



Olga Graumann

# Inklusion – eine unerfüllbare Vision?

Eine kritische Bestandsaufnahme

Verlag Barbara Budrich



Olga Graumann

Inklusion – eine unerfüllbare Vision?

Olga Graumann

# Inklusion – eine unerfüllbare Vision?

Eine kritische Bestandsaufnahme

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2018 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742231>).  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2231-0 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1259-5 (eBook)  
DOI 10.3224/84742231

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Titelbildnachweis: Boris Vidovic  
Satz: Linda Kutzki, Berlin – [www.textsalz.de](http://www.textsalz.de)  
Druck: paper & tinta, Warschau  
Printed in Europe

# Inhalt

Einleitung . . . . .	9
<b>1 Integration . . . . .</b>	<b>17</b>
1.1 Heterogenität versus Homogenität. . . . .	17
1.2 Der Integrationsgedanke ist nicht neu . . . . .	25
1.3 Forderungen der Integrationsbewegung an die Bildungspolitik . . . . .	31
1.4 Das soziale Miteinander in einer Integrationsklasse . . . . .	33
1.5 Werdegang von Kindern einer Integrationsklasse . . . . .	41
1.5.1 „...Ansgar konnte den Mitschülern etwas geben...“ . . . . .	41
1.5.2 „...Marc hatte geniale Lehrer...“ . . . . .	45
1.5.3 „...die Schulzeit von Charlotte war super...“ . . . . .	48
1.5.4 „...David hat seinen Weg gefunden. Und das ist gut so!“ . . . . .	51
1.5.5 Interpretation und Fazit. . . . .	53
<b>2 Paradigmenwechsel: Von der Integration zur Inklusion . . . . .</b>	<b>57</b>
2.1 Die Salamanca-Erklärung . . . . .	57
2.2 Definitionen von Inklusion und kritische Anmerkungen. . . . .	60
2.3 Inklusion – eine zu große Herausforderung? . . . . .	64
<b>3 Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulalltag . . . . .</b>	<b>71</b>
3.1 Noch immer aktuell: Öffnung von Unterricht und Individualisierung . . . . .	71
3.1.1 Bedeutung offenen Unterrichtens in den letzten Jahrzehnten . . . . .	71
3.1.2 Offener Unterricht in inklusiven Klassen . . . . .	79
3.1.3 Jahrgangübergreifender Unterricht . . . . .	94
3.1.4 Förderung – Diagnostik – Leistungsbeurteilung . . . . .	102
3.1.5 Rituale und Strukturen . . . . .	116

3.2	Lern- und Unterrichtskonzepte in ihrer Bedeutung für inklusiven Unterricht . . . . .	126
3.2.1	Genfer Schule . . . . .	127
3.2.2	Kulturhistorische Schule . . . . .	130
3.2.3	Denkendes Handeln . . . . .	138
3.2.4	Konstruktivismus . . . . .	141
3.2.5	Bildungstheoretische und Lerntheoretische Didaktik. . . . .	146
3.2.6	Visible Learning . . . . .	151
3.3	Partizipation und Demokratie leben . . . . .	156
3.3.1	Demokratie in der Schule leben . . . . .	158
3.3.2	Arbeitsbündnisse schaffen . . . . .	161
3.3.3	Wertschätzung, Toleranz und Rücksichtnahme . . . . .	169
3.4	Lehrerprofessionalisierung . . . . .	177
3.4.1	Bedeutung subjektiver Theorien. . . . .	177
3.4.2	Definitionen von „Problemkind“ durch Lehrkräfte . . . . .	181
3.4.3	Das Problemkind gibt es nicht . . . . .	184
3.4.4	Fühlen sich Lehrpersonen auf die Probleme genügend vorbereitet? . . . . .	184
3.4.5	Kinder mit Migrationshintergrund sind per se keine Förderkinder . . . . .	193
4	Inklusion aus der Sicht Betroffener . . . . .	201
4.1	Inklusion aus der Sicht von Schulleitungen . . . . .	202
4.1.1	„... jede Schule kann auf dem Weg zur Inklusion vorwärts kommen...“ . . . . .	202
4.1.2	„... es funktioniert nur, wenn die Kinder gut versorgt werden...“ . . . . .	207
4.1.3	„... mit dem Anspruch an Inklusion ist Schule überfordert...“ . . . . .	210
4.1.4	„... Die Politik hat den Blick für die Realität verloren...“ . . . . .	214
4.1.5	Interpretation . . . . .	219
4.2	Die Sicht von Lehrkräften in Inklusionsklassen . . . . .	222
4.2.1	„... Inklusion ist nicht für jedes Kind generell gut...“ . . . . .	222
4.2.2	„... es hat sich von Jahr zu Jahr verschlechtert...“ . . . . .	226
4.2.3	„... das ist nur ein Kampf ums Überleben...“ . . . . .	228
4.2.4	Interpretation . . . . .	232
4.3	Die Sicht von betroffenen Eltern . . . . .	233
4.3.1	„... sie sollte so sein wie andere Kinder, aber sie ist es nicht...“ . . . . .	233
4.3.2	„... die Sicht des Kindes zählt nur rudimentär...“ . . . . .	238
4.3.3	„... die Lehrkräfte sind nicht mehr für mich erreichbar...“ . . . . .	243
4.3.4	Interpretation . . . . .	246

5	Aspekte schulischer Inklusion. . . . .	251
5.1	Notwendigkeit des Einbezugs förderpädagogischer Kompetenz . . . . .	251
5.2	Team-Teaching . . . . .	256
5.3	Schulbegleitung bzw. Integrationsassistenz . . . . .	264
5.4	Raumgestaltung . . . . .	267
5.5	Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Inklusion . . . . .	272
	Schlussbemerkungen . . . . .	277
	Literatur . . . . .	283
	Danksagung. . . . .	303



## Einleitung

Die Mutter eines schwerbehinderten Kindes spricht mit der Rektorin einer Grundschule. Auf die Frage: „Was hat denn Ihr Kind?“ zählt die Mutter die Behinderungen von Lotta auf: „Blind, sehr stark körperbehindert, Epilepsie, aber sie ist hellwach und freut sich schon sehr!“ – „Gewickelt wird hier nicht!“ – erwidert die Rektorin und verschränkt die Arme. „Aber Sie machen doch Inklusion“, sagt die Mutter. Die Rektorin entgegnet: „Der Wickeltisch ist die Grenze“ (Roth 2017, S. 23). Eine Feststellung, die vermutlich der momentanen Situation ihrer Schule geschuldet ist.

Jakob Muth<sup>1</sup> (1927–1993), ein Vorreiter der Integrationsbewegung, schreibt 1986, dass „nicht von vornherein ein ‚harter Kern‘ von Behinderten definiert werden sollte, der von der Gemeinsamkeit mit Nichtbehinderten in der Schule ausgeschlossen bleiben muß. In diesen Schulen wird von der prinzipiellen Integrationsfähigkeit jedes behinderten Kindes ausgegangen und gefragt, wie die schulische Situation verändert werden muß, wie sie beschaffen sein sollte, daß ein schwerbehindertes Kind mit dieser oder jener Behinderungsart mit unterrichtet werden und am Schulleben teilnehmen kann. Statt nach der Integrationsfähigkeit der behinderten Kinder zu fragen, wird hier also nach der Integrationsfähigkeit der Schulen gefragt: damit ist unter anderem gemeint, inwieweit sie ein Schulklima hervorbringen können, um auch schwerbehinderte Kinder zu integrieren, ob die Offenheit der Lehrer und die humane Einstellung der Eltern nichtbehinderter Kinder gegeben ist, auch behinderte Kinder zu akzeptieren, inwieweit sie die personelle Kompetenz und die sachliche Ausstattung für die volle Integration der Behinderten in den allgemeinen Unterricht und die behinderungsspezifische Hilfe gewährleisten können usf.“ (Muth 1986, S. 112).

Das oben zitierte Gespräch der Mutter mit der Rektorin fand 2017 statt, Jakob Muth hat seine Mahnungen vor 31 Jahren ausgesprochen. Es drängen sich die Fragen auf: Wie hat sich die Forderung nach schulischer Integration bzw. Inklusion in den letzten 30 Jahren entwickelt? Hat sich das Schulklima dahingehend gewandelt, dass gemeinsames Lernen flächendeckend möglich ist? Sind die Lehrer so offen und die Eltern so human, dass sie Kinder mit einer Behinderung in den Klassen akzeptieren können? Sind die Schulen offen für Kinder aus anderen Ländern, die kein Deutsch sprechen und oft traumatisiert sind von

---

<sup>1</sup> Seit 2009 gibt es den „Jakob Muth-Preis für inklusive Schule“, der Schulen auszeichnet, die inklusive Bildung beispielhaft umsetzen. Viele Schulen sind heute nach ihm benannt.

Krieg und Flucht? Sind die personellen Kompetenzen gegeben und die spezifischen sonderpädagogischen Förderungen gewährleistet?

Sind wir vorangekommen und haben wir uns weiterentwickelt, oder befinden wir uns bereits wieder auf dem Rückweg in eine Zeit der Separation von Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen?

Seit der Salamanca-Erklärung von 1994, dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 und den Inklusions-Erlassen verschiedener Bundesländer kann sich keine Schule mehr der Forderung nach Inklusion entziehen. In vielen Bundesländern wurde begonnen, Förderschulen auslaufen zu lassen oder zu schließen – eine folgerichtige Konsequenz, um schulische Parallelsysteme zu vermeiden. Ob Landesregierungen mit diesem Schritt Einsparungsmaßnahmen ergreifen wollen, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Wenn alle Regelschulen so ausgestattet werden, dass sie eine mindestens ebenso gute Förderung gewährleisten wie Förderschulen, werden allerdings keine Einsparungen möglich sein.

Das Land Nordrhein-Westfalen z. B., das bezogen auf die Einwohner größte Bundesland Deutschlands, setzte 2013 die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention um. Das Gemeinsame Lernen wurde zum Regelfall erklärt, die Eltern haben jedoch weiterhin das Recht zu wählen, welche Schule ihr Kind besuchen soll, d. h., sie können sich auch für eine Förderschule entscheiden. Für die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gab es einen Mindestgrößenerlass und den Erlass, die Mehrzahl dieser Schulen auslaufen zu lassen bzw. zu schließen. 2017, also bereits 5 Jahre später, entschied sich die neue Landesregierung den Mindestgrößenerlass außer Kraft zu setzen und Schließungen zu stoppen – allerdings wurden bis zu diesem Zeitpunkt bereits über die Hälfte der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen geschlossen. Gegen die Schließungen gab es viele Gegenstimmen von Eltern, Schulleitungen, Lehrpersonen und Verbänden. Als Gründe werden genannt: Die Lehrkräfte sind in den Regelschulen bereits mit ihrer Schülerschaft an der Grenze ihrer Belastbarkeit. Der Anteil der Schüler/innen, die die deutsche Sprache nicht beherrschen, und Schüler/innen, die durch psychische Probleme und ihr Verhalten die Lehrkräfte in hohem Maße herausfordern, ist in den Klassen zunehmend gestiegen. Die Klassen sind zu groß, so dass die Lehrkräfte der Regelschulen längst nicht mehr allen Schüler/innen gerecht werden können.

Die vom Land versprochenen zusätzlichen Personalstellen sind nicht ausreichend vorhanden und die inklusionsgerechte Ausstattung der Schulen ist nicht hinreichend erfolgt. In der Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft ist zu lesen: Das Land „stellt zu wenig Gelder, zu wenig Personal und Zeit sowie wissenschaftliche Begleitung des Inklusionsprozesses bereit. Das bedeutet schlechte Arbeitsbedingungen für Lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte sowie schlechte Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler“ (Rödde 2017, S. 6). Auch in der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) wird inzwischen zurückgerudert: „Kurzfristig geht es für etliche Kolleginnen und Kollegen erst einmal darum, die Rahmenbedingungen in den Schulen zu verbessern, bevor sie

bereit sind, über strukturelle Veränderungen – etwa die Auflösung der Förderschulen – nachzudenken. Doch man muss auch zur Kenntnis nehmen: Es gibt Kolleginnen und Kollegen, die die Förderschule nicht aufgeben wollen. Sie sind überzeugt davon, dass gemeinsames Lernen nicht allen Kindern gut tut“, sagt Hirn in einem Interview mit der GEW im Oktober 2017 (Haas-Rietschel 2017, S. 28). Wenige Jahre der flächendeckenden Umsetzung von Inklusion haben gezeigt, dass sich in den Regelschulen exkludierende Systeme herausbilden, da Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf<sup>2</sup> weitgehend in separaten Räumen unterrichtet werden, da sie von Mitschüler/innen gemobbt und ins Abseits gestellt werden und einige einen Leidensweg durchlaufen (s. u. a. Berichte in der Süddeutschen Zeitung vom 9. Oktober 2017). Auch wenn es viele Beispiele gelungener Inklusion gibt, so müssen die Gegenstimmen, die sich meist nicht auf die Inklusion an sich beziehen, sondern auf die derzeitige Umsetzung in die Praxis, gehört und ernst genommen werden.

Selbst langjährige Befürworter der Integration bzw. Inklusion blicken auf die Entwicklung mit Sorge. Katharina Eikmanns-Rote ist Rektorin der Eichendorffschule, einer Grundschule, die 30 Jahre Integrationserfahrung hat. Die Rektorin antwortet in einem Zeitungsinterview 2011 auf die Frage zu dem Druck, der jetzt auf Schulen lastet: „Nur wenn die Gelingensbedingungen in den Schulen stimmen, also Lehrer da sind, die die Aufgabe leisten können und wollen und so Schule zu einem guten Ort für Kinder wird, können wir darüber reden, Förderschulen aufzulösen. Das geht nicht ruckzuck – die Professionalität muss da sein. Ich habe große Zweifel, dass bei einer schnellen Auflösung der Förderschulen die Qualität an den Regelschulen sofort da ist. Die fällt nicht vom Himmel.“ Die Grundschule arbeitete eng mit einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache zusammen. Werner Riedinger, Rektor dieser Förderschule, war viele Jahre als Sonderpädagoge in einer Integrationsklasse tätig und kann sich daher auf vielfältige Erfahrungen berufen. Für ihn sind die Bemühungen um schulische Inklusion grundsätzlich wichtig. Doch auch er steht Auflösungen kritisch gegenüber und er ergänzt die Aussage der Grundschulrektorin mit dem Hinweis, dass 80 % seiner Förderkinder nach Klasse zwei auf eine Regelschule wechseln: „Wir sind also ein guter Förderort – und warum sollte man einen solchen auflösen (...) wenn die Erfolgsquote hoch ist? (...) wer zu schnell zu viel verlangt, der schafft Angst – und das ist dann auch nicht förderlich.“<sup>3</sup>

Sechs Jahre später wird Werner Riedinger noch deutlicher. In einem Interview antwortet er auf die konkrete Frage nach der Schließung seiner Förderschule: „(...) nicht für alle Kinder mit Förderbedarf sind die Regelschulen geeignet. Es wäre für manche Schüler ein Riesen-Desaster, wenn es uns nicht mehr gäbe.

---

<sup>2</sup> In einigen Bundesländern wird von „sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“ gesprochen. In diesem Buch wird jedoch durchgängig der Terminus „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verwendet.

<sup>3</sup> Beide Zitate siehe: Neue Westfälische Zeitung: Montag, 26. September 2011, S. B 12

Das Gemeinsame Lernen kann nur zum Teil das leisten, was Förderschulen mit spezifischen Schwerpunkten (...) leisten.“<sup>4</sup>

Die Auflösung von Förderschulen ohne die Sicherheit einer adäquaten Förderung in den Regelschulen dürfte derzeit nicht die Lösung sein. Wo stehen wir also nach 30 Jahren Integrations- bzw. Inklusionserfahrungen? Dieser Frage soll in diesem Buch nachgegangen werden.

Definitionen von Integration und Inklusion zeigen, wie unterschiedlich die Vorstellungen und Visionen sind<sup>5</sup>. Wurde der Begriff Integration zunächst bezogen auf die Integrierung von Schüler/innen mit einer Behinderung und später ausgeweitet auf Schüler/innen mit einem Migrationshintergrund, so bedeutet Inklusion heute die Beachtung der individuellen Bedürfnisse von Schüler/innen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen, mit Hochbegabung, mit unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen, mit psychischen Belastungen, mit Migrationshintergrund und allen weiteren individuellen Voraussetzungen, ohne diese durch Separierung zu diskriminieren. Das bedeutet, dass sich Schule der Vielfalt der Schülerschaft anpassen und Bedingungen schaffen muss, die es ermöglichen, allen gerecht zu werden.

Dass Inklusion derzeit nicht nur in Deutschland, sondern in zahlreichen Ländern der Welt in der Bildung höchste Priorität erhalten hat, ist ein Erfolg, auf den alle stolz sein können, die diesen Weg seit Jahrzehnten gehen. Noch nie zuvor wurde in der Wissenschaft, in den Medien und damit vor einer großen Öffentlichkeit so umfangreich und so oft diskutiert, ob und wie junge Menschen, aber auch Erwachsene mit besonderen Bedarfen, in unsere Gesellschaft integriert werden können. Einerseits ist es wichtig zu zeigen, woran Inklusion derzeit zu scheitern droht. Andererseits ist es aber ebenso wichtig zu zeigen, was wir tun müssen, um den Weg zu einer inklusiven Schule nicht zu verlassen, sondern ihn weiterzugehen und zu einem Bildungssystem zu gelangen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche seinen Platz findet.

Die Überschrift eines Artikels in der Zeitschrift *Erziehung und Wissenschaft* lautet: „Könnten wir doch bloß das Wissen um die Integration vergessen“ (Westphal 2017, S. 20). Das sollten wir jedoch gerade nicht tun – der Autor des Artikels kennt offensichtlich die Entwicklung von der Integration zur Inklusion nicht. Genau an das Wissen und die Erkenntnisse aus der Phase der Integration sollten wir uns erinnern. Seit behinderte mit nichtbehinderten Kindern gemeinsam in Form von Modellversuchen unterrichtet wurden, haben hochmotivierte Lehrkräfte der Allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik sowie Eltern von Betroffenen an die jeweilige Landesregierung gemeldet, welche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Integration erforderlich sind. Diese Rahmenbedingungen umfassten: Eine überschaubare Klassengröße von maximal 25 Kindern, von denen maximal 5 Kinder ein Handicap hatten; das durchgängige Lehren im Team von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik; Supervision sowie

<sup>4</sup> Neue Westfälische Zeitung: Mittwoch, 3. Mai 2017, S. B 13

<sup>5</sup> Siehe Ausführungen in Kap. 2

Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen; Unterstützung durch Zivildienstleistende und Sozialpädagogik; zusätzliche Gruppenräume und eine entsprechende Ausstattung mit Lernmaterialien. Auf die damals geforderten Rahmenbedingungen sollte sich die Bildungspolitik besinnen und die zahlreichen Forschungs- und Erfahrungsberichte aus dieser Zeit endlich zur Kenntnis nehmen.

Anhand von Fallbeispielen aus den 1990er Jahren soll daher zunächst gezeigt werden, dass Integration von Kindern mit einer Behinderung in die Grundschule, aber auch in die Gesamtschule, möglich und erfolgreich sein kann, wenn die Rahmenbedingungen gegeben sind und für alle Schüler/innen im Regeschulsystem eine adäquate Förderung gewährleistet wird. Den engagierten Lehrkräften, den hochmotivierten Eltern und den guten Bedingungen ist es zu verdanken, dass die befragten Eltern die Schulzeit ihrer Kinder in sehr positiver Erinnerung haben.

Aber nicht nur in Bezug auf die Rahmenbedingungen ist es wichtig, sich auf die Integrationserfahrungen zu berufen, sondern auch in Bezug auf Methodik und Didaktik. Daher ist der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens ein umfangreiches Kapitel in diesem Buch gewidmet: „Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulalltag.“ Die Rahmenbedingungen ermöglichen Inklusion, doch erst ein sogenannter inklusiver Unterricht, also ein Unterricht, den wir auch schlicht „guten Unterricht“ nennen können, sowie die entsprechende Professionalisierung der Lehrenden gewährleisten es, der Vielfalt im Klassenzimmer gerecht zu werden. Sehr viele Grundschulen sind hier bereits auf einem guten Weg, doch die Sekundarschulen stehen in der Regel erst am Anfang, ihren Unterricht und ihre Professionalität auf die Vielfalt einzustellen.

Interviews von Schulleitungen, Lehrenden und Eltern zu ihren Erfahrungen mit Inklusion aus dem Jahr 2017 zeigen, was im Einzelnen die Ursachen für das derzeit häufige Scheitern inklusiver Beschulung sein könnten und wie komplex und widersprüchlich Inklusion von Betroffenen und Akteuren wahrgenommen wird. Aus den Interviews wird zwar deutlich, dass es insbesondere die mangelhaften Rahmenbedingungen sind, die zu den negativen Einstellungen führen und dass damit in erster Linie die Bildungspolitik gefragt ist. Es wird aber auch deutlich, dass sich im Denken der Lehrkräfte und Eltern etwas ändern muss, wenn Inklusion gelingen soll.

Es hat sich herauskristallisiert, dass die Idee bzw. Vision schulischer Inklusion auf drei Säulen steht:

- Der Säule der personellen, strukturellen und sächlichen Rahmenbedingungen (u. a. Team-Teaching von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, kleine Klassen, spezifische Räume und Raumausstattung).
- Der Säule der Professionalisierung und Professionalität (u. a. didaktische und förderdiagnostische Kompetenzen, Reflexion subjektiver Theorien, Teamfähigkeit).
- Die Säule der individuellen Voraussetzungen und der passgenauen Schulauswahl zum Wohle des Kindes.

Alle drei Säulen müssen stabil und unversehrt sein – um im Bild zu bleiben –, wenn die Vision einer schulischen Inklusion im oben definierten Sinn Früchte tragen soll. Ein Dach gerät jedoch in die Schiefelage und stürzt ab, wenn Säulen marode sind. Die Ausführungen in diesem Buch veranlassen zu dem Schluss, dass keine der drei Säulen derzeit einen festen Stand hat. Es ist auch zu fragen, ob unsere Gesellschaft eine sichere Basis für die Inklusion von Menschen mit besonderen Voraussetzungen und Bedarfen bietet. Auch der Sockel hat Risse und ist brüchig.

Die Aussagen in den Interviews sowie die Beispiele aus dem Unterricht zeigen auf der einen Seite, was der Inklusion heute konträr entgegensteht und was für eine erfolgreiche Umsetzung einer inklusiven Schule notwendig ist. Sie sollen jedoch auf der anderen Seite Mut machen, den Weg, den wir vor mehr als 30 Jahren eingeschlagen haben, weiterzugehen.

Dem Buch ist ein **Film** (2016)<sup>6</sup> aus der Eichendorffschule<sup>7</sup>, einer städtischen Grundschule, beigelegt. Er hat den Titel: „Schaffbare Ziele für alle: Eine Grundschule auf dem Weg zur Inklusion“. Der Film zeigt, dass Inklusion an einer Grundschule möglich ist. Auf diesen Film wird im Buch immer wieder verwiesen. Die Aussagen der Lehrkräfte der Eichendorffschule, die im Buch an den gegebenen Stellen zitiert werden und in Auszügen im Film im Originalton zu hören sind, sowie Beispiele aus ihrer inklusiven Arbeit, zeigen, welche Rahmenbedingungen notwendig sind und welche Unterrichts- und Sozialformen zur Anwendung kommen, um „schaffbare Ziele für alle“ zu ermöglichen und auf dem Weg zur Inklusion einen Schritt weitergehen zu können.

Wie bereits erwähnt, blickt die Schule auf eine 30-jährige Integrations- bzw. Inklusionserfahrung mit Kindern verschiedenster Behinderungsarten zurück. Im Film ist nicht die Inklusion von Kindern mit einer schweren geistigen oder körperlichen Behinderung zu sehen. Welche Kinder mit einer Behinderung aufgenommen werden, hängt inzwischen vom Einzugsbereich der Schule ab. Zur Zeit der Filmaufnahmen sind in den Schwerpunktklassen sechs bis neun Kinder mit sozialem und emotionalem Förderbedarf, mit leichten Körperbehinderungen und mit dem Förderbedarf Lernen, sowie mit einer Mehrfachbehinderung. Auch Kinder mit einer Hochbegabung und zahlreiche Kinder, die mit ihren Eltern vor Krieg und Elend in ihrem Land nach Deutschland geflohen sind und die die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, sind in den Klassen. Die Schwerpunktklassen haben nicht mehr als 25 Kinder, sie sind durchgängig mit einer Grundschullehrer/in und einer Förderschullehrer/in besetzt.

Der Film soll zeigen, dass Inklusion möglich ist, wenn die Rahmenbedingungen stimmen, wenn die Schulleitung und das gesamte Kollegium hinter dem Konzept „Gemeinsames Lernen“ steht, wenn die Schule den Kindern mit son-

---

<sup>6</sup> Redaktion: Olga Graumann; Katharina Eikmanns-Rote/ Schnitt und Realisation: Tom Meyer

<sup>7</sup> Im Buch wird ausschließlich die Eichendorff-Grundschule namentlich genannt. Alle weiteren Falldarstellungen aus verschiedenen Schulen im gesamten Bundesgebiet und Interviews mit Lehrkräften sowie Eltern wurden anonymisiert.

derpädagogischem Förderbedarf das geben kann, was sie individuell brauchen und wenn die Eltern das Konzept der Schule unterstützen. *„Wenn man sich auf Leitgedanken mit dem Ziel, da wollen wir hin, verständigt hat, dann glaube ich, dass jede Schule auf dem Weg zur Inklusion auch gut vorwärts kommen kann“*, sagt die Schulleiterin Katharina Eikmanns-Rote.



# 1 Integration

## 1.1 Heterogenität versus Homogenität

Die Frage, ob in homogenen oder heterogenen Lerngruppen effektiver gelehrt und gelernt wird, beschäftigt die pädagogische Diskussion, seit es institutionalisiertes Lernen gibt. Durch die Forderung nach inklusiver Beschulung aller Kinder erhielt die Diskussion um Homogenität und Heterogenität in den Schulklassen eine neue Dimension.

### Trend zu scheinbarer Homogenisierung

Das Bildungssystem in Deutschland wurde nach dem zweiten Weltkrieg in hochdifferenzierter Weise ausgebaut. Nicht nur die Allgemeinen Schulen, sondern auch die Sonderschulen (heute Förderschulen genannt), bieten bis heute eine große Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten. Die Unterschiede zwischen den Schüler/innen werden durch die organisatorische Maßnahme der Jahrgangsklasse und bestimmte Schulformen wie Grundschule, Hauptschule/ Sekundarschule, Realschule, Gymnasium und elf spezifische Sonderschulen in Bezug auf ihre fachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten reduziert, wobei die beiden wesentlichen Kriterien Alter und Leistung sind. Damit wird Komplexität reduziert. „Die Zwei-, Drei-, oder Mehrgliedrigkeit bildet gewissermaßen den Grundpfeiler der leistungsbezogenen Homogenisierung im deutschen Schulsystem“ bestätigen Bos und Scharenberg (2010, S. 174). Bis heute werden Studierende des Lehramts in der Regel auf das Unterrichten in sogenannten homogenen Jahrgangsklassen vorbereitet und haben dadurch die Erwartung, Schüler/innen unterrichten zu dürfen, die dem „Mythos einer homogenen Regelklasse“ (Eckhart 2012) entsprechen. Es wird suggeriert als würde es sich tatsächlich um homogene Lerngruppen handeln. Damit wird ein Gleichheitsdenken favorisiert, das in der deutschen pädagogischen Tradition seit dem 17. Jahrhundert tief verankert ist (ebd., S. 29). Die Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe ist demgemäß unter den deutschen Lehrer/innen weit verbreitet, schreibt Tillmann. „Viele Lehrer träumen von einer Klasse, in der alle etwa gleich intelligent sind, ein ähnliches Vorwissen haben – und deshalb alle in einem gemeinsamen Lerntempo voranschreiten. Die homogene Lerngruppe ist und bleibt eine Fiktion, aber unser Schulsystem tut so, als sei dies erreichbar (...)“ (Tillmann 2004, S. 6). Diese Sehnsucht ist verständlich, denn Homogenität bedeutet Überschaubarkeit, Berechenbarkeit, Vertrautheit – jeder von uns kennt das: Wir umgeben uns mit Menschen, die etwa gleiche Vor-

stellungen, Kenntnissen und Interessen haben wie wir. Wir fühlen uns in der Regel wohler in einer homogenen Gruppe als in einer heterogenen.

Schulklassen jeglicher Schulform entsprechen jedoch keineswegs dem „Traum von einer homogenen Lerngruppe“. Eckhart fasst die Ergebnisse aus Forschungsarbeiten zusammen (vgl. u. a. Studie in Kronig/ Haebelin/ Eckhart 2007): „Regelklassen zeichnen sich bezogen auf die herangezogenen Kategorien Alter, Geschlecht, Begabung, Schulleistung und soziale Herkunft durch eine sehr große Heterogenität aus. Verschiedenheit ist in ‚normalen‘ Schulklassen eine alltägliche Erscheinung. Auf den Punkt gebracht mit dem Slogan der ‚Pädagogik der Vielfalt‘: In diesen Schulklassen ist es normal, verschieden zu sein“ (Eckhart 2012, S. 38).

Je größer der Wunsch nach Homogenität ist, desto größer wird die Bedeutung von Selektion. „Dies wird vor allem am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule deutlich, der eine entscheidende Schnittstelle in der Bildungsbiographie der Kinder markiert. An diesem Punkt sind alle Kinder von der Selektion betroffen“ (Bos/ Scharenberg 2010, S. 174). Die Kinder verteilen sich auf die weiterführenden Schulen je nach Leistung und werden bei Leistungsver sagen oder unangepasstem Verhalten auf Förderschulen bzw. die jeweils „niedrigere“ Schulform überwiesen. Selektion hängt mit Gleichheit und Differenz zusammen. Wir selektieren, um vorgeblich Gleiches „gleich“ zu halten, d. h., das, was nicht passt, wird ausgesondert. Tillmann weist auf Ernst Christian Trapp (1745–1810) hin, der im 18. Jhd. den Vorschlag gemacht hat, den Unterricht auf die „Mittelköpfe“ auszurichten und schreibt dazu: „Unser Schulsystem greift immer wieder ein, um die ‚falschen‘ Schüler zu entfernen“ (Tillmann 2004, S. 6). Den Unterricht auf Schüler/innen auszurichten, die „in der Mitte“ liegen, führt dazu, sowohl diejenigen, die anderen weit voraus sind, als auch diejenigen, die (aus welchen Gründen auch immer) zurückbleiben, nicht zu erreichen. Diese Denktradition haben wir bis heute nicht in ausreichendem Maße hinter uns gelassen.

Scheinbare Homogenität wird auch durch räumliche Segregation erzeugt. Die Grundschule ist zwar die Schulform, in der die Schülerschaft noch am vielfältigsten ist, bevor sie sich auf die weiterführenden Schulen verteilt. Relativ homogen in Bezug auf die Sozialschicht sind Grundschulen jedoch durch ihre Einzugsgebiete, da in den Städten ganze Stadtteile von bestimmten Sozialschichten bewohnt werden. Es gibt Grundschulen, die hauptsächlich von Kindern besucht werden, deren Eltern der höheren Einkommensklasse zuzurechnen sind, und Grundschulen in sogenannten sozialen Brennpunkten, in denen Familien leben, die zu den niederen Einkommensklassen gehören und oft von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen sind. Die Einzugsbezirke und Stadtteile sind meist klar voneinander getrennt. In den sozialen Brennpunkten ist in der Regel der Anteil der Kinder mit einem Migrationshintergrund erheblich höher als in anderen Stadtteilen. Das bedeutet, dass es Schulen gibt, in denen bis zu 90 % der Kinder einen nichtdeutschen Hintergrund haben und die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen. Eine aktuelle Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftun-

gen für Integration und Migration zeigt, dass in Großstädten eine zunehmende Segregation von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu beobachten ist. Knapp 70 % der Kinder mit Migrationshintergrund besuchen eine Grundschule, an der mehrheitlich Kinder nichtdeutscher Herkunft unterrichtet werden. Hingegen besuchen mehr als 80 % der Kinder deutscher Herkunft eine Grundschule, an der mehrheitlich Kinder ohne Migrationshintergrund unterrichtet werden. „Die schulische Segregation von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, und damit der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an einer Schule, ist überwiegend ein Resultat wohnräumlicher Segregation in deutschen Städten sowie der elterlichen Schulwahl und damit politisch relativ schwer zu beeinflussen“ (Bredtmann u. a. 2016, S. 4).

Auch wenn die Kinder aus einer vergleichbaren Sozialschicht stammen und in Jahrgangsklassen zusammengefasst sind, gibt es wohl kaum eine heterogene Zusammensetzung der Klassen als in einer Grundschule, in der bis zu 29 verschiedene Muttersprachen<sup>8</sup> gesprochen werden und sich die Kinder bezüglich ihrer familiären, religiösen und kulturellen Sozialisation in höchstem Maße unterscheiden. Spätestens hier greifen die organisatorischen Maßnahmen zur Homogenisierung nicht mehr.

### Trend zu Heterogenität

Neben neuen Forschungstrends läutete die Zunahme von Kindern aus unterschiedlichen Ländern und die Forderung, Kinder mit besonderen Lernvoraussetzungen in die Regelschule zu integrieren, bei vielen pädagogischen Wissenschaftlern und Praktikern in den 1990er Jahren einen Umdenkungsprozess ein. Es entstand ein wachsendes Interesse am Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Das zeigte sich z. B. auch an zahlreichen wissenschaftlichen Schriften, die den Begriff Heterogenität nun auch im Titel trugen<sup>9</sup>. Durch vergleichende internationale Studien wie u. a. PISA<sup>10</sup> geriet die Frage nach Homogenität versus Heterogenität und die Selektionsmaßnahmen im deutschen Bildungssystem, die sich offensichtlich im Vergleich zu Bildungssystemen im Ausland negativ auf die Leistungen auswirken, auch ins Blickfeld der Bildungspolitik. Es wurde deutlich, dass das Bildungssystem die Ungleichheiten und ungleichen Bildungschancen nicht auszugleichen vermag und sie sogar noch verstärkt. „Die Zeichen stehen auf Veränderung (...). Zu dramatisch und zu schnell verändert sich die Wirklichkeit in unseren Klassenräumen, als dass wir so weiter machen könnten, wie immer“, mahnte v. d. Groeben (2003, S. 6).

---

<sup>8</sup> Vgl. <https://www.wp.de/staedte/hagen/29-muttersprachen-an-hagener-grundschule-vertreten-id212542793.html> (gelesen am 5.12.2017).

<sup>9</sup> S. u. a.: Prengel 1993; Graumann 2002; Warzecha 2003; Boller u. a. 2007; Grunder / Gut 2009; Koller u. a. 2014; Schurt u. a. 2016

<sup>10</sup> Die erste PISA-Studie wurde 2000 durchgeführt

Heterogenität sollte nun als **Chance** gesehen werden. In der wissenschaftlichen Literatur wurden Ziele von Heterogenität genannt, die sich insbesondere darauf bezogen, „Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ herzustellen. Indem die Heterogenität „Mißachtung im Bildungswesen zu vermeiden sucht, fördert sie persönliche Bildungsprozesse, sowie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse und wirkt den schädlichen Folgen des im Bildungssystem vorherrschenden Selektionsprinzips entgegen“, schreibt Prenzel 1993 in ihrem vielbeachteten Buch „Pädagogik der Vielfalt“ (S. 62). Ca. zehn Jahre später schreibt sie differenzierter: „Wenn Pädagogik von Heterogenität ausgeht, eröffnen sich Spannungsfelder und nicht etwa eindeutige Wahrheiten: Die Schüler einer Klasse nicht über einen Kamm scheren, sich öffnen dafür, wie Kinder und Jugendliche sich unterscheiden und zugleich darum wissen, dass wir nie genau wissen werden, wer sie als einzelne oder als Gruppierung welcher Art auch immer sind und wie sie sich entwickeln werden“ (Prenzel 2004, S. 45).

Heterogenität sollte nicht nur ein strukturelles Moment sein, sondern sie sollte zum Lerninhalt und Lernziel selbst erhoben werden, indem von der Vielfalt insbesondere im sozialen Umgang gelernt werden sollte. „In einer gemeinsam zu verantwortenden Gesellschaft müssen Kinder früh Gelegenheit erhalten, sich mit dieser Vielfalt auseinander zu setzen und dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit Kindern, die ein Handicap haben (...). Erst in der Auseinandersetzung mit dem Anderen gelingt auch die eigene Persönlichkeitsfindung und die Akzeptanz der eigenen Schwächen“ (Graumann 2002, S. 116).

Es gab und gibt bis heute vehemente Befürworter von „Heterogenität“ und vehemente Gegner, wobei es wenig Sinn macht, zu fragen, was besser ist, denn Homogenität und Heterogenität sind weder „gut“ noch „schlecht“. Wir kommen in Schule nicht umhin immer wieder zu homogenisieren. Es ist die Frage nach dem Ziel. Ist das Ziel möglichst schnell und effektiv Schüler/innen zu ihren intellektuellen Höchstleistungen in einem bestimmten Bereich zu bringen, so ist es sinnvoll, eine Lerngruppe zu bilden mit Schüler/innen, die sich auf dem etwa gleichen Leistungsstand befinden und in gleicher Weise motiviert sind in einem bestimmten Bereich oder zu einem bestimmten Thema etwas zu erarbeiten. Das kann in einem Projekt sein, in einer Arbeitsgemeinschaft, in einer Unterrichtsstunde. Wenn in einer Klasse unterschiedliche Arbeitsblätter bearbeitet werden, wird bereits innerhalb der Heterogenität Homogenität hergestellt – homogen ist jeweils die Gruppe von Kindern, die ein bestimmtes Arbeitsblatt bearbeitet. Der stete Wechsel zwischen Homogenisierung und Heterogenisierung ist in jedem Unterricht notwendig und sinnvoll.

Für Wenning ist Heterogenität ein „relativer“ Begriff: „Die Feststellung von Homogenität oder Heterogenität ergibt sich durch einen Vergleich; beide liegen nur bezogen auf einen Maßstab vor. (...) es *kann* keine Heterogenität ohne Homogenität geben (...). Heterogenität, Differenz, Diversität usw. haben Parallelbegriffe: Homogenität, Integration, Inklusion, Einheitlichkeit und Gleichheit sind Zwillinge, wenn auch mit anderen Assoziationen (...) Heterogenität existiert nur zusammen mit Homogenität“ (Wenning 2007, S. 23). „Gleichheit und

Differenz stehen in einem Spannungsverhältnis, das nicht einseitig aufzulösen ist (...). Erst diese dialektische Sichtweise erfasst die Spannung von Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen“ (Wenning 2004, S. 565/567). Das heißt, dass wir immer beide Prozesse betrachten müssen, die homogenisierenden und die heterogenisierenden. Heterogenität ist immer das Ergebnis sozialer Konstruktionen. Was als heterogen wahrgenommen wird, wird von gesellschaftlichen Interessen und im Bildungsbereich von bildungspolitischen und schulischen Interessen bestimmt.

### Kritik am Heterogenitätskonzept

Dass der Begriff „Heterogenität“ inzwischen zum pädagogischen Schlüsselwort geworden ist, zwingt dazu, ihn zu hinterfragen.

Wischer und Trautmann setzen sich kritisch mit den pädagogisch-normativen Reflexionen im Heterogenitätsdiskurs auseinander und warnen vor einer mangelnden Umsetzbarkeit in Schule (2013, S. 22f). Sie zeigen verschiedene Umgangsweisen mit Schülerheterogenität auf: *Etablierung eines Maßstabs*: Heterogenität ist nicht nur der Normalfall einer jeden Lerngruppe, sie ist grundsätzlich ein positiver Wert, der nicht als Problem betrachtet werden darf, sondern als Chance und Bereicherung. Jedes Kind hat das Recht auf individuelle Förderung. *Kritik an Schule und Unterricht*: Schule ignoriere Heterogenität und missachte individuelle Schülerbedürfnisse. Alle Formen von Homogenisierung wie Frontalunterricht, Klassifikation von Schüler/innen etc., die auf Reduzierung von Vielfalt zielen, werden kritisiert und mit Selektion gleichgesetzt. *Programmatisierung*: Von Heterogenität ausgehend, werden Forderungen abgeleitet wie u. a. Abschaffung des gegliederten Schulsystems und Verzicht auf Leistungsdifferenzierung und Selektion. Es werden eine heterogenitätssensible Lern- und Förderkultur und ein wertschätzender Umgang mit Vielfalt angestrebt.

Wischer und Trautmann kritisieren an diesen Sichtweisen, dass keine das komplizierte und komplexe Bedingungsgefüge institutionalisierter Lernprozesse einbezieht. Die Autoren kritisieren auch, dass Heterogenität zwar zum Schlüsselbegriff wurde, es dennoch kein einheitliches theoretisches Konzept und auch keine konsistente Programmideen gibt. Der Heterogenitätsbegriff ist eher ein Slogan, der mehr verdeckt als aufklärt. Zudem sagt der Begriff Heterogenität nichts darüber aus, um welche Unterschiede es sich jeweils handelt (ebd., S. 24/25). Ein weiterer Kritikpunkt: Durch die Institutionalisierung von Bildung wurde zum einen erreicht, dass ein flächendeckendes Bildungsangebot sichergestellt werden kann, zum anderen muss jedoch eine Vielzahl von individuellen Bedürfnissen und Problemlagen gebündelt und typisiert werden. Eine Missachtung individueller Lernerbedürfnisse ist demnach systemimmanent. Die Notwendigkeit von Vereinheitlichungsstrategien und Normierungsprozessen steht dabei dem Anspruch des Kindes auf individuelle Zuwendung entgegen (ebd., S. 26 f).

Auch Mecheril und Vorrink üben Kritik am Heterogenitätsbegriff. Die Autoren werfen dem Begriff Konturlosigkeit und mangelnde Trennschärfe vor. Sie fordern eine weitergehende theoretische Klärung insbesondere in Bezug auf den Zusammenhang von Lern dispositionen und gesellschaftlichen (Differenz-)Ordnungen sowie die Reflexion und Ausarbeitung der strukturellen Grenzen des schulpädagogischen Einflusses (Mecheril/ Vorrink 2014, S. 109).

Waburg u. a. zeigen anhand einer Analyse neuerer Abhandlungen über den Begriff Heterogenität wie kontrovers der Begriff heute diskutiert wird. Sie kritisieren: „Heterogenität wird zumeist als eine ontologische Tatsache angesehen, als ein aktuelles für Bildungsinstitutionen und -praktiker/innen relevantes Phänomen, das einer pädagogischen Bearbeitung bedarf (...). Häufige Figuren sind dabei Etikettierungen, die zwischen positiven und negativen Aufladungen changieren und von ‚Chance‘ über ‚Normalität‘ bis hin zu ‚Herausforderung‘ und ‚Problem‘ reichen. Durch den Heterogenitätsbegriff werden Sachverhalte relativ offen benannt, können allerdings zugleich unbestimmt bleiben – es gibt kein kohärentes Programm, das mit seiner Verwendung einhergeht“ (Waburg u. a. 2016, S.11). Die Wissenschaftler/innen fordern daher, die zugrunde liegenden Annahmen und Überlegungen theoretisch zu schärfen und fragen, wie die Herstellung von und der Umgang mit Heterogenität empirisch analysiert werden kann. Sie weisen auf die Gefahr hin, dass gerade, weil der Begriff Heterogenität allgegenwärtig ist, gruppenbezogene Festschreibungen wiederkehren und damit Differenzen reproduziert und festgeschrieben werden könnten (ebd., S. 12 ff).

Wimmer kritisiert, dass in früheren wissenschaftlichen Abhandlungen der Umgang mit Heterogenität „nur noch im Lichte ethisch-moralischer Voreinstellungen des Lehrpersonals“ thematisiert wurde (Wimmer 2014, S. 229). Er ist der Meinung, dass „die praktisch-normativen Appelle, Heterogenität wertzuschätzen, Differenzen anzuerkennen und tolerant zu sein“, das Verhältnis zum Anderen und die Erfahrung von Heterogenität „dem moralischen Bewusstsein des Subjekts“ unterstellt, dem „a priori die Entscheidungskompetenz und die Freiheit zugeschrieben wird, ob es den Anderen anerkennen will und welche Heterogenitätsausprägung es noch tolerieren kann“. Dabei liegt es jeweils beim Subjekt, Unterscheidungen zu treffen, ohne sich selbst infrage stellen zu lassen (ebd., S. 230). Der Begriff Heterogenität bezeichnet nicht Unterschiede, die gleich bedeutsam sind und die keine von den Individuen ablösbaren Merkmale oder Eigenschaften (Unterschiede bezüglich Geschlecht, Sprache, Hautfarbe etc.) sind. „Distanziert und unberührt wird vom Standpunkt eines Dritten über die anderen gesprochen und geurteilt und es werden mittels eines Maßstabs Unterschiede festgestellt“. Wimmer vertritt jedoch die Meinung, dass sich „die radikale Andersheit des Anderen“ der Beobachtung entzieht. „Die Trennung zwischen Eigenem und Fremdem ist variabel, aber unaufhebbar (...)“ (ebd., S. 231). „Die Andersartigkeit ist nicht integrierbar in ein harmonisches Ganzes, sondern bleibt fremd, unvergleichlich und ohne Maß. So kann man sagen, dass man der Heterogenität der Menschen auf keinen Fall dadurch gerecht werden kann, dass man sie aus der Perspektive eines Dritten vergleicht, weil dadurch gerade umgekehrt

ihre Fremdheit und irreduzible Andersheit negiert würde“ (ebd., S. 232). Damit bringt Wimmer einen bisher meist unbeachteten Aspekt in die kritische Diskussion um den Heterogenitätsbegriff ein.

Wimmer betont, dass Heterogenität eine Zuschreibung ist, ein Konstrukt und das Resultat einer Unterscheidung. „Heterogenität lässt sich also nicht einfach konstatieren, als ob man nur die entsprechenden Merkmale identifizieren und vermessen bräuchte (...). Genau das geschieht in vielen pädagogischen Texten zum Umgang mit Heterogenität“ (ebd., S. 225). Der Autor setzt sich mit der Frage auseinander, ob pädagogisches Handeln der Verschiedenheit der Menschen überhaupt gerecht werden kann und übt Kritik an der Vorstellung, „des Zustandes einer Gesellschaft von vollständig individuierten Entitäten, die sich in ihrer Verschiedenheit wechselseitig achten und die füreinander reine Positivitäten darstellen ohne konflikthafte Alterität, Negativität und Abstoßung“ (ebd., S. 228).

Prenzel, die mit ihrem Buch „Pädagogik der Vielfalt“ die Diskussion um Heterogenität seit den 1990er Jahren auf breiter Basis entfacht hat, schreibt heute im Hinblick auf die vielfältige Kritik zutreffend, aber auch die Kritik relativierend: „Muss ich, wenn ich redlich von Heterogenität im Sinne einer ‚gleichen Freiheit‘ reden will, nicht immer auch bedenken, dass sie unerreichbar sein wird, aber dass dennoch graduelle Annäherungen an die menschenrechtlichen Ideale des Heterogenen anzustreben sind?“ (Prenzel 2014, S. 60).

### Heterogenität als Störfaktor

Es sollten uns nicht so sehr die Fragen nach dem Für und Wider von Homogenität bzw. Heterogenität und die Diskussionen um die Begriffe beschäftigen, sondern wir sollten uns m. E. sehr viel wichtigere Fragen stellen: Wann wird Heterogenität als *störend* empfunden und welche Konsequenzen werden aus der Störung gezogen? Stört es, wenn ein Kind nicht die Leistung bringt, die von ihm verlangt wird? Stört es, wenn ein Kind nicht das Verhalten zeigt, das in einer Schulklasse die Norm ist? Stört ein Kind mit einer Hochbegabung, weil es keine Arbeitsblätter bearbeiten will, die längst unter seinem Leistungsniveau sind? Stört ein Kind, wenn es nicht ohne Hilfe und Unterstützung arbeiten kann? Was Lehrkräfte im Unterricht „stört“ und durch welche Schüler/innen sie sich gestört fühlen oder sich stören lassen, ist einerseits abhängig von den Bedingungen, unter denen sie arbeiten (Klassengröße, Leistungsunterschiede etc.), andererseits jedoch auch von der je eigenen Einstellung und individuellen Belastbarkeit. Es kann durchaus vorkommen, dass Schüler/innen, die von einem Lehrer als „Störer“ gekennzeichnet werden, von einem anderen als hochmotiviert bezeichnet werden. Die Wahrnehmung von Heterogenität in einer Schulklasse ist daher keine feste Größe, sondern von Faktoren abhängig wie Persönlichkeitsstruktur, Vorerfahrungen, subjektiven Theorien der Lehrkraft, Verhalten des Kindes, aber auch Rahmenbedingungen.

Wenn Schüler/innen in einem Klassenverband als störend empfunden werden, wird Heterogenität als Belastung wahrgenommen. Wird über Belastung ge-

sprochen, so bezieht sich der Faktor Belastung nicht in erster Linie auf die Schüler/innen, die in heterogenen Klassen einer bestimmten Belastung ausgesetzt sind, sondern auf die Lehrpersonen, die durch die heterogene Zusammensetzung der Schulklassen an die Grenzen ihrer Belastbarkeit geraten. Diese Grenze erreichen Lehrpersonen dann, wenn sie keine oder keine hinreichenden Strategien haben, und/ oder nicht die notwendige bildungspolitische und organisatorische Unterstützung bekommen, um mit der Vielfalt in ihrer Klasse effektiv umgehen zu können.

### Heterogenität als didaktische Herausforderung

Damit kommt ein weiterer wesentlicher Aspekt in den Blick. Kinder und Jugendliche, die von den Lehrererwartungen abweichen, fordern die Lehrpersonen heraus – sowohl in Bezug auf ihre pädagogischen als auch ihre didaktischen Fähigkeiten und fachlichen Kompetenzen. Je unflexibler die Unterrichts- und Sozialformen sind, desto mehr werden Schüler/innen, die nicht dem „Mittelmaß“ entsprechen, als störend empfunden. Die Bedeutung einer Didaktik, die es ermöglicht, der Heterogenität gerecht zu werden, wird in der wissenschaftlichen Literatur meist vernachlässigt. In Forschungsarbeiten stehen eher die Leistung der Schüler/innen und ihr Sozialverhalten im Fokus und sehr viel weniger die Didaktik. Ohne eine Didaktik, die den Weg weist, mit der Verschiedenheit der Schüler/innen in einem Klassenverband umzugehen, muss diese als Störung empfunden werden<sup>11</sup>.

Da die klassischen Aufgaben von Schule nach wie vor neben Qualifikation, Sozialisation und Legitimation auch Selektion als Auslese und Zuweisung einer Berechtigung (Besuch einer weiterführenden Schule, Abitur etc.) (vgl. Fend 1980) sind, können Schüler/innen, die nicht die entsprechenden Leistungen erbringen, sowie Schüler/innen, die sich nicht der Norm entsprechend verhalten, aus dem Klassenverband genommen werden. Inklusion will ebendies verhindern, doch es wird derzeit zu wenig diskutiert, wie Inklusion mit der Selektionsfunktion der Schule vereinbar ist. „Selektion und Inklusion sind absolute Widersprüche, die man nicht miteinander versöhnen kann. Das ist wie Rechts- und Linksverkehr gleichzeitig. Das merken vor allem die Lehrerinnen und Lehrer, die in der lähmenden Paradoxie von Selektion und Inklusion gefangen sind“, schreibt Schumann (2015, S. 121). Der Widerspruch, ein hochselektives Schulsystem aufrechtzuerhalten und zugleich Inklusion zu fordern und in homogenen Schulstrukturen mit heterogen zusammengesetzten Klassen zu lehren und zu lernen, ist offensichtlich derzeit nicht auflösbar.

Unabhängig davon, wie kritisch der Begriff Heterogenität heute betrachtet wird, kommen wir nicht umhin, uns mit der Vielfalt und dem Umgang mit Vielfalt in den Schulen mehr denn je auseinanderzusetzen.

---

<sup>11</sup> Der Bedeutung des didaktischen Aspektes wird im 3. Kapitel in diesem Buch Rechnung getragen.

## 1.2 Der Integrationsgedanke ist nicht neu

Ein kurzer Gang durch die Schulgeschichte soll zeigen, dass es sich bei der Vision „Inklusion“ nicht um völlig neue Ideen, Wünsche und Forderungen handelt. Wir finden schon bei Johann Amos Comenius (1592–1670) in seiner *Didactica Magna* von 1638 Passagen, in denen der Philosoph, Theologe und Pädagoge zeigt, dass in der Pädagogik und Didaktik jeder Einzelne wichtig ist. Am Anfang der *Didactica Magna* steht: „Allgemeine Kunst, alle alles zu lehren oder zuverlässiges und erlesenes Verfahren, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern irgendeines christlichen Reiches solche Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne Ausnahme in den Wissenschaften unterwiesen, in guten Sitten erzogen, mit Frömmigkeit erfüllt und so in den Jugendjahren zu allem, was für das gegenwärtige und zukünftige Leben dienlich ist, angeleitet werden kann (...)“ (Comenius 1638 [bearb. v. Ahrbeck] 1961, S. 35). Das ist ein hoher Anspruch, den Comenius in einer Zeit erhebt, die von Krieg und Unterdrückung geprägt war. Den Menschen generell als bildungsfähig anzusehen zeugt vom Glauben an die Macht der Erziehung, ein Glaube, den die Pädagogik nicht verlieren darf. Comenius greift in dieser Schrift pädagogische und methodische Grundfragen auf, die uns bis heute beschäftigen. Obgleich Comenius die Forderung aufstellt, „alle alles zu lehren“, ist ihm bewusst, dass nicht jeder Mensch auf die gleichen „Höhen der Wissenschaft“ gelangen kann. In seiner bildhaften Sprache zeigt er, wie mit dieser Verschiedenheit umgegangen werden soll: „Wenn also auf die Höhen der Wissenschaft so wenige gelangen, obgleich sich ihr viele mit Munterkeit und großer Begierde nahen, und wenn die, die wenigstens irgendwohin gelangen, nur mühsam, keuchend, entkräftet und schwindelig, wiederholt strauchelnd und fallend dahin kommen, so läßt sich daraus nicht schließen, daß dem menschlichen Geist irgend etwas unerreichbar ist, sondern nur, daß die Stufen nicht gut angelegt, baufällig, lückenhaft, verfallen sind, das heißt, daß die Methode verworren ist. Daß man auf gehörig angelegten, unbeschädigten, festen, sicheren Stufen einen jeden auf eine jede beliebige Höhe bringen kann, ist gewiß. (...) Du wirst sagen: Es gibt nichtsdestoweniger große Schwachköpfe, denen man nichts beibringen kann. Antwort: Es gibt kaum einen so schmutzigen Spiegel, der nicht wenigstens auf irgendeine Weise Bilder aufnimmt, kaum eine so rauhe Tafel, auf der sich nicht wenigstens etwas und auf irgendeine Weise schreiben ließe. Überdies, wenn dir ein bestaubter oder bespritzter Spiegel gereicht wird, mußt du ihn erst abwischen, und wenn die Tafel so rauh ist, mußt du sie erst glätten, dann werden sie sich gebrauchen lassen“ (ebd., S. 111).

Obgleich Comenius zu seiner Zeit großes Ansehen als Gelehrter und als Berater für Schulreformen genoss und sein Lehrbuch „*Orbis sensualium pictus*“ noch mehr als 100 Jahre später in Schulen zur Anwendung kam, wurden seine pädagogischen Ideen und schulreformerischen Vorstellungen nicht flächendeckend umgesetzt. Er kann jedoch als Begründer der Didaktik als Lehrkunst angesehen werden und als Wegbereiter für alle folgenden Reformen im Sinne einer Bildung für alle.

Im 19. Jahrhundert gab es erste Tendenzen zu einer „Verallgemeinerung heilpädagogischer Maßnahmen“, die von Pestalozzi (1749–1832) angeregt wurden. 1828 erließ das preußische Kultusministerium eine „Verordnung zur Realisierung der Verallgemeinerungsbestrebungen“, die vorsah, die Taubstummen in der Schule am Wohnort durch einen ausgebildeten Lehrer zu unterrichten (heute würden wir von ‘Ambulanzmodell’ sprechen). Walther äußerte sich 54 Jahre später euphorisch über diese „Verallgemeinerungsbestrebungen“, die sich vor allem in einer Favorisierung von Externaten gegenüber den Internaten für Taubstumme manifestierte. Er schreibt: “Durch die neue Einrichtung wurden die Taubstummen aus ihrer isolierten Lage herausgerissen und in den lebendigen Verkehr mit Vollsinnigen gestellt” (Walther 1882, S. 226).

Erst in der Zeit der Reformpädagogik (Ende des 19. Jahrhunderts bis 1933) finden sich Konzeptionen, von denen wir auch heute noch lernen können<sup>12</sup>. Maria Montessori (1870–1952) entwickelte ihre Lernmaterialien in der Arbeit mit Kindern mit einer geistigen Behinderung. Ihre Konzeption (s. u. a. Montessori 1916, [zit. n. Ausg. v.] 1976) ermöglicht es, dass sich Kinder, die sich Lerngegenständen und Lerninhalten auf unterschiedliche Weise nähern, aufgrund des selbsttätigen Umgangs mit den Materialien auf ihrem individuellen Niveau in einer Lerngruppe gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern weiterentwickeln können. Für Peter Petersen (1884–1952) war es mehr eine Frage der Organisation – so wie in seinen jahrgangsübergreifenden Lerngruppen –, dass auch leistungsschwache Kinder in der Volksschule gefördert werden können. Petersen machte deutlich, dass mindestens 23 % der Schülerschaft der Hilfsschule Spätentwickler sind und dass diese im jahrgangsübergreifenden Unterricht allmählich dem normalen Unterricht folgen können. In Anlehnung an Frieda Buchholz, die vom ‘brauchbaren Hilfsschulkind – einem Normalkind’ sprach und unter Hinweis darauf, dass 76 % der Kinder zu Unrecht an der Hilfsschule seien, forderte Petersen, dass das Hilfsschulkind in die allgemeine Volksschule gehöre (Petersen 1968 [1. Aufl. 1927], S. 17ff). Petersen schreibt in seinem Kleinen Jena-Plan: “Es ist eben nicht so sehr die Frage der Begabung, um die es gehen sollte, als die des Menschen selbst. Wer jene schulmäßig wenig Begabten sich in ihrer Weise frei und froh ohne Anzeichen irgendwelcher seelischen Gedrückt-heit unter den Mitschülern bewegen sieht, versteht, was ich meine. Sie können in dem reicheren Arbeitsleben der Normalschule vielseitiger und auf normale Weise lernen, auswählen, was ihnen zugänglich ist, und in ihrer Art dem freien Bildungserwerb nachgehen. Stets findet sich Gelegenheit, sie mit ihren Fähigkeiten einzustellen: mit einem Vortrag über sie besonders interessierende Dinge, mit praktischer Handarbeit, im Chor, im dramatischen Spiel usf. usf. Dazu sind sie Anlaß für reifere Mitschüler, sich ihrer anzunehmen, mit ihnen dies und das durchzuarbeiten. Didaktisch wie pädagogisch wirken jene sich an ihnen wertvoll aus, und das Bild wirklichen Menschenlebens wäre wiederum nicht

---

<sup>12</sup> S. Ausführungen im 3. Kapitel

vorhanden, fehlten diese sog. Hilfsschüler, die nun hier zu Schülern werden, die im Besonderen der Hilfe aller Glieder der Schule bedürfen und dadurch einen sittlich wertvollen Teil bilden“ (ebd., S.19).

Diese wenigen Beispiele aus der Schulgeschichte der letzten Jahrhunderte, die weiter ergänzt werden könnten, zeigen, dass es immer wieder Pädagog/innen gab, die die Idee einer nicht exkludierenden und nicht selektierenden Schule vertraten.

Wichtig für die Einordnung der Inklusionsdebatte sind jedoch vor allem die letzten Jahrzehnte. Seit den 1960er Jahren wurden in Deutschland die Sonderschulen für behinderte Kinder und Jugendliche differenziert ausgebaut. Es gab und gibt teilweise noch elf verschiedene Sonder- bzw. Förderschulen. Die Kultusministerkonferenz stellte in einem Gutachten 1960 fest: „Das Ansehen der Sonderschulen in der Öffentlichkeit muss gehoben werden. Das deutsche Volk hat gegenüber den Menschen, die durch Leiden oder Gebrechen benachteiligt sind, eine geschichtliche Schuld abzutragen. Sie dürfen nicht als weniger wertvoll betrachtet und behandelt werden. Das deutsche Volk muss die Aufgabe wieder ernst nehmen, allen Kindern und Jugendlichen, die die allgemeinen Schulen nicht mit Erfolg besuchen können, den Weg zu einem sinnerfüllten Leben zu bereiten“ (Gutachten der Ständigen Kultusministerkonferenz 1960, S. 7). Wir finden daher bis heute ein sehr gut entwickeltes differenziertes schulisches Angebot für Kinder mit einem spezifischen Förderbedarf vor. Sonderschulen versprachen u. a. Unterricht in homogenen Klassen, geringe Klassenstärken mit starker Individualisierung und Differenzierung, Lerninhalte, die dem reduzierten Lerntempo behinderter Kinder entsprechen, optimale Passung zwischen Lernvoraussetzungen der Schüler und Unterrichtsschritten sowie besonders qualifizierte Lehrer (Hurrelmann/ Jaumann 1985, S. 309).

In den 1970er Jahren gerieten die Sonderschulen im Zuge der Diskussion um Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit und den Aufbau von Gesamtschulen in eine Legitimationskrise – auf bildungspolitischer wie auch auf inhaltlicher Ebene. Der Grund war die Feststellung, dass insbesondere die Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte, fast ausschließlich aus sozial schwachen und benachteiligten Familien kamen. Es stellte sich die Frage, ob es berechtigt ist, diese Kinder abzusondern und sie damit einer zusätzlichen Stigmatisierung und Diskriminierung auszusetzen. Dazu kam, dass Absolventen einer Sonderschule kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt hatten.

Auf inhaltlicher Ebene stellte sich heraus, dass für Schüler mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten keine eigenständige sonderpädagogische Didaktik und Methodik entwickelt wurde, sondern eher nach dem Reduktionsprinzip vorgegangen wurde, indem die Bildungsinhalte für diese Kinder vereinfacht und in ihrem Umfang beschränkt wurden. Als ich – damals noch ohne sonderpädagogische Ausbildung – in den 1970er Jahren an einer Sonderschule für Lernbehinderte zu arbeiten begann, fragte ich den zuständigen Schulrat, wie ich mich auf einen Unterricht in einer Sonderschule vorbereiten kann. Darauf riet er mir: „Machen Sie die Hälfte von dem, was sie bisher gemacht haben“. Diese

Aussage zeigt, wie wenig Wertschätzung damals der sonderpädagogischen Didaktik für Schüler/innen mit einer Lernbehinderung entgegen gebracht wurde.

Kritische Aspekte waren auch:

- Die Zusammenballung von Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten potenziert die Probleme in einer Sonderklasse.
- Kinder mit einer geistigen Behinderung erfahren durch das ausschließliche Zusammensein mit anderen geistig Behinderten zu wenige Anregungen.
- Sondereinrichtungen liegen oft weit außerhalb der Städte, die Kinder müssen weit gefahren werden oder Internatsschulen besuchen und nachbarschaftliche Kontakte sind schwierig.
- Mögliche besondere Begabungen werden aufgrund niedrigschwelliger Angebote nicht erkannt und nicht gefördert. Damit werden mögliche Begabungsressourcen nicht genutzt.

Trotz der Kritik an den Sonderschulen war die Phase des Ausbaus eines differenzierten Sonderschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg eine notwendige Entwicklung. Man kann die Entwicklung als Vorbedingung für die Integration und Inklusion sehen, denn der Boden wurde auf der Basis der Anerkennung der prinzipiellen Beschulbarkeit aller Kinder – unabhängig von Art und Ausmaß ihrer Behinderung – bereitet. Die Integration behinderter Kinder in die Regelschule ist daher auch das Verdienst derer, die sich der Behinderten und Verwahrlosten angenommen haben, wie auch derer, die den Aufbau und Ausbau von Sonderschulen zu ihrem Lebenswerk gemacht haben. Nur dadurch konnte sich Sonderpädagogik als eigenständige Disziplin ausweisen und es konnten Fachkompetenzen geschaffen werden, die es besser als jemals vorher ermöglichten, den jeweiligen Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden.

Die seit den 1970er Jahren durchgeführten und von der Bildungspolitik unterstützten Modellversuche sollten nun dazu beitragen, „Probleme, die durch Segregation entstehen (wie Stigmatisierung, Identifikation mit dem Fremdbild, Motivationsverlust, ‚abweichende Karriere‘, Verlust an Zukunftschancen u. a.m.) zu vermeiden und damit eine bessere Ausgangsbasis für eine allen Kindern adäquate Förderung zu schaffen.“ (Hurrelmann/ Jaumann 1985, S. 311).

Nach Eberwein (1990, S. 50 ff.) kann die bildungspolitische Entwicklung schulischer Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in das Regelschulsystem in drei Phasen eingeteilt werden. 1970 wurde erstmals die Frage nach Einbeziehung der Sonderschulen in das Gesamtschulsystem gestellt. Es ging auch um Maßnahmen zur Verhinderung von Sonderschulbedürftigkeit in der Gesamtschule, bezogen auf verhaltensauffällige Schüler. Der Deutsche Bildungsrat empfiehlt 1973 erstmals für Schüler mit einer Beeinträchtigung nach Formen der Integration zu suchen. Ziel war, die Behinderten soweit als möglich in die Gesellschaft zu integrieren. Das versuchte man durch eine größere Durchlässigkeit zwischen Einrichtungen für eine sonderpädagogische Förderung und allgemeinen Schulen zu erreichen. Es wurde jedoch eingeschränkt: „Die gemeinsa-

me Förderung von Behinderten und Nichtbehinderten darf allerdings nicht zu einer Reduzierung des Lernangebotes für Behinderte und zu einer Beeinträchtigung ihres Lernens und der für sie notwendigen Therapien führen, und sie darf keine höhere Belastung für Behinderte bringen, da sie ohnehin schon stärker belastet sind als Nichtbehinderte. Andererseits darf auch durch die gemeinsame Unterrichtung das Lernen der Nichtbehinderten nicht beeinträchtigt werden.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 17).

In der zweiten Phase der Integrationsbewegung verlagerte sich das Interesse integrativer Arbeit von der Gesamtschule auf die Grundschule, wobei bezüglich eines Wechsels von der Primar- zur Sekundarstufe die Gesamtschule wieder einbezogen wurde. Mehr als 90 % der Sonderschulüberweisungen wurden während der ersten beiden Schuljahre getroffen. Daraus resultierte die Erkenntnis, dass nur eine frühe Förderung (möglichst in der Vorschule) die Sonderschulüberweisungen verringern kann.

Die ersten Anstöße zur Integration kamen von Eltern behinderter Kinder, von Vertretern der Gesundheits- und Sozialbehörde, aber auch von Lehrenden der Grundschule. Erste Schulversuche wurden durchgeführt. Die Fläming-Grundschule in Berlin (vgl. Projektgruppe Integrationsversuch 1988) war die erste Schule im Bereich des staatlichen Schulwesens in Westdeutschland und West-Berlin, die 1975 damit begann, behinderte und nichtbehinderte Kinder in einer Klasse, der sogenannten Integrationsklasse, zu unterrichten. Sie wurde damit Vorbild für alle weiteren Schulen, die bereit waren, den Versuch der Integration zu wagen. Die Grundbedingungen waren: 15 Schüler, davon drei bis fünf Kinder mit einer Behinderung, und das Zwei-Pädagogen-System, d.h. eine Grundschullehrer/in arbeitet in Doppelbesetzung mit einer Sonderpädagogin bzw. einem Sonderpädagogen in einer Klasse. Das Team wird ggf. von pädagogischen Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen oder einem Zivildienstleistenden unterstützt. An dieser Schule wurden erstmals die Möglichkeiten Innerer Differenzierung ausgelotet und die Einbindung von Therapie in den Unterricht erprobt.

Die dritte Phase der Integrationsbestrebungen beginnt nach Eberwein (1990, S. 50 ff) durch die 'Wohnortnahe Integration', wie sie die Uckermark-Grundschule in Berlin seit 1982 praktizierte (Heyer/Preuss-Lausitz/Zielke 1990). Sie ist das eigentliche Ziel schulischer Integration. Wohnortnah bedeutet, dass alle Kinder, auch die Kinder mit einer Behinderung, die Schule im Einzugsbereich besuchen. 1981 richtete eine Grundschule in Bonn-Friesdorf eine Integrationsklasse ein. 1986 wurde eine zum Teil flächendeckende wohnortnahe Integration im Stadtbezirk Bonn-Beuel für die Grundschule und die Sekundarstufe I (Gesamtschule) eingerichtet und wissenschaftlich begleitet. Die Ergebnisse wurden 1991 in einem Band veröffentlicht (Dumke 1991).

1981 begann auch ein Schulversuch in Frankfurt, der speziell auf die Integration von Kindern mit einer Lern- und Verhaltensstörung bezogen war und auf einschlägigen Vorerfahrungen seit 1975 aufbauen konnte. Der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung lag in der Erforschung der Zusammenarbeit von

Sonderschullehrer/innen und Grundschullehrer/innen (Reiser u. a. 1984, Kreie 1985). Auf diese Ergebnisse kann heute noch zurückgegriffen werden. Es wurden bzgl. der Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder erste bildungspolitische Folgerungen gezogen, wie u. a. eine Reformierung der Grundschule.

1984 begann auch ein Schulversuch in Bremen, der ebenfalls wissenschaftlich begleitet wurde. Im Zwischenbericht heißt es in der abschließenden Bemerkung bereits im Jahre 1986, dass nach der nun fast zweijährigen Laufzeit festgestellt werden kann, dass Wege gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder aufgezeigt worden sind, die die politische Entscheidung rechtfertigen, die gemeinsame Beschulung im Primarbereich zur Regel zu machen (Feuser/Meyer 1986, S. 229). Zahlreiche Versuche, meist ohne wissenschaftliche Begleitung, folgten in verschiedenen Städten aller Bundesländer über die z.T. Dokumentationen und Erfahrungsberichte vorliegen (s. u. a. in Bielefeld Jaumann/Riedinger 1996).

Es wurden bezüglich der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern für den Primarbereich in allen Bundesländern gesetzliche Regelungen erlassen, die besagen, dass die Grundschule als Förderort nur dann gewählt werden kann, wenn die sächlichen und personellen Voraussetzungen gegeben sind und wenn der Schulträger zustimmt. Damit hing die Entscheidung für oder gegen Integration weiterhin nicht von den pädagogischen Gutachten ab, sondern von der Bereitschaft des Staates bzw. der Kommunen, die erforderlichen Personal- und Sachmittel zu finanzieren.

Im Mai 1994 fasste die Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur „sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“. Die Bemühungen um die gemeinsame Erziehung und den gemeinsamen Unterricht werden in dieser Empfehlung zum ersten Mal ausdrücklich unterstützt. Der Begriff der Sonderschulbedürftigkeit wurde nun durch den Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ersetzt. Erst nach Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist „derjenige Lernort zu wählen, der auf bestmögliche Weise den Förderbedürfnissen des Kindes bzw. Jugendlichen (...)“ gerecht wird (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1994). Seither muss die sonderpädagogische Kompetenz in der Regelschule auch zur Verfügung gestellt werden. Dass dies bis heute nicht in erforderlichem Umfang geschieht, wird noch zu zeigen sein. Eltern, die ihr Kind mit einer Behinderung in einer Regelschule unterrichten lassen wollten, mussten jedoch, auch in Bundesländern mit einer gesetzlichen Regelung, nach wie vor darum kämpfen<sup>13</sup>.

Ziel aller Integrationsbemühungen sollte es sein, jede Regelschule zu einer integrierten Schule zu machen. Doch noch war Deutschland weit davon entfernt, die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder zu einem regulären schulischen Angebot zu machen. Es entstanden jedoch zuneh-

---

<sup>13</sup> Z. B. ein Fall, der durch die Presse ging: „Behindertes Mädchen will bei Freunden in der Gesamtschule bleiben. Lüneburger Gericht überweist Ruth S. in Sonderschule, obwohl Gesetz Integration bevorzugt“. Frankfurter Rundschau vom 10.4.1997: „Im Gestrüpp der Instanzen“.

mend mehr Modellschulen und einzelne Integrationsklassen mit unterschiedlichen Organisationsformen wie u. a.:

- Einzelintegration eines Kindes mit einer Behinderung in der Regelschule;
- Förder- und Diagnoseklassen (Langzeitklassen);
- Kooperative Schulzentren;
- Förderzentren, Ambulatorien;
- Integrationsklassen an Regelschulen;
- Integrative Regelklassen, integrative Regelschulen (Füssel/Kretschmann 1993, S. 57 ff).

### 1.3 Forderungen der Integrationsbewegung an die Bildungspolitik

Lehrende, die in integrativen Modellklassen gearbeitet haben, stellten auf Grund ihrer Erfahrungen an die Bildungspolitik Forderungen. Sie zeigten differenziert auf, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit Kinder mit besonderen Lernvoraussetzungen und mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht beherrschen und sich noch nicht in ihrer neuen Heimat eingelebt haben, in der Regelschule leben und lernen können. Grundlegende Forderungen waren:

- Ganztagschule,
- Jahrgangsübergreifender Unterricht und
- sechsjährige anstelle der vierjährigen Grundschule.

Viele Grundschulen haben zwar inzwischen einen Ganztagsbereich, in dem die Kinder bis in den Nachmittag betreut werden. Ein Ganztagsbereich wurde jedoch weniger aus pädagogischen Überzeugungen heraus eingerichtet, als mehr zur Entlastung berufstätiger Eltern. Der Jahrgangsübergreifende Unterricht wurde bislang in nur sehr wenigen Grundschulen etabliert und die sechsjährige Grundschule gibt es in Deutschland nur in Berlin und in Brandenburg.

Weitere Forderungen waren:

- Kleine Klassen (maximal 15 plus maximal 5 Kinder mit besonderen Voraussetzungen);
- durchgängiges Team-Teaching und sozialpädagogische Unterstützung nach Bedarf;
- durchgängiger Einbezug sonderpädagogischer Kompetenz;
- Ausstattung der Klassenzimmer mit vielfältigen Lehr- und Lernmaterialien, die auch auf die Bedürfnisse von Kindern mit besonderen Voraussetzungen abgestimmt sind;

- Räume für Gruppen- und Einzelarbeit, Psychomotorik, Therapie;
- barrierefreies Schulgebäude (rollstuhlgerechte Ausstattung);
- Supervision für Lehrende;
- stetige Weiterbildungsmöglichkeiten bezüglich integrativer Didaktik.

Eine der wesentlichsten Forderungen war die nach einem Lehrerteam, das sich aus den Kompetenzbereichen der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik zusammensetzt. Bezüglich der Notwendigkeit in integrativ arbeitenden Klassen die sonderpädagogische Kompetenz einzubeziehen, betonten Hurrelmann und Jaumann schon 1986, dass Kinder mit „Störungen der schulischen Leistungsfähigkeit in der Regelschule“ dann wirkungsvoll gefördert werden können, wenn ‚sonderpädagogische‘ und ‚regelschulpädagogische‘ Maßnahmen ineinandergreifen und in der Kompetenz des Lehrpersonals liegen“. (Hurrelmann/Jaumann 1986, S. 97). Auch dass Integrativer Unterricht ein eigenständiges Ganzes werden und damit eine neue Qualität erhalten muss, wurde schon früh angemahnt (Jaumann/ Riedinger 1996, S. 43).

1999 forderte der Arbeitskreis Grundschule von der Bildungspolitik (Schmitt 1999, S. 81–84):

1. Schulgesetzlicher Vorrang des gemeinsamen Unterrichts und Verzicht auf einen integrationsspezifischen Haushaltsvorbehalt.
2. Der gemeinsame Unterricht muss in allen Bundesländern Vorrang vor dem Besuch der Sonderschule haben.
3. Sicherung der erforderlichen Bedingungen für das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen wie vor allem integrationspädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer.
4. Neustrukturierung der sonderpädagogischen Förderung.
5. Ab dem Schuljahr 2000/01 sollen keine Sonderklassen für Schüler mit Lernproblemen, Sprachproblemen und Verhaltensproblemen innerhalb und außerhalb der Grundschule neu eingerichtet werden.
6. Initiativen und Modellversuche zur Verbesserung der schulischen Situation für Schüler mit nicht deutscher Herkunftssprache.
7. Integrationspädagogische Grundqualifikation für alle Lehrämter: vor allem bezüglich Kenntnisse im Bereich der Förderdiagnostik, Innere Differenzierung, Arbeit im Team.
8. Sicherung integrationspädagogischer Fortbildung.
9. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts.

Fast 20 Jahre später muss man feststellen, dass zwar der Abbau von Sonderschulen bzw. Förderschulen begonnen hat, dass jedoch alle hier genannten Forderungen bezüglich der notwendigen Bedingungen bislang von der Bildungspolitik **nicht** im erforderlichen Umfang zur Kenntnis genommen und umgesetzt wurden.

## 1.4 Das soziale Miteinander in einer Integrationsklasse

Wie bereits erwähnt, sollte man in der heutigen Inklusionsdebatte sehr viel stärker auf die Erfahrungen zurückgreifen, die in den integrativen Modellklassen der 1990er Jahre gemacht wurden. In diesen Integrationsklassen waren die Bedingungen andere als heute. In den sogenannten I-Klassen waren in der Regel ca. 15 Kinder ohne ausgewiesenen Förderbedarf und ca. 5 Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Der bedeutende Unterschied zu den heutigen Inklusionsklassen bestand darin, dass diese Klassen durchgängig im Team von Sonderpädagogen und -pädagoginnen und Grundschullehrer/innen unterrichtet wurden und Kinder mit einem Pflegebedarf zusätzlich von Zivildienstleistenden und/ oder Sozialpädagog/innen betreut wurden. Wie die Aussagen von Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern sowie Zitate von Wissenschaftler/innen und Betroffenen aus der Literatur noch zeigen werden, sind diese Bedingungen, die integratives Lernen erst ermöglichten, in den heutigen Inklusionsklassen nicht mehr gegeben.

Vorab möchte ich an einem Beispiel einer Integrationsklasse aus den Schuljahren 1991 bis 1995 einen Eindruck davon vermitteln, wie Kinder in dieser Klasse<sup>14</sup> miteinander umgegangen sind und was es für sie bedeutete, in einer Integrationsklasse zu sein. Ein Schüler dieser Klasse, der der Gruppe der Hochbegabten zugerechnet werden kann, war bereit, 25 Jahre später Fragen zu seinen Erinnerungen an seine Grundschulzeit zu beantworten.

In der Klasse waren 25 Kinder, davon drei Jungen (David, Marc und Domi) mit einem Down-Syndrom, ein Junge (Ansgar) mit der Diagnose Leukodystrophie und ein Mädchen (Melanie) mit einer Lernbehinderung. In der Klasse waren auch einige Kinder mit einer Hochbegabung. Fast alle Grundschul Kinder dieser Klasse erhielten im vierten Schuljahr eine Gymnasialempfehlung, d. h., es war insgesamt eine sehr leistungsstarke Klasse. Alle Eltern hatten sich bewusst für eine integrative Erziehung entschieden. Eltern und Lehrkräfte sahen den gemeinsamen Erziehungsauftrag auch in der Entwicklung einer selbstverständlichen Beziehung zwischen Kindern mit und ohne Behinderung. Die Besonderheiten der einzelnen Kinder wurden daher in dieser Klasse kindgerecht thematisiert, indem z. B. ein zweiter Rollstuhl geholt wurde, so dass die anderen Kinder die Erfahrung machen konnten wie es ist, in einem Rollstuhl zu sitzen, wo Barrieren sind und wie man diese umgehen kann. Da den Kindern der Umgang mit einer Behinderung vom ersten Schuljahr an (und bei einigen Kindern bereits seit dem Kindergarten) vertraut war, gab es in dieser Klasse kaum Probleme in Bezug auf Rücksichtnahme und Empathie. Es war für die Kinder kein Problem, z. B. bei Wanderungen darauf Rücksicht zu nehmen, ob der Weg auch für einen Rollstuhl geeignet ist. Auch die Leistungsdifferenzierung war

---

<sup>14</sup> Diese Klasse wurde von den Grundschullehrerinnen Ilona Fischer (1. Schuljahr) und Karin Wolff-Kramer (2. bis 4. Schuljahr) zusammen mit mir als Sonderpädagogin vier Jahre unterrichtet.

für die Kinder selbstverständlich, denn es lag auf der Hand, dass die Kinder mit Down-Syndrom und Ansgar nicht die gleichen Leistungen bringen können. Dazu kam, dass durch die durchgängige Doppelbesetzung mit zwei Lehrpersonen und die kleine Klassengröße alle Kinder ausreichend Zuwendung erfuhren. Außer bei Ansgar, der nicht selbständig gehen konnte, nahmen die Kinder im ersten Schuljahr keine besonderen Auffälligkeiten wahr. Als sie dann im Laufe des Jahres bemerkten, dass insbesondere die Jungen mit Down-Syndrom sich anders entwickelten als sie selbst, war der Umgang mit ihnen bereits selbstverständlich.

Ein Junge, der vorher nie mit Behinderungen in Berührung gekommen ist und erst später in die Klasse aufgenommen wurde, schrieb am Ende des vierten Schuljahres: *„Ich war erst in einer normalen Klasse. Als ich in diese Integrationsklasse kam, sah ich keinen Unterschied. Nur ein Kind saß im Rollstuhl, diese Kinder interessierten mich nicht, als ich im Laufe der Zeit merkte, daß sie anders waren als ich. Ich hatte keinen Bund zu ihnen, für mich waren sie nicht da, weil, ich konnte keinen Kontakt herstellen. Kurz: Ich konnte sie nicht verstehen. Es war für mich eine sehr große Umstellung. Ungefähr im 3. Schuljahr lernte ich, mit diesen Kindern Kontakte zu knüpfen. Ich konnte jetzt mit ihnen arbeiten und habe unter ihnen einen guten Freund gefunden.“*

In dieser Integrationsklasse gab es Freundschaften und soziale Bindungen wie in jeder anderen Grundschulklasse. Das Verhalten der nichtbehinderten Kinder war jedoch recht unterschiedlich. Einige spielten und lernten von sich aus nie mit einem der behinderten Mitschüler. Sie halfen, wenn sie darum gebeten wurden, doch darüber hinaus verband sie wenig, so wie sie auch wenig mit vielen ihrer nichtbehinderten Mitschüler/innen verband. Wie aus obigem Zitat deutlich wird, kann sich die Einstellung im Laufe der Jahre ändern und es können bestehende Vorurteile abgebaut werden. Andere Kinder wiederum hatten durchgängig ein gutes Verhältnis zu bestimmten Mitschülern mit einer Behinderung. Sie halfen ihnen auch ohne Aufforderung und reagierten sofort, wenn sie von ihnen angesprochen wurden. Sie wählten sie jedoch nicht oder nur selten von sich aus als Spielpartner. Je älter sie wurden, desto häufiger spielten die drei Kinder mit Down-Syndrom miteinander auf ihrem Niveau. Da ihre Spiele jedoch in der Klassengemeinschaft stattfanden, wurden sie auch direkt (indem sich z. B. ein anderes Kind dazugesellte) oder indirekt von dieser Gemeinschaft vielfältiger Kinder beeinflusst und geprägt.

Es gab auch einige Kinder, die eine intensive Bindung zu einem der behinderten Mitschüler aufbauten. Johanna und Marc waren schon im Kindergarten zusammen. Ihre Freundschaft wurde durch die Elternhäuser gefördert. Johanna war uns eine große Hilfe, da sie Marc bei vielen Verrichtungen unterstützte. Marc war ein Junge, der Kraft und Lebensfreude ausstrahlte. Er hatte viele Ideen, die er dann auch sofort umsetzen wollte – wie z. B. vor der Schule einem Bagger zuzusehen, oder, wenn er Durst hatte, die Milchflaschen der anderen Kinder auszutrinken. Johanna passte auf Marc auf und Marc half Johanna bei ihren Schwierigkeiten, Freundschaft mit Gleichaltrigen zu schließen. Ohne seine stabile

Zuneigung wäre Johanna dem Gefühl des Ausgeschlossenenseins in viel stärkerem Maße ausgeliefert gewesen.

Eine Begebenheit illustriert aber auch die Gefahr, die in einem Übermaß an Fürsorge für ein Kind mit einer Behinderung liegt: Es gab immer wieder Streit zwischen Johanna und Helga. Helga war ein selbstbewusstes und hilfsberechtigtes Mädchen. Es ging darum, dass Helga sich darüber ärgerte, dass Marc immer nur mit Johanna zusammen ist. Alle drei Kinder saßen in der Mitte des Sitzkreises. Jeder sollte seine Sichtweise schildern. Helga sagte: „Ich will auch mal mit Marc spielen oder ihm helfen, aber immer kommt Johanna dazwischen“. Johanna kämpfte mit den Tränen: „Wenn ich nicht mit Marc in der Pause spielen kann, spielt niemand mit mir und ich bin ganz allein. Ich will nicht allein sein.“ Marc sagte nichts, er wurde auch nicht gefragt. Andere Kinder meldeten sich zu Wort und sagten, dass Johanna Marc beeinflussen würde, damit er nicht mit anderen Kindern spielt. Marc schaute von einem zum anderen. Er schien zu verstehen, worum es geht. Die anderen Kinder sprachen nun gemeinsam darüber, dass sie es nicht richtig finden, dass Johanna Marc so vereinbart. Nach einiger Zeit fragten die Lehrerinnen, wer denn bestimmt, wer mit wem in der Pause spielen will. Die Kinder schauten sie erstaunt an. „Ich selbst natürlich“, sagten einige spontan. Auf die Frage, ob sie denn Marc schon einmal gefragt hätten, was er denn möchte, blickten sie betroffen zu Marc. Rebecca setzte sich sofort zu ihm und fragte: „Marc, was möchtest du denn gerne in der Pause tun?“ Marc senkte den Kopf und sagt leise, aber sehr deutlich: „Will auch mal alleine spielen“. Es war für Marc eine wichtige Erfahrung, dass er vor allen so klar sein Bedürfnis äußern konnte. Die Kinder waren still. Nun erst wurde ihnen bewusst, dass sie über Marc gesprochen hatten, wie über einen zu verteilenden Spielgegenstand. Sie überlegten nun, wie sie gemeinsam diesen Konflikt unter Berücksichtigung der Wünsche und Probleme aller drei Kinder lösen könnten.

Wie jede Freundschaft, kann natürlich auch eine Freundschaft zwischen einem behinderten und einem nichtbehinderten Kind wieder in die Brüche gehen. Gleich am ersten Schultag fanden sich Benjamin und Melanie. Beide waren schüchtern und ängstlich und hielten sich aneinander fest. Sie halfen sich gegenseitig über die Anfangsschwierigkeiten hinweg und hatten somit einen guten Start in das neue und fremde Schulleben. Im Laufe des ersten halben Jahres entwickelte sich Benjamin zu einem aufgeschlossenen, interessierten Jungen, der bei allen Kindern beliebt war. Melanie war weiterhin, bedingt durch ihre geistige Beeinträchtigung, unsicher und äußerst schüchtern. So blieb es nicht aus, dass sich Benjamin allmählich von ihr abwandte. Dies fiel ihm nicht leicht, denn er wollte Melanie nicht verletzen; andererseits wollte er auch Freundschaften mit seinen gleichgeschlechtlichen Mitschülern schließen. Beides ließ sich für ihn nicht vereinbaren. Die Lehrerinnen halfen ihm, indem sie ihm sagten, dass er weiterhin ein gutes Verhältnis zu Melanie haben kann, dass er aber nicht ständig mit ihr zusammen sein muss. Melanie hatte nun ihrerseits die Chance, sich um eine neue Beziehung zu bemühen, was für sie nicht leicht war.

Welche Freundschaften, Beziehungen und Bindungen sich zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern bilden, hängt nach unseren Erfahrungen in hohem Maße von der Persönlichkeit der Kinder, jedoch nicht so sehr von der Schwere der Behinderung ab. Beziehungen entwickeln sich dann, wenn sich die Kinder – wie auch immer – verbal, durch Gesten, Berührungen oder Augenkontakt auf der gleichen ‘Wellenlänge’ verständigen können. Manche, auf der Erscheinungsebene ‘leichte’ Behinderungen, die jedoch gerade für eine Störung in der Kontaktaufnahme verantwortlich sind (leichte Hirnschädigung, Verhaltensstörung o.ä.) können sich im Umgang mit Gleichaltrigen kontakthemmender auswirken, als schwere und sichtbare körperliche oder geistige Handicaps. Melanie, die sich auf den ersten Blick kaum von den anderen Mädchen unterschied, hatte es demgemäß schwer, Freundschaften zu schließen. Sie verhielt sich nicht so wie Gleichaltrige es von ihr erwarteten und wie es der äußere Anschein erwarten ließ. Würde sie von einem Kind angesprochen, zeigte sie ihre Freude entweder durch leicht hysterisches Gelächter oder sie legte den Arm über ihren Kopf und murmelte etwas Unverständliches. Im Laufe der Jahre lernten die meisten Kinder der Klasse, mit Melanie umzugehen und ihr immer das Gefühl zu geben, dass sie dazugehört. Ein Mädchen drückte das am Ende des vierten Schuljahres so aus: *„In der Schule habe ich gelernt, daß man mit behinderten Kindern genauso gut auskommen kann wie mit anderen. Nur daß es mehr Mühe macht und Zeit kostet. Früher, als ich in der zweiten Klasse war, ist Melanie immer in der Pause zu mir gerannt. Ich wollte nicht mit ihr spielen. Als sie mich dann einmal zu sich einlud, benahm ich mich ganz anders. Ich wollte nicht, daß die Eltern das erfahren, daß ich sie in der Pause immer wegschickte. Jetzt hat sich mein Verhalten geändert. Ich schicke sie nicht mehr weg, sie darf bei jedem Spiel mitmachen. Ich habe bemerkt, daß sie mich braucht, auch zum Spielen. Wenn ich zu ihr komme, dann schreit sie immer vor Freude und zieht mich gleich in ihr Zimmer. Seitdem ist sie meine Freundin.“*

Auch Kinder mit unterschiedlichen Handicaps konnten sich gegenseitig Kraft geben. David und Melanie waren sich von Anfang an sehr zugetan. Im ersten Schuljahr wehrte David Melanies etwas hilflose Zärtlichkeitsversuche oft ab, blieb jedoch immer freundlich. Melanie, die kaum engere Kontakte hatte, klammerte sich im Laufe der Jahre an ihn. Seine unbekümmerte Umgangsweise befreite Melanie und seine Späßchen brachten sie zum Lachen. Wenn Melanie traurig war, suchte und fand sie Trost bei David.

Für die leistungsstarken Kinder in der Klasse war die Beschäftigung mit den Kindern mit Down-Syndrom wie eine „Erholungspause“ vom eigenen Leistungsanspruch. Dies ermöglichte es in einigen Situationen, dass die Kinder, die längst in der Lage waren, Vorgänge abstrakt zu begreifen, mit Hilfe der Jungen mit Down-Syndrom nochmals auf eine konkrete Handlungsstufe zurückzugehen<sup>15</sup>. Das half ihnen, ihre Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen zu festi-

---

<sup>15</sup> Vgl. das Beispiel „Eiswasser“ s. Kap. 3.2.1

gen. Freundschaften zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern können für beide Seiten eine Bereicherung sein. Dass der Umgang mit einem Kind mit Down-Syndrom für ein hochbegabtes Mädchen unserer Klasse eine nicht zu unterschätzende Entlastungsfunktion haben kann, zeigt folgendes Beispiel. Rebecca, die blitzschnell neue Sachzusammenhänge erfasste, also über einen äußerst wachen Verstand verfügte, stand offensichtlich unter einem starken Leistungsdruck. Schon im 1. Schuljahr begann sie, sich intensiv mit David zu befassen. Rebecca bezog David bei allen gemeinsamen Aktivitäten von sich aus mit ein. Sie fragte ihn, was er tun möchte und half ihm dabei. Rebecca verstand Davids meist eher unverständliche Sprache recht gut. Für eine Theateraufführung übte sie mit ihm einen Satz ein, den David dann für alle verständlich sagen konnte. Die Beschäftigung mit den Kindern mit Down-Syndrom entlastete Rebecca und erlaubte ihr, Emotionen auch in Situationen zu leben, in denen eigentlich in erster Linie ihr Verstand gefragt war. Rebecca selbst schrieb dazu am Ende des 4. Schuljahres: „(...) *Es hat mir viel gebracht. Ich habe verstanden, daß die Behinderten so sind wie wir, daß sie einen verstehen, egal worum es geht. David, Domi und Marc konnte ich meine Sorgen erzählen. Wenn ich alle gemein fand, bin ich zu ihnen gegangen und habe es ihnen erzählt. Dann wurde mir leichter.*“

Klaus, ein äußerst ehrgeiziger Junge, der z. B. beim Spiel im Sportunterricht sehr aggressiv werden konnte und der in bestimmten Bereichen wenn er verlor vergeblich darum kämpfte, Erster zu sein, baute eine intensive Freundschaft zu Ansgar auf. Ansgar saß im Rollstuhl, konnte wegen der Spasmen seine Hände kaum gebrauchen und seine Sprache war schwer verständlich. Er hatte zu allen Mitschüler/innen einen sehr guten Kontakt, lachte viel und war immer fröhlich. Klaus und Ansgar spielten auch zu Hause lange zusammen, wie die Mutter erzählte. Sie gingen zusammen zum Schwimmen oder machten gemeinsame Ausflüge. Klaus war mit großer Ausdauer bereit, mit Ansgar zu lernen, ihn anzuziehen oder ihm das Brot zu geben. In der Pause aber spielte er lieber mit den andern Kindern, doch manchmal schob er seinen Freund im Rollstuhl und bezog ihn in das Pausenspiel ein. Je länger diese Freundschaft dauerte, desto seltener wurden Klaus Wutausbrüche. Er wurde umgänglicher und weicher. Auch für Ansgar war diese Freundschaft wichtig, denn mit Klaus konnte er ein 'richtiger Junge' sein. Zu keiner Zeit lachte Ansgar so fröhlich wie mit Klaus, der z. B. seinen Rollstuhl nach hinten kippte oder mit ihm zwischen den Stuhlreihen herumrasste und 'Verbrecher' jagte.

Durchgängig ist zu beobachten, dass die nichtbehinderten Kinder in Phasen, in denen sie mit ihrer eigenen Entwicklung beschäftigt sind, weniger Zeit für ihre behinderten Mitschüler/innen haben. Kinder mit Down-Syndrom z. B. durchlaufen viele Entwicklungen nicht zum selben Zeitpunkt wie ihre nichtbehinderten Mitschüler/innen. Diese Schwankungen in der Bereitschaft (z. B. dem Kind im Rollstuhl die Saftflasche zu reichen, das Kind mit der Gehbehinderung an die Hand zu nehmen oder auf das Kind mit Down-Syndrom aufzupassen, damit es nicht wegläuft) müssen respektiert werden. Es darf nicht das Ziel sein,

Kinder, die aufgrund ihrer momentanen psychischen Situation nicht dazu in der Lage sind, zu Hilfsdiensten und Zuwendungen zu zwingen. Das gemeinsame Leben und die gegenseitige Hilfsbereitschaft müssen dennoch erhalten bleiben. In dieser Klasse wurde nie beobachtet, dass eines der nichtbehinderten Kinder ein Kind mit einer Behinderung bewusst verletzen wollte. Doch gerade in den Zeiten, in denen die Kinder verstärkt nur an sich selbst und ihre Interessen denken, ist es wichtig, ihnen deutlich zu zeigen, wenn sie durch ihr Verhalten unbewusst ihre behinderten Mitschüler verletzen. Auch dazu eine beispielhafte Situation: Ansgar wurde gegen Ende des vierten Schuljahres, als alle Kinder nur noch die neue Schule und die neue Freiheit im Kopf hatten, einmal im Klassenzimmer vergessen. Alle Kinder stürmten an ihm vorbei und keines dachte daran, ihn mitzunehmen. Nur die beiden Lehrerinnen waren noch im Raum, als sie Ansgars erschütterndes Weinen hörten. Er schrie seine Verzweiflung und Verletzung geradezu heraus. Einige Kinder kamen verlegen zurück, aber es war schon zu spät. Am nächsten Tag sprachen die Lehrerinnen mit den Kindern über diesen Vorfall. Die Kinder waren sehr betroffen, sie wollten Ansgar nicht wehtun. Ansgar sagte dazu in seiner mühsamen Art, die Worte zu artikulieren, deutlicher als sonst: „Der Tag gestern war grausam!“ Dass er dies aussprechen konnte, hat ihn sichtlich erleichtert. Es war das erste und einzige Mal, dass Ansgar auf die Nichtbeachtung durch seine Klassenkameraden so reagiert hat. Dabei ist es wichtig, dass Kinder mit einer Behinderung, wenn sie in dem schützenden Rahmen der Schule solche Erfahrungen machen, Bearbeitungsmöglichkeiten angeboten bekommen.

Jonas besuchte die hier beschriebene Integrationsklasse vier Jahre. Er war ein sehr begabter Schüler, der vielseitige Interessen hatte. Jonas verstand sich mit allen Mitschüler/innen sehr gut, er war aufgeschlossen und hilfsbereit. Nach der Grundschule besuchte er ein Gymnasium, machte das Abitur und absolvierte das Studium für das Lehramt an Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung. Jonas war bereit – fast 25 Jahre nach Abschluss der Grundschulzeit – einige Fragen in schriftlicher Form zu beantworten:

Frage: An was erinnerst Du Dich spontan, wenn Du an Deine Grundschulzeit denkst?

*„Besonders in Erinnerung sind mir die Projekte geblieben, weil sie so interesselgeleitet waren und viel entdeckendes Lernen ermöglicht haben, was ich sehr genossen habe. So glaube ich mich an ein Projekt zum Thema Wasser erinnern zu können, bei dem wir eine Exkursion zu einem Teich oder Bach in der Nähe der Schule gemacht haben und dort Wasserproben genommen und untersucht haben. Daneben kann ich mich an eine sehr familiäre Atmosphäre erinnern, in der ich mich jederzeit gut aufgehoben gefühlt habe und die bei mir eine hohe Identifikation mit der Klassengemeinschaft erzeugt hat.“*

Frage: Kannst Du Dich an eines der Förderkinder besonders gut erinnern? An welches? Und welche Erinnerung hast Du?

*„Ich habe die Integrationsklasse schon als etwas Besonderes erlebt. Mir war bewusst, dass es diese Klassenform zu der Zeit nicht allzu häufig gab. Aber da-*

*durch, dass mein Vater ebenfalls Lehrer einer Integrationsklasse war, war es für mich sicherlich ein Stück mehr Normalität als für die meisten meiner Mitschülerinnen und Mitschüler. Außerdem habe ich die Klassenform deshalb sicherlich bewusster wahrgenommen und reflektiert. Ich kann mich erinnern, dass ich die Schüler mit einer Behinderung als eine Bereicherung erlebt habe. Es wurde so schnell nicht langweilig in der Klasse.*

*Ich kann mich besonders gut an Domi erinnern – einen Mitschüler mit Down Syndrom, mit dem ich befreundet war. Ich weiß noch, dass ich mich mehrmals mit ihm und einem weiteren Freund aus der Klasse nachmittags verabredet habe. Auch in der Pause haben wir gerne zusammen gespielt. Ich kann mich erinnern, dass Domi immer viel gelacht hat, gerne gekuschelt hat und wir mit ihm häufig mit Spielzeugautos gespielt haben. Mir war bewusst, dass Domi eine Behinderung hat und es war sicherlich eine andere Art von Freundschaft als mit anderen Mitschülern. Aber die Andersartigkeit war auch spannend und interessant und seine Art, Emotionen direkt und offen zu zeigen, fand ich sehr sympathisch.“*

Frage: War es für Dich von Bedeutung, dass zwei Lehrerinnen in der Klasse waren? Oder hast Du das nicht weiter beachtet?

*„Ich habe es durchaus wahrgenommen, dass in meiner Klasse zwei Lehrerinnen waren. Zumindes gegen Ende meiner Grundschulzeit habe ich auch gewusst, dass es eine Aufgabenteilung im Lehrerteam gab und dass eine Lehrerin stärker für die Schüler mit Behinderungen zuständig war als die andere. Ich glaube mich auch erinnern zu können, dass ich unterschiedliche Lehrstile wahrgenommen habe, dass die eine Lehrerin stärker auf einzelne Schüler fokussiert war, während sich die andere Lehrerin eher an der Gesamtklasse orientiert hat.“*

Frage: Kannst Du Dich noch an Unterrichtssituationen erinnern? Wenn ja, an welche?

*„Neben den eingangs erwähnten Unterrichtsprojekten, an die ich mich gut erinnere, habe ich gerade in Bezug auf die Schüler mit Behinderungen besonders eine Szene in Erinnerung. Die Klasse sitzt im Stuhlkreis und alle Schüler erzählen reihum. Ansgar, ein Schüler mit einer starken Spastik, erzählt ebenfalls. Da er auf Grund seiner Behinderung akustisch sehr schwer zu verstehen ist und er für jedes Wort lange braucht, muss die Klasse sehr leise und geduldig warten und zuhören. Ich glaube, dass die meisten Schüler das für Grundschüler beeindruckend gut geschafft haben. Und ich persönlich war immer fasziniert, dass jemand wie Ansgar körperlich so eingeschränkt aber geistig so wach sein konnte. Dass er oft interessante Dinge erzählt hat, auch wenn das sehr lange gedauert hat.“*

Frage: Hat Dich diese Integrationsklasse in irgendeiner Weise geprägt?

*„Die Integrationsklasse hat mich sicherlich geprägt in der Hinsicht, Andersartigkeit als eine Form von Normalität zu begreifen. Schüler mit Behinderungen sind ebenfalls Kinder mit Interessen, Wünschen, Bedürfnissen mit denen man interagieren, Spaß haben und spielen kann. Aber auch in diesem Punkt bin ich durch meinen familiären Hintergrund sicherlich vorbelastet. Wie viel dieser Toleranz und des Respekts für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung*

*meiner Klasse und wie viel davon Gesprächen, Schulfestbesuchen etc. mit meinen Eltern – meine Mutter arbeitet ja ebenfalls an einer Förderschule – zuzuschreiben ist, lässt sich nicht trennen.“*

Frage: Wie war für Dich die Umstellung von der Grundschule auf die weiterführende Schule?

*„Die Umstellung von der Grundschule auf die weiterführende Schule war für mich problemlos. Der größte Unterschied bestand darin, dass ich auf der weiterführenden Schule erstmals Noten statt eines Berichtszeugnisses bekommen habe. Der anfängliche Respekt, den ich zunächst vor den neuen Noten hatte, wich relativ schnell, da ich zu Beginn sehr gute Noten hatte. Das erleichterte die Umstellung natürlich enorm. Darüber, dass ich auf der weiterführenden Schule keine Schüler mit Behinderungen mehr in der Klasse hatte, habe ich mir keine größeren Gedanken mehr gemacht.“*

Frage: Kannst Du sagen, weshalb Du Sonderpädagogik studiert hast?

*„Der wesentliche Faktor, weshalb ich Sonderpädagogik studiert habe, waren sicherlich meine Erfahrungen während meines Zivildienstes an einer Förderschule für Geistige Entwicklung. Im Verlauf dieser neun Monate konnte ich feststellen, dass ich viel Geduld und Empathie im Umgang mit Schülern mit Behinderung aufbringen konnte und mir die Arbeit Spaß machte. Insofern könnte meine Grundschulzeit auch eine kleine Rolle dabei spielen, weil sie mir mögliche Berührungspunkte genommen hat, die ich ansonsten zunächst hätte ablegen müssen. Eine größere Rolle hat aber hier sicherlich mein Elternhaus gespielt, da ich durch meine Eltern eine Vorstellung des Berufsbildes und -alltags eines Sonderpädagogen hatte und mir diese Arbeit gut vorstellen konnte.“*

Frage: Welche Erfahrungen machst Du als Lehrer heute mit Kindern mit einer Behinderung?

*„Ein zentrales Element in meiner täglichen Arbeit mit Kindern mit Behinderungen ist momentan der Umgang mit herausforderndem Verhalten. Hier spielt sicherlich das Einzugsgebiet meiner Schule eine Rolle, aber viele ältere Kollegen und selbst meine eigene Erfahrung im Vergleich mit meinen Klassen im Zivildienst sprechen von einem drastischen Wandel in der Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Darauf war ich zum Zeitpunkt meiner Berufswahl und während meines Studiums nicht vorbereitet und dafür musste und muss ich mir viele neue Kompetenzen aneignen. Ein verbindendes Element zu meiner Grundschulzeit ist die ungefilterte Emotionalität vieler Schüler mit einer Behinderung. Die ist als Lehrer sicherlich anstrengender als als Mitschüler, aber sie bereitet auch immer wieder viel Freude.“*

Frage: Wie stehst Du zu der Herausforderung „Inklusion“? Was müsste sein, um dieser Herausforderung gerecht werden zu können?

*„Mit der Inklusion habe ich begrenzte eigene Erfahrungen im Rahmen einer wöchentlichen, zweistündigen Hospitation während meines Referendariats an einer inklusiven Grundschule gemacht. Sowohl diese Erfahrung als auch die Mehrzahl der Berichte von Kollegen, die in der Inklusion arbeiten, lassen mich den momentanen Stand der Umsetzung eher kritisch sehen. Die Regelschulleh-*

*rer scheinen nicht ausreichend im Umgang mit Schülern mit Förderbedarf geschult und fühlen sich häufig allein gelassen. Die Klassengröße erlaubt nur ein sehr begrenztes individuelles Fördern der Schüler mit Förderschwerpunkt und eine Doppelbesetzung mit einem Förderschullehrer ist an vielen Schulen zu selten gewährleistet. Außerdem habe ich nur selten ein effektives Team-Teaching erlebt, weil dieses eine Menge Teamarbeit und gemeinsame Vorbereitung erfordert. Eine solche Kultur benötigt Zeit und Ressourcen und ist an vielen Regelschulen noch nicht etabliert.“*

An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass die oben geschilderten Erfahrungen in der Grundschule unter guten personellen, räumlichen und strukturellen Bedingungen gemacht wurden und dass alle Beteiligten hinter den Zielen integrativen Lehrens und Lernens voll und ganz standen.

## 1.5 Werdegang von Kindern einer Integrationsklasse

Nachfolgend kommen zwei Mütter und ein Vater eines Förderkindes aus einer Integrationsklasse zu Wort. Die Befragten sind mir seit der Grundschulzeit ihrer Kinder persönlich bekannt. Sie sprechen insbesondere darüber, wie es nach der Grundschule weiterging und zeigen damit beispielhaft 25 Jahre Integrationsentwicklung.

### 1.5.1 „...Ansgar konnte den Mitschülern etwas geben...“

Ansgar ist zur Zeit des Interviews mit der Mutter 35 Jahre alt. Er hat seit seiner Geburt eine Leukodystrophie, auch Van der Knaap-Syndrom genannt<sup>16</sup>. Er besuchte in der Grundschule vier Jahre die oben beschriebene Integrationsklasse und anschließend bis zum 10. Schuljahr eine Integrationsklasse in einer Gesamtschule.

Wie die Mutter, Frau R., berichtet, ging Ansgar zunächst in einen Kindergarten in katholischer Trägerschaft, in dem die Leiterin bereit war, Kinder mit einer Behinderung aufzunehmen<sup>17</sup>. Nach Aussage der Mutter war er in diesem Kin-

---

<sup>16</sup> Ansgar leidet an motorischen und neurologischen Beeinträchtigungen, da eine Gruppe genetisch bedingter Stoffwechselkrankheiten eine fortschreitende Degeneration der weißen Substanz des Nervensystems bewirken.

<sup>17</sup> Ansgar besuchte diesen Kindergarten zusammen mit David (s. Interview mit Frau H.). Interessant ist, dass die Leiterin zwei Jahrzehnte später nicht wollte, dass der Kindergarten offiziell zum inklusiven Kindergarten erklärt wird, da mit den Auflagen, die sie dann bekommen hätte, vieles nicht mehr möglich gewesen wäre. Sie entschied sich, so weiterzumachen wie bisher und alle Kinder mit einer Behinderung aus dem Wohngebiet aufzunehmen, ohne das Etikett „inklusive Kindergarten“.

dergarten glücklich. Er brauchte damals noch keinen Rollstuhl, sondern saß in einem Buggy oder auf einem normalen Stuhl. Anschließend an die Kindergartenzeit entschieden sich die Eltern für eine Integrationsklasse in einer Grundschule, die in der relativen Nähe lag. *„Ansgar wäre nicht in eine normale Grundschule aufgenommen worden, das war ja klar und wir wussten davon, dass es diesen integrativen Schulversuch gibt und haben alles daran gesetzt, dass er daran teilnehmen konnte“*, erklärt Frau R.. Die Schule für Körperbehinderte lag weit weg von der Wohnung und Ansgar hätte hin und zurück bis zu vier Stunden im Auto verbringen müssen. Das wollten ihm die Eltern ersparen, *„(...) und ansonsten wollten wir auch ein lebendigeres Schulleben für Ansgar. Wenn da eine Rollstuhlklasse ist, da ist natürlicherweise jeder mit sich selbst beschäftigt“*, ergänzt die Mutter.

Ansgar war vier Jahre in dieser Integrationsklasse. *„Er ist gerne zur Schule gegangen, er hat sich da gut eingefügt, er hat Kontakte knüpfen können, die Mitschüler sind auf ihn zugegangen, er hat auch ein gewisses Feedback gegeben, was auch, denk ich mal, in seinem Naturell liegt, dass er einfach ein aufgeschlossener Mensch ist. Offensichtlich ist es so, dass er im Zusammensein auch den Mitschülern etwas geben konnte. Die Klassenfahrten waren schön, die Ausflüge. Er hat sich nachmittags teilweise verabredet“*, erinnert sich Frau R. Ansgar war ein fröhliches und liebenswertes Kind. Obgleich seine motorischen Fähigkeiten schon in der Grundschulzeit immer mehr nachließen und er auch immer schwerer zu verstehen war, war er bei allen Mitschüler/innen beliebt.

Nach der Grundschule besuchte er bis zum 10. Schuljahr die erste Integrationsklasse, die in einer Gesamtschule eingerichtet wurde. Das heißt, dass die Lehrkräfte damals sozusagen „Integrations-Pioniere“ in der Sekundarstufe in dieser Stadt waren<sup>18</sup>. *„Das war damals ein Hauen und Stechen um die begehrten Integrationsplätze, weil es zu wenige Plätze gab und immer Kinder, die nicht daran teilnehmen konnten“*, erklärt Frau R.. Ansgar hat einen Platz bekommen, weil ein anderes Kind zurückgetreten ist, deren Eltern sich für die Sonderschule entschieden haben. So konnte er nahtlos an die Integration in der Grundschule anknüpfen. Er ist gut von den Mitschüler/innen der Klasse aufgenommen worden. *„Die Regelschullehrer, wie auch die Sonderpädagogen konnten gut mit ihm umgehen“*, sagt Frau R. Die Klasse wurde – wie auch in der Grundschule – von einem Team unterrichtet und Ansgar wurde zusätzlich ein Zivildienstleistender für pflegerische Dienste an die Seite gestellt. Darüber hinaus war noch eine Sozialpädagogin in der Klasse. Außer Ansgar hatten vier weitere Kinder eine Behinderung (Marc<sup>19</sup> mit Down-Syndrom und noch drei Kinder mit Lernbehinderungen bzw. leichten Körperbehinderungen). *„Ansgar konnte nicht zielgleich*

---

<sup>18</sup> Die Rahmenbedingungen in der Gesamtschule waren zu dieser Zeit sehr gut: 22 Kinder, davon 4 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einem Lehrerteam aus Regelschullehrer/innen und Sonderpädagog/innen plus Unterstützung durch Sozialpädagog/innen. In über 70 % der Stunden war die Doppelbesetzung sichergestellt.

<sup>19</sup> S. Ausführungen in Kap. 1.4

*mitlernen, das konnte er auch schon in der Grundschule nicht. Bei Sachthemen und im Sprachlichen konnte er ein bisschen folgen. Der mathematische Bereich war der schwierigste Bereich für ihn. Lesen hat er ja in der Grundschule gelernt – er kann sich Worte erlesen und er liest heute Überschriften, einzelne Worte oder Grußkarten – wenn er Lust hat“, fügt die Mutter hinzu und lacht.*

Die Gesamtschule war eine Ganztagschule, allerdings war dienstags und freitags bereits mittags Schulschluss. Für die Mutter war es kein Problem, wenn Ansgar mittags schon nach Hause kam. In Fördereinrichtungen bleiben die Kinder in der Regel von morgens bis ca. 18 Uhr. Teilweise wurde die Familie auch zu Hause von einem Zivildienstleistenden unterstützt, *„das war damals noch bezahlbar und wurde später abgeschafft“,* erzählt die Mutter. Dies lief im Rahmen der Initiative *„Individuelle Schwerstbehindertenbetreuung“* mit hoher staatlicher Förderung, so dass der Eigenanteil gering war und teilweise auch von der Krankenkasse übernommen wurde. Doch die Eltern gestalteten die Nachmittage vielseitig: *„Wir sind mit ihm zum therapeutischen Reiten gegangen, zur Physiotherapie, zur Ergotherapie – das war unser Part, den wir mit ihm gemacht haben. Ich habe Therapie und Freizeitgestaltung gleichgesetzt, Physiotherapie ist der Sport, Ergotherapie vielleicht so was wie die Musikschule und therapeutisches Reiten eben ein besonderer Sport.“* Der zeitliche und personelle Aufwand war jedoch sehr hoch, da sie z. B. immer zu dritt sein mussten, um Ansgar auf ein Pferd zu setzen. *„Das passte dann nicht immer zeitlich und dann sind da auch Grenzen erreicht. Ansgar wurde immer schwerer“,* erinnert sich die Mutter.

Auf meine Frage: Was für Überlegungen haben Sie angestellt, wie es nach der Schule weitergehen kann?, antwortet Frau R.: *„Während der Gesamtschulzeit gab es verschiedene Praktika, die hatten unterschiedliche Themen. Ansgar durfte bei meinem Bruder, der in der Lehrwerkstatt der Stadtwerke tätig ist, ganz offiziell ein Praktikum machen und mein Bruder war in den 14 Tagen zwei Stunden freigestellt – das gäbe es heute nicht mehr –, um mit Ansgar etwas zu machen, etwas anzugucken oder etwas zu basteln. Das fand Ansgar ganz toll, aber es war klar, dass so ein Arbeitsplatz für ihn eine Illusion ist. Das war, um ein bisschen das Arbeitsleben kennenzulernen.“* Beim dritten Praktikum fiel der Sonderschullehrerin *„ein Stein vom Herzen“,* als die Eltern selbst den Wunsch äußerten, dass Ansgar in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) das Praktikum machen soll. Offensichtlich traute sich die Sonderschullehrerin nicht, diesen Vorschlag zu machen. *„Ansgar fand das einfach nur toll. Und da haben wir gedacht, ja, das wird der Weg sein. Dann kam der letzte Schultag und da haben wir gesagt, die WfbM wird der feste Arbeitsplatz sein, aber man muss ja nicht unbedingt so früh damit anfangen.“* Die Eltern entschieden sich, Ansgar bei einer Initiative anzumelden, die über zwei Jahre für Menschen mit einer Beeinträchtigung eine Ausbildungsphase anbot, in der sie für sich herausfinden konnten, was für diese jungen Menschen in der Zukunft möglich ist. Es gab das Angebot, diese Ausbildung in einem Café zu machen oder in einem Fahrradladen. Ansgar musste einen Tag in der Woche auch zur Berufsschule gehen, *„(...) doch das hat ihm überhaupt nicht gefallen, obwohl sie da schöne Sachen ge-*

*macht haben. Aber da war Ansgar überfordert. Es ging los mit Computer, das konnte er nicht.“ In dem Fahrradladen hat man für ihn einen Ruheraum eingerichtet und eine Matratze gekauft, damit er sich ausruhen konnte. „Aber er konnte da auch wenig tun, er hatte da eher so eine Zuschauerposition und ebenso war das in dem Bistro. Aber er hat die zwei Jahre durchgehalten und ist auch gut begleitet worden. – Da bin ich so ein bisschen am Überlegen“, fügt Frau R. hinzu, „ob ich das heute noch so entscheiden würde. Das weiß ich nicht.“*

Die Entscheidung, jetzt in die WfbM zu gehen, lag auf der Hand. *„Und da hat er auch wieder das Glück gehabt – das Glück hat er eigentlich seit seinem Kindergarten gehabt –, dass er immer auf Erzieher, Lehrer, Anleiter getroffen ist, mit denen er gut konnte. Und das hat er in der Werkstatt auch wieder gehabt. Selbst wenn umstrukturiert wurde und wieder neue Leute kamen.“* Heute arbeitet Ansgar, wenn es ihm gesundheitlich gut geht, an einem Computer, den er per Augensteuerung bedient. Daran ist ein Schweißgerät angeschlossen, das Tüten zuschweißt. Ansgar hat das Gefühl, dass er das selbst macht und dass das sein Job ist, doch auch dazu braucht er eine Assistenz. *„Als es ihm gesundheitlich schlecht ging, hat er sehr viel Unterstützung bekommen, so dass die Mitarbeiter sagten, wir sind jetzt auch bald an unserem Limit“,* sagt die Mutter und man merkt, dass sie das sehr gut nachvollziehen kann.

In seinem 32. Lebensjahr ist Ansgar von zu Hause ausgezogen. Es war sehr schwer, eine Wohnmöglichkeit für Ansgar zu finden, denn er kann *„auf Grund seines hohen Pflegebedarfs und der großen Unterstützung, die er braucht, längst nicht in jede Einrichtung. Eine stationäre Versorgung ist nicht gleich zu setzen mit einer Rundumversorgung“,* erklärt Frau R.. *„Es gab für Ansgar nur ein ganz kleines Angebot und in den Einrichtungen, die in Frage gekommen wären, wäre er dann nur mit Menschen zusammen, die ähnlich hilflos sind wie er selbst.“* Die Eltern schlossen sich einer Initiative „Mein Kind soll ausziehen“ an. Die Elterngruppe fand mit Unterstützung durch die soziale Einrichtung „Bethel“<sup>20</sup> einen Architekt, der bereit war, in einem Bauprojekt das Konzept einer Wohneinheit für acht Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen und unterschiedlich hohem Pflegebedarf umzusetzen. Jeder Bewohner hat ein eigenes Appartement mit einem eigenen Bad und einem Zugang zur Terrasse. Es gibt auch einen Gemeinschaftsraum und eine Gemeinschaftsküche. Die Wohneinheit liegt in einem Wohngebiet mit vielen Eigentumswohnungen. Die wichtigsten Geschäfte und die Straßenbahn sind zu Fuß erreichbar. Hauptmieter der Wohnung ist Bethel, die Eltern haben einen Untermietvertrag. Bethel ist auch verantwortlich für die ambulante Betreuung der Bewohner. Frau R. ist glücklich, dass Ansgar in dieser Wohngruppe leben kann. Sie kann ihren Sohn jederzeit besuchen und ihn auch abholen, um zur Physiotherapie zu fahren oder etwas Schönes zu unternehmen. Das wäre in einer stationären Unterbringung nicht so leicht möglich.

---

<sup>20</sup> Die v. Bodelschwinghschen Stiftungen Bethel setzen sich seit 150 Jahren für alle ein, die auf Hilfe, Unterstützung oder Assistenz angewiesen sind. Bethel ist in Deutschland in acht Bundesländern vertreten.

In einem Informationsheftchen von Bethel steht über diese Wohngruppe: „Jeder hat ein eigenes kleines Appartement, bekommt aber alle Hilfe, die benötigt wird. Gute Stimmung im Gemeinschaftsraum ist garantiert. Der junge Mann im Rollstuhl kann wegen seiner Spastik nicht beim Kochen helfen, aber er strahlt vor Freude über die Extrawurst, die er bekommt. Seine Mitbewohner kennen (...) ‚Ansemann‘, wie sie ihn liebevoll nennen, gut. Sie schenken ihm Saft ein, fahren ihn umher und lassen ihn am Geschehen im Gemeinschaftsraum teilhaben. Ansgar (...) dankt es ihnen mit seinem freundlichen Wesen. Er kann kaum sprechen, denn eine Stoffwechselerkrankung hat sein Gehirn geschädigt, aber sein Lächeln ist warm, und er ist ein sehr guter Zuhörer.“<sup>21</sup>

Die Integration, die Ansgar zehn Jahre in der Schule und immer in seinem Umfeld erlebt hat, setzt sich nun in der Wohngruppe weiter fort. Die Wohngruppe lud z. B. alle Nachbarn zu einem Waffelfest ein. Die Mitarbeiterin eines der bekanntesten Werke in der Stadt nahm die Wohngruppe daraufhin zu einer Werksbesichtigung mit. *„Das ist für mich gelebte Inklusion“*, sagt die Mutter zum Abschluss des Gesprächs.

### 1.5.2 „...Marc hatte geniale Lehrer....“

Marc ist zur Zeit des Gesprächs mit der Mutter 35 Jahre alt. Marc hat das Down-Syndrom. Er besuchte als Kleinkind ein integrativ arbeitendes Montessori-Kinderhaus, danach war er vier Jahre in der oben beschriebenen Integrationsklasse in der Grundschule (zusammen mit Ansgar) und anschließend bis zum 10. Schuljahr in einer Integrationsklasse in einer Gesamtschule (ebenfalls zusammen mit Ansgar).

Die Mutter, Frau C., erinnert sich an die Zeit von Marcs Geburt: *„Ich habe damals bei der Lebenshilfe gearbeitet, da hatte ich die Leitung der Küche. Dort arbeiteten Küchenmädchen mit einer geistigen Behinderung. Ich kannte das System und da gab es auch eine Frühförderung. Durch diese Kontakte war Marc schon mit 6 Wochen in der Frühförderung, weil mir das alles geläufig war. Und es gab schon Beratung, die hat mich auf das Montessori- Kinderhaus aufmerksam gemacht, dadurch war der integrative Weg schon vorprogrammiert.“* Heute arbeitet Frau C. in einem Seniorenzentrum als Hauswirtschaftsleiterin und bildet dort auch Lehrlinge aus.

Die Schule hat die Mutter durchweg in sehr guter Erinnerung. *„Marc hatte in jedem Jahr geniale Lehrer“*, sagt sie. Aus der Grundschulzeit fällt der Mutter spontan das Theaterprojekt *„Peter und der Wolf“* ein. Marc spielte die Ente. *„Das war eines der Highlights. Wenn wir an der Grundschule vorbei fahren, sagt Marc immer: ‚Das war meine Schule‘. Die kennt er noch.“* Die Eltern und

---

<sup>21</sup> Bote von Bethel, Nr. 274, Sommer, 2016, S. 5/6

Marc fühlten sich in der Grundschule gut aufgehoben. *„Alle Eltern in der Klasse wussten, worauf sie sich da einlassen.“*

Marc lernte lesen und etwas schreiben. Die Mutter beklagt, dass es keine einfach geschriebenen Bücher gibt, die er lesen könnte. Aber er kann die Fernsehzeitung lesen und Hinweisschilder. Deshalb kommt er mit Stadtbahn und Bus innerhalb der Stadt gut zurecht. Zur Grundschule wurde Marc mit einem Taxi gebracht, zur Gesamtschule musste er jedoch allein mit der Straßenbahn fahren. *„Er kam auch nicht immer pünktlich nach Hause und schlief dann schon mal in der Bahn ein“*, erzählt die Mutter lachend. Sie konnte jedoch einen der Stadtbahnfahrer verständigen, der auch einen Sohn mit Down-Syndrom hatte. Dann wurde in allen Stadtbahnen durchgegeben, dass ein junger Mann mit Down-Syndrom gesucht wird.

*„Auch die Lehrerinnen in der Gesamtschule konnten gut lehren, sie haben es geschafft, das Interesse der Kinder zu wecken“*, berichtet die Mutter. Vor der Fahrt nach England lernte Marc auch ein paar Worte in englischer Sprache sagen. Er wusste, dass man in England englisch spricht, also versuchte er das auch. *„Die Lehrerinnen hatten schon auch eine ungeheure Autorität, was die sagten, das galt. Marc hatte einfach Glück, ich denke, das ist nicht unbedingt normal“*, stellt die Mutter fest. Wie eng die Verbindung zwischen Lehrkräften und Förderkindern in der Gesamtschule war, zeigt, dass die ehemaligen Förderkinder seit 20 Jahren jedes Jahr bei ihrer damaligen Klassenlehrerin in der Adventszeit zum Kaffee eingeladen werden. Die damalige Sonderschullehrerin und die Sozialpädagogin kommen auch dazu. *„Er hatte wirklich tolle Lehrer, die in ihren Schulferien mit den Kindern verreist sind. Das glaub ich nicht, dass es das noch mal gibt. Die waren übermotiviert und engagiert. Das war von A bis Z toll. Da gab es nichts zu mäkeln, das war eine rundherum runde Sache.“*

Die Mutter erinnert sich, dass ab dem 6. Schuljahr der soziale Kontakt unter den Regelschüler/innen und den Förderkindern schwieriger wurde. Marc wurde vielleicht viermal zu einem Geburtstag eingeladen. Die Mutter organisierte Geburtstage zu Hause und lud auch Mitschüler/innen ein. Aber: *„Marc ist nicht sehr gesellig – ich glaube auch nicht, dass er darunter gelitten hat“*, sagt sie, *„er fühlte sich wohl. Marc ist sehr pragmatisch, die Dinge sind so wie sie sind und das wird nicht hinterfragt. Er hat seine Schulzeit positiv in Erinnerung. Doch Marc geht auch nicht gerne mit auf Familienfeiern.“*

Nach Abschluss der Gesamtschule wurde es schwierig, berichtet die Mutter, denn es war nicht klar, wie es weitergehen soll. Seit Beginn der Integration in die Grundschule gab es die Initiative „Eltern für Integration“. Die Eltern trafen sich regelmäßig und entwickelten alle möglichen Ideen, wo ihre Kinder arbeiten könnten. Sie zogen sogar in Erwägung, ein Hotel zu kaufen und Arbeitsplätze auch für Menschen mit einer geistigen Behinderung zu schaffen. Daraus wurde jedoch nichts. Marc hatte in der Zeit der Berufsfindung mehrere Praktika gemacht, u. a. in einer Gärtnerei und bei IKEA, *„das lief auch gut, er träumt heute noch davon“*. Doch als Arbeitsplätze kamen diese Firmen nicht in Frage. Marc arbeitete nach der Schule in einem Bistro und in einer Fahrradwerkstatt,

die für Menschen mit einer Behinderung eine Ausbildungsphase anboten. „Das waren alles gute Sachen, aber es war immer für alle anstrengend“, erinnert sich die Mutter. „Es war anstrengend, etwas Passendes zu finden, wo integrativ oder inklusiv gearbeitet wird. Es war ja eigentlich das Ziel, dass das, was im Kindergarten und in der Schule gestartet ist, auch so fortgeführt wird.“

Marc schaute sich eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) an und entschied sich sofort, dort zu arbeiten. „Diese Entscheidung war für uns alle eine Erholung. Marc ist jetzt an seinem Arbeitsplatz Leistungsträger“, sagt die Mutter stolz. Er arbeitet in einer Holzwerkstatt und lernte, mit einem Hubwagen Bretter zu transportieren. Er machte auch eine Fortbildung und kennt nun die verschiedenen Holzarten. Die Arbeit in der Werkstatt läuft nicht immer ohne Konflikte, denn Marc schläft manchmal während der Arbeit ein, erzählt Frau C.. Doch, „wenn ich zu einem Werkstattgespräch gehe, arbeiten alle so entspannt. Ich beneide sie – die Sozialarbeiter haben ja alle Zeit der Welt! Und die Mitarbeitergespräche werden z. B. mit der Frage eröffnet: ‚Herr C., denken Sie, Sie werden gut genug bezahlt?‘ ‚Ja‘, sagt Marc dann. Meistens kauft er sich Lego von seinem verdienten Geld und baut nach einer mehrseitigen Anleitung in seinem Appartement mit Lego.“

Marc zog schon mit 16 Jahren in ein Wohnheim, das ganz in der Nähe der elterlichen Wohnung liegt. Das Leben im Wohnheim wird über den Landschaftsverband finanziert. Marc hat ein eigenes Appartement mit einer Küchenzeile, kauft selbst sein Essen ein und versorgt sich selbst. Zu seiner Werkstatt fährt er mit der Stadtbahn. Jeden Samstag geht er zu seinen Eltern, dort trifft er auch die Familie seiner großen Schwester. Sie kochen zusammen und machen Spiele.

Zum Wohnheim sagt die Mutter: „Es ist nicht alles toll, das haben wir Eltern uns anders vorgestellt.“ Marc kauft leider nur ungesunde Lebensmittel wie Cola, Chips, Pizza. Das wird von der Heimleitung nicht kontrolliert. Es wird auch nicht geschaut, wie Marc die Abende verbringt und die Mutter vermutet, dass er viel zu lange abends fernsieht. Zu ihrem Bedauern wird in dem Heim keine Gemeinschaft gepflegt. Marc hat zwar jetzt einen Freund, der ebenfalls das Down-Syndrom hat. Mit ihm fährt er in Urlaub, aber beide ernähren sich nach Aussage der Mutter schlecht und bewegen sich viel zu wenig. Die Heimleitung legt großen Wert auf Selbstständigkeit, doch dazu sind die jungen Männer mit Down-Syndrom nur bedingt in der Lage. Es gibt zwar viele Vorschläge für organisierte und begleitete Reisen, Sportveranstaltungen und vieles mehr, doch diese Angebote werden an einer großen Pinnwand angeschlagen. Dort hängen oft mehr als 30 Zettel, die Marc nicht lesen kann, kritisiert die Mutter. „Der erste Wohnheimleiter hatte unten sein Büro und die Tür stand immer offen. Wenn die Bewohner von der Arbeit kamen, dann wurde ein kleines Schwätzchen gehalten. Das gibt es alles nicht mehr. Jetzt gibt es Bereichsleiter und die haben mehrere Wohnheime unter sich und keine Zeit.“ Trotz aller Kritik ist es für die Mutter wichtig, dass sie weiß, dass Marc auch ohne sie grundsätzlich versorgt ist.

Frau C. bemühte sich um einen Betreuer, der mit Marc alle 14 Tage am Sonntag etwas unternimmt. Es ist nicht einfach, einen passenden Betreuer zu finden,

denn Vorschläge, was man machen könnte, müssen von ihm kommen, sagt sie. Marc kann keine Vorschläge machen, er braucht klare Ansagen. *„Er kommt mit allen Dingen gut klar, die ihm wichtig sind, aber er lebt aus dem Instinkt heraus und macht nur das, worauf er Lust hat“*, stellt die Mutter nüchtern fest.

Frau C. machte sich viele Gedanken über die Beschäftigungsmöglichkeiten von Menschen mit einer geistigen Behinderung: *„Auf dem normalen Arbeitsmarkt ist das schwierig. Ich sehe das in meiner Position als Hauswirtschaftsleiterin. Ich hatte auch schon zwei taubstumme Mitarbeiter, alle sind immer ganz begeistert am Anfang, aber alles steht und fällt mit der Betreuung und die muss am Anfang fast eins zu eins sein. Die Betreuung muss auch bei Problemen schnell zu erreichen sein. Wenn das alles nicht gewährleistet ist und das ist es eigentlich nie, funktioniert es nicht. Es wird immer gesagt, die können doch z. B. im Seniorenheim das Essen verteilen, aber die das sagen, haben keine Ahnung, denn das Essen anreichen, ist ein medizinischer Ablauf. Ich muss wissen, ob der Patient z. B. schlucken kann. Dafür kann ich nicht einfach irgendjemand einsetzen. Diese leichten Tätigkeiten laufen aus – da bleibt nur noch die Spülküche oder der Speisesaal zum Eindecken, oder im Garten Laub fegen und ein bisschen helfen. Aber letztlich ist es für die, die das begleiten, immer furchtbar anstrengend. Und wir sind so eng getaktet, das geht im Minutentakt, da bleibt keine Zeit.“*

Frau C. beobachtet nun auch, dass die Leistungsfähigkeit bei Menschen mit einem Down-Syndrom mit zunehmendem Alter nachlässt. Marcs Augen werden immer schlechter, sein Körpergewicht macht ihm zu schaffen und er hat ein überproportionales Schlafbedürfnis. Sie vermutet, dass er sich für alles was er tut, mehr anstrengen muss als ein nichtbehinderter Mensch. Kein Betrieb auf dem freien Markt wird einen Mitarbeiter einstellen, der die Leistung auch bei einfachsten Tätigkeiten nicht erbringen kann und immer einen Betreuer braucht. Als Marc bei IKEA das Praktikum machte, waren alle nett zu ihm, aber letztlich konnte sich niemand in den Pausen auf seinem Niveau mit ihm unterhalten und er war immer allein. Es müssten in einem Betrieb mehrere Mitarbeiter/innen mit einer geistigen Behinderung sein, doch das kann sich nach Meinung der Mutter kein Betrieb leisten. Frau C., die hier sowohl die Arbeitgeberseite als auch die Elternseite sehr gut kennt, stellt realistisch fest: *„Arbeitgeberseite ist immer eine andere Seite als Elternseite!“*

### 1.5.3 „...die Schulzeit von Charlotte war super...“

Charlotte ist zur Zeit des Interviews mit ihrem Vater 33 Jahre alt. Sie hat das Down-Syndrom. Charlotte besuchte vier Jahre eine Integrationsklasse in einer Grundschule und bis zum 10. Schuljahr eine Integrationsklasse in einer Gesamtschule.

Herr B., bezeichnet die Schulzeit von Charlotte als *„super, ganz ohne Abstriche, einschließlich der Ganztagsbetreuung“*. Insbesondere die Grundschulzeit war aus seiner Sicht uneingeschränkt gut. *„Auch der Start an der Gesamtschu-*

*le war gut, sie hatte da ihre alten Klassenkameraden, mit denen sie gewechselt ist. Gut war er aus verschiedenen Gründen: Einmal die Einbindung in die alte Schülergruppe, dann aber zusätzlich auch, weil wir diverse Kollegen an der Gesamtschule kannten. Im sozialpädagogischen Bereich waren viele Jahrespraktikanten zu denen es immer schnell persönliche Kontakte zu uns Eltern gab.“*

Charlotte besuchte die Gesamtschule zu der Zeit, als sich die Integrationsklassen noch in der Modellphase befanden. Die Rahmenbedingungen waren daher die gleichen wie in der Gesamtschule, die Ansgar und Marc besuchten. *„Das hat sich jedoch, nachdem der Modellversuch auslief, von Jahr zu Jahr verschlechtert“,* sagt Herr B. Er kennt das aus eigener Erfahrung, da er an einer anderen Gesamtschule als Lehrer mehr als 20 Jahre in Integrationsklassen gearbeitet hat.

Herr B. berichtet, dass der soziale Zusammenhalt in der Gesamtschule lange gut funktioniert hat, obwohl Charlotte bezüglich der Leistung Abstriche machen musste. Es gab gute Ganztagsangebote und lebenspraktische Aktivitäten, die Charlotte gerne mitgemacht hat und es hat lange Zeit Einladungen zu Geburtstagen gegeben: *„ (...) in der Grundschule sowieso, aber auch in der Gesamtschule. Aber mit dem Einsetzen der Pubertät bröckelte das dann bei den meisten so allmählich ab. Es hat aber auch funktionierende Versuche gegeben, jahrgangübergreifend die Kinder mit Förderbedarf durch die Einbindung in Ganztagsangebote so sozial zusammenzubringen, dass daraus Kontakte entstanden sind, die dann zu Einladungen zu Geburtstagen geführt haben“,* erinnert sich der Vater. Der gute Kontakt zwischen Förderschüler/innen und Regelschüler/innen hat jedoch leider nicht bis zum 10. Schuljahr gehalten, bedauert er. *„Und trotzdem hat Charlotte – so wie wir das heute sehen –, insgesamt die Schule mit Gewinn erlebt, einschließlich der Klassenreisen, die sie gemacht haben, z. B. war Charlotte mit in London. Das war also wirklich alles positiv. Und trotzdem war es für Charlotte so, dass sie – ich würde mal sagen spätestens in Klasse 9 – sich selber immer erlebt hat als jemand, der eben nicht die Befähigungen hat, die die Regelkinder haben. Das wurde ihr immer bewusster.“*

Charlotte hospitierte in der Phase der Berufsorientierung ab Klasse 9 in verschiedenen Sonderschulen, um zu sehen, welche Perspektiven sich für die Klassenstufen 11–13 bieten. Der Sonderschullehrer begleitete Charlotte und sie entschied selbst, dass sie nun in eine Schule mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Körperliche und Motorische Entwicklung gehen möchte. *„Und das war wirklich ein Glücksgriff, in jeder Beziehung. Charlotte konnte sich nochmal erleben, als – ja – ich würde fast sagen als die Fitteste unter ihren Klassenkameraden. Sie konnte alles machen, sie war sofort Klassensprecherin und trat bei Schulveranstaltungen auf – sie hatte auch vorher schon keine Scheu, sich zu äußern. Das hat ihr nochmal, was ihr Selbstbewusstsein angeht, einen richtigen Schub gegeben.“* Charlotte lernte Posaune, spielt in einem Posaunen-Chor und nimmt bis heute an verschiedenen Sportveranstaltungen teil, die die Fördereinrichtung anbietet. Der Vater beschreibt diese Förderschule als eine Schule, die sowohl von den Räumlichkeiten her als auch vom Personal eine

„Willkommensatmosphäre“ ausstrahlt. Die Eltern wussten Charlotte dort gut aufgehoben. Mit Stolz erzählt der Vater: *„Und 2007 bekamen wir im März einen Anruf des stellvertretenden Schulleiters der Förderschule, ob wir uns vorstellen könnten, dass Charlotte an den Special Olympics in Shanghai teilnehmen möchte, an der Disziplin Golf. Sie hat bis dahin noch nie Golf gespielt. Es wurde eine nationale Mannschaft über sämtliche Disziplinen zusammengestellt und da war Charlotte nach einem halben Jahr Training dabei. Sie waren in dieser Disziplin die einzige deutsche Mannschaft. Bis heute spielt Charlotte Golf.“* Charlotte sagte schon lange vor dieser Reise, dass sie gerne einmal China besuchen möchte und die Menschen sehen möchte, die die gleichen Augen haben wie sie. Sie hat dann auch in Shanghai Kontakt zu einer Familie aufgenommen.

Nach Abschluss der Schule arbeitete Charlotte in der Kantine der Werkstätten für behinderte Menschen (WbFM). Es war selbstverständlich für sie, sich dafür zu entscheiden. Da sie lesen, schreiben und ein bisschen rechnen kann und die neuen Medien gut beherrscht, wechselte sie in die Werkstatt für neue Montage und betreute dort Menschen mit einer Schwerstmehrfachbehinderung. Sie half bei einfachen Handgriffen und beim Essen. In dieser Position wurde sie in die Gruppe der Mitarbeiter/innen aufgenommen. Das machte sie vier Jahre. Sie absolvierte in dieser Zeit mit Erfolg eine Qualifikationsmaßnahme zur Alltagshelferin und das ermutigte sie, Motivations schreiben an verschiedene städtische und kirchliche Kindergärten zu schreiben. Charlotte stellte sich in vier Kindergärten vor und entschied sich dann für eine kleine, überschaubare Einrichtung. Dort arbeitete sie ebenfalls vier Jahre. In ihrem letzten Jahr wurde sie jedoch immer unglücklicher, denn die Zahl der Kindergartenkinder erhöhte sich ständig, das Verhalten der Kinder wurde zunehmend schwieriger und die Mitarbeiter/innen hatten keine Zeit mehr, Charlotte bei Konflikten in ihrer Arbeit zu unterstützen. Sie äußerte deshalb den Wunsch, in die behütete Umgebung der früheren sozialen Einrichtung zurückzukehren. Inzwischen übt sie wieder Assistenzaufgaben in einer Werkstatt für behinderte Menschen aus. Der Vater sagt dazu: *„Charlotte genießt ihre Arbeit dort. Sie erlebt sich als jemand, der mehr kann als andere. Auf Dauer ist es nicht schön, immer ganz unten zu sein.“* Und er fügt hinzu: *„Der Arbeitsmarkt ist nicht in der Lage, für diese Menschen Angebote zu machen.“*

Charlotte wohnt in der gleichen Wohngruppe wie Ansgar<sup>22</sup>. Sie orientierte sich an ihrer großen Schwester und sagte, dass sie mit spätestens 25 Jahren auch in eine Wohngemeinschaft ziehen möchte. *„Es gibt natürlich immer wieder Konflikte z. B. über die Sauberkeit – die Bewohner müssen angehalten werden, selbst für Sauberkeit zu sorgen, das klappt nicht immer. Aber insgesamt läuft es ganz gut“*, erzählt der Vater. Es ist wohl so, wie in jeder anderen Wohngemeinschaft. Charlotte empfindet die WG jetzt als ihre Familie, was für die Eltern nicht leicht ist zu akzeptieren – aber sie sind glücklich, dass sie als Elterngruppe diese Wohn-

---

<sup>22</sup> S. Kap. 1.5.1.

möglichkeit durchsetzen konnten und dass Charlotte versorgt ist, auch wenn sie einmal nicht mehr für ihre Tochter da sein können.

#### 1.5.4 „...David hat seinen Weg gefunden. Und das ist gut so!“

David ist zur Zeit des Interviews mit seiner Mutter, Frau H., 35 Jahre alt. Er hat das Down-Syndrom. Als er ca. ein Jahr alt war, wurde er als Pflegesohn in die Familie von Frau H. aufgenommen. Seine leiblichen Eltern kamen aus Vietnam und lebten in Deutschland. Die Mutter war bei Davids Geburt erst 16 Jahre alt und gab ihr Kind zur Pflege frei, da der Vater nicht bereit war, mit der Mutter zusammen zu leben und für die Familie zu sorgen. David nahm den Namen der Pflegefamilie an und erhielt die deutsche Staatsbürgerschaft.

Er besuchte einen Kindergarten in katholischer Trägerschaft, in dem die Leiterin bereit war, Kinder mit einer Behinderung aufzunehmen<sup>23</sup>. Anschließend wurde er in die oben beschriebene Integrationsklasse in einer Grundschule zusammen mit Ansgar und Marc eingeschult<sup>24</sup>. David war ein fröhliches, aufgeschlossenes und hilfsberechtigtes Kind, das genau wusste, was es wollte und dies dann auch tat. Er konnte sich verhältnismäßig lange konzentrieren und selbständig beschäftigen. Oft beobachtete er die anderen Kinder und ahmte ihr Verhalten nach, d. h. er zeichnete, wenn alle zeichneten und schrieb, wenn alle schrieben. Er lernte die Buchstaben, konnte seinen Namen und einige Worte schreiben und interessierte sich für die verschiedensten Sachthemen. Er beteiligte sich auf seinem Leistungsniveau aktiv an allen Projekten. Nach Aussage der Mutter durchlief David die Grundschuljahre problemlos.

Davids Eltern entschieden sich nach vier Jahren Grundschule nicht für eine integrative Gesamtschule, sondern für eine Einrichtung der Lebenshilfe für Kinder mit einer geistigen Behinderung<sup>25</sup>. Die Mutter sagt dazu: *„Wir haben ihn direkt nach der Grundschule in der Lebenshilfe angemeldet, weil wir damals den Eindruck hatten, dass unser zweiter Sohn – auch ein Pflegekind – sehr anstrengend ist und wir merkten, dass wir nicht mehr so viel Energie da hineinstecken können. Wir brauchten für David eine verlässliche Schule, die er von morgens bis nachmittags besucht. Es war für David von Anfang an in Ordnung, er hatte überhaupt keine Schwierigkeiten mit der Umstellung.“* Ich fragte Frau H., ob David noch mehr in Bezug auf die Kulturtechniken hätte lernen können, wenn er in die Gesamtschule gegangen wäre. Doch sie antwortet: *„Es reichte ihm, er sah nicht ein, dass er noch mehr lernen muss. Er hatte das Gefühl, er kann alles“*.

<sup>23</sup> David besuchte diesen Kindergarten zusammen mit Ansgar, s. S. Kap. 1.5.1.

<sup>24</sup> S. Kap. 1.5.1. und Kap. 1.5.2.

<sup>25</sup> Die „Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.“ wurde 1958 als gemeinnütziger Verein gegründet. Sie ist Dienstleister für Menschen mit Behinderung u. a. in Form von Bildungsstätten, Werkstätten, Erholungsheimen.

David fühlte sich in der Förderschule (einer Ganztagschule) sehr wohl, „das war für ihn überhaupt kein Problem“. In der Freizeit und in den Ferien beteiligte er sich an vielen Projekten wie Kunstprojekte, Theateraufführungen, Zirkus etc., die vom Jugendamt angeboten wurden und an denen sich Jugendliche mit unterschiedlichen Handicaps beteiligten. Bis zu seinem 22. Lebensjahr wurde er in der Schule der Lebenshilfe betreut und unterrichtet. Danach arbeitete er in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Meine Frage, ob die Eltern ihn besser von Anfang an auf die Förderschule hätten schicken sollen, beantwortet die Mutter mit einem klaren „Nein“ und fügt hinzu: „Die Grundschule hat ihm etwas gebracht. Er sah auf der Grundschule zwischen den anderen so ganz normal aus. Für mich war in der Grundschulzeit wichtig, dass er mittags nach Hause kommt. In diesem Alter fand ich es zu lang, wenn er bis 18 Uhr in der Schule hätte bleiben müssen. Ich glaube, das war für ihn auch gut. Er ist ja gerne in die Grundschule gegangen. Er hat zwar keine engen Beziehungen aufgebaut, außer mit Ansgar. Ansgar ist bis heute sein einziger Freund – das sagt er auch immer. Wenn sie zusammen sind, so an Geburtstagen, dann kümmert er sich um Ansgar, gibt ihm zu trinken.“

David war immer sehr aktiv in der Kirchengemeinde und er war Ministrant, darauf ist er sehr stolz. „Das war damals in der Kirche noch nicht selbstverständlich. Wir haben das einfach gemacht, so dass keiner etwas dagegen sagen konnte. Es war für uns einfach selbstverständlich“, sagt Frau H. dazu. David war nach der Grundschule zwar nicht mehr in einer Schule in seinem Wohngebiet, aber er war „immer noch mittendrin“, wie seine Mutter es ausdrückt. „Dadurch, dass er bis zu seinem 31. Lebensjahr bei uns lebte, konnte er noch intensiv am Gemeindeleben teilnehmen. Er konnte sich mit Bekannten verabreden und konnte auch noch lange Messdiener sein, an Feiern teilnehmen und an Konzerten. Viele fragen nach ihm, wenn sie ihn länger nicht gesehen haben.“

Mit 31 Jahre zog David in eine stationäre Wohngruppe in einer sozialen Einrichtung. Er machte seinen Eltern deutlich, dass er nun erwachsen ist, dass er sie nicht mehr braucht und sie ihn eher stören, wenn sie ihn im Wohnheim besuchen. An Geburtstagen kommt er in sein Elternhaus, aber das Wohnheim bezeichnet er nun als sein Zuhause.

Obgleich er in der Grundschulzeit kontaktfreudig war und auch bereit, Kontakte zu knüpfen, zeigten sich bei ihm nun zunehmend Verhaltensweisen, die dem Spektrum „Autismus“ zuzuordnen sind. „Es wurde zwar ein frühkindlicher Autismus festgestellt, aber ich habe das Gefühl, dass sich der Autismus erst später gezeigt hat, vor allem die letzten Jahre. Uns wurde gesagt, dass viele mit Down-Syndrom Autisten sind, dass es aber nur selten diagnostiziert wird. Man denkt immer, jede Auffälligkeit hängt mit dem Down-Syndrom zusammen und man kann da nicht so gut differenzieren. Wenn man es gewusst hätte, hätte man auch nichts ändern können.“ Auffallend und auch anstrengend für seine Umgebung wurden seine stereotypen Handlungen: „Sobald er einen Fleck auf seiner Kleidung merkte, musste er sich umziehen, so dass er manchmal an einem Tag einen Wäschekorb voll hatte. Das war für uns dann sehr, sehr anstrengend. Und

*auch daher waren wir froh, als die Lösung mit der Wohngruppe gefunden wurde“, berichtet Frau H.. Aber auch für die Betreuer in der Wohngruppe und in der Werkstatt ist es nicht leicht, mit den stereotypen Handlungsweisen Davids umzugehen. „Er hat auch Schwierigkeiten in der Werkstatt. Wenn er keine Lust mehr hat, räumt er ein und am liebsten die Sachen von den anderen auch. Es gibt z. B. in der Wohngruppe keine Grünpflanzen mehr, weil er die alle kaputt gegossen hat. Wenn man ihm sagt, dass er nicht einfach gießen darf, sagt er ‚Ja‘, aber sobald keiner guckt, gießt er wieder, weil das ein Ritual für ihn ist. Nachts wird in der Wohngruppe die Küche abgeschlossen, da er sonst anfängt, sie ‚aufzuräumen‘ und keiner mehr etwas findet“, erzählt die Mutter. Traurig fügt sie hinzu: „Es hat mir schon viel ausgemacht, dass wir jetzt keine so wirkliche Rolle mehr für ihn spielen. Auch das mit dem Autismus hat mir viel ausgemacht“.*

Davids Augen werden immer schlechter, er hat eine abnorme Hornhautverkrümmung, wie sie bei Menschen mit einem Down-Syndrom häufig auftritt. Sie lässt sich nicht operativ beseitigen, d. h., er wird zunehmend mehr auf Hilfe angewiesen sein.

Auf meine Frage, ob Frau H. im Nachhinein etwas in Bezug auf Schule anders gemacht hätte, sagt sie: *„Ich weiß natürlich nicht, wie es anders gewesen wäre, aber so wie es war, war es gut. David war die ganze Zeit zufrieden, er ist nirgends zu kurz gekommen und er hat seinen Weg gefunden. Und das ist gut so.“*

### 1.5.5 Interpretation und Fazit

Die befragten Eltern haben die Integration in der Grundschule alle positiv erlebt, auch die Weiterführung der Integration in der Gesamtschule wird durchweg positiv eingeschätzt.

Das zeigt, dass Integration bzw. Inklusion möglich ist, wenn die Eltern es wollen und unterstützen, die Lehrkräfte mit vollem Einsatz dahinter stehen und wenn die personellen, räumlichen und strukturellen Bedingungen stimmen. Das haben auch alle Modellversuche im Laufe der Integrationsbewegung gezeigt (s. u. a. Preuss-Lausitz 1981; Wocken/ Antor 1987; Feuser 1995; Jaumann/ Riedinger 1996). Es soll an dieser Stelle nochmals betont werden, dass die Rahmenbedingungen sowohl in der Grundschule als auch in der Gesamtschule in der Zeit der Modellphase der Integration von Behinderten in das Regelschulsystem sehr gut waren. Die Klassen waren kleiner als die üblichen Klassen, es wurde eine kleine Gruppe von Förderkindern mit unterschiedlichen Behinderungen zusammengefasst, so dass sie auch untereinander auf ihrem Niveau kommunizieren konnten, die sonderpädagogische Kompetenz war in der Grundschule zu 100 % und in der Gesamtschule zu ca. 75 % gewährleistet und es gab eine durchgängige Unterstützung durch Zivildienstleistende und Sozialpädagoginnen und -pädagogen.

Der Grund, weshalb Davids Eltern im Anschluss an die Grundschule die Förderschule wählten, war nicht, weil sie Kritik an der Integration hatten, sondern

weil sie aus ihrer damaligen Lebenssituation heraus eine Schule brauchten, die eine tägliche Ganztagsbetreuung garantierte. Die Gesamtschule hätte dies nicht bieten können.

Alle Eltern hatten den Wunsch, dass ihre Kinder den Weg der Integration nach der Schule weitergehen können. „*Es war ja eigentlich das Ziel, dass das, was im Kindergarten und in der Schule gestartet ist, auch so fortgeführt wird*“, sagte Frau C. Doch alle vier damaligen Förderschüler/innen leben und arbeiten nun als Erwachsene in behinderungsgerechten Einrichtungen. Das könnte man als „Exklusion“ bezeichnen. Speck, ein Wissenschaftler aus dem sonderpädagogischen Bereich, der ein langes Arbeitsleben dafür gekämpft hat, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung menschenwürdig leben und lernen können, übt eine ernst zu nehmende Kritik an dem verachtenden Umgang mit dem Begriff „Exklusion“: „Nicht jede Institution, sei es ein Heim oder eine besondere Schule, ist allein deshalb als eine exkludierende zu bezeichnen, weil hier Menschen aus außerordentlichen Gründen in einer außergewöhnlichen Lebenswelt leben, lernen oder arbeiten. Sind *Wohnheime* für geistig behinderte oder psychisch kranke Menschen schlechthin exkludierende Einrichtungen? Wo sollten sie sonst wohnen, wenn sie nicht selbstständig für sich sorgen können (...) oder wenn es die Eltern zu Hause nicht mehr schaffen? (...) Solange es eine blanke Illusion ist, auf Heime oder Sonderschulen völlig verzichten zu können, sollte man sich einer überbordenden Inklusions-Exklusions-Semantik enthalten.“ Speck weist auch darauf hin, dass nicht alle Eltern eine inklusive Schule für ihr Kind wollen. Er sieht das „Hauptproblem einer *Verständigung* über die Umsetzung schulischer Inklusion“ darin, „dass die *Probleme* und *Grenzen* dieses Modells ausgeblendet werden und eine Unvereinbarkeit mit dem scheinbaren Gegenprinzip der Besonderung individueller spezieller Bedürfnisse apodiktisch festgeschrieben wird.“ (Speck 2010, S. 123/124). Insbesondere Ansgar und David sind inzwischen auf sehr viel Hilfe angewiesen, eine Hilfe, die nur von spezifischen Fachkräften geleistet werden kann.

Es wurde deutlich, dass es für die Eltern von immenser Bedeutung ist, ihre Kinder versorgt zu wissen, vor allem dann, wenn die Eltern dazu nicht mehr in der Lage sind. Diese Sicherheit können nur soziale Einrichtungen bieten. Leider stehen auch diese Einrichtungen vor großen finanziellen und personellen Problemen. In den Aussagen von Frau C. klingt durch, dass die Menschen mit Down-Syndrom im Wohnheim möglicherweise zu sehr sich selbst überlassen bleiben. Es ist zweifellos richtig, sie zur Selbstständigkeit anzuhalten, doch es drängt sich der Gedanke auf, dass es weniger pädagogische Gründe sind, die dazu führen, die Selbstständigkeit zu forcieren als mehr Einsparungsmaßnahmen. Die von den Eltern initiierte Wohngruppe, in der Ansgar und Charlotte heute leben, bietet sehr viel mehr Gemeinschaft. Dies ist jedoch insbesondere dem Einsatz der Eltern zu verdanken. Die Eltern haben die Möglichkeit einzugreifen, wenn es Probleme bei der ambulanten Versorgung gibt und sie greifen auch ein, wenn es Konflikte unter den Bewohnern gibt. Dafür müssen die Eltern sowohl die Zeit als auch die Kraft haben. Beides können jedoch nicht alle Eltern aufbringen.

Ansgar, Marc, Charlotte und David wurden nicht „exkludiert“, auch wenn sie jetzt in sozialen Einrichtungen leben. Sie sind weiterhin in ihrem häuslichen Umfeld integriert, obgleich für sie jetzt die Wohngruppe ihre „Familie“ ist. Das ist nicht anders als bei allen jungen Menschen, die spätestens nach der Berufsausbildung das Elternhaus verlassen und in ihr früheres Zuhause nur noch zu Besuch kommen. Die Wohnheime und Wohngemeinschaften liegen zudem heute in der Regel nicht mehr isoliert, so dass die Bewohner am Leben in der Stadt teilnehmen können.

Die Interviews haben gezeigt: Wenn die Rahmenbedingungen stimmen, kann Integration in der Schule gelingen, allerdings – abhängig von der Behinderungsart und dem Betreuungsbedarf – eher nur bis zum 8. oder maximal 10. Schuljahr. Aus allen Gesprächen wurde deutlich, dass die sozialen Beziehungen zwischen jungen Menschen mit und ohne Behinderung mit zunehmendem Alter schwieriger werden. Es ist legitim, dass sich junge Menschen zusammenschließen, die die gleiche Sprache sprechen (im direkten und im übertragenen Sinn), die die gleichen Interessen haben und sowohl intellektuell als auch motorisch in gleicher Weise aktiv sein können. Das kann man bedauern, aber es macht wenig Sinn vor dieser Realität die Augen zu verschließen. Auch schon in der Grundschule habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Kinder mit Down-Syndrom, je älter sie wurden, desto häufiger miteinander auf ihrem Niveau spielten. Daher ist es von Vorteil, wenn nicht nur ein Kind oder Jugendlicher mit der gleichen Behinderungsart in einer Klasse ist, sondern mehrere. Nur dann haben sie die Möglichkeit, Freunde „auf ihrer Ebene“ zu finden, so wie jeder von uns Freunde sucht, die die gleiche „Wellenlänge“ haben. Wie Herr B. berichtete, war es für Charlotte in der Gesamtschule wichtig, dass die Förderkinder in den Ganztagsangeboten jahrgangsübergreifend zusammengebracht wurden und dass daraus Kontakte entstanden sind, die einer Isolierung und Vereinzelung entgegenwirken haben.

Auch wenn Integration in der Schule gelingen kann, so gelingt sie insbesondere für Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung nicht mehr auf dem Arbeitsmarkt. *„Der Arbeitsmarkt ist nicht in der Lage, für diese Menschen Angebote zu machen“*, stellt der Vater von Charlotte fest. Dies gilt auch für Charlotte, obwohl sie lesen und schreiben und mit dem Computer umgehen kann. Für alle vier jungen Menschen kamen letztlich nur die Werkstätten für Behinderte (WfbM) als Arbeitsstätte in Frage. Sie äußerten diesen Wunsch selbst und sie fühlen sich dort wohl. Nur in diesen Werkstätten ist eine zuverlässige und durchgängige Betreuung bzw. Assistenz (wie es heute genannt wird) möglich, und nur dadurch kann auch schwerstbehinderten Menschen das Gefühl gegeben werden, einen Beitrag in der Arbeitswelt zu leisten. Dies ist für das Selbstwertgefühl von sehr großer Bedeutung. Die jungen Menschen müssen sich in einer Werkstatt für Behinderte nicht immer an dem messen lassen, was gemeinhin als „normal“ angesehen wird. Derzeit sind die Werkstätten für behinderte Menschen die sicherste Möglichkeit, Arbeit zu finden. Das zeigt, dass die Gesellschaft noch sehr weit von Inklusion entfernt ist! Es gibt zwar Integrationsprojekte und Unter-

nehmen, die schwerbehinderte Menschen einstellen<sup>26</sup>, aber wie Frau C. aus eigener Erfahrung berichtet, sind alle zuerst begeistert, „(...) *aber alles steht und fällt mit der Betreuung und die muss am Anfang fast eins zu eins sein. Die Betreuung muss auch bei Problemen schnell zu erreichen sein. Wenn das alles nicht gewährleistet ist und das ist es eigentlich nie, funktioniert es nicht.*“

Der Vater von Charlotte weist an zwei Stellen auf etwas sehr Wichtiges hin: „*Charlotte konnte sich nochmal erleben, als – ja – ich würde fast sagen als die Fitteste*“ und „*Sie erlebt sich als jemand, der mehr kann als andere. Auf Dauer ist es nicht schön, immer ganz unten zu sein.*“ Gerade die Menschen, die über ihre Fähigkeiten reflektieren und den Unterschied zwischen sich und den leistungsfähigeren Mitmenschen wahrnehmen, leiden darunter, immer „ganz unten“ zu sein. Speck betont, dass es ein Eingriff in die Freiheit des Einzelnen bedeuten würde, „(...) wenn die Allgemeinheit sich das Recht anmaßte, Ausmaß und Art von ‚Inklusion‘ für den Einzelnen zu bestimmen, z. B. im Extremfall sein persönliches Bedürfnis nach einem Leben in einer ökologischen Nische zu ignorieren oder zu kritisieren, und vorgeben würde, in welche Gruppe oder welche Art gemeinsamen Lebens der Einzelne einzubinden sei.“ (Speck 2010, S. 65).

---

<sup>26</sup> Es sei z. B. auf die „Bundesarbeitsgemeinschaft Inklusionsfirmen e.V. (bag-if)“ hingewiesen, die am 21. 11. 2017 wie auch in den letzten Jahren „Informationswochen der Inklusionsunternehmen“ durchführte; s. <http://www.bag-if.de/>

## 2 Paradigmenwechsel: Von der Integration zur Inklusion

### 2.1 Die Salamanca-Erklärung

Die Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ in Salamanca, Spanien, vom 7.–10. Juni 1994 läutete eine neue Phase der Integrationsbewegung ein und führte auch in Deutschland zur Inklusionsbewegung.

Wenn man die Salamanca-Erklärung heute liest, kann man feststellen, dass genau die Forderungen erhoben und vergleichbare Vorschläge gemacht wurden, wie wir sie auch schon aus den Integrationsdebatten kennen. Bis heute werden diese Forderungen immer und immer wieder wiederholt und in gewissen Abständen von Bildungspolitikern als „neue Ideen“ angepriesen, ohne dass sich jedoch Wesentliches bezüglich der Anpassung der Schulsysteme und der finanziellen Ausstattung ändert. Um dies zu verdeutlichen, sollen hier längere Passagen aus der Salamanca-Erklärung wiedergegeben werden. Diese Erklärung wird in jeder Literatur zum Themenbereich „Inklusion“ erwähnt, aber kaum jemals im Wortlaut zitiert. Ich halte es für wichtig, sich gerade jetzt, in einer Zeit, in der die Bewegung zu scheitern droht, das ursprüngliche weltweite Anliegen zu vergegenwärtigen.

In der Salamanca-Erklärung von 1994 heißt es: „*Mit der Bekräftigung des Rechts jedes Menschen auf Bildung, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 verankert ist, und mit der Erneuerung des Versprechens der Weltgemeinschaft auf der Weltkonferenz 1990 ‚Bildung für Alle‘, dass dieses Recht unabhängig von individuellen Unterschieden zu sichern ist; mit der wohlwollenden Erkenntnis, dass sich Regierungen, Interessenvertreter, Gemeinden und Elterngruppen sowie im Besonderen Organisationen von Menschen mit Behinderung dafür einsetzen, dass der Zugang zu Bildung für jene mit besonderen Bedürfnissen erleichtert wird, die immer noch nicht erfasst sind; in Anerkennung der aktiven Teilnahme hochrangiger Repräsentanten vieler Regierungen, spezialisierter Ämter und zwischenstaatlicher Organisationen an dieser Weltkonferenz als Beleg für dieses Engagement,*

1. bekräftigen wir, die Delegierten zur Weltkonferenz über die Pädagogik für besondere Bedürfnisse, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen vertreten und hier in Salamanca, Spanien, vom 7.–10. Juni 1994 versammelt sind, hiermit unsere Verpflichtung zur Bildung für Alle. Wir anerkennen die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit

besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten. Außerdem befürworten wir hiermit den Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Mögen Regierungen und Organisationen von der Gesinnung seiner Bestimmungen und Empfehlungen geleitet sein.

2. Wir glauben und erklären,
  - dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,
  - dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
  - dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,
  - dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,
  - dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen;
  - darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.
  
3. Wir fordern alle Regierungen auf und legen ihnen nahe: höchstes Augenmerk und Priorität auf die Verbesserung ihrer Schulsysteme dahingehend zu richten,
  - dass diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten einbeziehen können,
  - auf Gesetzes- bzw. politischer Ebene das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen und alle Kinder in Regelschulen aufzunehmen, außer es gibt zwingende Gründe, dies nicht zu tun,
  - Pilotprojekte zu entwickeln und den Austausch mit anderen Ländern, die Erfahrung mit integrativen Schulen haben, zu ermutigen,
  - dezentrale Strukturen zu entwickeln, die Mitwirkung ermöglichen und mit denen die pädagogische Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen geplant, beobachtet und beurteilt werden kann,
  - die Beteiligung von Eltern, Gemeinschaften und Organisationen von Menschen mit Behinderung an Planungs- und Entscheidungsprozessen in Bezug auf Maßnahmen für besondere Bedürfnisse zu ermutigen und zu ermöglichen,
  - größere Anstrengungen für Früherkennung und -förderung sowie für berufliche Aspekte integrativer Bildung zu unternehmen,

- im Zusammenhang mit systemischen Veränderungen sicherzustellen, dass in der LehrerInnenbildung, sowohl der Aus- als auch der Fortbildung, Inhalte einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse in integrativen Schulen angesprochen werden.
- (...)

Durch Abstimmung angenommen in Salamanca, Spanien, am 10. Juni 1994.“ (UNESCO 1994).

In der Einleitung der Erklärung steht: „Das **Leitprinzip**, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen **alle Kinder**, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten. Diese Bestimmungen schaffen eine Reihe von Herausforderungen an Schulsysteme. Im Zusammenhang mit diesem Aktionsrahmen bezieht sich der Begriff ‚besondere pädagogische Bedürfnisse‘ auf all jene Kinder und Jugendliche, deren Bedürfnisse von Behinderungen oder Lernschwierigkeiten herrühren. Viele Kinder stoßen auf Lernschwierigkeiten und haben daher im Lauf ihrer Schulbahn besondere pädagogische Bedürfnisse. Schulen müssen Wege finden, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten, auch jene, die massive Benachteiligungen und Behinderungen haben. Es besteht wachsende Übereinstimmung darüber, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in jene Unterrichtsabläufe integriert werden sollen, die für den Großteil aller Kinder eingerichtet werden. Das hat zum **Konzept integrativer Schulen** geführt. Die Herausforderung an integrative Schulen ist es, eine kindzentrierte Pädagogik zu entwickeln, die in der Lage ist, alle Kinder, auch jene, die schwere Benachteiligungen und Behinderungen haben, erfolgreich zu unterrichten. Der Wert solcher Schulen liegt nicht nur darin, dass sie alle Schüler und Schülerinnen mit qualitativvoller Bildung versorgen können; ihre Einrichtung ist ein wesentlicher Schritt dahin, dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen, und dass eine integrative Gesellschaft entwickelt wird. Eine Änderung der sozialen Perspektive ist zwingend notwendig. Viel zu lange wurden die Probleme von Menschen mit Behinderung durch eine behindernde Gesellschaft verursacht, die deren Schwächen mehr Beachtung geschenkt hat als den Stärken. (...) Eine kindzentrierte Pädagogik kann helfen, die Vergeudung von Ressourcen und die Zerstörung von Hoffnungen zu vermeiden, die viel zu oft eine Folge schlechten Unterrichts und einer ‚Giesskannen‘ (das gleiche für alle) -Erziehungsmentalität ist. Darüber hinaus sind kindgerechte Schulen der Übungsbereich für eine Gesellschaft, die sich am Menschen orientiert und sowohl die Unterschiede als auch die Würde aller Menschen respektiert.“ (UNESCO 1994).

## 2.2 Definitionen von Inklusion und kritische Anmerkungen

Im Laufe der Jahre nach der Salamanca-Erklärung gingen die Vertreter von Integration dazu über, diesen Terminus nun durch den Begriff „Inklusion“ zu ersetzen. Zunächst wurden Integration und Inklusion häufig als Synonyme verwendet, oft sogar mit einem Schrägstrich verbunden (Integration/ Inklusion). Doch immer mehr setzte sich die Auffassung durch, dass Inklusion eine substantielle Weiterentwicklung der Integration meint. Dass mit dem Wechsel der Termini von Integration zu Inklusion ein Paradigmenwechsel eingeläutet werden sollte und teilweise wohl auch wurde, ist im Grundsatz zu begrüßen. Mit den Begriffen selbst hat das jedoch wenig zu tun.

Wissenschaftler/innen, die die Integrationsbewegung wesentlich mitgetragen haben, definieren Inklusion unterschiedlich. Boban und Hinz begründen ihre Entscheidung für den Begriff „Inklusion“ anstelle von „Integration“ damit, dass in der internationalen wissenschaftlichen Diskussion Integration kritisch als Anpassung an eine im wesentlichen unveränderte Schule mit ihrer tradierten Normalität gesehen wird, während Inklusion das Konzept einer „Schule für alle“ umfasst. Damit ist „das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der Schüler/innen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird“ gemeint (Boban/ Hinz 2003, S. 4). Biewer, ein Wissenschaftler aus Österreich, definiert Inklusion wie folgt: „Inklusive Pädagogik wird verstanden als Bezeichnung für Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer gerecht zu werden.“ (Biewer 2010, S. 193).

Inklusion ist „ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen“, schreibt Reich (2012, S. 39). Reich verweist jedoch darauf, dass dieses optimale Ziel wohl nie vollständig erreicht werden kann, da Diversität in einer Gesellschaft niemals unumstritten sein wird. Inklusion als erstrebenswertes gesellschaftliches Ziel bedeutet auch Solidarität mit den „schlechter gestellten Menschen“. Man kann davon ausgehen, dass die „besser gestellten Menschen“ dies nicht immer freiwillig tun werden, wenn sie für sich keinen unmittelbaren Vorteil sehen. Sie verlieren dann das gemeinsame Ziel einer gerechteren Gesellschaft aus den Augen. „Dieser Verlust erscheint in der deutschen Bildungslandschaft bereits als flächendeckend typisch – insbesondere bei der gymnasialen Besitzstandverteidigung“. Inklusion ist für Reich daher ein „Kampfbegriff“, dem wir uns aber möglichst weit annähern sollen (ebd., S. 40).

Es finden sich jedoch auch Wissenschaftler/innen, die bislang Integration befürwortet und vertreten haben, jetzt jedoch teilweise heftige Kritik an dem Inklusionskonzept üben:

„Inklusion auf Methodik oder die Schule als alleinigen Lern- und Entwicklungsort zu reduzieren, ist eine Selbsttäuschung mit einer guten Portion Ignoranz gegenüber der gesamtgesellschaftlichen Realität“ resümiert Herz und relativiert damit die Euphorie, mit der die Bildungspolitik Inklusion nicht selten, sowohl in Deutschland als auch weltweit, als (weitgehend kostenneutrales) Allheilmittel propagiert. „Hier wird wider besseren Wissens die Hoffnung genährt, Ungleichheitsstrukturen und Exklusionsprobleme der Gesellschaft könnten insgesamt bereits durch schulpädagogische Programme bewältigt werden“. Es hat etwas Weltfremdes, Inklusion als Vision anzupreisen, wenn nicht zugleich die wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen präzisiert werden, die bisher national wie international die Verwirklichung einer ‚Inclusive Education‘ verhindern (Herz 2012, S. 47).

Prengel, eine vehemente Verfechterin integrativer Bildungssysteme und integrativen Unterrichts, schreibt: „Die Gefahr, dass Inklusion als Sparmodell missbraucht wird, zum Beispiel um Sonderpädagogik-Stunden einzusparen, ist nicht von der Hand zu weisen; so läuft sie Gefahr wegen Ressourcenmangel gegen die Wand gefahren zu werden“ (Prengel 2012, S. 27).

Wird Inklusion definiert als die Vision einer Gesellschaft, in der alle ihren individuellen Platz finden, dann kann es nur „Inklusion für alle“ geben, da der Begriff „Inklusion“ eine Inklusion für alle impliziert. Daher ist die Einteilung in drei verschiedene „Gruppen von Inklusion“ wie: „Inklusion für eine bestimmte Gruppe“, „Inklusion als Ziel“, „Inklusion für alle“, die Rotter und Schaaf vornehmen, nicht sinnvoll. Die Gruppe „Inklusion für eine bestimmte Gruppe“ steht in der Tradition der Integration. Die Vertreter von „Inklusion als Ziel“ werden von einem Normalisierungsbestreben geleitet und „Inklusion für alle“ betont die Teilhabe aller Schüler/innen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen individuellen Besonderheiten. (Rotter/ Schaaf 2015, S. 147).

Die Zitate machen deutlich, wie wenig präzise der Terminus „Inklusion“ heute verwendet wird. Speck schreibt unter der Überschrift „Inklusion – ein vager und umstrittener Begriff“: „Die verschiedenen, z.T. sogar gegensätzlichen Begriffsinhalte von Inklusion lassen erkennen, dass es sich um einen Begriff handelt, der verschieden deutbar ist. Man hat es bei ihm mit einer *Metapher* zu tun, d.h. mit einem Ausdruck von übertragener Bedeutung. Erst innerhalb eines bestimmten Bezugssystems (...) erhalten die Termini ‚Inklusion‘ und ‚Exklusion‘ ihre inhaltliche Wertung.“ (Speck 2010, S. 61). „Inklusion ist nicht überall und für jeden in gleicher Weise möglich und sinnvoll. Unterschiede, also individuell und situativ bedingte Ungleichheiten, sind real und lassen sich nicht ignorieren. Das bedeutet, Inklusion ist ein *relationaler* Begriff“ (ebd., S. 65). Speck spricht sich eindeutig dagegen aus, Menschen das Recht zu nehmen, in einer Sondereinrichtung zu leben. „Mit einer ‚Exklusion‘ aus einer Sondereinrichtung ist noch lange nicht eine ‚Inklusion‘ in eine andere und besser passende Einrichtung gegeben.“ (ebd., S. 66).

Es ist in dieser Debatte wichtig, nochmals daran zu erinnern, dass es erst durch die Sonderschulbewegung gelungen ist, alle Kinder und Jugendlichen, auch die Schwerstmehrfachbehinderten in das Schulsystem zu integrieren. Die Aussonderung in der Zeit vor ca. 1950 bedeutete für Kinder mit einer schweren geistigen oder körperlichen Behinderung in der Regel, dass sie nicht beschult wurden. Damit waren sie von staatlicher Bildung ausgeschlossen. Aussonderung heute bedeutet, dass Kinder mit einer Behinderung eine hervorragend ausgestattete Schule besuchen können, mit spezifisch ausgebildetem Personal und vielen Angeboten zur Entlastung der Eltern (wie Freizeitgestaltung, gemeinsame Ferienaufenthalte u. a.m.). Der Nachteil der Aussonderung heute besteht darin, dass Kinder mit einer schweren Behinderung nicht in die Schule gehen, die ihrem Wohnort am nächsten liegt und im schulischen Bereich nicht mit Gleichaltrigen aus ihrem Wohngebiet aufwachsen. Sie können von lebensrelevanten Kommunikationszusammenhängen ausgeschlossen werden, wenn sie z. B. in einem Internat für Kinder mit einer bestimmten Behinderung leben. Je nachdem wie offen dieses Internat organisiert ist und in welcher Weise Kooperationen mit anderen Einrichtungen initiiert werden, muss auch das heute nicht heißen, dass diese Kinder „weggesperrt“ werden (wie es in früheren Jahrhunderten durchaus der Fall war).

Es geht daher bei der Inklusion heute in erster Linie um eine soziale Eingliederung, nicht darum, diesen Kindern überhaupt erst Bildung zu ermöglichen. Das sollte nicht aus den Augen verloren werden, wenn wir um Inklusion „kämpfen“. Die Frage, was das Beste für das Kind und ihre Familie ist, sollte immer im Mittelpunkt stehen. Die Diskussion in Deutschland wird oft sehr emotional geführt und das Wohl des Kindes wird dabei u. U. aus den Augen verloren. Wenn eine Regelschule räumlich und personell genauso gut ausgestattet ist wie eine Schule für Schüler/innen mit einer Behinderung und wenn den Schüler/innen mindestens so viel individuelle Förderung angeboten wird wie in einer Förderschule, dann ist diese Schule für das Kind vermutlich die bessere Wahl, da alle Schüler/innen von der Vielfalt profitieren. Sind jedoch die Bedingungen für Schüler/innen mit einem Handicap schlechter als sie in einer Sonder- oder Förderschule wären, dann ist die Regelschule vermutlich nicht die bessere Wahl. Das gilt auch für spezielle Klassen für Schüler/innen, die die deutsche Sprache noch nicht beherrschen. Wenn die Bedingungen in einer Regelklasse so sind, dass diese Schüler/innen in der deutschen Sprache effektiv gefördert werden, indem z. B. im Team gearbeitet wird, ist eine Regelklasse besser als eine Spezialklasse, in der nur Schüler/innen sind, die kein Deutsch sprechen. Kinder lernen sehr viel voneinander und eine Sprache wird vor allem in der Kommunikation mit Gleichaltrigen gelernt. Sitzen diese Schüler/innen jedoch nur ihre Zeit in einer Regelklasse ab, da sich keiner um ihre Förderung bemüht, bzw. aus Überforderungsgründen bemühen kann, ist eine Spezialklasse besser geeignet.

Zwei Fallbeispiele aus der Tagespresse zeigen die unterschiedlichen Sichtweisen von zwei Betroffenen. Joscha (Fall 1) ist ein Mädchen mit einer Hochbegabung im sprachlichen Bereich, die ihre Wünsche, Bedürfnisse und Enttäu-

schungen selbst zum Ausdruck bringen kann und Eltern hat, die in der Lage sind zu kämpfen. Das können natürlich nicht alle Menschen mit einer Behinderung und oft sind es die Eltern – wie bei Svea (Fall 2) –, die entweder den Kampf um Inklusion aufgegeben haben oder die von vornherein wünschen, dass ihr Kind in einem behüteten Schonraum aufwächst. Auch dieser Wunsch muss ernst genommen werden.

*Fall 1:* In der ZEIT vom 6. Juli 2017 (S. 50) steht ein Artikel, verfasst von der 13jährigen Joscha, die von sich selbst sagt, dass sie Autistin sei und mehrfach behindert. Sie ist auf den Rollstuhl angewiesen. Ihre Diagnose ist „komplexe Hirnfehlbildung“, die sich jedoch nur im mathematischen Bereich auswirkt, da das Mädchen nur zweidimensional sehen und Größen und Entfernungen nicht unterscheiden kann. „In meinem letzten IQ-Test habe ich Bereiche, in denen ich 146 als Note bekomme, andere Bereiche, in denen ich mit 68 beziffert werde. Ich bin also hochbegabt und geistig behindert in einem“, sagt sie von sich. Joscha hat inzwischen das Cambridge-Zertifikat in Englisch für Fortgeschrittene erworben. Erst mit Hilfe eines Bürgerbegehrens gelingt es den Eltern eine Grundschule zu finden, die das Mädchen nimmt: „Die anderen Kinder fanden nicht schlimm, dass ich anfangs noch Windeln trug. Sie akzeptierten mich, wie ich war. Plötzlich konnte *ich* Mitschülern helfen in Deutsch und Englisch. Sie bewunderten meinen Laptop. Ich habe mir einiges von ihnen abgesehen. Das Lehrertandem war klasse. Alle waren für Inklusion. Aber jetzt, auf der Gesamtschule, geht die Kämpferei weiter“. Die Mutter muss für jede Hilfe, die Joscha benötigt, Anträge stellen, die monatelang nicht bearbeitet oder abgelehnt werden. Aber ohne zusätzliche Hilfe kann Joscha die Gesamtschule nicht besuchen, denn sie ist zu hundert Prozent behindert. Joscha schreibt: „Inklusion scheint in Deutschland ein wildes Durcheinander. (...) An manchen Schulen in einer Stadt gibt es einen Lehrer und einen Sonderpädagogen in jeder Klasse mit Behinderten. An manchen Schulen gibt es insgesamt nur einen Sonderpädagogen. (...) Er hat dann eine Stunde pro Woche Zeit für ein behindertes Kind.“ Joscha zeigt Verständnis für die Lehrpersonen: „Mich wundert nicht, wenn Lehrer gegen Inklusion sind. Sie haben einfach schlechte Bedingungen für die Umsetzung“. Und sie fragt die Politiker: „Haben Sie vergessen, dass Behinderte ein Recht haben auf Inklusion? (...) Ich will keinen Schonraum. Ich will nicht, dass ich betteln muss um Teilhabe. Ich will dazugehören, wie ich bin“. Nun steht Joscha vor der Schwierigkeit, dass sie kein Abitur machen kann, da sie in Mathematik nicht die erforderliche Leistung erbringen wird.

Sollte Inklusion nicht auch bedeuten, dass Menschen mit einer Teilleistungschwäche dennoch ein „Teil“-Abitur ablegen können und dann in dem Bereich studieren können, den sie beherrschen? Doch so weit ist die Bildungspolitik in Sachen Inklusion offensichtlich noch nicht.

*Fall 2:* Die Eltern von Svea haben sich bewusst für eine Förderschule entschieden. Svea hat mehrere Handicaps, darunter nur 50 % Hörkraft. Sie ist ein fröhliches Kind, „doch es gibt Situationen, in denen Svea in ihre eigene Welt abtaucht. Wenn viele Geräusche auf sie einprasseln...“ (...) „In diesen Momenten

sind Sveas Eltern sicher, die richtige Entscheidung getroffen zu haben. ‚Eine Regelschule war und ist zur Zeit in keiner Weise denkbar‘, sagt ihre Mutter. Ihre Tochter sei auf der Albatros-Schule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung richtig aufgehoben. ‚Bei der Diskussion um Inklusion darf nicht vergessen werden, dass Förderschulen ihre Berechtigung haben‘. Ihre Tochter sei das beste Beispiel. ‚Nicht für jedes Kind ist eine Regelbeschulung sinnvoll‘, betont sie. Inklusion habe Grenzen“ (Westfalen-Blatt Nr. 110 vom 13. Mai 2015).

## 2.3 Inklusion – eine zu große Herausforderung?

Ob Inklusion eine zu große Herausforderung für Lehrende ist, ist eine ernst zu nehmende Frage. „Wie die pädagogische, didaktische und interaktive Kompetenz der Lehrer gesteigert werden kann, ohne zu Überlastungen zu führen, wird eine der wichtigsten Untersuchungsfragen der Zukunft sein müssen“ geben Hurlmann und Jaumann – bezogen auf Integration – schon vor fast 30 Jahren zu Bedenken (1986, S. 97). Die Klagen von Vertretern pädagogischer Verbände bezüglich Inklusion in den letzten Jahren zeigen, dass diese Bedenken gerade heute hoch aktuell sind.

„Die Inklusion gilt unter den Lehrern als die am meisten misslungene Maßnahme der Landesregierung“, sagt die Landesvorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) von Baden-Württemberg, Doro Moritz, 2014. „Unzufriedenheit, Frust und schlechte Arbeitsbedingungen an den Schulen sind kein Nährboden für engagiertes Anpacken von Veränderungen.“ Die Frage, wie gut sie sich auf die Einbeziehung behinderter Kinder in den Unterricht vorbereitet fühlen, beantworten 60 % der Pädagogen an allgemeinbildenden Schulen mit „sehr schlecht“, 23 % Prozent mit „schlecht“<sup>27</sup>.

„Lehrer frustriert über Inklusion“ heißt es in RP-online vom 1. Juni 2015<sup>28</sup>. Es wird kritisiert, dass es zu wenig Personal gibt, die Ausstattung mit Sonderpädagog/innen viel zu knapp ist und zu wenig Austausch zwischen Sonderpädagog/innen und Regelschullehrer/innen stattfindet. Die Lehrkräfte klagen über ein ständiges Gefühl, den Anforderungen nicht mehr gewachsen zu sein. Auch der Chef des VBE<sup>29</sup> Udo Beckmann betont am 18. Mai 2015, „dass von der Politik billigend in Kauf genommen (wird), dass Inklusion vor die Wand gefahren wird“. Die Schulwirklichkeit sei bestimmt durch „fehlendes Fachpersonal an

<sup>27</sup> <http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.umfrage-der-gew-inklusion-verunsichert-viele-lehrer.a14dc58f-47bd-4c89-af67-1fdadad454db.html> (gelesen am 16.06.2017).

<sup>28</sup> <http://www.rp-online.de/nrw/landespolitik/lehrer-frustriert-ueber-inklusion-aid-1.5130570> (gelesen am 16.06.2017).

<sup>29</sup> VBE: Verband Bildung und Erziehung e.V.

Regelschulen, zu große Lerngruppen, Mangel an passenden Klassenräumen, nicht vorhandene Barrierefreiheit“ sowie die „ungenügende Vorbereitung der Lehrer auf inklusives Unterrichten“<sup>30</sup>. Und Hoffmann sagt auf dem GEW-Gewerkschaftstag 2017: „Inklusion darf auf keinen Fall auf dem Rücken der Pädagoginnen und Pädagogen ausgetragen werden.“ (Hoffmann 2017, S. 8).

Es stellt sich die Frage: Was wird hier den Lehrkräften aufgebürdet? Sind Lehrkräfte beliebig belastbar und bildbar? Sind die Herausforderungen zu bewältigen, oder muss nun der „Rückwärtsgang“ eingelegt werden, weil Lehrkräfte sich überfordert fühlen und die Landesregierungen nicht bereit sind, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen?

Es ist bekannt, dass die Überforderung der Lehrenden zu Erkrankungen aufgrund von Hilflosigkeit, Resignation und Erschöpfung führen kann. Daher muss es ernst genommen werden, wenn Lehrkräfte über Überforderung klagen. Allerdings ist auch zu fragen, ob das Gefühl, überfordert zu sein, tatsächlich in erster Linie daraus resultiert, dass ein Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in die Klasse aufgenommen werden musste. Die Vielfalt im Klassenzimmer hat sich durch den Zuzug von Familien aus anderen Ländern und Kinder von Asylsuchenden enorm erhöht. Diese Kinder besuchen die Grundschule, ohne vorher die deutsche Sprache gelernt zu haben. Außerdem hat sich das Verhalten vieler Schüler/innen den Lehrpersonen gegenüber zum Negativen verändert. „Das Spektrum der ermittelten Belastungen reichte von provozierender Lernunlust, schwerer Beleidigungen und offener Feindseligkeit auf der Basis von Beziehungslosigkeit bis zu kaum erträglicher Aggressivität und Mobbing“, berichtet Speck aus einer Studie (2010, S. 74).

Rund 100 Grundschulleitungen schrieben 2017 einen Brief an den hessischen Kultusminister: „An manchen Schulen haben mehr als 80 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund, viele sprechen schlecht Deutsch, Lehrkräfte arbeiten mit traumatisierten geflüchteten Kindern, obwohl sie dafür nicht ausgebildet sind. (...). Unter diesen Bedingungen treibe die Verbindung von Inklusion und Integration die Belastungsgrenze ins Unendliche.“ (Irle 2017, S. 13). Bisher erhielten die Schulleitungen auf diesen Brief keine Antwort. Die Regel sind „mangelnde Ressourcen, fehlende Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte, schlechte Ausbildung, zu wenig Fortbildung sowie eine Fachdidaktik und Bildungsstandards, die noch nicht auf Inklusion ausgerichtet sind“, schreibt Reith (2017, S. 16).

Berücksichtigt werden muss allerdings auch, dass die Lehrkräfte selbst eher einen „exklusiven“ Unterricht erfahren und ein hochdifferenziertes Schulsystem in Deutschland durchlaufen haben. Viele, auch jüngere Lehrkräfte, haben kaum differenzierenden Unterricht selbst erlebt. Auch in vielen Curricula der Lehrerbildung spielt Differenzierung bis heute in der Didaktik (insbesondere in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe) eine eher untergeordnete

---

<sup>30</sup> <https://jungefreiheit.de/politik/deutschland/2015/studie-inklusion-ueberfordert-lehrer/> (gelesen am 16.06.2017).

Rolle. Obgleich Individualisierung und Differenzierung spätestens seit der Reformpädagogik, also seit mindestens 100 Jahren, in der Pädagogik ein wesentliches Thema ist, fühlen sich die Lehrkräfte nicht ausreichend in der Lage, mit Heterogenität im Unterricht differenziert umzugehen. Innere Differenzierung im Unterricht ist offensichtlich eine Lehrform, die sehr schwer umsetzbar ist. Das kann zum einen daran liegen, dass Lehrpersonen immer noch zu wenig mit differenzierenden Lehr- und Lernmethoden sowie Lehr- und Lernstrategien vertraut sind. Zum anderen liegt es aber auch daran, dass die Klassen nach wie vor zu groß sind und zunehmend mehr Schüler/innen eine eins zu eins Betreuung und Förderung benötigen, da sie nicht in der Lage sind, selbstständig zu arbeiten.

Obgleich Integration bzw. Inklusion seit mehr als 30 Jahren in der pädagogischen Wissenschaft erforscht wird, spielte das Thema „Inklusion“ in der Allgemeinen Lehrerausbildung bis vor wenigen Jahren nur eine untergeordnete oder gar keine Rolle. Das zeigt sich u. a. daran, dass Lehrkräfte in einer Studie ihr theoretisches Wissen über Inklusion als sehr gering einschätzen (Amrhein 2011, S. 153).

Eckstein u. a. unterscheiden in ihrer Studie zwischen „*handlungsfernen berufsbezogenen Überzeugungen*“ und „*handlungsnahen bezugsbezogenen Überzeugungen*“ von Lehrpersonen. *Handlungsferne* berufsbezogene Überzeugungen sind allgemeiner Natur, dem Bewusstsein zugänglich und veränderbar, sie entfalten jedoch nur eine geringe Handlungswirksamkeit. Das ist z. B. die Überzeugung, dass „*Integration im Sinne eines bildungspolitischen Grundsatzes*“ wichtig und wertvoll ist. Die Autoren berichten von einer standardisierten Onlinebefragung von Lehrpersonen in Zürich, in der 80 % der Befragten Integration für wünschbar hielten, doch nur 40 % der Meinung waren, dass sie unter den gegebenen Voraussetzungen überhaupt realisierbar sei. *Handlungsnah* berufsbezogene Überzeugungen sind dagegen spezifischer Natur. Sie sind jedoch dem Bewusstsein nur bedingt zugänglich, aber sie gewähren Handlungssicherheit. Ca. 85 % der befragten Lehrpersonen fanden, dass die Klassenführung in integrativen Schulformen anspruchsvoller und die Vorbereitung aufwändiger ist und fast die Hälfte ist der Ansicht, dass sich die Unterrichtsqualität vermindert. Lehrpersonen erleben die Unterrichtsgestaltung in Inklusion oft als überfordernd (Eckstein u. a. 2013, S.93). Insgesamt sind Lehrkräfte der Primarstufe bezüglich Inklusion zuversichtlicher als Lehrkräfte der Sekundarstufen (ebd., S. 107)

Die Studie von Eckstein u. a. zeigt auch, dass neben den berufsbezogenen Überzeugungen auch *Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität* eine wichtige Rolle spielen: „Lehrpersonen, die regelmäßig und routiniert binnendifferenziert und auf der Grundlage erweiterter Lehr-Lernformen unterrichten, äußern vergleichsweise weniger Hürden und Stolpersteine im Umgang mit Heterogenität. Im Unterschied zu Lehrpersonen, die in geringerem Umfang binnendifferenzierend und nach erweiterten Lernformen unterrichten, sind diese zuversichtlicher, dass eine integrative Volksschule gewinnbringend realisiert werden kann.“ (ebd., S. 104). Die Anzahl der verhaltensauffälligen Schüler/innen dagegen beeinflusst

den Integrationsoptimismus der Lehrpersonen ungünstig (ebd., S. 104), während Klassengröße und Dienstalter der Lehrperson keinen nennenswerten Einfluss auf deren Zuversicht hat (ebd., S. 107).

Die Pilotstudie „Inklusive Grundschule“ in Brandenburg untersuchte *Gelingsbedingungen* und stellte Fragen nach den Erfahrungen, Einstellungen, Erwartungen und Empfindungen der Lehrkräfte zum inklusiven Unterricht und zur Einschätzung ihres pädagogischen Wissens (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2015). In der Studie wurde herausgefunden, dass sich die Einstellungen der befragten Lehrkräfte im neutralen bis leicht positiven Bereich bewegten. Bezüglich ihres Wissens waren sie sich sicher, inklusiven Unterricht gestalten zu können. „Je überzeugter jemand ist, dass inklusiver Unterricht wirksam ist und gelingen kann, desto höher ist auch (...) die Gewissheit, diesen Unterricht in heterogenen Gruppen gestalten zu können. (...). Je höher die Einstellungs- bzw. Selbstwirksamkeitswerte, desto geringer wurden schulische Tätigkeiten und Arbeitsfelder als belastend wahrgenommen.“ (Bosse u. a. 2015, S. 151). Lehrpersonen, die über positive Kontakte zu Menschen mit einer Behinderung in ihrem persönlichen Umfeld verfügen, haben in der Tendenz eine eher positive Einstellung zur Inklusion. Lehrkräfte, die noch nicht so lange im Beruf stehen, scheinen offener zu sein, als solche, die schon lange im Schuldienst arbeiten. Alle bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass längere Inklusionserfahrungen zum Anstieg einer positiven Einstellung führen (ebd., S. 137). Das Belastungsempfinden ist allerdings sehr unterschiedlich und hängt davon ab, ob Heterogenität als Belastung oder als Ressource gesehen wird. Wird hauptsächlich der Mehraufwand und die Belastung mit Heterogenität verbunden, wird Inklusion negativ eingeschätzt. Lehrpersonen, die sich selbst als hochwirksam einschätzen, fühlen sich tendenziell weniger belastet (ebd., S. 138).

Wenn Lehrpersonen Unterstützung und Schulungen erhalten, wirkt sich das offensichtlich auf die Einstellung und Zufriedenheit aus. Amrhein stellt nach einem Jahr Schulentwicklungsarbeit eine hohe Arbeitszufriedenheit der Lehrer-Teams fest, die in integrativen Lerngruppen arbeiteten. Es wurde zwar eine größere zeitliche Belastung wahrgenommen, aber nicht unbedingt eine höhere psychische Belastung (Amrhein 2011, S. 205). Vergleichbares konnte Specht schon 1993 bei Grundschullehrern feststellen. Auch Lindemann schreibt: „(...) positive Einstellungen zu Heterogenität und Inklusion (benötigen) gelebte Erfahrung und praktische Beispiele.“ (2014, S. 162). Aus eigener Erfahrung kann ich diese Feststellungen bestätigen. Die Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts wächst in der Regel in dem Maße, in dem zunächst skeptische Lehrpersonen im Team zusammenarbeiten (Graumann 2002). Lehrerfort- und -weiterbildungen können dabei sehr hilfreich sein. Allerdings wird nicht jede Fortbildung von den Lehrenden als hilfreich empfunden. Die Forschergruppe im Projekt „Inklusive Grundschule“ in Brandenburg stellt fest, „dass die Befragten dann eine Fortbildung als erfolgreich empfanden, wenn sie strukturell zumutbar und inhaltlich relevant war (...), neues Wissen erworben wurde oder im optimalen Fall konkrete Hilfestellungen und Materialien bot und somit die Möglichkeit bestand,

dass die Lehrerinnen und Lehrer direkt im Unterricht daran anknüpfen konnten“ (Jäntsch u. a. 2015, S. 174).

Amrhein stellte fest, dass Lehrkräfte, die bislang nicht in einer integrativen Lerngruppe unterrichtet hatten, ihre Kompetenzen sehr niedrig einschätzten (Amrhein 2011, S. 153) und die zu erwartenden Belastungen als sehr hoch (ebd., S. 155)<sup>31</sup>. Insgesamt halten sich über 80 % der befragten Lehrkräfte nicht für ausreichend kompetent, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten (ebd., S. 153). Auch Götz u. a. kommen zu dem Ergebnis, dass es in allen Schularten Befürworter der Inklusion sowie Gegner gibt. Alle Befragten betrachten jedoch die Umsetzung sehr kritisch und sind der Meinung, dass eine erfolgreiche Inklusion auf Dauer nicht geleistet werden kann, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen und besonders die Personalressourcen fehlen. Interessant ist, dass Förderschullehrer/innen Inklusion als Vision zwar generell als erstrebenswert erachten, aber nicht für alle Kinder als vorteilhaft ansehen (Götz u. a. 2015, S. 37).

Die Diskussionen um Inklusion spielen sich – wie auch schon die Diskussionen um Integration in den 1990er Jahren – oft eher auf der Ebene von „Glaubensbekenntnissen“ ab als auf der Ebene wissenschaftlicher Erkenntnisse. Entweder ist man für Inklusion oder dagegen, ohne wirklich zutreffende und wissenschaftlich belegte Argumente „für“ oder „gegen“ zu haben.

Vergleicht man die referierten Forschungsergebnisse mit Ergebnissen aus früheren Jahrzehnten, so hat sich offensichtlich an den Einstellungen im Übergang von der Integrations- zur Inklusionsforderung wenig geändert (vgl. u. a. Dumke u. a. 1989). Geändert hat sich in den letzten zwanzig Jahren auch nicht die Befürchtung, dass Regelschüler/innen durch die Aufnahme von Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterfordert werden. Nach wie vor sind ca. 60 % der befragten Lehrkräfte dieser Meinung (Amrhein 2011, S. 156). Die Mehrzahl der Lehrkräfte ist auch weiterhin der Meinung, dass die Förderschule für Kinder mit einer Behinderung der bessere Förderort ist (ebd., S. 157). Dies gilt insbesondere für Schüler mit Verhaltensschwierigkeiten (ebd., S. 159).

Wie sowohl im Film als auch in den Ausführungen im Buch über die Eichendorffschule deutlich wird, gelingt es dieser Schule offensichtlich gut, inklusiven Unterricht zu verwirklichen. Doch auch die Lehrkräfte dort arbeiten oft am Limit. Obgleich sie gewillt sind, jedes Kind individuell zu fördern und jedem die höchstmögliche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, drohen sie zunehmend, an den unzureichenden Bedingungen zu scheitern. Der Sonderpädagoge Herr U. merkt kritisch an:

*„Wir bemühen uns, die Kinder individuell zu betrachten, wir machen eine größtmögliche Differenzierung in der inhaltlichen Arbeit mit den Kindern. Vieles verschlechtert sich, seit es den Erlass zu Inklusion gibt. Jedes Modell funk-*

---

<sup>31</sup> Es handelt sich hier um Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Bezüglich Grundschullehrkräfte ist mir keine neuere entsprechende Studie bekannt.

*tioniert nur so gut, wie das Modell auch tragbar ist. Wenn wir eine Anhäufung von schwierigen Kindern in einer Klasse haben und der Förderbedarf so massiv ist, dann kann das die ganze Klasse sprengen. Und das hat nicht unbedingt etwas mit der Anzahl der Kinder zu tun, sondern mit der Qualität eines einzelnen Kindes. Wir hatten das in den letzten Jahren immer wieder. Das ist eine Gradwanderung: Ist diese Klasse von uns noch zu halten in der Zusammensetzung oder ist sie nicht mehr zu halten? Das lag vorwiegend an zwei Kindern, die den Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich hatten und die von uns Lehrern so viel Aufmerksamkeit und Kraft gebündelt haben, dass das sehr grenzwertig war. Da brauchten wir auch Unterstützung von außen, vom Jugendamt, von Beratungsstellen, von Psychologen. Da ist sehr viel Kraft, Nerven und Zeit hineingeflossen, die wir nicht übrig hatten, da gibt es eine Grenze. Und deswegen sage ich auch ganz bewusst, so ein Modell, wie wir es hier haben, mit inklusiver Beschulung von Kindern mit Förderbedarf, ist auch nicht für jedes Kind das richtige Modell. Das muss man sehr individuell betrachten. Wir denken, es muss funktionieren, die Kinder sind da und die bringen wir jetzt irgendwie unter, aber es wird nicht geschaut, wie sind die personellen Ressourcen und die finanziellen und räumlichen Voraussetzungen.“*

Die Sonderpädagogin Frau R. weist auf die Verschlechterung durch die veränderte Zuteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hin: *„Früher – in der Zeit der Integration – gab es eine vorgegebene Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die pro Klasse zugeteilt wurden. Die Vorgabe gibt es jetzt nicht mehr, jetzt sind das alles Einzelfallentscheidungen und man muss sozusagen die Kinder nehmen, die einen Platz brauchen. Das führt jetzt bei uns dazu, dass wir 9 Kinder in der Klasse mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, davon viele mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen und das macht natürlich den ganzen Schulalltag doch sehr anstrengend.“*

Kritisch äußert sich die Sonderschullehrerin Frau I. zur Größe der Klassen: *„Wenn man wirklich inklusiv arbeiten will, im Sinne von: ‚Ich fördere jedes Kind individuell, da wo es steht‘, dann ist die Menge von 25 Kindern sehr grenzwertig. Die Zahl der Kinder wird mehr und mehr und da leiden wir schon manchmal unter diesem Anspruch: Werde ich wirklich jedem gerecht, schaffe ich das überhaupt? Der macht in Mathe das, der in Deutsch das, der hat grade Kummer, da ist dies oder jenes passiert, jetzt geht’s dem schlecht, der hat Bauchschmerzen. Kann ich diesem allem noch gerecht werden, wenn es 25 Individuen sind (...), denn es kommen ja auch immer mehr Kinder, die kein Deutsch können, der Anteil ist sehr groß, das heißt, das ist eine ganz neue Herausforderung an den Unterricht. Da ist der Wunsch nach viel, viel mehr Unterstützung und Lehrkräften an dieser Schule – und an allen Schulen – berechtigt.“*

So berechtigt die Klagen über fehlende Ressourcen und schlechte Bedingungen sind, muss man doch auch bedenken, dass sich nur etwas ändert und ändern kann, wenn die Menschen ihre Haltung und ihr Handeln ändern und immer wieder ihre Forderungen an die Bildungspolitik stellen. Kritisch soll an dieser Stel-

le noch angemerkt werden, dass sich die Schulgeschichte nicht weiterentwickelt hätte, wenn Pädagog/innen nicht immer wieder Herausforderungen angenommen hätten – auch wenn es einen Umdenkungsprozess und zusätzliche Arbeit gekostet hat. Sonst „könnten heute vielleicht Mädchen kein Abitur machen und Arbeiterkinder würden prinzipiell nur in Volksschulen unterrichtet, weil sie ansonsten eine Überforderung für Lehrkräfte (...) darstellen würden“, schreibt Werning treffend (2010, S. 80).

Rahmenbedingungen sind das, was der Name sagt, sie geben den *Rahmen* für die inklusive Arbeit in der Schule, nicht weniger, aber auch nicht mehr. Das Kerngeschäft von Schule ist jedoch der Unterricht und das sogenannte Schulleben. Daher ist das folgende Kapitel dem Unterricht und dem inklusiven Schulalltag gewidmet.

## 3 Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulalltag

### 3.1 Noch immer aktuell: Öffnung von Unterricht und Individualisierung

„*‘Offener Unterricht‘* – ein neues Schlagwort erobert den Jahrmarkt der pädagogischen Hoffnungen. *Offener Unterricht*: die Antwort auf Leistungsdruck und Konkurrenzlernen, auf Schulstress und Schulversagen, auf Gleichgültigkeit, Langeweile und graue Unterrichtskasernen! *Offener Unterricht*: „Lösung für die Praxis!“ schreibt Ramsegger 1977 im Vorwort seines Buches „Offener Unterricht in der Erprobung“. Die Frage, ob Offener Unterricht ein Allheilmittel sein kann, ist bis heute offen. Im Zuge der Forderung nach Inklusion bekommt die Diskussion um Offenen Unterricht, um Innere Differenzierung und um Individualisierung eine neue Bedeutung. Ein kurzer Rückblick auf die letzten Jahrzehnte macht deutlich, dass Öffnung von Unterricht in der pädagogischen Diskussion immer kontrovers diskutiert wurde und Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit widersprüchlich sind<sup>32</sup>.

#### 3.1.1 Bedeutung offenen Unterrichtens in den letzten Jahrzehnten

In den 1960er Jahren wurde erstmals nach Ende des zweiten Weltkrieges deutlich, dass – zur Ankurbelung der Wirtschaft und dem Bestreben mit der USA und der UdSSR konkurrieren zu können –, höhere Bildungsabschlüsse und höhere Qualifizierungen erforderlich sind (s. Picht 1964: „Deutsche Bildungskatastrophe“). Bildung wurde daher zum Bürgerrecht erklärt (Dahrendorf 1965), und man erhoffte sich durch Bildung einen sozialen Aufstieg. Die Schule erhielt nun den Auftrag, die Gesellschaft aus schlechten und unwürdigen Verhältnissen zu führen. Zugleich ging es um mehr Demokratisierung der Gesellschaft, indem die Bildungsplanung dazu beitragen sollte, die soziale Demokratie zu verwirk-

---

<sup>32</sup> Auf die Historie vor dem zweiten Weltkrieg wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Seit Johann Amos Comenius (1592–1670), Jean Jacques Rousseau (1712–1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Johann Friedrich Herbart (1776–1841) und insbesondere in der Zeit der Reformpädagogik (ca. 1890–1933) war Individualisierung sowie Öffnung von Schule und Unterricht Thema für Wissenschaftler/innen aber auch Praktiker/innen. Ob und inwieweit die verschiedenen Konzeptionen in den allgemeinen Schulalltag eingedrungen sind, wird an dieser Stelle nicht diskutiert.

lichen. Damit einher ging die Abkehr von autoritären Herrschaftsstrukturen zu einer freieren emanzipatorischen Erziehung.

Zwei Stränge kristallisierten sich heraus: 1. Die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts auf allen Schulstufen und Schularten. Das bedeutete, dass Unterricht auch schon in der Grundschule wissenschaftsorientiert sein sollte. Die volkstümlichen Inhalte wurden als nicht mehr zeitgemäß eingestuft. Damit erhoffte sich die Bildungspolitik mehr Fachkräfte auf allen Gebieten, die die Wirtschaft voranbringen. 2. Die Lernzielorientierung, das heißt, Unterricht sollte möglichst zweckrational gestaltet werden. Methoden und Medien wurden dabei (in Anlehnung an die behavioristische Psychologie) den Zielen untergeordnet. Doch schon bald gab es Kritik von Seiten der Vertreter der Grundschule und es wurde erkannt, dass insbesondere die Grundschule reformbedürftig ist (vgl. Schwarz 1966). Die Kritik richtete sich vor allem gegen die Doppelfunktion, die die Grundschule bis heute hat: einerseits ist sie eine gemeinsame erste Schulstufe, andererseits ist sie Selektionsinstanz für weiterführende Schulen. Schwarz gründete 1969 den Arbeitskreis Grundschule e.V., um die Belange der Grundschule in den Blick der Bildungspolitik zu rücken und die Grundschule als grundlegende Bildungseinrichtung zu verbessern.

1970 wurde ein „Strukturplan für das Bildungswesen“ verfasst. Die Grundschule wurde damit zu einer eigenständigen Bildungseinrichtung. Ihr Bildungsauftrag war, die jungen Menschen aller Bevölkerungsschichten mit jenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszustatten, die sie als Voraussetzung zur weiterführenden Bildung brauchen (Rodehüser 1987, S. 582). Das bedeutete, dass die oben erwähnte Doppelfunktion weiterhin Bestand hatte. Schwarz mahnt daher an: „Besonders jenen Kindern, die ihre Schullaufbahn mit einer zu diesem Zeitpunkt eingeschränkten, meist durch die Vorgeschichte bedingten Lernfähigkeit beginnen, geschieht ein Unrecht, wenn keine zusätzlichen Mittel aufgebracht und pädagogisch sinnvolle Möglichkeiten geschaffen werden, um dieses nicht von ihnen selbst verschuldete Defizit auszugleichen. Mit der Bildungsbedürftigkeit dieser Kinder stellt sich der Grundstufe einer demokratischen Schule die vordringliche *Aufgabe einer ausgleichenden (...) Erziehung.*“ (Schwarz 1969, S. 48)

Seit den 1970er Jahren wurde immer auch in unterschiedlicher Intensität über Chancengleichheit im Bildungswesen diskutiert. Zunächst sollte Chancengleichheit u. a. durch Wissenschaftsorientierung für alle Schüler erreicht werden. Kritiker der damaligen Bildungsreform stellten jedoch schon nach wenigen Jahren fest, dass Kinder aus bildungsfernen Familien von dieser Reform zur Verwissenschaftlichung der Lehrinhalte nicht profitierten. Man hatte schnell erkannt, dass sich die schichtspezifischen Unterschiede durch Reformen der Schulstruktur nicht aufheben lassen – Kinder aus sozial schwachen Familien, Kinder, die in Armut leben, und Ausländer stehen nach wie vor am unteren Ende der Bildungskette. Die Integration von Menschen, die aufgrund eines Handicaps oder ihres niedrigen sozialen Standes am Rande der Gesellschaft stehen, geriet in dieser Zeit in den Fokus pädagogischer Diskussion.

Ende der 1980er Jahre stellte man enttäuscht fest, „daß die Schule nicht eine Veränderung oder gar Erneuerung der Gesellschaft bewirken kann. Ein Totalanspruch von Seiten der Schule und eine Alibifunktion für die Gesellschaft hinsichtlich der Erziehung und Prägung ihrer nachwachsenden Generationen sind im Lichte historischer Erfahrung nicht mehr aufrecht zu erhalten. Die Gesellschaft insgesamt und jeder einzelne in ihr ist für diese Aufgabe verantwortlich; die Schule kann dabei nur eine subsidiäre Funktion haben (...). Schule kann im ausgehenden 20. Jahrhundert nicht mehr allgemeinverbindlich strukturiert werden.“ (Schmitz 1989, S. 110). Man hat vor allem erkannt, dass sich mit Wissenschaft als alleinigem Bestimmungselement keine Schule machen lässt. „Vor allem die Überbetonung der Wissenschaftsorientierung, verbunden mit reglementierenden, einengenden Lehrmitteln führten zu einer Überfrachtung des Unterrichts und Überforderung der Kinder. Die geforderte Pädagogisierung des Unterrichts wurde vernachlässigt.“ (Inckemann 1997, S. 213).

Man erkannte auch, dass Schule zwei schwierige Aufgaben bewältigen muss: Das Kind muss zum einen zu sich selbst finden und sich zum anderen zugleich in einer Welt zurechtfinden, die in sich – so stark wie bisher nie – zersplittert und widersprüchlich ist. Daher forderte z. B. Schmitz schon 1980, „dass sich das bisherige staatliche Schulverwaltungs- und Schulbeaufsichtigungssystem in ein Beratungs- und Unterstützungssystem entwickeln“ müsste (Schmitz 1980, S. 106). Und er stellte die Frage, „ob nicht viel freiere und beweglichere schulische Strukturen eingeführt werden müssen, um der Komplexität der modernen Welt gerecht zu werden.“ (Schmitz 1989, S. 104).

Unter den Pädagog/innen wurde nun intensiv im Grundschulbereich – ange-regt auch durch die vermehrte Einrichtung von Gesamtschulen – über innere und äußere Differenzierung und Individualisierung diskutiert. Zunehmend bildeten sich, aufgrund der Erkenntnis vom systemischen Zusammenhang zwischen Entwicklung und Lernen, Konzepte eines schülerorientierten und offenen Unterrichts heraus. Die heranwachsenden Lehrergenerationen wurden nun mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und empirisch erfassten Daten insbesondere aus den USA bekannt gemacht. Langsam zeigte sich der Einfluss dieser rezipierten wissenschaftlichen Erkenntnisse auch in ihrer Umsetzung im pädagogischen Handeln.

Schon 1969 erschienen das Standardwerk „Moderne Entwicklungspsychologie“ von Rolf Oerter sowie das Gutachten des Deutschen Bildungsrats „Begabung und Lernen“, herausgegeben von Heinrich Roth. In dieser Zeit konnten auch die Werke von Jean Piaget in Deutschland gelesen werden: 1966 erschien „Psychologie der Intelligenz“, 1972 „Die Entwicklung des Erkennens. Das mathematische Denken“ und 1975 „Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde“. Der Band „Ergebnisse der sowjetischen Psychologie“ liegt ebenfalls seit 1969 in einer deutschen Fassung vor, in der russische Wissenschaftler wie u. a. A.N. Leontjew, D.G. Elkin, P.J. Galperin, A.R. Lurija zu Wort kommen. Bereits 1964 erschien das Buch „Denken und Sprechen“ von L.S. Wygotski in deutscher und 1973 das Buch „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ von A.N. Leontjew.

Auch wurde nun die Theorie des Symbolischen Interaktionismus nach Georg Herbert Mead (1863–1931) und seinem Schüler Herbert Blumer (1900–1987) rezipiert und in die pädagogische Diskussion aufgenommen. Die Theorie geht von der Grundidee aus, „dass die soziale Wirklichkeit durch interaktiv aufeinander bezogene Handlungsabläufe und den Austausch von Symbolen hergestellt wird.“ (Horn u. a. 2012, S. 289). Die Bedeutung für die Pädagogik lag wohl in einer Vereinfachung dieser in sich nicht geschlossenen Theorie. Wurde die Kommunikation zwischen Lehrperson und Schüler eher als eingleisig – nämlich nur vom Lehrenden zum Lernenden gesehen –, so wurde nun der Blick darauf gerichtet, dass es sich hier um einen wechselseitigen Prozess handelt, der das Interagieren des Lehrenden wie auch das Interagieren des Lernenden steuert und beeinflusst. Das bedeutete Schüler als Interaktionspartner ernst zu nehmen und Interaktionen der Schüler auch im Zusammenhang zu vorausgehenden Interaktionen der Lehrperson zu sehen.

Insbesondere die Rezeption dieser genannten Werke und Theorien revolutionierten die Sichtweise auf den Zusammenhang von Entwicklung, Lernen, Intelligenz, Begabung, Denken, Sprechen sowie auf einen stufenweisen Aufbau kindlicher Entwicklung (Piaget) bzw. auf einen stufenweisen Aufbau funktionaler Hirnsysteme (Leontjew und Galperin) und bereiteten den Boden in neuer Weise für Offenheit im Unterricht und für Individualisierung.

Modelle für Offenheit und Individualisierung zu finden, war nicht schwer, man brauchte nur auf die Konzepte der Reformpädagogen und -pädagoginnen wie Maria Montessori (1870–1952), Anton S. Makarenko (1888–1939), Georg Kerschensteiner (1854–1932), Pavel P. Blonskij (1884–1941), John Dewey (1859–1952), Peter Petersen (1884–1952), Helen Parkhurst (1886–1973), Célestine Freinet (1896–1966) u. a. zurückzugreifen, um den Unterricht von einer eher autoritären Richtung zu einem freieren, auf Schüleraktivität ausgerichteten Unterricht weiter zu entwickeln. Der Geburtenrückgang seit den 1970er Jahren erleichterte in vielen Grundschulen die Umsetzung reformpädagogischer Konzepte, da die Klassen sehr viel kleiner wurden und die Klassenräume offener gestaltet werden konnten. Das Sitzen in „Reih und Glied“ war nun überholt.

In den 1990er Jahren begann man die „Autonomie der Einzelschule“ zu diskutieren, denn größere Selbständigkeit auf allen Ebenen war eine weitere wichtige Voraussetzung, um Konzeptionen der Öffnung von Schule und Unterricht zu verwirklichen. Die Schulen sollten ein eigenes Profil bilden und ein Schulprogramm entwickeln. Hintergrund für diese Entwicklung war die Wahrnehmung eines gesellschaftlichen Umbruchs, über den nun auch in der Pädagogik diskutiert wird. „Die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland durchlebt derzeit eine Periode dramatischer gesellschaftlicher Umbrüche – Umbrüche, von denen die Grundschule nicht ausgeschlossen bleibt“, heißt es in „Die Grundschulzeitschrift“ vom Januar 1994 (Ramseger 1994, S. 7). Diese Umbrüche hatten sich längst angekündigt und wurden von namhaften Soziologen bereits kritischen Analysen unterzogen (vgl. u. a. die Schrift „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“, Beck 1986). Die Grenzen des

stetigen Wachstums der Industriegesellschaften waren jetzt jedoch für alle persönlich spürbar und erlebbar.

Das hatte Auswirkungen auch auf das Anforderungsprofil an die staatlich organisierte Bildung. Kinder und Jugendliche müssen mehr denn je darauf vorbereitet werden, dass sie nun ihre soziale Identität immer neu konstituieren müssen, da Traditionsbindungen und soziale Zusammenhänge keine Sicherheit mehr bieten. Der Mensch hat einerseits vielfache Wahlmöglichkeiten, doch andererseits steht er auch unter einem ständigen Entscheidungszwang. Beck entwickelt das Modell einer dreifachen „Individualisierung“: „*Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (...), *Verlust von traditionellen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (...) und eine *neue Art der sozialen Einbindung*“ im Sinne von mehr Kontrolldimensionen (Beck 1986, S. 206). Und er fährt an anderer Stelle fort: „Diese Ausdifferenzierung von ‚Individuallagen‘ geht aber gleichzeitig mit einer hochgradigen *Standardisierung* einher (...). *Eben die Medien, die eine Individualisierung bewirken, bewirken auch eine Standardisierung.*“ (Beck 1986, S. 210). Schon vor 30 Jahren wies Beck damit auf die Gefahr hin, Individualisierung in der Gesellschaft mit Freiheit oder Emanzipation gleichzusetzen. Im Bildungssystem bedeutet Individualisierung, dass die Bildungsangebote, die durch die Bildungspolitik bestimmt werden, die Lebensläufe von Menschen prägen und sie bedeutet nicht zwangsläufig Freiheit und Emanzipation. Denn nicht alle Menschen können die Bildungsangebote wahrnehmen und wer entsprechende Ausbildungszertifikate nicht erwerben kann, steht vor dem Nichts, und fällt „gesellschaftlich ins Bodenlose“ (ebd., S. 214).<sup>33</sup>

Ramsegger greift diese Gedanken in den 1990er Jahren wieder auf: „Zwar gilt in der Postmoderne der einzelne nur insoweit als es ihm gelingt, maximale Individualität zu entfalten und sich dabei in der Konkurrenz zu den Mitmenschen maximalen Profit anzueignen; und durch die weltweiten Wanderungsbewegungen nimmt auch die Vielfalt der Sprachen und Ethnien in den westlichen Gesellschaften immer mehr zu. Gleichwohl sind die Angebote zur Selbststilisierung homogener denn je: Die Massenmedien verbreiten nämlich weltweit dieselben Konsumgüter als Ziele der Begierde und dieselben Standards für Erfolg (...).“ (Ramsegger 1994, S. 8).

Die Schulen werden nun zunehmend mit dem Thema Migration konfrontiert und mit der Integration von zugewanderten Familien. Infolge des dauerhaften Zuzugs von Gastarbeitern, die ihre Familien mit nach Deutschland nahmen, entwickelte sich die so genannte „Ausländerpädagogik“. Anfang der 1980er Jahre wurde die gesonderte Pädagogik für Migrantenkinder jedoch bereits zunehmend kritisiert. Die einsetzende Rezession lenkte die Aufmerksamkeit auf die Ursachen der pädagogischen Probleme, die im gesellschaftlichen und vor allem im

---

<sup>33</sup> An dieser Stelle kann nur kurz auf die kritischen Analysen aus dieser Zeit hingewiesen werden. Sie sind jedoch nach wie vor lesenswert und habe nichts von ihrer Aktualität verloren.

politischen Bereich liegen. Die Pädagogik setzt sich nun immer stärker mit der Tatsache auseinander, „dass kulturelle und sprachliche Vielfalt in modernen Gesellschaften Normalität sind und dass in Zeiten der Globalisierung und weltweiter Zuwanderungsbewegungen die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation eine ‚Schlüsselqualifikation‘ für alle Kinder und Jugendliche – unabhängig, ob sie zur sog. Mehrheit oder zu den sog. Minderheiten gehören – darstellt.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2000, S. 20). Hohmann stellte 1983 die entscheidende Frage danach, wie die Pädagogik theoretisch und praktisch verändert werden muss, damit sie adäquate Antworten auf die durch die Migration bestimmte gesellschaftliche Situation zu geben vermag. „Somit wird die Migration zur Bewährungsprobe für das Bildungssystem und die Pädagogik der Aufnahmeländer.“ (Hohmann 1983, zit. n. Krüger-Potratz 2005, S. 60).

Inzwischen spricht man nicht mehr von Ausländerpädagogik, sondern von „*Interkultureller Bildung*“. Wesentlich ist hierbei, dass von einem dynamischen Kulturbegriff ausgegangen wird. Die Interkulturelle Bildung wird in die Diskussion um die „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1993), in der es um das Verhältnis von Gleichheit und Differenz geht, neben der Feministischen und der Integrativen Pädagogik, einbezogen. Prengel leistete mit ihrem Buch zur Pädagogik der Vielfalt (1993) einen wesentlichen Beitrag auch zur Entfaltung kulturellen Reichtums. Damit wird von schulpädagogischer Seite ein Paradigmenwechsel eingeläutet. Heterogenität, die die Schulklassen trotz Altershomogenität und Selektion kennzeichnet, soll nicht als zusätzliche Belastung gesehen werden, sondern als pädagogisch didaktische Herausforderung im Sinne der gegenseitigen Lernanregung der Schüler/innen. Es geht jetzt um die Anerkennung interkultureller Kommunikationskompetenz. Allmählich werden Heterogenität und auch die Tatsache, ein Zuwanderungsland zu sein, als innerpolitischer Fakt anerkannt. In Deutschland zeigt sich das z. B. durch die Änderung des Staatsbürgerschaftsgesetzes<sup>34</sup>, das 2000 in Kraft tritt.

Selbstbestimmung, Selbstmanagement, Gruppenfähigkeit, Solidarität und Flexibilität heißen nun die neuen Schlüsselqualifikationen auch in der Grundschule. Diese Qualifikationen *können* nur mit Lehrmethoden, die dem Konzept der „Öffnung der Schule und des Unterrichts“ zuzuordnen sind, erlangt werden. Lehrkräfte der Grundschulen hatten gegenüber anderen Schulformen den Vorteil, dass sie sich seit fast zwei Jahrzehnten immer mehr einer Öffnung annähert und sich von einer Schule der Belehrung zu einer „Offenen Schule“ weiter entwickelt haben. Schwieriger ist es, dem Erziehungsauftrag, den insbesondere die Grundschulen haben, gerecht zu werden. In den 1990er Jahren fingen die Lehrkräfte an, sich zunehmend mit den steigenden Erziehungserwartungen überfordert zu fühlen. Die Lehrkräfte „sind froh, wenn sie wenigstens zwei Stunden am Tag anständigen Unterricht realisieren können, ohne daß die sich immer wie-

---

<sup>34</sup> Das Gesetz besagt u. a., dass Ausländer, die länger als acht Jahre in Deutschland leben, den deutschen Pass erwerben können. In Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern besitzen in der Regel automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft.

der in den Vordergrund drängenden Lebensprobleme der Kinder alles zunichtemachen. Sie leiden unter dieser Situation, weil sie im Grunde alle qualifizierte pädagogische Arbeit leisten wollen. (...). Offenbar ist es der Institution Grundschule nicht gelungen, in überzeugenden Formen Individualisierung und gemeinsames Lernen *zugleich* zu realisieren und Sozialerziehung mit fachlicher Qualifizierung der Kinder überzeugend zu *verbinden*. Die *Dialektik* von Integration und Differenzierung als einander widerstreitenden aber doch gleichgewichtigen und gleichberechtigten Organisationszielen der Grundschule, ist von zu vielen Pädagoginnen und Pädagogen allzu oft als Hemmnis und Belastung und offenbar nur selten als pädagogische Chance empfunden worden, die es gezielt zu nutzen gelte“, schreibt Ramsegger (1994, S. 10).

Die sogenannte Salamanca-Erklärung läutete dann 1994 die Ära der weltweiten Forderung nach Inklusion ein. Diese wurde zum wichtigsten Ziel internationaler Bildungspolitik.<sup>35</sup>

Es begann nun auch die Zeit der internationalen Vergleiche im Bildungsbereich. War Bildung bis dahin eher eine nationale Angelegenheit, so müssen sich nun die Nationen einem internationalen Ranking stellen – was nicht immer sinnvoll und hilfreich ist, da sich die Bildungssysteme in den verschiedenen Ländern oft sehr unterscheiden. Die Gründe dafür sind vielfältig und werden in Diskussionen oft zu wenig berücksichtigt. Die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001 rüttelte jedenfalls die deutsche Bildungspolitik auf, da sie die herkunftsbezogenen Bildungsungleichheiten empirisch belegte und Deutschland international nur einen mittelmäßigen Platz zuwies. Im Newsletter der Zentrale für politische Bildung vom 15.3.2005 heißt es: „Eine Bildungsreform nach PISA muss zum Ziel haben, Schüler individuell zu fördern und zu fordern, Chancengleichheit zu sichern und die herkunftsbedingte soziale Benachteiligung abzubauen.“<sup>36</sup>

2006 wurde eine gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz zu „Fördern und Fordern“ als zentrale Herausforderung herausgegeben. Auch hier geht es um Individualisierung: „Die möglichst klare Beschreibung der angestrebten Bildungs- und Erziehungsziele einerseits und die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler sowie das frühzeitige Erkennen ihrer Stärken und Schwächen andererseits sind dafür eine entscheidende Voraussetzung. Es gilt eine Entwicklung zu befördern, die es den Lehrkräften ermöglicht, sich stärker auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin zu konzentrieren“<sup>37</sup>. Zugleich wird eine Qualitätssteigerung der Schulentwicklung angestrebt: „Im Zentrum dieser qualitativen Schulentwicklung steht die Verwirklichung einer neuen Lehr- und Lernkultur. Sie geht

---

<sup>35</sup> s. Kapitel 2.1

<sup>36</sup> <http://www.bpb.de/apuz/29164/pisa-konsequenzen-fuer-bildung-und-schule?p=all> (gelesen am 5.5.2017).

<sup>37</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_10\\_20\\_Foerdern\\_Fordern.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_10_20_Foerdern_Fordern.pdf), S. 1 (gelesen am 5.5.2017).

von den Interessen und Stärken der Lernenden aus, analysiert aber auch deren Schwächen und entwickelt vor allem geeignete Fördermaßnahmen zur Leistungssteigerung mit Blick auf den jeweiligen individuellen Lernprozess<sup>38</sup>.

Ein inklusives System kann nur verwirklicht werden, wenn individuelles Fördern zum pädagogischen Grundprinzip wird. Prenzel bezieht sich bezüglich der Inklusiven Didaktik jedoch nicht ausschließlich auf Offenheit, Individualisierung und Differenzierung, sondern auf zwei curriculare Ausrichtungen, den obligatorischen und den fakultativen Curriculumanteil: Die Inklusive Didaktik „kombiniert Elemente eines individuell-obligatorischen und eines offen-freiheitlichen Curriculums. (...) Im Bereich des *obligatorischen Curriculumanteils* geht es um Inhalte grundlegender Bildung, die neben den Kulturtechniken wie ‚lesen, schreiben, rechnen‘, weitere wesentliche Elemente aller Lernbereiche und Fächer umfassen“, (Prenzel 2016, S. 51/52). Wobei für jedes Kind ein auf seine Lernausgangslage individuell abgestimmter Einstieg möglich ist. „Im Bereich des *fakultativen Curriculumanteils* werden den Schülerinnen und Schülern Freiräume für eigene Themen und Interessen eröffnet, um sie als Akteure ernst zu nehmen.“ Das kann zum Ausdruck kommen, „in schulischen Arbeitsgemeinschaften, in Schülervorträgen, in individuellen Prüfungskomponenten zur Vergabe von Schulabschlüssen und vor allem in Ansätzen offenen und schülerorientierten Unterrichts.“ (ebd. 2016, S. 52). Dieser Ansatz macht insofern Sinn, als man die kontroverse und bislang nutzlose Diskussion um die Wirksamkeit von Offenem Unterricht endlich beendet und sich auf die Notwendigkeit einer demokratisch orientierten Pädagogik konzentriert. Ohne die ist Inklusion nicht denkbar. Sie muss zwangsläufig offene und freiheitliche Elemente enthalten.

Die Lehrkräfte sind daher aufgerufen, einen demokratisch ausgerichteten Unterricht zu realisieren. Doch es muss zu bedenken gegeben werden, dass Schule vor dieser Forderung steht, ohne sich bis heute strukturell verändert zu haben. Strukturell gehört Deutschland zu den wenigen Ländern, die auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen immer noch mit äußerer Differenzierung von Bildungsgängen reagieren. Das Ziel ist nach wie vor die leistungsmäßige Homogenisierung.

Die Forderung nach Inklusion ohne schulstrukturelle Anpassung ist schlechthin nicht einlösbar. Dennoch darf diese Erkenntnis nicht dazu führen, alle Maßnahmen, die wir seit der Integrationsbewegung ergriffen haben und die gezeigt haben, dass es möglich ist, Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen zu integrieren, nun über Bord zu werfen. Es darf nicht darum gehen, „ja“ oder „nein“ zu Inklusion zu sagen. Schule kann sich immer nur *auf dem Weg* zu Inklusion befinden. Schulstrukturelle Veränderungen und Rahmenbedingungen, die ein inklusives Unterrichten ermöglichen, sind zwar entscheidende Bausteine auf diesem Weg. Doch ebenso wichtig ist es, den Unterricht so zu gestalten, dass sich jedes Kind auf seinem je höchsten Niveau entwickeln kann. Ob wir

---

<sup>38</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_10\\_20\\_Foerdern\\_Fordern.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_10_20_Foerdern_Fordern.pdf), S. 2 (gelesen am 5.5.2017).

nun von einer inklusiven Didaktik sprechen oder „nur“ von einem „guten“ Unterricht, der Individualisierung und Differenzierung in den Mittelpunkt stellt, soll dahingestellt sein. Ein offener, differenzierter und individualisierter Unterricht kann wesentlich dazu beitragen Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen den Verbleib in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Es sind letztlich die kleinen Schritte, die uns auf dem Weg zur Inklusion voranbringen werden.

Im Folgenden soll näher beleuchtet werden, was es heißt, Konzeptionen der Öffnung, Individualisierung und Differenzierung in den Mittelpunkt des schulischen Alltags zu stellen.

### 3.1.2 Offener Unterricht in inklusiven Klassen

*Wenn Du ein Schiff bauen willst,  
so trommle nicht Männer zusammen,  
um Holz zu beschaffen,  
Werkzeuge vorzubereiten,  
Aufgaben zu vergeben  
und die Arbeit einzuteilen,  
sondern lehre sie die Sehnsucht  
nach dem weiten, endlosen Meer.  
(Saint-Exupéry 1956, S. 247 f.)*

Für die Schulleiterin der Eichendorffschule Katharina Eikmanns-Rote ist die Bereitschaft zur Öffnung von Unterricht und einem offen gestalteten Schulleben Grundbedingung. Sie spricht von Dezentralisierung vorgegebener Strukturen: *„Wir haben bestimmte Elemente in unserem Unterricht, die wiederkehrend im Tagesverlauf vorkommen, das kann mal eine gemeinsame Phase sein mit dem Kreis oder kann Portfolio, Logbucharbeit<sup>39</sup> sein, freie Arbeit oder Lehrgangsarbeit und je nachdem wie die Kollegen und Kolleginnen und auch wie die Zusammensetzung in der Klasse ist, bietet sich eine bestimmte Rhythmisierung an und diese Rhythmisierung können die Kollegen selber wählen und manchmal wird diese Rhythmisierung auch mit den Kindern abgesprochen und daher ist das einfach eine Dezentralisierung von vorgegebenen Strukturen. Die Vereinbarung ist, diese Dinge kommen vor, weil sie zu einem System gehören, auf der Grundlage, so wie wir unterrichten wollen – aber in welcher Reihenfolge, in welcher Abfolge, in welcher Ausprägung, das ist die Entscheidung der Kollegen.“*

Die Antworten der Lehrkräfte der Eichendorffschule auf die Frage, wie sie Offenen Unterricht, Individualisierten Unterricht und Innere Differenzierung in

---

<sup>39</sup> Der Begriff Logbuch stammt aus der Schifffahrt und meint ein Buch oder Heft, in das in chronologischer Reihenfolge alle Lernergebnisse eingetragen werden. Statt Logbuch kann auch von Lerntagebuch gesprochen werden.

ihrem Unterricht praktizieren, zeigen folgerichtig, dass sie je unterschiedliche Schwerpunkte setzen.<sup>40</sup> In allen Klassen beginnt der Unterricht zwar in der Regel um 8.00 Uhr, doch es gibt davor eine Phase des Ankommens, die bereits von den Lehrkräften begleitet wird.

Der Sonderpädagoge Herr U. beschreibt das so: *„Ab Viertel vor Acht ist im Grunde genommen bei uns das Klassenzimmer geöffnet, einer von uns beiden (gemeint ist das Lehrerteam, Anm. Verf.) ist drin und dann kommen die Kinder rein, orientieren sich so ein bisschen und reden miteinander, reden auch manchmal mit uns oder helfen uns und unterstützen uns bei Diensten, die wir noch machen, wie Stundenplan machen oder so und um 5 Minuten vor 8 Uhr sind im Prinzip alle da – dann ist der Offene Anfang vorbei. Wir fangen dann um 8 Uhr an mit dem Versammlungskreis, begrüßen alle Kinder und dann moderiert ein Kind das, was wir da machen, stellt den Stundenplan vor, hat so ein Moderationsheft und diese Phase dauert nicht lange und dann beginnt ja nach dem Offenen Anfang, also nach dem Besprechungskreis, die Lernzeit.“*

In der Klasse von Frau D. und Frau W. ist das ähnlich: *„Also morgens sind die Türen offen und die Kinder können, so wie sie ankommen, reinkommen und müssen nicht vor verschlossener Tür stehen. Sie gehen an ihren Platz, unterhalten sich mit ihren Mitschülern, manchmal haben wir irgendwas für sie, das sie abheften müssen, oder wir möchten noch etwas mit ihnen besprechen. Manchmal können sie auch irgendwie schon anfangen mit der Arbeit.“*

Die Sonderschullehrerin Frau I. berichtet: *„Also die Kinder kommen ab viertel vor 8 Uhr hier in die Klasse, sollen bis 8 Uhr hier sein. Je nachdem was morgens schon gewesen ist, kommen die Kinder und spielen erst was oder müssen erst was Wichtiges los werden, was erzählen, den Freunden erzählen, uns erzählen, sie sollen ihre Hausaufgaben rauslegen und wir gucken die Hausaufgaben nach, bei einigen Kindern geht das ganz schnell. Manchmal sehen wir Probleme und dann helfen wir den Kindern, erklären nochmal was oder sehen, oh, hier wurde was gar nicht verstanden oder hier sollte man nochmal einschreiten und dann helfen wir ihnen, dass das wieder in Ordnung kommt.“*

Eine Schülerin beschreibt diese Anfangsphase ganz ähnlich: *„Also man kann spielen oder – das wär besser –, man kann auch arbeiten. Man kann schreiben oder spielen – freie Auswahl.“*

Entscheidend für Offenen Unterricht sind das Kriterium der Selbständigkeit beim Lernen und der Mitverantwortung für das eigene Lernen sowie die Abgrenzung des offenen vom lehrerzentrierten Unterricht. Brügelmann hält sechs Grunddimensionen von Offenem Unterricht fest (2008, S. 13/14):

- Persönliche Öffnung der Lehrpersonen zu ihren Schüler/innen.
- Institutionelle Öffnung der Schule zur Lebenswelt ihrer Schüler/innen.
- Organisatorische Öffnung der Arbeitsformen.

---

<sup>40</sup> Die Schwerpunktklassen in der Eichendorffschule arbeiten im Team mit Grund- und Sonderpädagog/innen (s. Einleitung S. 14).

- Inhaltliche Öffnung der Lernwege und Denkmöglichkeiten.
- Politisch-pädagogische Öffnung der Entscheidungsverfahren im Unterricht.
- Methodische Öffnung durch ein Lernen mit allen Sinnen.

Die folgenden Aspekte nach Brandsford et al. (2000, zit. n. Hattie 2017, S. 117) ergänzen obige Grunddimensionen. Unterricht muss sein:

- Schülerzentriert – weil die Lehrperson wissen muss wo der einzelne Schüler steht;
- wissenszentriert – es muss Wissen vorhanden sein, auf dem aufgebaut werden kann;
- bewertungsreich – um besser zu verstehen, was wir bereits wissen;
- gemeinschaftszentriert – weil wir voneinander lernen müssen und können.

Das mag für Unterricht heute selbstverständlich klingen. Doch was einfach und selbstverständlich klingt, lässt sich im Schulalltag meist weder einfach umsetzen, noch ist es selbstverständlich. Zur Verdeutlichung sei zunächst eine beispielhafte Situation geschildert:

*Simon besucht das 3. Schuljahr einer Grundschule. Er kommt aus einer kinderreichen Familie, die äußerst beengt in einem Hochhaus wohnt. Der Vater macht Schichtarbeit, die Mutter putzt nach Dienstschluss in einer Bank. Die Kinder sind sich in dieser Zeit selbst überlassen. Simon ist zwar ein aufgewecktes, aber auch unruhiges Kind. Selten widmet er seine Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum einer Sache. Seine schulischen Leistungen liegen in Deutsch und Rechnen weit unter dem Durchschnitt. An Sachthemen zeigt er großes Interesse, auch an Sport. Simon hat keinen festen Freund in der Klasse. Er wird nicht offen abgelehnt, ist aber auch nicht beliebt.*

*Jonas wohnt in einem Einfamilienhaus. Er hat noch eine etwas ältere und eine jüngere Schwester. Jonas' Vater ist Facharbeiter in der Elektrobranche, seine Mutter arbeitet stundenweise in einem Büro. In dieser Zeit werden die Kinder von den Großeltern versorgt. Jonas konnte vor Schulbeginn lesen, bis 1000 zählen und im 20er Raum rechnen. Er besitzt einen eigenen PC und eine eigene Werckecke im Keller. In der Klasse ist er nicht unbeliebt, trifft aber nur selten Verabredungen für den Nachmittag. Jonas' schulische Leistungen sind nicht immer so gut, wie sie ganz offensichtlich sein könnten. Er zeigt wenig Interesse an fehlerfreien Arbeiten, ist aber an den meisten Themen interessiert.*

*Die Klasse versammelt sich nach den Weihnachtsferien im Morgenkreis. Die Kinder werden aufgefordert, von ihren Ferienerlebnissen zu erzählen. Viele Kinder berichten von ihren Geschenken und vom Skiurlaub. Bei Simon gab es am Hl. Abend einen entsetzlichen Familienkrach und im Skiurlaub war er auch nicht. Er kann zu diesem Gespräch nichts beitragen. Er beginnt seinen Nebenmann zu ärgern, dieser beschwert sich. Er wird zurechtgewiesen. Jonas dagegen hört anfangs aufmerksam zu, dann jedoch schweifen seine Gedanken ab, bis er die Chance hat, selbst eine lustige Geschichte aus dem Skiurlaub erzählen zu können.*

Nun werden die Kinder mit dem Wochenplan bekannt gemacht. Im Rechnen sind Wiederholungsaufgaben gefordert, in Deutsch steht ein Aufsatz zu dem schönsten Ferienerlebnis auf dem Plan. Für das Thema Stromkreis liegen in der Experimentierecke Materialien bereit, mit denen nach Anleitung gebaut werden kann. Mit der Erfüllung dieses Wochenplans sollen die Kinder sich am ersten Tag zwei Stunden beschäftigen.

Was heißt das nun für Simon? Die Rechenaufgaben hat er noch nicht ausreichend verstanden, also wird er auch die geforderten Aufgaben ohne Hilfe nicht lösen können. Zu den Aufsatzthemen hat er nichts zu sagen, über seine Familienmisere kann er nicht schreiben. Ohnehin fällt ihm das Schreiben schwer. Das Material in der Experimentierecke reizt ihn sehr, aber die Anleitungen kann er nicht allein lesen und verstehen, dennoch entscheidet er sich für die Experimentierecke. Dort haben sich schon zwei miteinander befreundete Jungen eingefunden, die nicht erfreut sind, dass er sich beteiligen will. Simon fängt an, mit den Drähten etwas zu formen, wird aber von einem der Jungen angefahren, er müsse doch zuerst die Anleitung lesen. Daraufhin schubst Simon den anderen Jungen, es entspinnt sich ein Kampf, der von der Lehrkraft dadurch beendet wird, dass sie alle drei Jungen aus der Ecke verweist. Simon ist klar, dass das auf dem Pausenhof ein Nachspiel für ihn haben wird. Er geht nun in die Lesecke, holt sich ein Buch und tut so, als würde er lesen. Mehrere Kinder, die ihre Arbeit beendet haben, setzen sich ebenfalls in die Lesecke, in der es nun sehr eng wird. Simon steht auf und geht an seinen Platz. Er beginnt in seinem Heft zu kritzeln. In der Pause fallen die beiden Jungen tatsächlich über ihn her, werden aber von der Pausenaufsicht zurechtgewiesen. Simon weicht den Klassenkameraden daraufhin aus und kickt kleine Steine vor sich her. In der anschließenden Freiarbeit findet er keinen Partner für das Spiel, das er sich ausgesucht hat.

Jonas hat keine Lust die Rechenaufgaben, die er längst beherrscht, zu bearbeiten. Experimente mit Elektrizität hat Jonas mit seinem Vater zusammen bereits mehrfach gemacht, außerdem besitzt er die Cosmos-Experimentierkästen. Bleibt nur der Aufsatz. Die Geschichte aus dem Skiurlaub hat er schon erzählt, weshalb sollte er sie also aufschreiben? Lustlos geht er in die Lesecke und stellt fest, dass er alle Bücher längst ausgelesen hat. Er setzt sich auf das Sofa und denkt über das PC-Spiel nach, in dem ihm noch ein Level bis zum Sieg fehlt. Dann blättert er ein Sachbuch ohne großes Interesse durch. Gegen Ende der Wochenplanphase fragt ihn Martina, ob er Lust hat, mit ihr ein Spiel zu machen. Martina hat inzwischen alle geforderten Aufgaben erledigt und Zeit für das Spiel. Jonas freut sich über die Aufforderung und die beiden Kinder suchen sich ein Kartenspiel. In der Freiarbeit nach der Pause setzt er das Kartenspiel mit Martina fort.

Der hier beschriebene Unterricht ist auf der Erscheinungsebene durchaus nach den Prinzipien des Offenen Unterrichts konzipiert. In der beschriebenen Klasse stehen eine Lesecke mit Sitzmöglichkeiten und eine Experimentierecke wie auch Regale mit zahlreichen Materialien zur Verfügung. So weit, so gut. Was aber läuft für Simon und Jonas, zwei so unterschiedliche Kinder, dennoch falsch?

Offener Unterricht läuft dann Gefahr zum bloßen Aktionismus oder Leerlauf zu führen, wenn nicht jeder einzelne Lernschritt, jede Aufgabe auf die individuellen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Kinder zugeschnitten ist bzw. wenn den Kindern nicht selbst die Möglichkeit gegeben wird, auf der Basis ihrer derzeitigen Kenntnisse und Interessen die Lernschritte und Lernaufgaben so zu wählen, dass sie in ihrer Entwicklung voranschreiten können. Kinder lernen immer und überall, keinesfalls nur in der Schule. Deshalb muss Schule ihnen dazu verhelfen, ihr bisheriges oft nur diffuses und unstrukturiertes Wissen und ihre Erfahrungen zu strukturieren und zu ordnen, um auf diesem Niveau wieder neue Erfahrungen machen zu können. Schule kann es sich nicht leisten, so viel Leerlauf entstehen zu lassen, wie in den obigen Beispielen. Was hat Simon in diesem Offenen Unterricht gelernt? Er hat wieder erfahren, dass er nicht in der Lage ist, die geforderten Aufgaben zu bearbeiten, dass er in der Klasse keinen Freund hat, der mit ihm etwas gemeinsam macht, dass der Raum mit den vielen Kindern beengend und bedrückend für ihn ist, dass er mit seinen Problemen zu Hause allein fertig werden muss u.v.m. Er hat keines der Lernziele erreicht, die von der Lehrperson bei Erstellung des Wochenplans intendiert waren. Was hat Jonas gelernt? Jonas hat zwei Stunden „irgendwie“ herum gebracht, sich gelangweilt und sich auf den Nachmittag gefreut, an dem er sich wieder seinem PC-Spiel widmen kann.

### Definition und Wirksamkeit

Zunächst ist festzuhalten, dass es keine eindeutige Definition von Offenem Unterricht gibt. Auch Studien zur Wirksamkeit von Offenem Unterricht haben bislang keine eindeutigen Aussagen machen können, da unter Offenem Unterricht in jeder Studie etwas Unterschiedliches verstanden wird. Brügelmann (2008, S. 11f) weist darauf hin, dass es wegen der Mehrdeutigkeit nicht verwundert, dass die Diskussionen kontrovers geführt werden und die Befunde der Empirie widersprüchlich sind. Verschiedene Untersuchungen gehen nicht von demselben Verständnis Offenen Unterrichts aus. Wirksamkeitsstudien Offenen Unterrichts sind daher nahezu unwirksam.

„Kontroversen um den ‚Offenen Unterricht‘ werden bisweilen ausgefochten, wie man Glaubenskämpfe ausficht: Man ist entweder dafür oder dagegen – beides mit ganzem Herzen. Einer differenzierten Betrachtung hilft das wenig“, schreibt Garlichs (2013, S. 38) und trifft damit genau das Problem der Diskussion unter Wissenschaftler/innen aber auch unter den Lehrkräften. Auch Lehrpersonen sind sich nicht einig darüber, was „Offener Unterricht“ bedeutet. Unterrichtet man „offen“, wenn die Kinder pro Tag eine Stunde am Wochenplan arbeiten, ansonsten aber „traditioneller“ Unterricht stattfindet, d.h. frontaler Unterricht mit Lehrerfragen und Schülerantworten? Arbeitet man „offen“, wenn man Phasen von Gruppenarbeit und Partnerarbeit in den Unterricht einbaut? Oder kann man erst dann für sich das Etikett „Offener Unterricht“ beanspruchen, wenn jedes Kind einen individuellen Lern- und Förderplan hat, nach dem es in der

freien Arbeitszeit (nach Maria Montessori) arbeitet und wenn gemeinsam nur in Form von Projekten (nach John Dewey) gelernt wird? Regale mit Büchern und Lernmaterialien im Klassenzimmer sind jedenfalls noch kein zwangsläufiges Indiz für einen „Offenen Unterricht“, es ist bestenfalls eine Voraussetzung. Auch in einem gut ausgestatteten Klassenzimmer kann letztendlich lehrerzentriert gearbeitet werden.

Diese Unsicherheit in der Definition spiegeln auch Lehrerbefragungen zur Umsetzung von Freier Arbeit oder zur Öffnung des Unterrichts wider: „So lassen weniger als 5 % der kleinen Positivauswahl der engagierten Lehrer, die ihren Unterricht überhaupt öffnen, mindestens eine Stunde Öffnung pro Tag zu. Dazu kommt, dass nur 1 % (!) der Lehrer bei den Kindern überwiegend Aufgaben zulässt, die nicht direkt vom Lehrer vorbereitetet oder eingeführt worden sind (...). Das Fazit kann man ruhig so benennen: *Lehrer haben eine vollkommen lehrerzentrierte Vorstellung von schülerzentriertem Unterricht*“, schreibt Peschel (2013, S. 4). Brügelmann stellt fest, dass insgesamt eine konsequente „Öffnung des Unterrichts“ (je nach Kriterium) allenfalls von 5–15 % der Lehrpersonen realisiert wird (Brügelmann 2008, S. 42; vgl. auch Brügelmann 2000, S. 142). Auch dies ist ein wesentlicher Grund, weshalb die Wirksamkeit von Offenem Unterricht kaum untersucht werden kann, denn es gibt zu wenig Stichproben, um verallgemeinerbare Forschungsergebnisse zu erhalten (Peschel 2013, S. 4). „Freie Arbeit gleicht vielerorts einem rastlosen Abarbeiten von Aufgabenpenssen eines wuchernden Lernmittelmarktes. Es fehlt nach wie vor eine Vergewisserung über die pädagogische Sinnstruktur und eine entsprechende pädagogische Verortung“ schreibt Röbe (Lichtenstein-Rother/Röbe 2005, S. 16). Drinhaus und Werner konnten die Befunde von Brügelmann und Peschel weitgehend bestätigen. In ihrer Studie haben 100 % der befragten Lehramtsanwärter/innen eine positive Einstellung zur Differenzierung, doch nur etwa die Hälfte verfügt über ein durchschnittliches bzw. überdurchschnittliches Wissen zum Themenkomplex Differenzierung. Das ist ein schlechtes Zeichen für die Lehramtsausbildung, denn die Befragten haben ihr Studium ja gerade erst abgeschlossen (Dirnhaus/Werner 2015, S. 111). Meyer meint: „Offensichtlich stellt der Individualisierende Unterricht eine dermaßen anspruchsvolle Unterrichtsform dar, dass seine flächendeckende Etablierung noch erhebliche Entwicklungsarbeit erforderlich macht.“ (2014, S. 125).

Es gibt viele Gründe, weshalb Lehrpersonen einer tatsächlichen Öffnung der Schule und damit auch einer Öffnung ihres Unterrichts eher skeptisch gegenüber stehen. Einer davon kann sein, dass eine „Offene Schule“ und damit auch ein offenes Klassenzimmer Verlustängste auslöst, die Angst, den Raum, in dem sie autonom „regieren“, zu verlieren. „Offenheit ist die Eintrittskarte für Kontrolle“ schreibt Esslinger-Hinz (2005, S. 279). In ihrer empirischen Studie stellte die Autorin fest, dass Lehrer/innen oft keine Notwendigkeit einer Systemveränderung sehen, im Gegenteil, Systemverantwortung zu übernehmen wird als potenzielle Gefährdung des Vorhandenen wahrgenommen. Doch „Schulen können nur zur Öffnung bewegt werden, wenn die strukturellen Grundlagen vorhanden sind“.

Werden stabilisierte Strukturen an der Schule nicht hinterfragt, dann wird das pädagogische Konzept von den Strukturen und nicht von den Lehrpersonen und den Schüler/innen bestimmt. „Systementwicklung muss ein Kernelement von Schulentwicklung werden, damit Heterogenität und Individualisierung durch eine institutionelle Verankerung auf- und ernst genommen wird.“ (ebd. 2005, S. 280).

Generell lässt sich zwar sagen, dass die meisten Studien keine oder nur geringe Vorteile lehrerzentrierten Unterrichts bezüglich der fachlichen Leistungen feststellen – und das scheint den Skeptikern und Gegnern von Offenheit Recht zu geben. Es wurden jedoch eindeutige Vorteile offenen Unterrichts im Persönlichkeitsbereich, in den Einstellungen zum Lernen und zu den Lehrpersonen festgestellt (Brügelmann 2008, S. 5).

Jürgens (2009, S. 213) fasst empirische Befunde, insbesondere aus deutschen Studien, zusammen und stellt fest:

1. „Offener Unterricht bewirkt in etwa gleich gute Schülerleistungen wie formeller Unterricht“.
2. „Mit Offenem Unterricht gelingt es (anscheinend) besser und nachhaltiger allgemeine Persönlichkeitsmerkmale wie Selbststeuerung, Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Kreativität, positive Einstellung zum schulischen Lernen, allgemeines Selbstkonzept etc. zu fördern.“
3. „Offener Unterricht ermöglicht es Problemschülern (z.B. verhaltensauffälligen) sehr viel stärker, sich in ihrem emotionalen und sozialen Verhalten zu stabilisieren und eigenverantwortlich zu entfalten“.
4. Lehrkräfte, die häufig Offenen Unterricht durchführen, werden in Bezug auf empathisches Verhalten und Vertrauenswürdigkeit als auch in Bezug auf ihre didaktische Kompetenz und die Gleichbehandlung der Schüler, positiver beurteilt.

Hartinger (1997) konnte im Vergleich von drei Klassen zeigen, dass sich im offenen Unterricht inhaltsbezogene Interessen auch auf Dauer stärker entwickeln.

Das deckt sich mit den Studien, die Hattie in seiner „weltweit umfangreichsten Zusammenschau empirischer Bildungsforschung“ zusammenfasst (vgl. Beywl/Zierer 2014, S. 148), die seit 2009 in der Community heftig diskutiert wird. Er betont, dass offene Programme auf bestimmte philosophische Annahmen über das Wesen, die Entwicklung und das Lernen von Schüler/innen beruhen. Das bedeutet, dass sich die Merkmale stark unterscheiden. „Von manchen wird der offene Raum als entscheidendes Merkmal einer guten Praxis betont, von anderen die Lehrmethoden (...) und die Rolle der Lernenden; und von wieder anderen eine Kombination dieser Merkmale. (...) In vielen Studien wird festgestellt, dass zwar häufig die Architektur des Klassenzimmers offen ist, aber dies noch lange keine Garantie dafür ist, dass in diesem Klassenzimmer auch die Prinzipien offener Formen des Lehrens Anwendung finden.“ (Hattie 2013, S. 105). Auch er stellt auf der Basis der von ihm rezipierten zahlreichen empirischen Untersuchungen fest, dass sich in Bezug auf die Lern-Outcomes der Schüler/in-

nen durch offene Klassenzimmer nur geringe Unterschiede ergeben. Die Schüler/innen schneiden im konventionellen Unterricht bei Lernleistungstests etwas besser ab. Offene Bildungsprogramme können jedoch dabei helfen, „ein besseres Selbstkonzept, höhere Kreativität und eine positive Haltung gegenüber der Schule zu entwickeln“, (Hattie 2013, S. 106). Und Hattie betont, dass letztlich die „Qualität der Lehre und die Art der Interaktionen seitens der Lernenden die Hauptprobleme darstellen (...)“ (ebd. S. 109).

Häufig wurde die Hattie-Studie dahingehend interpretiert, dass Offenheit und Differenzierung unwirksam wären. Das stimmt so nicht, denn Hattie vertritt die Meinung, dass das Unterrichten der ganzen Klasse nicht geeignet ist, um die Unterrichtsstunde für alle Schüler/innen optimal auszurichten. „An dem Punkt ist die Fähigkeit der Lehrpersonen wichtig, die Ähnlichkeiten zwischen den Schülerinnen und Schülern zu kennen sowie die Unterschiede zuzulassen und zu nutzen. Differenzierung bezieht sich primär auf die Strukturierung der Klassen, so dass alle Schülerinnen und Schüler auf ihrer Stufe (...) arbeiten, von der aus sie gestartet sind. Auf diesem Weg haben alle die Chance, die Erfolgskriterien der Unterrichtsstunde zu erreichen.“ (Hattie 2017, S. 110). Heterogen zusammengesetzte Klassen sind nach Hattie von Vorteil, weil Schüler/innen viel voneinander lernen können. Die Kunst besteht nach Hattie darin, die „Gemeinsamkeiten in der Vielfalt“ zu sehen. Er definiert jedoch Differenzierung etwas anders: „Es kommt darauf an zu verstehen, dass Differenzierung sich mehr auf die Stufen des Lernens bezieht – vom Novizen über den Geübten bis hin zum Experten – statt lediglich unterschiedliche Aktivitäten für unterschiedliche (Gruppen von) Schülerinnen und Schüler(n) anzubieten.“ (ebd., S. 110).

### Notwendigkeit von Struktur

Wenn Offener Unterricht als ein Unterricht verstanden wird, der nicht geplant werden muss und in dem die Kinder unstrukturiert „irgendetwas“ tun können, dann wird das Konzept des Offenen Unterrichts gründlich falsch verstanden.

*Eine Besucherin sah in einem Unterricht der vierten Klasse, dass die Kinder Schiffe aus Papier bastelten und sie fragte die Lehrerin, weshalb die Kinder das tun. Die Lehrerin wusste darauf zunächst keine Antwort, sie meinte nach einiger Überlegung, dass sie dachte, das würde den Kindern Spaß machen. Hätte die Lehrerin geantwortet, dass sie keine Zeit zur Vorbereitung hatte und im Moment froh ist, dass die Kinder beschäftigt sind, so wäre das zwar keine Antwort, die bei einer Überprüfung ihrer Profession akzeptiert würde, aber es wäre eine ehrliche Antwort, die zeigt, dass sie genau weiß, was sie tut und warum sie es tut. Diese Lehrerin wusste jedoch nicht, was sie tut.*

„Offene Lernsituationen können auf klar strukturierte aufgabenorientierte Lernarrangements nicht verzichten“. Dabei ist es notwendig, „die Balance zwischen strukturierter Offenheit und lehrgangsbezogener Geschlossenheit, zwischen Kontrolle und Spontaneität, zwischen Nähe und Distanz etc. zu finden“, (Jürgens 1994, S. 65). Grundsätzlich gilt auch für Offenen Unterricht, was Wein-

ert und Helmke in der SCHOLASTIK-Studie feststellten, dass nämlich Klarheit der Darstellung, effiziente Klassenführung und ein positives Sozialklima für den Unterricht am leistungsförderlichsten sind (Helmke/Schrader 1998, S. 25). Auch in der Hattie-Studie stellt sich heraus, dass kooperative Lernformen den Lernzuwachs steigern, vor allem dann, wenn sie durch klare Strukturen vorbereitet und kognitive Lernstrategien vermittelt wurden (Köller 2014, S. 33).

Die Konzeption Offener Unterricht verlangt mehr denn je eine gründliche Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Die Lehrenden werden in einem Offenen Unterricht *nicht* davon entbunden, sich selbst mit den Lernangeboten intensiv auseinander zu setzen, diese für sich zu strukturieren und fachliche Experten zu sein. Hätte die Lehrperson in obigem Beispiel von Simon und Jonas danach gefragt, „welche Anschauungen, Hinweise, Situationen, Beobachtungen, Erzählungen, Versuche, Modelle usw. (...) geeignet (sind), den Kindern dazu zu verhelfen, möglichst selbständig die auf das Wesentliche der Sache, des Problems gerichtete Fragestellung zu beantworten“ (Klafki 1963, S.141), dann wäre deutlich geworden, dass sowohl Simon als auch Jonas keinen Zugang zu dem Angebot des Experimentierens mit Drähten und Glühbirnen finden werden. Dies allerdings aus völlig unterschiedlichen Gründen. Während Simon Probleme mit dem Lesen und Verstehen von Anleitungen sowie mit der Integrierung in eine kleine Arbeitsgruppe hatte, enthielt das Angebot für Jonas keine neue Information mehr. Für Simon hätte demnach für diese Lernaufgabe der Aspekt der Zugänglichkeit berücksichtigt werden müssen und für Jonas der Aspekt der Bedeutung des Inhalts. Wären die Kinder in die Planung einbezogen worden, hätten sie u. a. ihre Interessen artikulieren können. Auch Offener Unterricht erfordert eine Vorbereitung, die die Lernziele und Lerninhalte reflektiert und gesamtgesellschaftliche, soziokulturelle, institutionelle Bedingungen sowie die Interdependenz von Unterrichtszielen, Ausgangslage, Methoden, Medien und Erfolgskontrollen berücksichtigt (vgl. z. B. Schulz 1996). Das steht nicht im Widerspruch zur Öffnung von Unterricht, da nur durch eine gute Vorbereitung Über- bzw. Unterforderung, Leerlauf und blinder Aktionismus vermieden werden können. Es bedeutet auch nicht, dass die Schüler/innen in der Freiheit eingeschränkt werden, eigene Schwerpunkte zu suchen, Zeitpunkte wie auch die Dauer der Beschäftigung mit einem Inhalt selbst zu bestimmen, Gruppenprozesse selbst zu steuern, neue Ideen zu entwickeln etc.

Wie hätte im Beispiel von Simon und Jonas die Phase der Offenheit so gestaltet werden können, dass sie zwar offen, aber dennoch strukturiert ist und dass zugleich auf die individuellen Bedürfnisse der beiden Jungen eingegangen werden kann? Sie hätte z. B. wie folgt ablaufen können:

*Die Kinder versammeln sich nach den Weihnachtsferien im Sitzkreis. Die Lehrerin fordert sie auf, von ihren Erlebnissen zu berichten. Sie merkt, dass sich Simon innerlich zurückzieht und nimmt sich vor, während der Wochenplanarbeit in der Sitzecke später allein mit ihm zu sprechen. Sie stellt erst einmal den Wochenplan vor, lässt sich von jedem Kind sagen, womit es beginnen möchte und greift ggf. korrigierend ein, indem sie eine andere Reihenfolge der Bearbeitung*

*oder weitere Arbeitsaufgaben vorschlägt. Die Lehrerin weiß, dass Jonas mit seinem Vater schon häufiger einen Stromkreis gebaut hat und dass Simon die Anleitungen nicht selbstständig lesen kann. Sie macht daher Jonas den Vorschlag, mit Simon zusammen eine Wohnstube aus einem Schuhkarton zu bauen und mit einem Stromkreis zu versehen. Die beiden Jungen gehen motiviert in die Experimentiercke. Zu einem späteren Zeitpunkt erklärt die Lehrerin Simon die Rechenaufgaben und spricht dabei auch mit ihm über das, was ihn bedrückt. Für Jonas hat sie ein neues Buch zum Lesen mitgebracht, das er lesen darf, wenn er die für sein Leistungsniveau passend ausgewählten Rechenaufgaben selbständig gelöst hat.*

Strukturierung ist nach Brügelmann (1997, S.53 ff.) möglich:

- durch inhaltliche Gestaltung von Materialien (die Materialien nach Maria Montessori sind ein besonders gutes Beispiel dafür);
- durch die methodische Gestaltung der Arbeitsformen (hier können wir von Peter Petersen lernen);
- durch die soziale Gestaltung einer Unterrichtskultur (wie z. B. das Projekt nach John Dewey und William H. Kilpatrick).

Auch die Bildungstheoretische sowie die Lerntheoretische Didaktik (vgl. Kap. 3.2.5) bieten Planungshilfen für Struktur im Offenen, Individualisierten bzw. Differenzierten Unterricht.

### Bedeutsame Aspekte Offenen Unterrichts

Peschel analysierte die von Hattie aufgelisteten Einzelfaktoren, die eine hohe Effektstärke auf das Lernen der Schüler/innen aufweisen und kommt zu dem Schluss, dass sie die didaktischen Positionen bestätigen, die dem Offenen Unterricht zugesprochen werden. Effektive Einzelfaktoren sind demnach (vgl. Peschel 2013, S. 6):

- Die Berücksichtigung der Lebensumstände, des Entwicklungsstandes und der Entwicklungsstufe des einzelnen Kindes.
- Die Möglichkeit, dass jedes Kind auf seinem Niveau arbeitet, unter Berücksichtigung seines besonderen Förderbedarfs.
- Eine von positiven Erwartungen, Empathie und Respekt getragene personenzentrierte, nicht-etikettierende Lehrer-Schüler-Beziehung.
- Eine das abstrakte Denken fördernde und lernermutigende und sich am Lernenden orientierende Atmosphäre.
- Ein positives Selbstkonzept, Angstreduktion, Steigerung der Motivation und der Autonomie sowie das Gefühl, Kontrolle über das eigene Lernen zu haben.
- Erreichbare, aber auch herausfordernde Ziele und Gruppenfeedback.
- Passung von Lernmethoden und Lernstilen, rhythmisiertes (selbstreguliertes) Lernen statt geballtem Üben.

- Formative, laufende Evaluation des Lernens durch eine dialogische Feedbackkultur und Selbsteinschätzung.
- Erwartungshaltung der Lehrperson.
- Selbstreguliertes lautes Denken.
- Klarheit beim Stellen von Fragen.
- Fragen des Schülers ernst nehmen und verstehen.
- Förderung der Sozialkompetenz, des Klassenzusammenhalts, der Kooperation, der Peer-Einflüsse und des Peer-Tutoring (Kinder lernen von Kindern).
- Kreativitätsförderung, Förderung von Problemlösestrategien und Lern-techniken sowie Offenlegen von Lernintentionen (Zielen) und Erfolgskriterien.
- Individuelles Lernen, (situativ entstehendes freiwilliges) kompetitives Lernen.
- Lernen in Kleingruppen.
- Metaunterricht: gemeinsames Nachdenken über den Lernprozess (metacognitive-strategies).
- „Outdoor“-Lernen (Erlebnispädagogik).

Die Erfolgskriterien für den Unterricht, die Hattie auf der Basis zahlreicher empirischer Untersuchungen herausfiltert, zeigen, dass seine Schlussfolgerungen keinesfalls gegen Offenen Unterricht sprechen (2017, S. 58 ff):

1. *Herausforderung*: Es gibt eine Wechselwirkung zwischen dem Anspruchsniveau eines Ziels und der Wirkung des Feedbacks. Je schwerer es war, das Ziel zu erreichen, desto wirkungsvoller ist das Feedback. Es macht wenig Sinn, ein Kind für eine Leistung, die es selbst als geringfügig einschätzt, übermäßig zu loben, aber es ist wichtig, dann ein großes Lob auszusprechen, wenn das Ziel für das Kind schwer erreichbar war. Da das Ausmaß der Herausforderung, die eine Aufgabe für ein Kind darstellt, nur individuell eingeschätzt werden kann, müssen auch die Ziele individuell gesteckt werden. Bei schweren Aufgaben braucht man ein „Sicherheitsnetz“, damit man das Risiko der Herausforderung eingehen kann, d. h. die Aufgabe darf nur moderat herausfordernd sein. Bevor die Kinder im Film mit der selbständigen Arbeit mit den Aufgaben zur Achsensymmetrie beginnen sagt die Lehrerin: *„Wenn du genau liest, findest du gut heraus, was du machen musst. Wenn du für dich denkst, oh, ich bin jetzt noch gar nicht so sicher mit Symmetrie, weil ich das vielleicht noch nicht behandelt habe in der Schule, dann kannst du auch erst ein leichteres Arbeitsblatt nehmen und wenn das gut klappt, versuchst du das zweite Blatt.“* Damit überlässt die Lehrerin zunächst dem Kind selbst, das Maß an Herausforderung für sich zu bestimmen. Sie unterstützt jedoch während der Arbeitszeit jedes Kind, das noch Fragen hat.
2. *Selbstverpflichtung*: Selbstverpflichtung steht bei Hattie nach der Herausforderung an zweiter Stelle, wobei sich die Selbstverpflichtung auf die Entschlossenheit bezieht, das Ziel zu erreichen. Hattie weist hier auf eine Gefahr hin: Selbstverpflichtung darf nicht zu Geschäftigkeit bzw. bloßem Aktionismus statt zu Lernen führen (Hattie 2017, S. 59), d. h. es darf nicht nur darum

gehen, eine Aufgabe ohne wirklichen Lerngewinn so schnell wie möglich zu erledigen, entweder um sich mit etwas anderem beschäftigen zu können oder um „gut“ dazustehen. Laut einer Studie von Huf werden z. B. Wochenpläne von den Kindern weniger als Möglichkeit gesehen, individuell zu lernen, sondern als möglichst schnelle Erfüllung eines auferlegten Pensums unter Benutzung zeitsparender Tricks. Huf bezweifelt, „ob es SchülerInnen beim Lernen mit dem Wochenplan gelingt, die Anforderungen des Wochenplans mit ihren eigenen Lernvorstellungen und Lernbedürfnissen in eine ihrem Lernen förderliche Beziehung zu setzen (...)“ (Huf 2001, S. 76). Hattie weist auf die Gefahr hin, dass sich Kinder bei zu vielen Aktivitäten in Details, Nebensächlichkeiten und Unbedeutendem verlieren (Hattie 2017, S. 100) – allerdings meine ich, dass auch etwas, das für den Lehrer unbedeutend ist, für das Kind in einer bestimmten Situation sehr bedeutsam sein kann.

3. *Selbstvertrauen*: Für Hattie ist das Selbstvertrauen, die Lernziele zu erreichen, entscheidend (ebd., S. 59). Das Selbstvertrauen kann durch die Lehrpersonen gestärkt werden. Z. B. sagt die Lehrerin im Film in der Mathematikstunde zur Achsensymmetrie zu einem Kind: „*Gut – ist dir das schwergefallen? Willst du mal einen Dreistern versuchen? Fände ich toll. Du bist doch eine gute Mathematikerin.*“ Damit zeigt sie dem Kind, dass sie ihm zutraut, die Aufgabe zu lösen und sie regt das Kind zugleich an, über die Herausforderung zu reflektieren mit der Frage: „*...ist dir das schwergefallen?*“
4. *Erwartungen der Schülerinnen und Schüler*: Die Hattie-Studie stellt fest, dass zwei Gruppen nicht gut darin sind, ihre Leistung vorherzusagen (ebd., S. 60). Das sind zum einen Kinder, die einer Minderheit angehören (in Deutschland vornehmlich die Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund) und zum anderen die leistungsschwächeren Kinder. Das ist ein Teufelskreis, da die schlechte Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit den Effekt der „self-fulfilling-prophecy“ nach sich ziehen kann. Hattie empfiehlt, dass den Schüler/innen die Gelegenheit gegeben werden muss, „sich an der Vorhersage ihrer Leistung zu beteiligen, Lernintentionen und Erfolgskriterien transparent zu machen und hohe, aber angemessene Erwartungen zu haben“, einschließlich entsprechender Feedbacks. Angemessene Leistungserwartung gehört zu den wirksamsten Einflüssen bei der Verbesserung der Leistung (ebd. 2017, S. 60).
5. *Konzeptuelles Verstehen*: Nach Hattie gibt es drei Niveaus des Verständnisses: Oberflächen-, Tiefen- und konzeptuelles Verständnis. Die meisten Tests bestehen aus Aufgaben, die der Oberflächen-Ebene zuzurechnen sind. Das ist sicher nie ganz zu vermeiden, jedoch sollten sich Oberflächen- und Tiefenaufgaben die Waage halten (ebd. 2017, S. 61). Dies kann insbesondere in der Grundschule sehr gut erreicht werden, wenn z. B. die Arbeit in einem Projekt bewertet wird und damit sehr unterschiedliche Fähigkeiten eines Kindes in Form von Abhandlungen, Experimenten, einer bildlichen Darstellung, eines Rollenspiels etc. festgehalten werden. Klafki (s. Kap. 3.2.5.), stellt schon 1959 in seinen Ausführungen über die „Didaktische Analyse“ die Fragen: Was ist die Struktur des vorgesehenen Unterrichtsinhalts? Wofür steht er exemplarisch?

Hat er für die Schüler/innen einen Gegenwarts- und Zukunftsbezug? Also Fragen nach Exemplarität, Inhaltsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Inhaltsstruktur und Zugänglichkeit (Klafki 1958; Klafki 1963, S. 135 ff), die auch bei der Planung von offenen Unterrichtsformen wie Wochenplan, Freiarbeit, Projekt etc. gestellt werden müssen. Hier gibt es eine lange Tradition in Deutschland. Lehrpersonen, die in ihrem Studium bis heute nach dem Muster dieser Didaktischen Analyse ihren Unterricht vorbereiten, achten selbstverständlich auf das, was Hattie 50 Jahre später Oberflächen- und Tiefenebene nennt.

Meyer geht von drei Grundformen des Unterrichts aus: Individualisierender Unterricht – Direkte Instruktion – Kooperativer Unterricht. Er benutzt den Begriff „Lerngerüst“ (scaffold) und erstellt eine Tabelle in der die Lerngerüste den drei Grundformen des Unterrichtens zugeordnet werden. Die Lerngerüste sollten variieren, je nachdem, welche der drei Grundformen gerade praktiziert wird (Meyer 2014, S. 127):

Lerngerüste für den Individualisierenden Unterricht	Lerngerüste für die Direkte Unterweisung	Lerngerüste für den Kooperativen Unterricht
formative assessments – Rückmeldung an die Schüler/innen während der Arbeit	Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses; ein roter Faden ist erkennbar	Übungen zur Förderung der Teamfähigkeit bei Lehrkräften und Schülern
Bewusstmachen der von den Schüler/innen genutzten Lernstrategien	formative assessment	Übungen zum Aufbau von Planungskompetenz
Arbeit mit individuellen, von der Lehrperson begleiteten Lernplänen	Schülerdiskussionen unter Beachtung von sinnstiftender Kommunikation	Reflexionsphase: Wo stehen wir? Wo wollen wir hin?
Aufbau eines Helfersystems zwischen den Schüler/innen (peer-tutoring)	Meta-Unterricht: Reflexion der Unterrichtsmethoden und subjektiven Erfahrungen	Reziprokes Lernen: Schüler/innen übernehmen Lehraufgaben
Individualisierte Förderpläne auf der Grundlage klarer Lernstandsdiagnosen	Anspruchsvolle Lernziele und Herausforderungen	Präsentationen in der Klasse und vor der Schulöffentlichkeit

Besonders wichtig sind hierbei die Lerngerüste, die die Selbstreflexivität der Lernenden stärken: Schülerdiskussionen, Schüler-Feedback und Metaunterricht. Interessant ist an diesem Ansatz, dass die Methoden gemischt werden sollen und zwar je nach zu vermittelndem Inhalt und den spezifischen Bedarfen von Schüler/innen mit einem Handicap. Schollwer befragte Jugendliche mit den Förderschwerpunkten Sehen und Hören, die eine Gesamtschule bzw. ein Gymnasium besuchen, wie sie mit den verschiedenen Unterrichts- bzw. Sozialformen zurechtkommen. Obgleich für diese Schüler/innen ein handlungsorientierter Unterricht präferiert werden soll, sagt ein Schüler mit einer Hörschädigung: „Bei Gruppenarbeiten, da verstehe ich sie ja auch wieder nicht und das ist ganz schlecht für mich, weil ich dann nicht mitarbeiten kann. Die anderen sind ja auch am Arbeiten, dann reden die alle und dann wird es wieder laut und dann kann ich meine Mitschüler nicht mehr verstehen.“ (Schollwer 2017, S. 71). „Wenn wir Stationsarbeit machen, bin ich einer, der alle Zettel direkt nimmt und dann

im Flur arbeitet. Weil ich dann weiß, dass die im Raum viel diskutieren und viel laufen und das erzeugt ja auch schon viel Geräusch“, berichtet der Schüler. Partnerarbeit dagegen hat den Vorteil, dass sich die Schüler/innen gegenseitig helfen können (ebd., S. 72). Die Aussagen des Schülers zeigen, dass auch der Einsatz offener Unterrichtsformen bzw. Sozialformen bezüglich der spezifischen Bedürfnisse der Schüler/innen hinterfragt werden muss.

Im Film werden zahlreiche Situationen gezeigt, in denen die Selbstreflexivität der Kinder gestärkt wird sowie Situationen, die „peer-tutoring“ zeigen. Drei Beispiele sollen dies demonstrieren:

Beispiel 1: Während die Kinder im Film z. B. still an ihren individuellen Plänen arbeiten, gibt die Lehrerin einem Kind ein Feedback im Sinne von formative assessment und zugleich eine Hilfe für die Weiterarbeit: *„Ich bin sehr zufrieden mit Deiner Arbeit am Plan. Weiter so. Jetzt kannst Du es – dann kannst Du anfangen. – Das ist auch super, da hast du auch wieder den Rand beachtet. Da musst du noch ein paar Texte schreiben.“*

Beispiel 2: Die Lehrerin spricht mit einem Kind in der Mathematikstunde zur Achsensymmetrie:

L.: *„So, du stellst dir vor, du schneidest an dieser Linie und dann wird das an der Achse gespiegelt – da entsteht dann ein –,*

Kind: *„...Herz“*

L.: *„Guck mal wie gut du das kannst!“*

Beispiel 3: Zu Beginn des Interviews mit den Kindern sagt ein Mädchen zu Luis, der ein Handicap hat: *„Luis wenn du etwas nicht weißt, dann helfe ich dir!“*. Das Mädchen fühlt sich selbstverständlich für Luis verantwortlich im Sinne von „peer-tutoring“.

### Bedeutung der Lehrperson im Offenen Unterricht

„Wenn der methodische Teufel im Detail steckt, hängt das pädagogische Heil zu einem guten Teil immer noch an der (Lehr-)Person – gerade im offenen Unterricht.“ (Brügelmann 1998, S. 34).

Für bestimmte Kinder kann ein lehrgangs- und lehrerzentriertes Vorgehen für eine bestimmte Zeit wichtig sein. Gerade der Offene Unterricht ermöglicht es, lehrgangszentrierte Lernphasen für genau die Kinder so lange durchzuführen, wie dies hilfreich ist. Offener Unterricht ist keine „Wühlkiste“, wo mal hier und mal dort an einem Zipfel gezogen wird. Was wäre das für eine „Freiheit“, die sich darauf reduziert, Kindern zu gestatten, zwischen zwei belanglosen Arbeitsblättern „frei“ zu entscheiden? Die Frage, wie selbständig ein Kind einen Lehrgang durcharbeitet, kann nur individuell entschieden werden. Ein Kind kann sich möglicherweise einem Lerninhalt erst öffnen, wenn ein Lehrender es ein Stück des Weges dorthin geführt und geleitet hat.

Z. B. sind reflexive und sondierende Fragen wichtig, wenn sich Kinder selbstständig mit einer Aufgabe beschäftigen sollen. Im beigelegten Film gibt es eine Szene, in der die Lehrerin einzelnen Kindern ihre Aufgabe erklärt, die sie bearbeiten sollen. Es geht um Achsensymmetrie. Das Kind versucht bei der Ziffer 1 die Achsensymmetrie zu finden. Die Lehrerin sagt zu ihm: „*Woran könnte das liegen, dass du bei der 1 keine Achse findest? – Vielleicht gibt es bei der 1 einfach keine Symmetrieachse. – Weißt du denn wie du das jetzt richtig überprüfen könntest? Könntest dir mal eine 1 ausschneiden aus Papier und dann faltest du mal und guckst, ob du eine Achse findest.*“

Offener Unterricht sollte daher nicht auf der Erscheinungsebene am Ausmaß der Führung durch die Lehrperson gemessen werden, sondern daran, in welchem Maße die Kinder die Möglichkeit haben, sich geistig und sozial zu entfalten. Selbstbestimmt lernen heißt nicht, ohne Erwachsene lernen (vgl. Jaumann-Graumann 1997). Die Lehrenden können sich im Offenen Unterricht weniger denn je aus der persönlichen Verantwortung stellen. Sie müssen sich in einem weit höheren Maße als beim traditionellen Frontalunterricht mit ihrer Persönlichkeit einbringen und sich den Kindern – unter Wahrung der professionell erforderlichen Distanz – zur Verfügung stellen. Lehrerzentrierte Phasen sprechen nicht gegen die Prinzipien eines Offenen Unterrichts und lehrerzentrierter Unterricht muss nicht gleichbedeutend sein mit einem Unterricht, der Kreativität und flexibles Eingehen auf einzelne Kinder verhindert. Im beiliegenden Film wird deutlich, dass die Lehrpersonen immer gegenwärtig sind, dass sie ständig damit beschäftigt sind, entweder die Klasse, eine Gruppe oder einzelne Kinder zu unterrichten, in einem bestimmten Bereich zu fördern, ein Gespräch zu führen, zuzuhören, aber auch zu unterweisen. Wenn der Lehrer auf den Schüler „zentriert“ ist, dann ist er offen für den Schüler und er „sieht“ ihn und das was eben dieser Schüler individuell benötigt.

Man sollte wohl Hattie folgen, der schreibt: „Der einzig sinnvolle Ansatz für die Auswahl der Unterrichtsmethode ist, ihre Wirkung auf das Lernen aller Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt zu nehmen.“ (Hattie 2017, S. 95). Das größte Problem ist jedoch, dass Lehrkräfte ihre Methoden nur ungern oder in ihrem gesamten Berufsleben nicht ändern. Sie wollen kein Risiko eingehen, wenn sie den Eindruck haben, dass „ihre“ Methode zu funktionieren scheint. Die Frage, die sich diese Lehrkräfte jedoch eher nicht stellen ist, ob „ihre“ Methode tatsächlich für alle ihre Schüler „funktioniert“. Die Lehrer müssen Evaluatoren der Wirkung der Methoden sein, die sie anwenden<sup>41</sup>. Es macht überhaupt keinen Sinn, bei einem Kind, das etwas nicht verstanden hat, immer wieder dieselbe Methode der Vermittlung anzuwenden, so wie es keinen Sinn macht, in einem Gespräch, in dem der Gesprächspartner die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht, den selben Satz immer lauter zu sagen, anstatt nach Umschreibungen zu suchen, die der Gesprächspartner vielleicht besser versteht.

---

<sup>41</sup> Diese Forderung findet sich schon bei der Lerntheoretischen Didaktik (s. Kap 3.2.5) (Heimann/Otto/ Schulz 1966)

Auch diese Forderung ist nicht neu: „Wir als Lehrpersonen müssen uns ändern, wenn die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen nicht erfolgreich sind.“ (ebd., S. 97).

Wenn die eine Methode für das eine Kind besser geeignet ist als für das andere, ist das Entscheidende die Wirkung, nicht die Methode. Dieser Gedanke ist sehr wichtig, weil er nicht dazu verleitet, dogmatisch „den“ Offenen Unterricht oder „das“ Leselernprogramm für das allein Richtige anzusehen, sondern dazu anhält, das zu tun, was in dieser Situation für dieses Kind und diesen Inhalt das Richtige zu sein scheint. Ob es dann das Richtige war, zeigt sich nach der Analyse der Wirkung. War es das nicht, muss man wieder zum Ausgangspunkt zurückgehen und eine andere Methode im Sinne der Förderdiagnostik anwenden.

Hattie schlägt daher vor, nicht so viel Zeit damit zu verbringen, über einzelne *Methoden* des Unterrichtens zu sprechen wie direkte Instruktion, kooperatives versus individuelles Unterrichten etc. Stattdessen sollte man die Aufmerksamkeit auf den Effekt richten, den das Lernen bei den Schüler/innen hat. Manche Schüler/innen benötigen andere Strategien als die, die sie bekommen (ebd., S. 95).

### 3.1.3 Jahrgangsübergreifender Unterricht

Jahrgangsübergreifender Unterricht ist seit der Reformpädagogik eine sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Wissenschaft kontrovers diskutierte Organisationsform. Im Rahmen von Inklusion erhält diese Diskussion neue Nahrung. Allerdings konnte durch empirische Studien bislang nicht eindeutig festgestellt werden, ob und in welcher Weise Jahrgangsübergreifender Unterricht lernförderlich für alle Kinder ist.

Internationale und nationale Studien kommen zu dem Ergebnis, dass sich die kognitiven Leistungen der Kinder aus Jahrgangsklassen und jahrgangsgemischten Klassen grundsätzlich nicht unterscheiden. Allerdings muss man auch bedenken, dass es schwer ist, die Variablen zu erfassen, die den Jahrgangsübergreifenden Unterricht konstituieren und valide miteinander zu vergleichen (Hinz 2009, S. 137 f). Auch nach der Hattie-Studie hat der Jahrgangsübergreifende Unterricht eine äußerst geringe Effektstärke (Hattie zit. nach Terhart 2014, S. 11). Meyer wendet jedoch ein, dass offensichtlich die Mehrzahl der in den Studien untersuchten jahrgangsgemischt arbeitenden Lehrer/innen nicht wirklich gemischt hat, sondern jahrgangsbezogenen Abteilungsunterricht machte (Meyer 2014, S. 123). Zudem zeigte sich, dass die Arbeit mit Helfersystemen (etwas ältere Kinder helfen den jüngeren Kindern bzw. Kinder, die einen Stoff bereits beherrschen helfen den langsamer lernenden Kindern) durchaus effektiv sein kann. Der Erfolg hängt auch hier wieder von vielen Faktoren ab und Meyer warnt zu Recht: „Allein die formale Einführung dieser Unterrichtsform bringt noch nichts!“ (ebd., S. 124).

In den Dorfschulen der 1970/80er Jahre in Deutschland war es aus organisatorischen Gründen üblich, mehrere Klassen zusammenzufassen. Ich habe beispielsweise in einer Dorfschule begonnen zu unterrichten. Damals gab es ein flaches Gebäude mit nur zwei Klassenräumen und drei Lehrkräften. Die Klassen 1 und 2 sowie die Klassen 3 und 4 wurden im Wechsel am Vormittag bzw. am Nachmittag in einem Raum unterrichtet. Im zweiten Klassenzimmer wurden die Klassen 5 bis 8 unterrichtet (ein 9. Schuljahr gab es noch nicht). Als meine beiden Kollegen einmal gleichzeitig erkrankt waren, unterrichtete ich Klassen 1 bis 8 zusammen. Dieser Unterricht hatte mit dem Konzept des Jahrgangsübergreifenden Unterrichts wenig zu tun, es war Abteilungsunterricht. Während z. B. Klasse 4, die auf einer Seite des Klassenzimmers saß, einen Aufsatz schrieb, rechnete ich mit Klasse 3, die auf der anderen Seite des Klassenzimmers ihre Schulbänke hatte. Die Fächer Sachunterricht, Religion, Sport und Kunst wurden gemeinsam unterrichtet. Diese Art von Unterricht bot jedoch bereits die Möglichkeit, dass Kinder „still“ und vor allem selbstständig über einen längeren Zeitraum arbeiteten – ohne dass zu dieser Zeit in den Volksschulen vom Prinzip des selbsttätigen Lernens die Rede war.

Altersgemischte Klassen aus pädagogischen Gründen gibt es bis heute in der Regel nur in Schulen, die nach den Prinzipien des Reformpädagogen Peter Petersen (1884–1952) oder der Reformpädagogin Maria Montessori (1870–1952) arbeiten. Einige inklusive Schulen haben jedoch den Jahrgangsübergreifenden Unterricht eingeführt, so auch die Eichendorffschule.

Historisch geht der Jahrgangsübergreifende Unterricht insbesondere auf Peter Petersen zurück. Er erhielt 1923 einen Ruf an die Universität Jena. In Jena gab es die Volksschule und eine Hilfsschule, die nach den alten Unterrichtsformen unterrichteten. Eine neue Schule begann sich für Petersen aus dem Spannungsfeld zwischen Volksschule und Hilfsschule herauszukristallisieren. Dabei ging Petersen grundsätzlich davon aus, alle Kinder als Schulkinder zu betrachten, ohne eine sie wesentlich kennzeichnende Abnormalität. Das beinhaltete die Sichtweise, dass das ‚Durchschnittskind‘ ebenso der Hilfe bedarf wie das ‚Hilfsschulkind‘. Petersen nannte seine ‚Lebensgemeinschaftsschule‘, die er 1927 erstmals auf einer Konferenz in Locarno vorstellte, „Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule“.

Die „Jena-Plan Schule“, wie sie Petersen und seine Mitarbeiter/innen konzipierten, sollte äußerlich ein Flachbau sein, für nicht mehr als 500 Schüler. Die Räume sollten mit leicht beweglichen Tischen und Stühlen, mit Wandtafeln, breiten Fensterbänken für Aquarien u.ä. sowie mit Arbeitsmittelschränken ausgestattet sein. Die Tische und Stühle sollten je nach anfallender Gruppenarbeit neu gruppiert werden, es sollte keine festen Plätze geben und keine Klassen, sondern „Gruppen“ bzw. „Stammgruppen“:

- Die Untergruppe = 1.-3. Schuljahr,
- die Mittelgruppe = 4.-6. Schuljahr,
- die Obergruppe = 6.-8. Schuljahr und
- die Jugendlichenruppe = 8.-10. Schuljahr.

Kein Kind blieb sitzen, sondern alle rückten nach dreijähriger Arbeit von einer Gruppe in die nächste auf. Petersen definierte die *Stammgruppe* wie folgt: “Die Stammgruppe ist eine Sozialform, die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll gestaltet, absichtlich Mittel der geistigen Gemeinschaft sein will und unabhängig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als *bloßes* Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (...). Die in solcher Gruppe vereinigten Kinder sind in keinem Stück zum gemeinsamen Fortschreiten vom Lehrer gezwungen, sondern arbeiten frei, selbsttätig und weitgehend selbständig vom ersten Schultage an im Vollbesitz ihrer Bewegungsfreiheit unter jenem Gesetz, das weiter unten als das ‚Gesetz der Gruppe‘ noch aufgezeigt wird.” (Petersen 1927, zit.n. 1965, S. 28). Das ‚Gesetz der Gruppe‘ lautet: “(...) im Raume darf nur geschehen, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet. Dabei werde nicht, wie es Oberflächliche noch oft meinen, vergessen, daß zu diesen allen auch der Lehrer gehört. Mithin sind *Grenzen der Freiheit*: a) die gleichen Rechte und Pflichten aller Kameraden, b) die Bindungen, welche durch die räumliche Enge gegeben sind und die zu Rücksichtnahme mannigfaltigster Art nötigen, und c) die Beschränktheit mancher Arbeitsmittel; es können z. B. nicht alle gleichzeitig an den Wandflächen tätig sein, dieselben Lehrmittel benutzen, gewisse Bücher, das Mikroskop beanspruchen usf.” (ebd., S. 31). Der Gruppenraum sollte einer “Schulwohnstube” gleichen. Die Feier in der Stammgruppe und am Wochenanfang und Wochenende für alle Schüler und Schülerinnen hatte einen hohen Stellenwert.

Petersen hob zehn Vorteile des jahrgangsübergreifenden Gruppenunterrichts hervor (ebd., S. 38 ff.):

1. Vermehrte geistige und allgemein menschliche Anregung und Förderung für die ganze Gruppe durch die Altersunterschiede, die zugleich verstärkte Bildungsunterschiede sind – es entsteht ein fruchtbares ‚Bildungsgefälle‘.
2. Die drei Jahrgänge verhalten sich wie Lehrlinge, Gesellen und Meister.
3. Die wirklich (intellektuell) Begabten müssen sich in der zehnjährigen Volksschule dreimal neu ein- und unterordnen und sich mit Begabteren messen.
4. Das gilt auch für die echten ‚Führer‘. Auch sie müssen sich dreimal wieder neu durchsetzen und sich ggf. der Gefahr der Entlarvung von Besserwisseri aussetzen.
5. Die zwei immer verbleibenden Drittel der Stammgruppe gewährleisten das Fortleben der guten ‚Überlieferung‘ und damit deren großen bildenden und erziehenden Wert.
6. Durch das jeweils neue Drittel kommen neue Anregungen und ‚neues Blut‘ hinzu, neue Aufgaben und neue Pflichten für Lehrer und Gruppenverband.
7. Die neu hinzukommende Untergruppe ist relativ klein (12–15 Schüler), sie erhält dadurch leichter eine echte Einführung.
8. Der Lehrer wird Pädagoge und Führer seiner Schüler.
9. Die richtige Sozialbildung wird erleichtert, es wird eine wirkliche Spiel-, Lebens- und somit auch Lerngemeinschaft gebildet.

## 10. Die Gruppe sichert das Primat der Erziehungs- und Lebensschule vor der Unterrichtsanstalt und einseitigen Lernschule.

Petersen prägte den Begriff „*Wochenarbeitsplan*“. Er bildet die Basis der Wissenskreise innerhalb derer die Schüler das Erlernen und üben, „was ihnen Mittel liefert, um in die Geheimnisse der Bereiche von Natur, Menschenleben und Religion einzudringen. Sie können dabei gleichzeitig diese Mittel in freier Form, dem erwachten oder dem in ihnen angelegten individuellen eigentümlichen Streben entsprechend, verwerten, sei es Farbe und Form, Schrift und Zahl, sprachlicher Ausdruck oder technischer und künstlerischer Ausdruck.“ (ebd., S. 58).

Für Petersen war entscheidend, die verschiedenen Begabungen in einer Schule zusammenzuhalten und nicht in Hilfsschulen zu selektieren. Damit war er seiner Zeit weit voraus und seine Konzeption ist prädestiniert dafür, in inklusiven Klassen neu aufgegriffen zu werden. Er kämpfte gegen eine frühzeitige Trennung von Kindern in verschiedene Gemeinschaften und gegen das Jahrgangsklassenprinzip. Aus der Notwendigkeit zur Selektion im damaligen Schulsystem der zwanziger Jahre zieht er den Schluss, dass das Jahresklassensystem versagt habe. „Jenaer Untersuchungen haben für einen erheblichen Teil der Hilfsschüler als Grund ihrer Überweisung in die Hilfsschule wahrscheinlich gemacht, die rein konstitutionelle, physische wie psychische Unfähigkeit zahlreicher Kinder, das unkindlich angespannte, mit täglichen, ja stündlichen ‚Forderungen‘ nach ‚Leistungen‘ an sie herantretende Arbeitsleben einer ‚wohlgegliederten‘, dazu klassenmäßig gebundenen Unterricht erteilenden Volksschule zu ertragen. Dagegen hat der Versuch, solche Hilfsschüler im Gruppenverband zu belassen, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für ihre Entwicklung zu lassen, vor allem immer an erster Stelle für ihre körperliche Erkräftigung zu sorgen, gezeigt, daß diese über die 2–3 ersten Schuljahre gut hinübergeleitet werden können, um darauf auch im Sinne der normalen Schule zu ‚folgen‘, mit fortzuschreiten.“ (ebd., S. 17/18).

Petersen muss in seiner Zeit interpretiert werden. In den zwanziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts gab es eine große Zahl an Kindern, die in Armut lebten und die körperlich aus Mangel an ausreichender Ernährung erschöpft waren. Petersen erkannte, dass diese Kinder aus diesen Gründen dem Unterricht „nicht folgen“ können, vor allem, da in ihnen ständig ein Gefühl der Minderwertigkeit hervorgerufen wurde. Dadurch, dass sich diese Kinder in einer Lerngruppe aufgehoben fühlen, dass sie in der „Normalschule“ vielseitiger und natürlicher lernen und auswählen können, was für sie zugänglich ist und dadurch, dass reifere Mitschüler sich ihrer annehmen, können sie sich sehr viel besser weiterentwickeln als in einer abgesonderten „Hilfsschulklasse“. Dies lässt sich heute übertragen auf Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder von Asylbewerbern, aber auch auf Kinder unserer deutschen ‚Wohlstandsarmut‘, die auf die Schule für Lernbehinderte ‚abgeschoben‘ werden, wenn sie in der Regelschule versagen.

Buchholz, die viele Jahre als Lehrerin an einer Hilfsschule in Bergedorf bei Hamburg unterrichtete, promovierte bei Petersen. Der Titel der Dissertation, die 1939 als Buch erschienen ist, sollte auf Vorschlag Petersens: „Das Hilfsschulkind – ein Normalkind“ lauten. Petersen konnte in der Zeit des Nationalsozialismus, in der Kinder der Hilfsschule gefährdet waren als erbkranker Nachwuchs in Konzentrationslager eingeliefert und getötet zu werden, dennoch bewirken, dass dieses Buch gedruckt wurde. Es erschien jedoch unter dem Titel: “Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind”. Buchholz verstand unter dem Begriff der Brauchbarkeit, der heute heftig kritisiert wird, Lebenstüchtigkeit und bezeichnete ihn als “ein Charakteristikum des normalen Menschen, auf welcher Begabungsstufe und in welchem Lebenskreise er auch immer stehen mag” (Buchholz 1939, S. 157). Zu der Zeit, in der dieses Buch erschien, ist allerdings eine andere Deutung, nämlich brauchbares Menschenmaterial für den bevorstehenden Zweiten Weltkrieg in den Hilfsschulen zu ‚züchten‘, durchaus naheliegend. Das war keinesfalls das Anliegen von Buchholz. Im Jahre 1941 schrieb sie in einem Brief an Petersen: „Das Schönste ist, daß die sorgfältige Erziehung der Hilfsschulkinder mir alles vollkommen beweist, was ich je über sie gedacht habe: normales Verhalten in allen Lagen des Lebens, Brauchbarkeit im praktischen Leben, Gemeinschaftsfähigkeit.” (zit. nach Petersen U.-K. 1991, S. 146). Buchholz zeigte in ihrem Buch anhand von “pädagogischer Tatsachenforschung” in Form von Beobachtung, dass das Hilfsschulkind weder “schwachsinig”, noch “dumm” oder “asozial” sei, sondern dass bei ihm in Bezug auf Leistungen eine Minderbegabung in den theoretischen Fächern bzw. eine Lesehemmung vorliege. Sie machte den einseitigen Jahrgangsklassenunterricht sowie die keineswegs besseren Bedingungen in der Hilfsschule für die Lernhemmungen dieser Kinder verantwortlich. “Der Klassenunterricht, der Inhalt und Form eines Normalwissens vorschreibt, Zeitpunkt und Dauer von Übermittlung und Einprägung bestimmt, ist für ein Normalkind gedacht, das nie und nirgends existiert.” (Buchholz 1939, S. 159). Buchholz zeigt die positive Entwicklung ihrer Hilfsschulkinder (ebd., S.168 f.) und bestärkte dadurch Petersen in seiner Forderung nach gemeinsamem Lernen.

Peter-Petersen Schulen arbeiten heute in der Regel inklusiv, so auch die Rosenmaarschule in Köln. „Bei uns finden sich Kinder aus verschiedenen Nationen und mit unterschiedlichen Fähigkeiten zum Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften und bei den betreuten Angeboten am Vor- und Nachmittag zu einer lebendigen und respektvollen Gemeinschaft zusammen“, ist auf der Homepage der Schule zu lesen<sup>42</sup>. „Um die komplexen Aufgaben, die nötig sind um Schule für unsere Schülerinnen und Schüler zu bewältigen, ist das Eingebundensein aller Mitarbeiter in ein Team und deren Vernetzung eine wichtige Voraussetzung für ein gutes Gelingen. Teamarbeit ermöglicht, alle an der Gestaltung von Schule aktiv und verantwortlich teilnehmen zu lassen und die Arbeit effektiver zu

---

<sup>42</sup> <http://www.peter-petersen-schule-koeln.de/wir-ueber-uns.html> (gelesen am 31.5.2017).

verteilen. Gleichzeitig setzt Arbeiten in einem Team die Teamfähigkeit aller seiner Mitglieder voraus.“ In der Schule werden die Kinder vom 1. bis zum 4. Schuljahr in einer Klasse unterrichtet. „Wenn man die Unterschiedlichkeit von Kindern, was ihre Begabungen, ihre Fähigkeiten, ihre Herkunft usw. angeht, nicht nur anerkennt und akzeptiert, sondern geradezu schätzt, dann ist die Heterogenität von Lerngruppen nicht länger ein lästiges Problem, sondern eine pädagogische Chance. Kinder lernen voneinander, miteinander und aneinander mindestens ebenso viel wie das, was wir glauben sie lehren zu müssen“, steht im Schulprogramm der Schule. Es wird dabei auf den Jena-Plan verwiesen: „Diese Einsicht trägt aber erst Früchte, wenn man das Vertrauen entwickelt, die Kinder auch selbständig lernen zu lassen – und die Gelassenheit, als Lehrer auszuhalten, dass die Kinder eigene Wege gehen, und auch eigene Themen finden. Der Jenaplan bietet eine Struktur für Unterrichtsformen, die einerseits die Kommunikation der Kinder untereinander, das Lernen von- und miteinander begünstigen und andererseits auch ein individuelles Lernen, was Inhalte, Lernwege, Schwierigkeitsgrade und Lerntempo angeht, möglich machen.“<sup>43</sup>

Viele Montessori-Schulen arbeiten heute ebenfalls sowohl inklusiv wie auch jahrgangsübergreifend, da sie – wie die Peter-Petersen-Schulen – aufgrund ihrer Konzeption in hohem Maße geeignet sind, der Heterogenität gerecht zu werden. Im Schulprogramm der Montessori-Schule Bonn z. B. besitzt die Jahrgangsmischung einen hohen Stellenwert. „Durch altersgemischte Gruppen kann jedes Kind im günstigsten Fall einmal die Rolle des jüngsten, des mittleren und die Rolle des ältesten Kindes einnehmen. Die Kinder machen dadurch im Laufe ihrer Grundschulzeit Erfahrungen als Lernende ebenso wie als Lehrende. Sie leiten sich gegenseitig an, machen gemeinsame Erfahrungen und erwerben durch Selbsttätigkeit zunehmend mehr Wissen und Fähigkeiten, eigenverantwortlich und selbstständig zu arbeiten. Das eigene Wissen jemand anderem zu vermitteln, erfordert, es wirklich in seinen Einzelheiten verstanden zu haben, damit man es dem anderen strukturiert und verständlich erklären kann. Die Jahrgangsmischung ermöglicht den Kindern, diese Erfahrungen zu machen und dabei ihr eigenes Wissen zu festigen.“<sup>44</sup>

Die Montessori-Pädagogik unterscheidet sich von der Pädagogik Peter Petersens – trotz vieler Übereinstimmungen wie Jahrgangsübergreifender Unterricht – doch in wesentlichen Aspekten:

- Die Montessori-Pädagogik kann als individualistisch bezeichnet werden, während im Jena-Plan der Gemeinschaftsgedanke im Mittelpunkt steht.
- Die Montessori-Pädagogik ist nicht zu trennen von der Arbeit an den von Montessori und ihren Mitarbeiter/innen entwickelten Lernmaterialien, während im Jena-Plan die Kinder frei wählen können, auf welche Weise und mit welchen Hilfsmitteln sie sich Bildungsinhalte erarbeiten.

<sup>43</sup> <http://www.peter-petersen-schule-koeln.de/schulkonzept.html> (gelesen am 31.5.2017).

<sup>44</sup> <http://www.montessori-bonn.de/schulprogramm.html> (gelesen am 31.5.2017).

Buchholz, auf der Suche nach einer Konzeption für ihre Hilfsschule, wandte sich damals zunächst der Montessori-Pädagogik zu. Nach einem Besuch in Rom kritisierte sie diese Pädagogik jedoch heftig. Sie bezeichnete sie als lebensfremd, da den Kindern durch das Material ein willkürlicher Ausschnitt und eine Abstraktion des Lebens aufgedrückt würde, das einseitig die Verstandestätigkeit des Kindes entwickle. Buchholz wandte sich daher Peter Petersen und dem Jena-Plan zu. Petersen und Montessori, die sich auch persönlich kannten, achteten bei aller Verschiedenheit ihr beiderseitiges Bemühen um die Freiheit der inneren Entwicklung des Kindes (vgl. Petersen U.-K. 1991, S. 95 ff). Heute haben Lehrende in inklusiven Klassen die Chance, sich jeweils das „Beste“ aus den Konzeptionen zu holen und eine eigene individuell angepasste Konzeption zu entwickeln.

Werden Kinder in altersgemischten Klassen zusammengefasst, kommt zu den Dimensionen der Beziehung Kind-Erwachsener und der Beziehung zwischen den Gleichaltrigen noch die Dimension der altersgemischten Beziehung hinzu. In den Beziehungen zu den Gleichaltrigen lernen die Kinder etwas anderes als in den Beziehungen zu Kindern, die etwas älter sind bzw. in den Beziehungen zu den Erwachsenen. In der Beziehung zu den Erwachsenen übernehmen Kinder Normen und Verhaltensstandards, in den Beziehungen zu Gleichaltrigen haben sie dagegen die Möglichkeit zu gleichberechtigter Auseinandersetzung. Allerdings können die Auseinandersetzungen für bestimmte Kinder auch negative Folgen haben, wenn sie sich ausgeschlossen und abgelehnt fühlen. Hier kann eine Altersmischung hilfreich sein, da sowohl das ältere für das jüngere Kind als auch das jüngere für das ältere Kind in Problemsituationen ausgleichend eingreifen kann. Es hat sich u. a. erwiesen, dass sozial unangepasste Kinder wie auch Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Interaktion mit jüngeren Kindern leichter soziale und kognitive Kompetenzen erwerben als in der Interaktion mit Gleichaltrigen (vgl. Lambrich 1997, S. 62). Auch die Interaktion zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf kann für beide fruchtbar sein.

Die Schwerpunktklassen der Eichendorffschule unterrichten im 1. bis 3. Schuljahr jahrgangsübergreifend. Das 4. Schuljahr wird als Jahrgangsklasse geführt. Eickmanns-Rote (Schulleiterin) und Dockhorn schreiben dazu: „Wir haben uns für jahrgangsübergreifendes Arbeiten vor allem wegen der Heterogenität unserer Schülerschaft entschieden. Über ein Drittel der Schüler sind Kinder mit Migrationshintergrund; viele Kinder leben in sozial problematischen Verhältnissen, was den Lernerfolg häufig erschwert. Andererseits wird die Schule aber auch von Kindern mit hohen sozialen Kompetenzen und großem Leistungspotenzial besucht. (...) Jahrgangsübergreifendes Arbeiten ist vor diesem Hintergrund für uns nur die konsequente Weiterführung des Konzepts einer differenzierten Förderung.“ Die Autorinnen machen auf kritische Fragen aufmerksam, die sich stellen wie u. a.: „Ist es z. B. für Freundschaftsbeziehungen ein Problem, wenn weniger Kinder eines Jahrgangs in der Klasse sind? Wie reagieren reizoffene, in ihrer Arbeitsorganisation eher unselbständige sowie betriebsarme Kinder auf eine solche Unterrichtsorganisation?“ (Dockhorn/ Eickmanns-Rote u. a. 2004, S. 60)

Dazu sagen die Lehrkräfte der Eichendorffschule:

Frau G. (Grundschullehrerin): „Also die Jahrgangsmischung hat den großen Vorteil, dass die Kinder einen Rollenwechsel erfahren, wenn sie aus einem Jahrgang in den nächsten Jahrgang wechseln, d. h. Kinder, die in der Schule starten, sind eher noch die Kleinen und Bedürftigen und können im nächsten Jahr aber auch schon Helfer sein. D. h. das ist nicht so wie in einer altersgleichen Klasse, wo ein Kind, das vielleicht schwach ist, immer das schwächste Glied in der Gruppe bleibt, sondern es gibt Kinder, die dann wirklich in Jahrgang drei, obwohl sie Förderbedarf ‚Lernen‘ haben, z. B. anderen Kindern im Jahrgang eins Dinge zeigen können und sich dadurch auch als fähig erleben.“ Herr U., der Sonderpädagoge im Team, ergänzt: „Ja wir haben hier ganz viele Lernniveaus innerhalb der Klasse, also auch innerhalb der Jahrgänge. Und wenn jetzt ein Kind im 3. Jahrgang ist und ist in irgendeinem Bereich schwächer, dann hat es halt die Chance, dann nochmal beim 2er Jahrgang bestimmte Sachen zu wiederholen und zu vertiefen, dass es da auch wieder weiterkommt in Sachen, die es nicht so gut kann.“

Auch die Grundschullehrerin Frau T. und die Sonderschullehrerin Frau I. stehen hinter dem Konzept des Jahrgangsübergreifenden Unterrichts:

Frau T.: „Also das Allerbeste ist jetzt grade – kurz vor den Zeugnissen fällt das auf –, dass, wenn ein Kind verbleibt, dass es auch tatsächlich in der Gruppe verbleiben darf und nicht gesagt kriegt, du hast es nicht geschafft, du gehörst nicht dazu, du musst in eine andere Klasse, du musst das nochmal machen.“

Frau I.: „Und eigentlich gibt es grad auch schon einen zweiten Supereffekt, dass die Klasse, dass die Beziehungen, dass die Rituale, was wir uns lange erarbeitet haben, so bleiben. Es gehen 7–8 Kinder raus, es kommen eben entsprechend viel neue und wir hatten schon Besucher, die konnten nach fast zwei Schulwochen nicht sagen, wer die Erstklässler sind, weil diese Kinder sofort starten können. Man muss also nicht erst ein halbes Jahr Klassenmanagement machen und Regeln und Rituale lernen, sondern kann gleich inhaltlich starten und ...“ Frau T.: „... schon in der ersten Sportstunde kann man ganz normalen Sportunterricht machen und muss nicht erklären wo man die Schuhe hinstellt und wer sich wo aufstellt oder so, solche Sachen, – die lernen die einfach voneinander ...“.

Frau I.: „... genau und sie bekommen Hilfe von den Großen wenn der Reißverschluss klemmt, da muss das nicht immer die Kollegin machen, sondern da kann das auch schon mal eine Schülerin oder Schüler machen. Also das sind einfach so viele, viele Dinge, die spiegeln ja auch das normale Zusammenleben wieder. Ich meine, wo sind dreißig 5jährige, 7jährige, 8jährige zusammen? Und das ist ja eine künstliche Gruppe und die Illusion, dass das dann eine homogene Gruppe wäre, passt ja auch nicht und hier wissen wir das ganz genau – es ist keine homogene Gruppe und man sieht es beim Reinkommen von der Größe bis zum Auftreten der Kinder ist das ziemlich offensichtlich.“ Frau T.: „Was noch ein ganz großer Vorteil ist, vor allem auch für Kinder, die in einigen Bereichen Probleme haben, ist, dass auch die mal Großer oder Große sein dürfen und anderen Kindern, die neu kommen was zeigen können und wenn es nur ist, wo ist die

*Toilette oder wie funktioniert das eigentlich beim Sport oder wo stellt ihr immer die Schultasche hin – also solche Sachen können diese Kinder erklären, die vielleicht, wenn sie in der Jahrgangsgleichen Gruppe wären, immer die wären, die hinten dran laufen würden und immer merken würden, oh, die anderen können alles viel besser und sind schon viel schneller und so ist einfach ein Rollenwechsel da und das ist für viele Kinder eine große Chance.“*

### 3.1.4 Förderung – Diagnostik – Leistungsbeurteilung

#### Individuelle Förderung

Lehrer nutzen die Vorteile einer lernförderlichen Herkunft, beseitigen aber in nicht ausreichendem Maße die Nachteile einer nichtförderlichen Herkunft. Daraus zog Oelkers (2006, S. 67) den Schluss: Die Schule in Deutschland verfügt über keine institutionelle Förderkultur. Dies liegt u. a. an mangelnder Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte, an fehlenden Förderprogrammen und an wenig wirkungsvollen schulischen Maßnahmen. Wie schon erwähnt, löste die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001 in Deutschland einen Schock aus. In keiner vergleichbaren Industrienation zeigte sich ein so eklatanter Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wie in Deutschland. Die Schule musste sich insbesondere fragen lassen, ob sie die richtigen Instrumente hat, um mit den Folgen der sozialen Herkunft umzugehen. Seither hat sich Einiges insbesondere durch die gezielte Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund verbessert. Heute besuchen z. B. 33 % der Kinder von Eltern, die im Ausland geboren sind, das Gymnasium, bei den deutschstämmigen Kindern sind es rund 40 %<sup>45</sup>. Doch trotz der kontinuierlichen Verbesserungen wurde auch 2016 festgestellt, dass der soziale Hintergrund ein entscheidender Risikofaktor für Schulversagen ist. Jugendliche aus ärmeren und eher bildungsfernen Elternhäusern haben immer noch ein vierfach höheres Risiko, im Bildungssystem zu versagen.<sup>46</sup>

Bis Anfang der 1960er Jahre wurde der Terminus „Förderung“ eher der Heil- und Sonderpädagogik zugeordnet. Erst der Deutsche Bildungsrat hat ihm 1973 im Zusammenhang mit der „Binnenreform der allgemeinen Schule bezüglich Integration“ zu einer breiten Geltung verholfen. Zwanzig Jahre später, im Mai 1994 hat dann die Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur „sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ gefasst. Die Bemühungen um die gemeinsame Erziehung und den gemeinsamen Unterricht werden in dieser Empfehlung zum ersten Mal ausdrücklich von der Kultusministerkonferenz (KMK) unterstützt. Der Begriff der Sonderschulbe-

<sup>45</sup> <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article122560197/Der-Abschied-von-Multikulti-nutzt-den-Migranten.html> (gelesen am 26.5.2017).

<sup>46</sup> Spiegel online <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-tests-jeder-fuenfte-schueler-gilt-als-extrem-schwach-a-1076580.html> (gelesen am 26.5.2017).

dürftigkeit wurde durch den Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ersetzt, womit Förderung als Auftrag auch in der Regelschule wahrgenommen wird bzw. werden muss (Graumann 2008, S. 20).

Methoden und Mittel pädagogischer Förderung sind nach Speck Erziehung, Unterricht und Therapie (Speck 2003, S. 320). Förderung ist nach dieser Auffassung der übergeordnete Begriff. Von individueller Förderung sollte man nur dann sprechen, wenn der Erfolg der Förderung durch eine stetige individuelle Anpassung des Förderangebots gewährleistet bzw. zu erreichen versucht wird. Individuelle Förderung im Förderunterricht bezieht sich daher auf den Dialog zwischen fördernder Lehrkraft und Schüler (Graumann 2008, S. 21).

Solzbacher befragte 180 Lehrkräfte an 18 Schulen aller Schulformen der Sekundarstufe I bezüglich der Individuellen Förderung. Obgleich 70 % angeben, individuelle Förderung für ein wichtiges und anzustrebendes Ziel zu halten, greifen die meisten Befragten nur *gelegentlich* auf Maßnahmen der individuellen Förderung zurück. Nur sehr wenige Maßnahmen sind systematisch verankert.

Die Lehrkräfte verbanden mit dem Begriff „individuelle Förderung“ sowohl

- „*positive Merkmale* wie Bereicherung, Schulentwicklung, Kreativität, bessere Schülerleistung etc., als auch
- *negative Merkmale* wie Überforderung, Belastung, Zumutung und Widerwille.“ (Solzbacher 2008, S. 38).

Interessant ist, dass alle befragten Lehrer auf die Frage, ob sie die individuelle Förderung aller Schüler für möglich halten, mit „Nein“ antworten, obgleich für 70 % die individuelle Förderung ein wichtiges Ziel ist (s. oben). Als Gründe geben die Lehrkräfte an:

- Zu große Klassen – mit 30 Schülern ist eine individuelle Förderung nicht möglich.
- Zu schlechte räumliche Bedingungen – keine Gruppenräume etc.
- Individuelle Förderung ist mit nur einer Lehrkraft nicht möglich.
- Es fehlen Materialien und Gelder für besondere Maßnahmen.
- Es fehlt an Zeit, da es wegen des Lehrpensums keinen Spielraum gibt, um auf Einzelne einzugehen. (ebd., S. 41).

Außerdem sagen die Lehrkräfte,

- dass in den Schulen vorausgesetzt werde, dass man sich fortbildet. Doch es gilt das Prinzip der Freiwilligkeit und dadurch sind die Lasten ungleich verteilt;
- dass Kooperationsbereitschaft verlangt wird, sich viele Kollegen aber „nicht in die Karten schauen lassen wollen“;
- dass viele Kollegen bereits ausgebrannt und abgestumpft sind und zu wenig geistig flexibel. (ebd., S. 42).

Solzbacher stellt fest, dass bei den meisten Befragten die individuelle Förderung dazu dienen soll, Stärken auszubauen und Schwächen abzubauen. Allerdings gehen die Befragten eher von Defiziten aus, die es aufzuheben gilt. „Dass Heterogenität auch durch unterschiedliche Kulturen, unterschiedliche Geschlechter oder unterschiedliche soziale Herkunft und deren je spezifische Probleme entsteht, wird dagegen sehr selten wahrgenommen und tritt hinter eine vordergründige Sicht von ‚Leistungsfähigkeit‘ zurück.“ (ebd., S. 39).

Es zeigt sich bei den Lehrkräften eine große Unsicherheit. Viele fühlen sich inkompetent und können das, was sie wissen, mit den vielen Reformen, mit denen sie konfrontiert werden, nicht in Einklang bringen (ebd., S. 38 ff). 75 % der befragten Lehrkräfte gibt an, dass jeder Lehrer allein festlegen muss, wie einzelne Schüler gefördert werden sollen. Da sie sich dazu nicht ausreichend ausgebildet fühlen, geben die Lehrkräfte an, ihr Selbstbewusstsein zu verlieren und sich allein gelassen zu fühlen. Über 90 % der Befragten halten Fortbildungen für eine wichtige Bedingung und als unbedingt nötig, aber zugleich als zusätzliche und kaum zu bewältigende Belastung (ebd., S. 42).

Solzbacher hält es für unbedingt erforderlich, dass in den Schulen Abhilfe geschaffen wird bezüglich der strukturellen und personellen Voraussetzungen: „Kleine Lerngruppen, geeignete Räumlichkeiten, mehr Zeit für den Einzelnen, flexiblere Budgets, sowie lernbereite/ selbstbewusste Schüler und fortgebildete Lehrer.“ (ebd., S. 41). Damit sind schon nahezu alle Forderungen genannt, die auch fast 10 Jahre nach der hier zitierten Befragung in keiner Weise eingelöst worden sind. Man muss hinzufügen, dass hier Sekundarstufenlehrer und keine Grundschullehrkräfte befragt wurden. In den Grundschulen sind die Lehrkräfte eher bereit, individuell zu fördern – doch die oben genannten Bedingungen, die diese Bereitschaft ins Leere laufen lassen, sind auch in den Grundschulen zu finden.

Auf die Frage, welche Voraussetzungen ein Schüler erfüllen muss, um individuell gefördert zu werden, antworten 90 % der Befragten: Der Schüler muss es wollen, er muss selber davon überzeugt sein, dass er dadurch seine Leistung steigern kann (ebd., S. 41). Anders sieht es in Reformschulen aus. Dort antworteten die Lehrkräfte mehrheitlich, dass alle Schüler individuell gefördert werden und die Schüler *gar keine* Voraussetzungen haben müssten. Man geht grundsätzlich davon aus, dass alle Schüler gefördert werden *wollen*. Wichtig ist, dass sich ein Kollegium im Rahmen von Schulentwicklung darüber verständigt (ebd., S. 41).

Die Eichendorffschule hat Wege gefunden, individuelle Förderung zu einem Hauptziel ihrer pädagogischen Arbeit zu machen. Im Schulprogramm der Schule heißt es: „Individuelle Förderung ist Grundprinzip des Unterrichts in einer anregenden und unterstützenden Lernumgebung. So benötigen die Kinder unterschiedliche Lernarrangements und die Möglichkeit, alle Räume der Schule zu nutzen. Schulzeit ist Lernzeit als pädagogisch optimiertes Konzept. Fördern ist Kernauftrag der Schule.“ Die Zeit, in der sich die Kinder individuell mit für sie bestimmten Aufgaben beschäftigen, wird in dieser Schule *Lernzeit oder Planarbeitszeit* genannt.

Der Sonderpädagoge Herr U. beschreibt diese Unterrichtsphase so: *„Die Lernzeit heißt, die Kinder arbeiten an ihren individuellen Plänen an unterschiedlichen Sachen, die sie da so machen. Und wir haben in dieser Zeit die Zeit mit den Kindern über ihre Aufgaben zu reden, aber auch die Zeit, wo wir auch nochmal Hilfestellung geben können für eine Kleingruppe, irgendwas erklären, woran sie grade arbeiten, und diese Lernzeit verbringen sie sozusagen überwiegend an ihren Plänen. Es gibt aber auch die Möglichkeit, mit einem Lehrer zusammen an anderen Aufgaben zu arbeiten, die zwar auch vielleicht etwas mit dem Plan zu haben – an etwas, das sie nicht verstehen.“* Die Grundschullehrerin Frau G. ergänzt: *„Also die Lernzeit bietet auch für uns die Möglichkeit trotz dieser ganz großen Differenzierung die Kinder irgendwie zusammenzuführen, dass sie eine Sache haben, an der sie alle arbeiten, dass man differenziert den Kindern verschiedene Aufgaben geben kann und dass auch Kinder mit Förderbedarf mit Kindern ohne Förderbedarf an gewissen Aufgaben zusammen arbeiten können, z. B. an Lernspielen und für die Kinder ist es so, dass diese Planarbeitszeit für alle zur gleichen Zeit stattfindet und dass das auch ein Gemeinschaftsgefühl schafft, obwohl sie an ganz unterschiedlichen Arbeiten, d. h. mit ganz unterschiedlichen Sachen, beschäftigt sind.“*

Interessant ist hier, dass, obgleich fast alle Kinder individuell an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, dennoch ein Gemeinschaftsgefühl entsteht, da sie dies zur gleichen Zeit tun. Die Lehrkräfte sind in dieser Zeit für alle Fragen offen. Sie sitzen so lange neben einem Kind und erklären eine Aufgabe, wie dies nötig ist. Es handelt sich also keinesfalls um eine Zeit, in der die Kinder beschäftigt werden und die Lehrkraft z. B. administrative Aufgaben erledigen kann. Diese Zeit ist im Gegenteil eine Unterrichtsphase, in der die Lehrkräfte in hohem Maße gefordert sind, da sie sich immer wieder auf ein anderes Lernniveau einlassen müssen. Zudem nutzen Sie die intensive Arbeit mit einem Kind, um eine Diagnose zu stellen. D. h., sie sehen z. B., dass das Kind einen Buchstaben noch nicht erfasst hat oder einen Rechenvorgang noch nicht verstanden hat und nehmen das zum Anlass, über entsprechende Interventionen zu reflektieren und diese z. B. in der nächsten Teamsitzung zu besprechen. Durch diese individuellen Hilfestellungen behalten die Lehrkräfte den Überblick über die jeweils sehr unterschiedlichen Lernniveaus und die individuellen Leistungsstände in ihrer Klasse.

Herr L. betont wie wichtig es ist, dass während der Lernzeit im Klassenzimmer Stille herrscht: *„Wichtig ist, dass in dieser Zeit nicht gesprochen wird, wir haben es sonst immer sehr gerne, wenn die Kinder sich gegenseitig helfen. Nur in dieser Zeit sind sie ganz auf sich selbst angewiesen oder auf die Hilfe des Lehrers und dadurch herrscht dann auch tatsächlich ziemliche Stille, über die dann, wenn die Zeit zu Ende ist, reflektiert wird und auch abgefragt wird, wie gut sie haben arbeiten können in dieser Stille. Und den meisten Kindern ist es eben auch sehr wichtig, dass es dann ruhig ist, weil sie feststellen, ich kann besser arbeiten, wenn ich nicht durch Geräusche und Gequatsche gestört werde.“* Die Sonderpädagogin Frau R. ergänzt: *„Und falls doch mal sowas wie Partner-*

*diktate dran sind, wo zwei Kinder eben miteinander ein Diktat machen, – einer schreibt, einer diktiert –, dann gehen die raus vor die Tür, damit sie die anderen arbeitenden, schweigenden Kinder nicht stören. Also, es ist uns wichtig, dass wir auch immer die Kinder, die sich richtig verhalten, dass wir die im Blick haben, dass wir die auch loben.“*

Die letztgenannten Aspekte sind besonders wichtig, wenn in der Klasse Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im sozialen und emotionalen Bereich sind. Sie brauchen unbedingt Ruhe zum Arbeiten. Da jedoch gerade sie selbst oft diejenigen sind, die die Ruhe stören, müssen sie lernen, Stillephasen auszuhalten. Sie lernen das insbesondere durch das Vorbild der Mitschüler, denen es nicht so schwer fällt, ruhig zu arbeiten und auch dadurch, dass sich die Kinder gegenseitig dazu anhalten, ruhig zu sein (peer-tutoring). Das hat eine nachhaltigere Wirkung als wenn nur die Lehrkräfte für Ruhe sorgen.

In integrativen bzw. inklusiven Klassen bedeutet Förderung auch *sonderpädagogische Förderung*, da im Regelfall im inklusiven Unterricht die sonderpädagogische Kompetenz mit einbezogen werden muss. Sonderpädagogische Förderung kann im inklusiven Unterricht im Rahmen von Innerer Differenzierung erfolgen, aber auch unterrichtsergänzend. Empirische Studien stellten fest, dass unterrichtsergänzender Förderunterricht am lernwirksamsten ist. Die qualitativen Vorteile werden begründet durch eine effektivere Nutzung der Unterrichtszeit, eine intensivere Zuwendung zum Förderkind, ein produktiveres Lern- und Arbeitsverhalten der Förderkinder und einen höheren Lernzuwachs (May 2001, S. 247 f).

Eine unterrichtsergänzende Förderung für einzelne Kinder oder kleine Gruppen anzubieten, ist in der Grundschule in der Regel nicht einfach zu organisieren. Als Förderung ausgewiesene Stunden können oft aus Personalmangel nicht dafür genutzt werden und die Lehrpersonen haben oft nicht die ausreichende Kompetenz, um diese Förderzeit effektiv und leistungssteigernd zu nutzen (Graumann 2008, S. 453).

Anders ist dies, wenn in einer inklusiven Klasse Regelschulpädagogik und Sonderpädagogik zusammenwirken wie in den Schwerpunktklassen<sup>47</sup> in der Eichendorffschule. Frau R. (Sonderpädagogin), die im 4. Schülerjahrgang unterrichtet, beschreibt die Einführung eines „Förderbands“. Das bedeutet, dass bestimmte Kinder mit der Sonderschullehrerin den Klassenraum verlassen und parallel zum Klassenunterricht in einem Gruppen- oder Therapieraum eine besondere Förderung erhalten. Es handelt sich hier um eine außerunterrichtliche Förderung, also um eine kurzfristige Äußere Differenzierung. Man kann es allerdings auch als Innere Differenzierung bezeichnen, da die in der Klasse verbleibenden Kinder selbstständig individuell arbeiten und keine neuen Inhalte eingeführt oder bearbeitet werden. *„Im 4. Schuljahr haben wir uns ein sonderpädagogisches Förderband ausgedacht und zwar geht es darum, dass die Kin-*

---

<sup>47</sup> Schwerpunktklassen in der Eichendorffschule haben nicht mehr als 25 Kinder und sind durchgängig mit einer Grundschullehrer/in und einer Förderschullehrer/in besetzt.

*der entsprechend ihrer Förderbedürfnisse an verschiedenen Gruppen teilnehmen können. Das ist einmal Förderung von Konzentration, Selbstwahrnehmung oder Bewegung und Sport oder auch Deutsch, Kommunikation, freies Sprechen oder wir arbeiten im Zahlenraum bis 10, einfache Mathematik mit anschaulichem Material, je nachdem was die Kinder brauchen. Und wir haben uns überlegt, wann ist die beste Zeit, damit die Kinder nichts verpassen im Unterricht. Dann haben wir die individuelle Lernzeit genommen, die immer morgens ist, wo alle Kinder an ihren Lehrgängen arbeiten, etwas beenden und sowieso in ihren Plänen weiterarbeiten. In der Zeit gehen dann die Kinder raus zu ihrem Förderband und bekommen dann ihr Programm, was ihnen auch entsprechend der Förderpläne zusteht.“*

In diesem „Förderband“ arbeitet die Sonderpädagogin nicht nur mit den Kindern, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, sondern jeweils mit den Kindern, die zu einer bestimmten Zeit eine bestimmte Art der Hilfestellung benötigen.

## Förderdiagnostik

Diagnostik gehört zwingend zur Förderung. Der Paradigmenwechsel von der traditionellen pädagogischen Diagnostik zur Förderdiagnostik zeigt sich insbesondere darin, dass nicht in erster Linie nach den Defiziten geschaut wird, die ein Kind hat, sondern insbesondere nach seinen Fähigkeiten und Stärken. Auf den Stärken aufbauend können vorhandene Defizite dann abgebaut werden. Der Förderdiagnostik immanent ist auch eine Wertschätzung individueller Lernprozesse (vgl. Schuck 2008, S. 113).

*Lernen lässt sich nicht direkt beobachten. Was sich beobachten und beurteilen lässt, sind Lernstände im Sinne von: „Was kann das Kind?“. Der Lernzuwachs lässt sich nur anhand des Vergleichs der Lernausgangslage mit dem erreichten Lernstand ermitteln. Beobachten dagegen lassen sich *Lernhandlungen*. Dabei kann das, was das Kind beim Lernen denkt und fühlt, zwischen Lehrendem und Lernendem kommuniziert werden. Das gilt ebenso für das Verhalten. Gibt es diese Kommunikation zwischen Lehrperson und Kind nicht – wird also nicht rückgekoppelt, ob und was beim Kind „angekommen ist“ –, so kann Unterricht für beide Seiten „ins Leere laufen“. Ruf drückt dies sehr plastisch aus: „Es ist also denkbar, dass ein Lehrer mit seinem Angebot eine hervorragende Leistung erbringt, die Schüler diese aber nicht nutzen können. Und umgekehrt: Die Schüler erbringen hervorragende Leistungen, aber die Lehrer sehen sie nicht. In beiden Fällen ist die Unterrichtsqualität gering, weil zwar Höchstleistungen erbracht, aber nicht erkannt und genutzt werden. Ein verhängnisvolles Versagen im Bereich der Diagnostik.“ (Ruf 2003, S. 11). Dem kann man nach Ruf nur entgehen, wenn sich die Lehrpersonen im Sinne einer „Dialogischen Didaktik“ am „Grundmuster des menschlichen Gesprächs mit seinem strukturierenden Rollenwechsel von Sprecher und Zuhörer orientieren“. (...) „Instruktion und Konstruktion stehen in einem streng dialogischen Wechselverhältnis“ und es muss*

daher konsequent nach Qualitäten und nicht nach Defiziten gesucht werden (ebd. S. 12).

Offener Unterricht bedeutet auch, dass Diagnose und Förderung bzw. Intervention eine Einheit bilden. Je größer die Lernstandsunterschiede zwischen den Kindern innerhalb einer Klasse sind, desto mehr ist eine auf sorgfältiger Diagnose beruhende individuelle Lernförderung zwingend erforderlich. Rechter definiert individuelle Lernförderung als „Fördermaßnahmen, die zur Unterstützung des individuellen Lern- und Entwicklungsfortschritts eines spezifischen Kindes dienen und die auf einer detaillierten Lernstandsdiagnostik und Förderplanung basieren. Eine solche Lernstandsdiagnostik und Förderplanung erfolgen hypothesengeleitet, sie differenzieren die Ergebnisse der unterrichtsbezogenen Lernstandserhebungen und ergänzen ggf. die Planung des Klassenunterrichts.“ (Rechter 2011, S. 23). Die Autorin weist darauf hin, „dass die Ansätze zur individuellen Lernförderung auf weit zurückreichenden historischen Entwicklungen basieren und dass aus aktueller Perspektive der individuellen Lernförderung eine große Bedeutung als Unterstützung für das schulische Lernen beigemessen wird.“ (ebd., S. 217/ 218).

Bereits seit den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts kann man von einem Paradigmenwechsel in der Diagnostik sprechen. Der Streit zwischen „Testbefürwortern“ und „Testgegnern“ ist jedoch bis heute trotz empirischer Untersuchungen zur Fragwürdigkeit von Tests nicht aufgehoben<sup>48</sup>. Da die traditionelle sonderpädagogische Diagnostik von der Orientierung an Defekten, Störungen und Defiziten ausging, mussten in einer neuen Diagnostik Verfahren gesucht werden, die nicht die Defizite, sondern die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund stellen. Die Diagnostik wird dadurch gezwungen, auf der Verhaltens- und Handlungsebene neue methodische Konstrukte mit dem Ziel einer stärker individuell orientierten Kind-Umfeld-Diagnose zu entwickeln. Diagnose und Therapie wird nun als Einheit gesehen, wodurch erst eine umfassende ganzheitliche Förderung möglich wird. Mit der OTTAWA-Erklärung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zur Gesundheitsförderung 1986 hat man sich diesem Wandel zum individuell orientierten ganzheitlichen und systemischen Denken geöffnet (Eggert 1998, S. 22). Dieses Konzept wird heute „Förderdiagnostik“ genannt. Entscheidend ist dabei die Verflechtung von Diagnose und didaktischen Maßnahmen. Hanke zeigt auf der Basis empirischer Untersuchungen auf, dass sich jedoch eine hohe Diagnosekompetenz *allein* als unwesentlich für den Lernerfolg von Schüler/innen erweist. Ein hoher Lernerfolg zeigt sich erst, wenn eine hohe diagnostische Kompetenz mit bestimmten didaktischen Maßnahmen gekoppelt ist (Hanke 2005, S. 119).

Die Essentials der neuen Diagnostik, die insbesondere in einem inklusiven Unterricht erforderlich sind, lassen sich wie folgt bestimmen:

---

<sup>48</sup> vgl. u. a. Bronfenbrenner, der in seiner 1974 veröffentlichten Untersuchung die Begrenztheit der Messung von IQ-Werten nachwies, da damit nicht die Gesamtentwicklung des Kindes beurteilt wird (S.140 ff.).

- „Förderdiagnostik arbeitet mit einem Lernbegriff, der nicht die Defizite der Schüler, sondern ihre Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund stellt.
- Förderdiagnostik soll weniger Zuweisungsentscheidungen als vielmehr praktische Hinweise zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit liefern.“ (Mand 1998, S. 43).

Ogleich es schon immer zu den Aufgaben aller Pädagog/innen gehörte zu bewerten und zu diagnostizieren, werden die Lehrer/innen auf diese verantwortungsvolle Aufgabe im Studium zu wenig vorbereitet. Nach wie vor ist nur in der sonderpädagogischen Ausbildung der Bereich der Diagnose im Curriculum verbindlich verankert.

Suhrweier und Hetzner halten folgende Voraussetzungen für eine pädagogische Förderdiagnostik für notwendig (1993, S. 13, 14):

- Die fachliche Kompetenz (u. a. Kenntnisse über Entwicklungsschritte bei der Aneignung des Wissens);
- die didaktische Kompetenz (u. a. Beherrschung vielseitiger Methoden bei der Vermittlung von Kenntnissen);
- psychologische Kenntnisse (u. a. über die Wege der Vermittlung und über Entwicklungsgesetzmäßigkeiten der Schüler/innen);
- die Handhabung pädagogisch-psychologischer Diagnostik (Methoden der Erfassung und Bewertung erhobener diagnostischer Informationen);
- Kenntnisse über mögliche Verursachungsgründe von Behinderungen des Lernens und ihre Erklärung).

Es gibt eine Reihe von Verfahrensweisen der Förderdiagnostik (vgl. Suhrweier/Hetzner 1993, S. 102 ff.) wie insbesondere:

- Beobachtung,
- Gespräch und Befragung,
- Fehleranalyse,
- Festhalten und Begutachten der Arbeitsprodukte (auch Zeichnungen, freies Schreiben, Gestalten eines Blattes oder Bildes, Videoaufzeichnung, Rollenspiel u. a.m.),
- Test (nichtstandardisiert, z. B. ein Diktat).

Ogleich davon ausgegangen werden kann, dass jeder Lehrende seine Schüler/innen immer „im Blick“ hat, so ist doch kaum etwas im Schulalltag so schwierig wie die richtige Beobachtung. Hier können wir auch heute noch von Maria Montessori (1870–1952) lernen. Sie hat uns gezeigt, was man über das Kind erfahren kann, wenn man es beobachtet. Lehrer/innen entwickeln sich in ihrer Ausbildung viel zu sehr zu „Akteuren“. Die Fähigkeit des Beobachtens, zunächst ohne einzugreifen, wird meist nicht trainiert. Lehrer/innen werden – vor allem

in der zweiten Phase der Ausbildung – hauptsächlich danach beurteilt, wie „aktiv“ sie sind. Doch eine inaktiv scheinende Beobachtung kann sinnvoller sein als „Aktionismus“. Die Beobachtungsfähigkeit ist erlernbar und die offenen Unterrichtsformen geben auch die Zeit und Ruhe zum systematischen und unsystematischen Beobachten. Wenn Lehrer/innen gut beobachten können, dann werden sie keine Pauschalurteile mehr abgeben wie: „Der Andi ist unkonzentriert und faul“, denn sie werden feststellen, dass Andi sich nur in ganz bestimmten Situationen nicht konzentrieren kann und dass er in bestimmten Bereichen sogar besonders fleißig ist. Die Beobachtung des Schülers auf Schulausflügen, Schullandheimaufenthalten oder täglich in den Pausen kann sehr aufschlussreich sein. Und nicht nur in diesem Zusammenhang ist das Gespräch mit den Eltern, dem Kindergarten, der Vorschule wichtig, um ein Bild von der gesamten Persönlichkeit des Schülers zu gewinnen. Auch in der Gesprächsführung mit Eltern oder anderen Institutionen werden Lehrer/innen in ihrer Ausbildung nicht ausreichend geschult. Ebenso werden sie in den Fachdidaktiken oft zu wenig mit der Fehleranalyse vertraut gemacht. Gerade im Fach Mathematik, in dem geglaubt wird, es ginge nur darum, zwischen falsch oder richtig zu unterscheiden, „führen viele Wege nach Rom“. Erst wenn dem Lehrer und dem Kind deutlich wird, welchen Weg es gegangen ist, ob dieser Weg auch möglich ist, ob er zu umständlich ist, oder ob er an einer Stelle in die Irre führt, kann das Kind tatsächlich etwas lernen. Ebenso ist es bei Diktaten wichtig, herauszukristallisieren, welche Art von Fehlern gehäuft auftreten. Dann ist gezieltes Üben und Fördern möglich.

Unter einer „Dialogisch-systemischen Diagnostik“ in inklusiven Kontexten verstehen Boban und Hinz die Berücksichtigung der Verwobenheit individueller Lernprozesse mit dem sozialen Geschehen der Lerngruppe. Sie halten eine Diagnostik für fragwürdig, die nur den einzelnen lernenden Menschen unter einer bestimmten Vorstellung von „Normalität“ betrachtet (Boban/ Hinz 2016, S. 64). Diagnostische Vorgehensweisen müssen von „Partnerschaftlichkeit“ getragen werden und das bedeutet vom Dialog zwischen dem, der das Lernen begleitet, und dem, der lernt.

Die Autoren zeigen in gut nachvollziehbarer Weise ihre Erfahrungen mit einer Methode, die sie „Diagnostisches Mosaik“ nennen (Boban/ Hinz 1998, S. 161), und das aus den folgenden Elementen besteht:

- Biographische Analyse,
- Kontextanalyse,
- Analyse der Lerndynamik,
- Analyse der Übertragungsbeziehung,
- Analyse des Familienkontextes.

Die Arbeit mit dem Diagnostischen Mosaik, die am besten in einem Team – wenn möglich unter supervisorischer Betreuung – durchgeführt werden sollte, kann zur Professionalisierung pädagogischer Arbeit beitragen, indem sie mit

ihrem selbstreflexiven Potenzial vorhandene Alltagshypothesen und Projektionen transparent macht und Ziele klären hilft (ebd., S. 163). „Essentiell wichtig ist für jedes Individuum, als Gewissheit gespiegelt zu bekommen, eine positive Bedeutung für andere Menschen zu haben.“ (Boban und Hinz 2016, S. 76).

Prenzel spricht von einer „Didaktischen Diagnostik“ in der Inklusiven Pädagogik und listet deren Elemente auf:

- „In der *Mikroperspektive* werden individuelle Lernwege einzelner Kinder in den Blick genommen.
- Der *Zeitraum* für die didaktisch-diagnostischen Erhebungen ist die gesamte Unterrichtsphase mit dem, was die Kinder immerzu schreiben, sagen und tun, da sie hier unablässig ihre je aktuellen Leistungsstände zeigen.“
- *Erkenntnis- und Handlungssubjekte* sind beide, Lehrende und Lernende. Die Lehrpersonen verfügen über entsprechende professionelle Expertise und die Kinder lernen zu erkennen, inwieweit sie ihre Ziele erreicht haben. „Darum ist ‚Formative-Assessment‘ zugleich auch ‚Self-Assessment‘ und ‚Peer-Assessment‘.“
- *Erkenntnisgegenstand* sind die mündlichen, schriftlichen, ästhetischen oder enaktiven Mitteilungen und Produkte, die die Kinder in Schulfächern, Lernbereichen und fächerübergreifenden Vorhaben hervorbringen.
- *Medien und Instrumente* dieses Erkenntnis- und Handlungszusammenhangs sind *Stufenmodelle* und *Lernmaterialien* sowie *Lernkontrakte*, *freie Texte*, *Ton- und Bilddokumente* und *Portfolios* (...).
- Der *Erkenntnisprozess* der Beteiligten ist (...) dreischrittig und beinhaltet die Beschreibung des aktuellen Lernstandes, des nächsten Lernziels im Horizont eines größeren Ziels sowie der Mittel und Wege, die zum nächsten Ziel führen.“ (Prenzel 2016, S. 54).

Die hier aufgelisteten Elemente unterscheiden sich nicht wesentlich von dem, was unter Förderdiagnostik verstanden wird. Es wird jedoch stärker betont, dass Diagnose nicht die alleinige Aufgabe der Lehrenden ist, sondern ebenso die der Schüler/innen. Und Prenzel betont ausdrücklich, dass eine *universelle Bezugsnorm* grundlegend sein muss, die eine „vollkommen leistungsunabhängige Anerkennung jedes Menschen als gleichwertiges Mitglied der Schul- und Klassengemeinschaft (...)“ ermöglicht (2016, S. 53).

Wichtig ist vor allem auch, die psychosoziale Gesamtsituation eines Kindes zu kennen. Garlichs weist zu Recht darauf hin, dass in einem Offenen Unterricht „auch Defizite in den Sozialerfahrungen, Ängste und Unsicherheiten deutlich zum Vorschein“ kommen. „Die Verschiedenheit der einzelnen Kinder im Umgang mit der Offenheit des Unterrichts spiegelt sich in der ganzen Breite der psychischen und sozialen Reaktionsweisen wider, die bereits lange vor Schulbeginn grundgelegt sind und sich während der Schulzeit ausdifferenzieren, verfestigen oder auch verändern.“ (Garlichs 2003, S. 40). Das zeigt sich im Arbeitsverhalten, in der Konzentration und Ablenkbarkeit, im Bewegungsbedürfnis, im

Umgang mit Schwierigkeiten, im Anspruchsniveau, in der emotionalen Sicherheit und dem Selbstvertrauen.

Die Kultusministerkonferenz in Deutschland (KMK) listet 1999 die Förder Schwerpunkte für Kinder mit Lernproblemen auf<sup>49</sup>. Die Beeinträchtigungen können sich zeigen:

- in der Grob- und Feinmotorik,
- in Wahrnehmungs- und Differenzierungsleistungen,
- in der Aufmerksamkeit,
- in der Entwicklung von Lernstrategien,
- in der Aneignung von Bildungsinhalten,
- in Transferleistungen,
- im sprachlichen Handeln,
- in der Motivation,
- im sozialen Handeln,
- im Aufbau von Selbstwertgefühl und einer realistischen Selbsteinschätzung.

Der letztgenannte Aspekt bedarf besonderer Beachtung, da es den Lehrpersonen oft verborgen bleibt, wie sich die Kinder selbst einschätzen. Grünke und Castello berichten z. B. von einem Jungen, der sich in Mathematik stetig verschlechterte, trotz intensiver Förderung. Erst in einer Therapie stellte sich heraus, dass der Junge grundsätzlich erwartete, schlecht abzuschneiden. Schlechte Leistungen führte er ausschließlich auf sein persönliches Versagen zurück. Gute Leistungen dagegen führte er auf Ursachen zurück, die mit ihm nichts zu tun haben. Der Therapeut leitete den Jungen an, Erfolge auf interne Faktoren (wie Steigerung seiner Kenntnisse und Fleiß) und Misserfolge auf externe Faktoren zurückzuführen. Erklärte ihn in einem Attributionstraining auf, welche Wirkungen unerwünschte Zuschreibung von Ursachen auf sein Selbstwertgefühl haben (Grünke/ Castello 2004, S. 382).

Stellt sich bei einem Kind ein umfangreicher Förderbedarf heraus, so ist die Erstellung eines individuellen *Förderplans* unerlässlich. Seit geraumer Zeit ist in den meisten Bundesländern Deutschlands eine Dokumentation der individuellen Fördermaßnahmen vorgeschrieben, wobei die Dokumentation enthalten muss:

- Erhebung der Lernausgangslage,
- angestrebte Ziele für einen bestimmten Zeitraum,
- geplante Fördermaßnahmen,
- Beschreibung und Einschätzung des Fördererfolges.

---

<sup>49</sup> <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> (gelesen am 11.05.2017).

„Durch die Vorgaben zur Dokumentation der individuellen Fördermaßnahmen werden beispielsweise Rahmenvorgaben geschaffen, die Lehrkräfte zur weiteren Ausgestaltung des schuleigenen Förderkonzeptes anregen und ermutigen. Darüber hinaus dienen sie der Reflexion und Selbstkontrolle der Schule und der einzelnen Lehrkraft in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln. Zusätzlich werden Grundlagen für einen umfangreicheren Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften sowie innerhalb des Kollegiums geschaffen.“ (Rechter 2011, S. 64).

### Leistungsbeurteilung

Die Beurteilung schulischer Leistungen bildet zusammen mit Diagnose und Förderung eine Einheit. Sie ist im inklusiven Kontext ein viel diskutierter Aspekt.

Dass Leistung eher subjektiv als objektiv beurteilt wird, wissen wir längst<sup>50</sup>. Das Dilemma, in dem sich die Lehrkräfte bei der Beurteilung befinden, nämlich so objektiv wie möglich zu sein, auch wenn ihre subjektive Wahrnehmung der Gesamtpersönlichkeit eines Kindes immer mit in die Beurteilung einfließt, verstärkt sich in inklusiven Settings. Kottmann und Miller kommen in ihrer Studie über die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs zu dem Ergebnis, dass davon auszugehen ist, „dass eine positive Prognose für Kinder mit erheblichen Lernschwierigkeiten auch mit den Beliefs der Lehrkräfte zu Heterogenität, Inklusion (...) insgesamt zusammenhängt.“ (Kottmann/ Miller 2016, S. 165). Das heißt, dass die Erwartungshaltungen von den Normalitätsvorstellungen derer abhängen, die beurteilen. Diese sind jedoch nicht frei von sozialen Zuschreibungen und Typisierungen.

Dazu ein Beispiel: *In einer inklusiven Klasse mit mehreren Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wurde im 3. Schuljahr ein Projekt zum Leben der Indianer durchgeführt. An einem Tag wurden die Eltern eingeladen, um den Kindern beim Weben zu helfen. Eine Mutter, die Mathematik am Gymnasium unterrichtete, versuchte, Doris zu helfen, die einen Förderbedarf im Bereich Lernen hatte und Schwierigkeiten mit der Motorik. Diese Mutter konnte nicht verstehen, dass Doris – auch nach vielmaligen Erklärungen – nicht begriff, dass beim Weben der Faden zuerst unter dem vorgespannten Kettfaden durchgezogen werden muss und dann über dem Kettfaden. Sie meinte, das würde doch sogar ihre jüngere, erst dreijährige Tochter verstehen. Obgleich sie selbst Lehrerin ist, war es ihr nicht möglich, einen methodischen Weg zu finden und die Geduld aufzubringen, um Doris diesen einfachen Vorgang begreiflich zu machen. Sie gab es auf und ging zu einem Kind, das die Technik sofort beherrschte.*

Die Erwartungshaltung, wie „normal“ sich Doris aufgrund ihres Alters hätte verhalten müssen, hat dazu geführt, die „Schuld“ des Versagens nur im Kind zu sehen und nicht auch in der eigenen methodischen Unfähigkeit und Ungeduld.

---

<sup>50</sup> Vgl. Ingenkamp „Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung“ von 1971

Ein weiterer Aspekt ist die große Leistungsschere, die in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen selbstverständlich ist. Auch wenn es den Lehrenden gelingt, alle Kinder individuell zu fördern, so müssen sie doch den Lernstand jedes Kindes überprüfen und dokumentieren. In einem inklusiven Unterricht, in dem Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden, muss die Beurteilung der Leistung zwangsläufig differenziert erfolgen. Ein Kind mit einem Down-Syndrom kann nur nach den Anforderungen der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung beurteilt werden und nicht nach den Anforderungen einer Grundschule.

Prenzel (2005, S. 29 ff) fordert daher eine mehrperspektivische Leistungsbeurteilung. Sie weist darauf hin, dass die Würde jedes Kindes unantastbar ist<sup>51</sup>, d. h., dass jedes Kind gleich wertvoll ist, unabhängig von seiner sozialen Herkunft und Leistungsfähigkeit. Eine weitere Perspektive ist die Mitgliedschaft zur Schulgemeinde. Jedes Kind hat die Chance, die Zugehörigkeit zu einer Schul- und Klassengemeinschaft zu erfahren. Die dritte Perspektive betrifft das individuelle Lernprofil, das nur erstellt werden kann, wenn die Lehrperson insbesondere die Lernausgangslage des Kindes kennt, wenn sie die persönliche Leistungsgrenze berücksichtigt und die pädagogische Umgebung passend für dieses Kind gestaltet. Die vierte Perspektive betrifft die faire Konkurrenz. Das heißt, dass nur annähernd ähnlich befähigte Kinder miteinander wetteifern und sich gegenseitig anspornen. Eine letzte Perspektive betrifft die Leistungsvergleiche mit einer Lehrplan- und Altersnorm. Auf diese interpersonell vergleichende Perspektive kann man auch in inklusiven Klassen nicht verzichten. Wichtig ist jedoch, dass sie nicht allein gilt. Prenzel fordert eine Haltung, „die individuelle Leistung fördert und Leistungsvergleiche nicht scheut, aber ihnen nicht die Alleinherrschaft einräumt.“ (Prenzel 2005, S. 31).

Aus diesen Ausführungen lässt sich herauslesen, dass es wenig Sinn macht, in inklusiven Klassen Leistungen ausschließlich in Ziffern auszudrücken. Es ist interessant, dass es z. B. schon 1929 in einem Bericht der Hamburger Versuchsschule Telemannstraße heißt: „Es ist ohne weiteres verständlich, daß unsere Schule, ausgehend vom Gemeinschaftsgedanken, getragen vom sozialen Gefühl, zu einer Ablehnung des reinen Ziffernzeugnisses gelangen mußte (...). Sobald nicht mehr der Lehrstoff, sondern das Kind im Mittelpunkt stand, mußte das Ziffernzeugnis dem Bericht, der Charakteristik, weichen.“ (zit. nach Wittenbruch 2000, S. 28). Allerdings gab es die Vorstellung der Abschaffung des Ziffernzeugnisses nur im Bereich reformpädagogisch orientierter Schulversuche. Erst seit etwa den 1970er Jahren wird auch für die Regelschulen heftig diskutiert, ob zumindest in der Grundschule bzw. in den ersten beiden Schuljahren anstelle von Ziffernzensuren Gutachten bzw. Berichtzeugnisse geschrieben werden. Bam-bach, eine Lehrerin der Bielefelder Laborschule<sup>52</sup> definiert Lernentwicklungs-

<sup>51</sup> Vgl. Das Deutsche Grundgesetz, Art. 1: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“.

<sup>52</sup> Die Laborschule ist eine Reformschule, die von Hartmut von Hentig 1974 in Bielefeld gegründet wurde.

berichte wie folgt: „Lernentwicklungsberichte sind pädagogische Instrumente – sie sollen dem Lernen dienen, nicht der Selektion. Ein solches Zeugnis misst das Kind an sich selbst – seinen Bemühungen, seinen Fortschritten und seinen Möglichkeiten; es ist die Aufzeichnung seiner Eigenheiten, seiner Entwicklung und seiner Leistungen innerhalb der Gemeinschaft, zu der es gehört. An der Aufzeichnung ist ablesbar, welche Entwicklungen die Lehrerin stärken, fördern, verändern oder gegebenenfalls verhindern möchte, welchen Lerngegenständen sie besonderes Gewicht beimisst.“ (Bambach 2003, S. 32).

Eine Neuregelung der Leistungsbeurteilung und der Zeugnisse ermöglicht es inzwischen in allen Grundschulen in Deutschland, in den ersten beiden Schuljahren (teilweise auch im dritten Schuljahr) eine allgemeine Beurteilung des Kindes in freier Form im Zeugnis zu erteilen. Neben der Begutachtung des Sozial- und Arbeitsverhaltens sollen Hinweise auf Interessen, besondere Fähigkeiten und Schwächen gegeben werden.

Die Diskussion Ziffernzeugnis versus Berichtszeugnis wird nach wie vor kontrovers geführt. Diese Diversität spiegelt sich auch in den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer der Eichendorffschule wieder.

Die Sonderschullehrerin Frau W. berichtet: *„Zeugnisnoten haben wir bei uns in der Klasse bisher noch nicht. Wir unterrichten Klasse 1–3, bei uns gibt es schriftliche Beurteilungen über das Arbeits- und Sozialverhalten und über die einzelnen Fächer – aber keine Noten. Und die Grundschullehrerin Frau D. ergänzt: „Das hat die Schulkonferenz vor einigen Jahren hier so entschieden und Schulkonferenzen sind ja mit Beteiligung der Eltern und wir konnten die Eltern überzeugen, dass Zeugnisnoten für unser System, für unsere Schule nicht dienlich sind und das war schon auch ein Stück Arbeit, weil man arbeitet auch gegen – ich sag mal – ein bisschen gegen den Mainstream, weil das, was von der Wirtschaft auf Schule übertragen wird, dieser Leistungsgedanke ist oft synonym mit Zensuren und da mussten wir auch viel Überzeugungsarbeit leisten, dass das für so junge Kinder nicht gut ist.“*

Die Sonderpädagogin Frau R. und der Grundschulkollege Herr L. dürfen laut Schulgesetz keine Berichtzeugnisse im 4. Schuljahr schreiben. Frau R. sagt dazu: *„Ja wir müssen im 4. Schuljahr jetzt für die zielgleich lernenden Kinder<sup>53</sup> Ziffernnoten geben. Berichtzeugnisse sind auch nicht immer unproblematisch. Eltern fragen dann manchmal, wenn geschrieben wurde, „Du hast gute Fortschritte gemacht“, was heißt das? Gut, befriedigend, ausreichend? Und wenn sie dann zu uns in die 4. Klasse kommen, fragen die Kinder oder auch die Eltern nach den Ziffern. Und das ist manchmal schwierig für uns.“* Herr L. ergänzt: *„Also wir denken auch, dass das mit den Ziffernnoten ein Problem der weiterführenden Schulen ist und wir würden gerne im 4. Schuljahr darauf verzichten. Das ist uns aber leider nicht möglich, deswegen verstehen wir uns auch ein bisschen als die Brücke zwischen den ersten bis dritten Schuljahren und den 5. Schuljahren,*

---

<sup>53</sup> Zielgleich lernen bedeutet, dass die Anforderungen des Lehrplans der Grundschule erfüllt werden können.

*auf die wir die Kinder weiter schicken müssen und es liegt tatsächlich an uns und bei uns, mit den Eltern das zu verhandeln und dann auch diesen Unterschied verständlich zu machen.“*

Bezüglich der Sichtweise auf Leistungsbeurteilung bestätigen die interviewten Lehrkräfte die obigen Aussagen. Die Grundschullehrerin Frau D. sagt: *„Leistungsbeurteilung gehört auch zu unserer Aufgabe. Aber nicht nur die Beurteilung, sondern auch erstmal die Feststellung, die Begleitung und dann natürlich auch die Beurteilung. Und ich denke, wir dokumentieren Leistung ganz gut in vielen verschiedenen Formen: Z. B. gehört dazu eine schriftliche Arbeit, eine Plakatgestaltung, ein mündlicher Vortrag, ein Tanz, eine Präsentation in irgendeiner anderen Form. All das gehört für uns auch zur Leistung und wir beurteilen das, indem wir vorher die Kriterien transparent machen, damit die Kinder auch wissen, wonach sie beurteilt werden. Ich glaube, das ist sehr wichtig, damit die Kinder genau wissen, aha, wenn ich das mache und dies mache und jenes noch, dann bekomme ich auch eine gute Rückmeldung von den Lehrerinnen. Die Sonderschulpädagogin Frau W. ergänzt: Vor allem ist Leistungsbeurteilung bei uns auch immer individuell. Klar gibt es bestimmte Kriterien oder bestimmte Ziele, die die Kinder erreichen wollen, aber wir versuchen schon immer zu gucken oder zu bewerten, wie hat das Kind sich in Bezug auf ein Kriterium entwickelt, weiterentwickelt, welche Fortschritte hat das Kind gemacht. Frau D.: Das ist uns auch sehr wichtig, dass nicht nur die Endprodukte zählen, sondern auch der Prozess, also dass eben geguckt wird, wo steht das Kind jetzt, welche Entwicklung macht es, und wie ist der Zuwachs.“*

### 3.1.5 Rituale und Strukturen

Rituale prägen den Unterrichtsablauf in den regulären Klassen. In inklusiven Klassen sind sie besonders bedeutsam, denn je heterogener die Schülerschaft ist, desto strukturierter muss der Unterricht mit Hilfe von Ritualen ablaufen. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder, die differierenden Lernstände und Verhaltensweisen brauchen einen klaren Rahmen.

Zunächst stellt sich die Frage: Was sind Rituale? Es gibt keine einheitliche Definition des Begriffs „Ritual“ und auch kein eindeutiges Unterscheidungsmerkmal zwischen Struktur und Ritual. Rituale sind insbesondere in Religionen verankert, wie z. B. in katholischen Kirchen das Schlagen des Kreuzes oder das Ablegen der Schuhe in muslimischen Moscheen. Rituale fördern den inneren Zusammenhalt einer religiösen Gemeinschaft. Im schulischen Bereich kann man einerseits sagen, dass Unterricht durch bestimmte Rituale strukturiert wird. Man kann andererseits aber auch sagen, dass Rituale in die Struktur des Ablaufs eines Schuljahres, einer Schulwoche und eines Schultages eingebettet sind. Insofern bedingen sich Struktur und Rituale gegenseitig.

Die Übergänge zwischen den Begriffen „Ritual“, „Zeremonie“, aber auch „Tradition“ sowie „Brauchtum“ sind fließend. Ein Vergleich von Definitionen zeigt diese enge Verknüpfung:

„*Ritual*“ kann definiert werden als „Ordnung für das gottesdienstliche Brauchtum“; als ein Vorgehen nach festgelegter Ordnung; als zeremonielles Verhalten in bestimmten Situationen (Duden 2001, S. 875). Unter „*Zeremonie*“ ist eine traditionsgemäße, feierliche Handlung zu verstehen sowie die zum Ritus gehörenden äußeren Zeichen und Handlungen (ebd., S. 1050). Als „*Brauch*“ werden aus früherer Zeit überlieferte oder neu entstehende und für unterschiedliche Zeitdauer verbindliche Äußerungsformen gesellschaftlichen Verhaltens bezeichnet (Meyers Taschenlexikon 1999, S. 490). Der Begriff „*Regel*“ im Sinne von „sich an eine Regel halten“, unterscheidet sich vom Begriff des „Gesetzes“, da dieses als allgemein gültig angesehen wird und vom Prinzip der Allgemeinverbindlichkeit ausgeht. Normative Gesetze werden ‚in der Regel‘ befolgt – im Sinne von ‚keine Regel ohne Ausnahme‘ (Arnold u. a. 1997, S. 1865). Der Begriff „*Gewohnheit*“ ist ebenfalls im Zusammenhang mit Ritual zu sehen. Es ist z. B. zu fragen, ob das abendliche Vorlesen der Eltern, ohne welches das Kind nicht einschlafen möchte, als Ritual zu bezeichnen ist oder als Gewohnheit oder sogar als Tradition bzw. Brauch.

Diese Auflistung von Definitionen zeigt, dass wir uns auf dünnem Eis bewegen, wenn wir von Ritualen in der Schule sprechen, da es sich dabei immer auch um Regeln, Gewohnheiten, Bräuche handelt oder handeln kann. Folgende Definition passt gut für die Nutzung des Begriffs in der Pädagogik: „Rituale sind wiederkehrende geregelte Handlungsabläufe, die durch eine zeitliche Struktur – einen Anfang und ein Ende – gekennzeichnet sind. Sie sind symbolisch, haben sowohl stabilisierenden als auch kanalisierenden Charakter (...).“ (Borg, 2012, S. 95).

Wegen der fließenden Übergänge der oben aufgelisteten Begrifflichkeiten wie Regel, Gewohnheit, Tradition und Brauch, wird im Folgenden nur noch der Begriff „Ritual“ verwendet. Keinesfalls sollten jedoch Lehrmethoden mit Ritualen gleichgesetzt werden. Bei der Sichtung einschlägiger Literatur ist festzustellen, dass zwischen Ritual und immer wieder verwendeten Methoden nicht immer klar unterschieden wird. Z. B. werden zahlreiche Methoden der Gesprächsführung wie u. a. „Fish-bowl“ oder „Erzählteppich“ von Kaiser als Ritual bezeichnet (Kaiser 2000, S. 131 ff). Es handelt sich hier jedoch um Methoden, die Gespräche anregen können. Diese Methoden ermöglichen es, dass nicht immer dieselben Kinder sprechen oder sie sorgen für einen ausgewogenen und ruhigen Diskussionsverlauf. Auch verschiedene Formen von Gruppenarbeit sollten nicht als Ritual bezeichnet werden (ebd., S. 122 ff).

Rituale können aber nach Kaiser (2000, S. 5) wie folgt charakterisiert werden:

- Rituale werden interaktiv von mehreren Personen hergestellt und gemeinsam getragen.
- Rituale bestehen aus festen, sich wiederholenden Handlungsmustern.

- Rituale bilden ein bestimmtes soziales System.
- In Ritualen kommt eine gemeinsame Leitidee zum Ausdruck.
- Rituale haben einen besonderen Charakter.
- Rituale umschließen emotionale Dimensionen.
- Rituale bekommen für die beteiligten Personen einen hohen Stellenwert.
- Rituale sind an ein bestimmtes szenisches Arrangement gebunden.
- Rituale vollziehen sich immer auch auf einer emotional-symbolischen Ebene.

Die so charakterisierten Rituale können verschiedene positive Funktionen haben. Sie können

- eine Quelle der Geborgenheit sein und
- eine Möglichkeit, Sicherheit zu gewinnen.
- Sie können komplexe gesellschaftliche Strukturen vorhersagbar machen,
- ein Gegengewicht zu rapiden gesellschaftlichen Veränderungen sein und
- eine Chance bieten, überschaubare konkrete Sozialräume zu schaffen. (ebd., S. 12).

„Das Ritual lebt (...) von der Wiederholbarkeit und von Formen der Partizipation. Es muß sichtbar, hörbar, erfahrbar, also auch sinnlich sein. Es benötigt besondere Arrangements oder sogar eigene Räume.“ (Hinz 1999, S. 22).

In Gesprächen erinnern sich die meisten Menschen an Rituale in ihrer Schule – an Rituale, die mit positiven Gefühlen verbunden sind, aber auch an solche, die negative Erinnerungen wachrufen. Ich habe z. B. noch die Erinnerung, dass in meiner Grundschule im Winter in der ersten Stunde kein Licht angemacht wurde, sondern dass – während die Lehrerin Kohlen in den Ofen nachfüllte und allmählich das Tageslicht den Raum erhellte – Kopfrechnen geübt wurde. Das erzeugte am Beginn des Schultages ein heimeliges Gefühl. An dieses Ritual erinnere ich mich gerne. Weniger gerne denke ich dagegen an das Ritual der Rückgabe von Leistungstests im Gymnasium. Nachdem der Lehrer allgemein über die Leistung der Klasse gesprochen hatte, rief er die Schüler/innen einzeln zu sich und zwar zuerst die mit den besten Noten. Das Herzklopfen und Zittern verstärkte sich, wenn man immer noch nicht aufgerufen wurde und sich die Angst, eine schlechte Note bekommen zu haben verstärkte. Hatte man dann das Heft zurückbekommen, konnte man – auch bei einer guten Note – keine Verbindung mehr zur eigenen inhaltlichen Leistung herstellen. Dass es um eine Rückmeldung über den eigenen Leistungsstand ging, wurde vollkommen überdeckt von einem Gefühl des Ausgeliefertseins an eine undurchschaubare und nicht zu beeinflussende „Macht“. Das Rückgaberritual diente nur dazu, die Überlegenheit der Lehrkraft zu demonstrieren und nicht zu einer realistischen Einschätzung des eigenen Leistungsniveaus. Dieses können die Schüler/innen jedoch nur dann erhöhen, wenn sie die Chance erhalten, ihren Leistungsstand wertfrei zu erkennen.

An diesen beiden Beispielen wird bereits deutlich, dass Rituale Geborgenheit und Sicherheit bieten können, dass sie aber auch dazu benutzt werden kön-

nen, Kinder zu verunsichern und zu disziplinieren. Das ist heute nicht anders als zu meiner Schulzeit. Rituale „sind nicht *per se* gut oder schlecht. Sie können alles bedienen: die erhabenste Kulturleistung und die abscheulichste Barbarei bis hin zum Massenmord. Sie sind ebenso vielfältig wie die Lebensformen von Menschen“, schreibt von der Groeben (1999, S. 7).

Die pädagogische Praxis ist ohne Rituale, die von den vorgegebenen Strukturen umrahmt werden, denen die Institution Schule unterworfen ist, kaum denkbar. Rituale geben den Strukturen Halt und den Kindern Orientierung. Daher sind Rituale aus den Schulen nicht wegzudenken. „In einer Zeit zunehmender Pluralisierung und Individualisierung, die einher geht mit der Gefahr zunehmender Desorientierung der Heranwachsenden, stellt sich demnach erneut und verschärft die Frage nach der Bewertung von Ritualen und den Kriterien dafür. Welche können in der Pädagogik als ‚gut‘ gelten, welche nicht, und woran bemisst sich das?“ fragt von der Groeben (1999, S. 8). Empirisch fundierte Antworten auf diese Fragen stehen noch aus.

Die Nachkriegsgeneration in Deutschland setzte sich in den 1960/70er Jahren kritisch mit den Ritualen in der Zeit des Nationalsozialismus auseinander und lehnte besonders Rituale ab, die zur Disziplinierung dienen. Dies insbesondere in der Zeit der antiautoritären Bewegung. In den 1980er Jahren besann man sich im Rahmen der Bildungsreform der reformpädagogischen Konzepte aus der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg und folgte der Erkenntnis, dass pädagogisch wertvolle Rituale den kindlichen Bedürfnissen nach Rhythmisierung, Sicherheit und Orientierung entgegenkommen. Insbesondere Maria Montessori – deren Prämisse die Offenheit und freie Arbeitswahl des Kindes ist – legte Wert auf Rituale. „Baut Kindern eine aus Orten, Zeiten und Ritualen bestehende Welt; diese bezeichnete Welt wird sie die ersten Wichtigkeiten lehren“, schreibt Steffensky (1998)<sup>54</sup> in Anlehnung an Montessori.

In der Laborschule<sup>55</sup> in Bielefeld, die als Modell einer Schule gilt, die Lebens- und Erfahrungsraum ist, legte von Hentig großen Wert auf die drei „R“: „Regeln, Reviere und Rituale“ (1976, S. 95 ff). Daran halten sich die Lehrpersonen der Laborschule bis heute. „Rituale sind, wenn sie richtig eingesetzt werden, ein wichtiger Bestandteil der Schule. Diese nimmt heute einen großen Zeitraum der Kindheit ein und sollte daher nicht nur für den Lernerfolg, sondern auch für das Wohlbefinden der Kinder verantwortlich sein.“ (Mohnhoff 2007, S. 27). Insbesondere auch Kindern, die mit ihren Familien auf der Flucht waren und sich nun in eine ihnen fremde Schule eingliedern müssen, können Rituale Sicherheit geben. Denn psychische Störungen können bei diesen Kindern nicht zuletzt auch dadurch entstehen, dass es in ihrem Alltag keine Rituale mehr gibt, die ihnen Verlässlichkeit vermitteln.

---

<sup>54</sup> <http://www.u3.koelner-tagung.de/sites/default/files/Steinfort.pdf> (von 4.4.2017)

<sup>55</sup> Die Laborschule ist eine Reformschule, die von Hartmut von Hentig 1974 in Bielefeld gegründet wurde.

Rituale bieten auch Erleichterung für die Lehrkräfte, da täglich wiederkehrende Abläufe (z. B. die Begrüßung am Morgen, der Beginn einer neuen Arbeitsphase im Unterricht, das Halten von Ordnung im Klassenzimmer, das gemeinsame Verlassen eines Raumes und vieles mehr) ohne Worte und ständige Ermahnungen und damit ohne Reibungsverlust durchlaufen werden können. Klare Tagesabläufe und Strukturen z. B. bezüglich der Hausaufgaben, geben auch den Eltern Sicherheit und eine Basis für den Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften.

Offener Unterricht bedeutet keinesfalls, dass es keine Rituale und Regeln gibt. Wie oben erwähnt wurde, ist ein Ergebnis der SCHOLASTIK Studie, dass Offener Unterricht nur dann effektiv ist, wenn die Klasse effizient geführt wird – und das geht wiederum nur, wenn klare Strukturen und Rituale für die Schüler/innen erkennbar sind (Helmke/Schrader 1998, S. 25). Interessant ist, dass in Studien festgestellt werden konnte, dass das Unterbinden von Unterrichtsstörungen (wohl besser das Verhindern von Unterrichtsstörungen durch einen interessanten und motivierenden Unterricht) sowie eine klar strukturierte Klassenführung, – die den Kindern durch ihre Strukturierung Sicherheit bietet –, zentrale Determinanten für erfolgreiches Lernen sind (Baumert/ Kunter 2006; Haag/ Streber 2012). „Besonders im Anfangsunterricht, also den ersten Wochen nach der Einschulung, sind Rituale und ritualisierte Handlungen wichtig. Die Kinder erfahren einen lebensentscheidenden Übergang von der vorschulischen zur schulischen Lebenswelt. Dieser Übergang wird erleichtert, indem den Kindern Struktur und Geborgenheit geboten werden. Durch Rituale werden den Schulanfängern Wege zum selbstbestimmten Handeln gegeben und Vorgänge in der Klasse durchschaubarer gemacht.“ (Mohnhoff, S. 33). Dabei darf allerdings die Ambivalenz, der Rituale unterliegen, nie aus den Augen verloren werden.

In obigem Beispiel wurde gezeigt, wie schmal der Grad ist zwischen Ritualen, die Kinder stärken und solchen, die sie verunsichern, ja sogar demütigen können. *Leistungsrituale* nennt Röbe die ritualisierte Handlungsweise der Rückgabe von Leistungstests. Dazu gehört z. B. auch das Ritual des „Schachtellesens von der ein Kind berichtet: „Zuerst lagen alle unsere Namenskarten auf dem Tisch. Wenn dann das Vorlesen der Hausaufgabe anging, standen immer drei Schachteln bereit: Eine goldene, eine silberne und eine aus Blech. Und immer wenn ein Kind vorgelesen hatte, entschied die Lehrerin, in welche Schachtel die Namenskarte gelegt werden sollte. In die goldene zu kommen war schwierig und sehr selten, weil man sich nicht verlesen durfte.“ (Röbe 1990, S. 7). Für sehr gute Leser mag dieses Ritual motivierend sein, für schwache Leser kann es nur zu Frustrationen führen, da sie immer auf dem Niveau von „Blech“ bleiben. Es wird ein scheinbares Gerechtigkeitsgefühl erzeugt (im Sinne von: es ist ja nur gerecht, wenn Gold dem Besten vorbehalten bleibt), das jedoch nur darauf ausgelegt ist, zu selektieren. Damit wird bereits deutlich, dass Rituale dieser Art dem Inklusionsgedanken entgegenstehen. Belobigt werden sollte der *Lernzuwachs* und nicht der *Lernstand*.

Röbe unterscheidet des Weiteren zwischen Höflichkeitsritualen, Disziplinierungsritualen, Ordnungsritualen und Festritualen (ebd., S. 8).

*Höflichkeitsrituale* gehören zu den sozialen Verkehrsformen. Die unterschiedlichen Begrüßungsrituale, die heute in den Grundschulen selbstverständlich sind (Begrüßung jedes Kindes mit Namen im Morgenkreis, Begrüßungslied, gemeinsamer Spruch am Ende jeden Schultages u. a. m.) stärken die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind und der Kinder untereinander. Zwar können diese Rituale auch kritisch betrachtet werden, wenn sie nur dazu dienen, äußere Zucht und Ordnung zu innerer Disziplin bzw. Selbstzucht werden zu lassen, doch in der heutigen Zeit, in der durch die Digitalisierung Höflichkeitsformen mehr und mehr verschwinden, sollte in der Schule Wert auf ritualisierte Respektbezeugungen dem Anderen gegenüber gelegt werden.

*Disziplinierungsrituale* dagegen gehören, wenn sie gekoppelt sind mit *Bestrafungsritualen*, in das Reich der „Schwarzen Pädagogik“<sup>56</sup>. Diese sollte in der Schule heute überwunden sein. Die folgende Erinnerung ist von einem Schüler, der Ende der 1970er Jahre die Grundschule besuchte: „*Das war so: Wenn jemand in der Klasse langsam war, also langsam gearbeitet hat oder einfach nicht aufpaßte, dann hat er eine weiße Papierkappe aufgesetzt bekommen, auf der mit schwarzem Filzstift das Wort ‚Schlafmütze‘ geschrieben stand. Wer also geschlafen hatte im Unterricht, musste diese Mütze tragen, sogar draußen auf dem Pausenhof. Das war blöd, weil auch die anderen Schüler dann Bescheid wussten, auch die anderen Lehrer und Lehrerinnen (...).*“ (ebd., S. 6). Man könnte es auch „Abschreckungsritual“ nennen und es erinnert an die Eselskappen, die missliebige Schüler im Mittelalter aufsetzen mussten. Das Gegenstück zu diesem Ritual wäre z. B. das Ritual der „warmen Dusche“. Die Kinder sitzen auf dem Boden im Kreis. Ein Kind sitzt in der Mitte und alle Kinder sagen zu ihm nacheinander, was ihnen an diesem Kind am besten gefällt oder was sie gerne mit ihm arbeiten oder spielen möchten. Damit werden die positiven Verhaltensweisen des Kindes gestärkt und in den Gedanken aller stehen nicht die Schwächen, sondern die Stärken dieses Kindes im Vordergrund – anstelle von Defizitorientierung steht Ressourcenorientierung.

Ein positives Beispiel eines Disziplinierungsrituals wird im Film gezeigt. Die Sonderpädagogin reflektiert mit einem Jungen dessen Verhalten an diesem Tag und der ganzen Woche. Bei dem Jungen wurde ein sozialer und emotionaler Förderbedarf festgestellt. Er hat einen Migrationshintergrund, beherrscht die deutsche Sprache noch nicht vollständig und spricht etwas undeutlich. Für diesen Jungen gibt es eine Tabelle mit den Wochentagen, in die jeweils eine Sonne eingezeichnet wird, wenn er ein positives Verhalten zeigte mit der Vereinbarung, dass er in den Psychomotorikraum gehen darf, wenn 20mal an einem Tag eine Sonne eingetragen werden kann. Es geht also um Disziplinierung mit Hilfe einer Belohnung. Die entscheidende Tätigkeit der Lehrerin liegt jedoch in dem fol-

---

<sup>56</sup> (vgl. u. a. Rutschky 1977; Miller 2001)

genden Gespräch, das zeigt, dass die Belohnung zweitrangig ist neben der Reflexion des eigenen Verhaltens, die nur mit Hilfe der Nachfragen durch die Lehrerin erfolgen kann. Das Kind kann so darüber reflektieren wie es ihm gelingen kann, sein Verhalten besser zu steuern. Zudem ist die Belohnung individuell ausgewählt, denn der Psychomotorikraum bietet dem Jungen die Möglichkeit, seinen überschießenden Bewegungsdrang gezielt und in einem akzeptierten Rahmen auszuleben. Im Film ist zu sehen, mit welcher Freude sich der Junge auf die Schaukel im Psychomotorikraum stürzt.

Hier das reflektierende Gespräch zwischen der Lehrerin und dem Schüler:

L.: *Wie hat es geklappt bei dir? Kann ich eine Sonne eintragen?*

Kind: *Ja*

L.: *In der freien Arbeitszeit?*

Kind: *Ja, da war es gut.*

L.: *Was war denn gut?*

Kind: *Wir haben viel geschafft in der freien Arbeitszeit.*

L.: *Okay, das hab ich auch so gesehen. Was war in der zweiten Stunde?*

Kind: *Versammlung*

L.: *Wie war es da?*

Kind: *Ich glaube da war so eine Wolke, weil ich ständig nicht so lange sitzen konnte.*

L.: *Was hast Du denn gemacht, als du nicht mehr sitzen konntest?*

Kind: *In die Klasse bin ich wieder gegangen.*

L.: *Hast ja für dich eine gute Lösung gefunden – oder hast du gestört?*

Kind: *Nein*

L.: *Und wenn man dann für sich eine gute Lösung findet, kann man dann eine Sonne bekommen?*

Kind: *Ich denke schon*

L.: *Ja. Glaub ich auch – okay*

Kind: *Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf, dreizehn, vierzehn, fünfzehn, sechzehn, siebzehn, achtzehn, neunzehn! Ich habe heute 19 Sonnen geschafft und wenn ich mich heute noch benehme, krieg ich 20, dann darf ich den Psychomotorikraum!*

*Ordnungsrituale* können im Unterrichtsalltag insbesondere in heterogen zusammengesetzten Klassen hilfreich sein. Kinder, die sich selbst und ihren Alltag nicht strukturieren können, brauchen solche Rituale. Z. B. das Ritual, bei dem sich jedes Kind morgens ein Sternchen (oder ein anderes Symbol) auf einer vorbereiteten Tafel geben darf, wenn es die Straßenschuhe ausgezogen und in das Regal gestellt und die Jacke aufgehängt hat. Viele Kinder brauchen klare Regeln und Anleitung, um Ordnung halten zu können. Die Lehrkraft kann nicht mehr davon ausgehen, dass alle Kinder das Halten von Ordnung zu Hause lernen, zumal Kinder aus dem Bereich der sozialen und emotionalen Störungen in der Regel große Schwierigkeiten haben, sich zu organisieren. Eine liebevolle Anlei-

tung ohne Bloßstellung vor den Anderen ist allerdings hilfreicher als Rituale wie der folgende Bericht einer Frau zeigt, die ebenfalls Ende der 1970er Jahre zur Grundschule ging: „*Weil ich eigentlich eine langsame Schülerin war, hat es mich schon in der Grundschule gestört, dass es ständig hieß: ‘flott, flott, flott.’ Dabei ist mir jetzt noch in den Ohren, wie unsere Lehrerin (...) mit verschränkten Armen und lauerndem Blick vor der Klasse stand und z. B. sagte: ‘Jetzt alle Rechensachen wegräumen und die Lesematerialien herrichten!’ und dann bald zu zählen anfang: ‘Eins, zwei, drei, fertig ist die Kramerei!’ Da warf ich oft alles in meine Tasche, kreuz und quer, denn der Letzte musste dann meist von den MitschülerInnen im Chor mit dem Echo: ‘ei, ei, ei’ spöttisch bedacht werden. Dabei vergesse ich auch nicht eine Strafarbeit, in der ich zehnmal schreiben musste: ‘Wenn ich schon weiß, dass ich langsam bin, muss ich mich doppelt beeilen (...).’*“ (zit. n. Röbe 1990, S. 5).

*Festrituale* wie Geburtstagsfeiern in der Klasse gehören zu den Ritualen, die dazu dienen, sich vom Alltag abzuheben und sie tragen dazu bei, Sitten und Bräuche der Region oder des Landes zu tradieren. In Klassen mit Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund werden heute in den Grundschulen oft mit den Eltern traditionelle Feste aus anderen Ländern gefeiert.

Rituale sollten ständig hinterfragt werden, denn nicht jedes Ritual passt für jedes Kind, jede Gruppe und jede Klasse und die Lehrkraft muss darauf achten, wann ein Ritual für ein Kind in einen für seine Entwicklung negativen Zwang ausartet. Auch sollte der Einsatz von Ritualen ausgewogen sein. Man muss unterscheiden zwischen einem Ritual, das der Hervorhebung eines einzelnen Kindes dient (z. B. das Ritual, dass die Leistung eines einzelnen Kindes durch Klatschen von allen gewürdigt wird) oder die ganze Klasse durch das Ritual in ihrer Gemeinschaft/ Zusammengehörigkeit gestärkt wird (z. B. durch das Ritual des Morgengrußes, in dem sich die Kinder im Stehkreis einzeln begrüßen). „Man muss immer versuchen die Waage, beispielsweise zwischen haltgebender und Freiraum lassender Funktion, zu halten, damit ein Ritual hilfreich ist.“ (Mohnhoff 2007, S. 100). Spontaneität muss trotz des Einsatzes von Ritualen und Strukturen möglich sein.

Es scheint daher vor allem ratsam zu fragen, ob Rituale stimmig sind. Das sind sie dann, „wenn sie die in ihnen angelegte grundsätzliche Ambivalenz produktiv aufzufangen vermögen.“ (von der Groeben 1999, S. 9). Stimmig sind sie,

- wenn sie durch festgelegte Handlungsrahmen Ordnung und Orientierung stiften und dennoch Raum für individuelle Entfaltung geben;
- wenn sich die Kinder in den gemeinschaftlichen Werten wiederkennen und diesen zustimmen können;
- wenn sie prinzipiell kritisierbar sind und sich dem jeweiligen Alter und den individuellen Bedürfnissen der Kinder anpassen;
- wenn sie gemeinschaftsstiftende Erlebnisse darstellen, die das einzelne Kind nicht von sich aus herstellen könnte.

Wichtig ist insbesondere, dass die Lehrkraft sich selbst mit den Ritualen und Strukturen identifizieren kann – es macht wenig Sinn auf der Einhaltung von verbindlichen, immer wiederkehrenden Regelungen zu bestehen, wenn die Lehrkraft diese selbst nicht vertreten kann. Das Ritual muss vom ‚Sender‘ wie vom ‚Empfänger‘ akzeptiert werden.

In der Eichendorffschule haben Rituale und klare Strukturen einen hohen Stellenwert. Das Lehrerkollegium geht davon aus, dass Rituale insbesondere im Gemeinsamen Unterricht Sicherheit geben und Störungen im Verhalten verringern. Die Beobachtungen und Antworten in den Interviews zeigen, dass die Lehrkräfte hier unterschiedliche Schwerpunkte setzen und sich darum bemühen, Rituale passend zu den Kindern der Klasse und zu ihnen selbst und ihren Zielen einzusetzen:

Für die Sonderpädagogin Frau W. z. B. sind Rituale insbesondere für den Tagesablauf im 1. Schuljahr bedeutsam: *„(...) Rituale, Strukturen, das Classroom-Management, das ist wichtig, also was alles so proaktiv bei uns läuft, ohne gleich zu intervenieren. Z. B. ist ein Ritual, dass unser Tagesablauf immer gleich oder ähnlich aussieht. Also beginnt jeder Morgen mit dem offenen Anfang, der dauert eine Viertelstunde, dann starten wir mit der Logbuchzeit<sup>57</sup>. In der Logbuchzeit werden Verabredungen getroffen, nach der Logbuchzeit treffen wir uns in der Versammlung und an die Versammlung schließt sich dann die erste Unterrichtsstunde an, dann kommt eine große Pause und dann kommt wieder der zweite Unterrichtsblock. Und so diesen Ablauf, den haben wir jeden Tag und das ist für die Kinder auch wichtig, dass der genauso jeden Tag kommt.“* Die Grundschullehrerin Frau D. betont die Bedeutung, die Rituale für das Gemeinschaftsgefühl haben und dafür, dass sich die Kinder in der Schule wohlfühlen: *„In der Versammlung, da treffen wir uns hier auf den Bankreihen vor der Tafel, da wird der Tag vorgestellt, da werden die Kinder gefragt: ‚Was möchtest du gerne vorstellen, was gibt es Wichtiges‘, das sieht z. B. so aus, dass sie ihr Logbuch vorstellen. Wenn sie es beendet haben, sagen die Kinder z. B.: ‚Heute habe ich mein Logbuch 14 fertig‘ oder wenn sie eine Urkunde bekommen, dann bekommen sie das in der Versammlung oder wenn sie eine Spielsache vorstellen wollen auch von zu Hause, was wichtig ist, was Neues vielleicht, das dürfen sie auch vorstellen, dann kommen solche Rituale auch rein. Wir haben z. B. ein Klassentier, den Elch, der heißt Fridolin. Der Fridolin kommt immer montags, mittwochs und freitags hier zu uns in den Kreis – der war dann zu Hause bei einem Kind, das Kind erzählt oder liest vor aus dem Tagebuch was Fridolin zu Hause erlebt hat. Also solche immer wiederkehrenden Strukturen sind für unsere Klasse sehr wichtig. Und es gibt den Kindern Sicherheit, die Abläufe sind gewohnt und – ja sie fühlen sich dann auch so ein Stück weit zu Hause, sie müssen das nicht im-*

---

<sup>57</sup> Der Begriff Logbuch stammt aus der Schifffahrt und meint ein Buch oder Heft, in das in chronologischer Reihenfolge alle und in diesem Fall auch Lernergebnisse eingetragen werden. Statt Logbuch kann auch von Lerntagebuch gesprochen werden.

*mer wieder neu lernen. Die Inhalte, die neu sind, sind schon für viele eine Herausforderung und deshalb ist es wichtig, dass die Strukturen gleich bleiben.*“

Die Sonderpädagogik, Frau I. weist noch auf einen wesentlichen Gesichtspunkt hin: Rituale wie z. B. ein Gong oder das Klingeln mit einem Glöckchen zwischen zwei Arbeitsphasen, um die Aufmerksamkeit der Kinder auf die neue Phase zu lenken, dürfen nicht zu häufig am Tag eingesetzt werden: *„Das, was wir uns hier in der Klasse sehr als Ziel setzen – es gibt so was wie Inflation der Worte oder der Zeichen oder der Signale und wir versuchen schon, möglichst wenig einzusetzen und das Wenige ist dann natürlich umso wirksamer. Gelingt nicht immer, aber das Ziel ist schon, dass der Gong jetzt nicht zwanzigmal am Tag tönt, weil beim einundzwanzigsten Mal, hört keiner mehr zu, sondern wirklich dann, wenn es wichtig ist oder da gibt’s dann klare Ansage: Jetzt geht’s weiter und dafür brauchen wir schnell Ruhe. Na ja dadurch, dass wir das Glück haben, dass jedes Jahr nur einmal sechs oder sieben oder acht Kinder in die nächste Klasse weitergehen und sechs bis sieben neue Erstklässler in diese Klasse kommen, können wir auf die bewährten Rituale einfach zurückgreifen. Die Rituale bleiben, wir müssen sie nicht neu trainieren.“*

Die Sonderpädagogin Frau R. und der Grundschulpädagoge Herr L. legen im 4. Schuljahr viel Wert auf disziplinierende Maßnahmen durch Rituale. In dieser Klasse sind neun Kinder mit sozialem und emotionalem Förderbedarf, die ihr Verhalten nur schwer selbst steuern können:

Frau R.: *„Es ist uns wichtig, dass wir auch immer die Kinder im Blick haben, die alles richtig machen und wir wollten es verbessern, dass die Kinder es schaffen, leise in den Kreis zu kommen und da hatten wir die Idee, dass wir eine Belobigung aussetzen müssen und wir haben gesagt, ihr könnt Striche sammeln. Wenn ihr 5 Striche gesammelt habt, gibt es eine Spielstunde. Und einen Strich bekommt die gesamte Klasse, wenn alle Kinder es schaffen, leise, ohne zu reden, ihren Platz aufzuräumen und dann in die Versammlung zu kommen und sich entsprechend unserem Ritual Mädchen/ Jungen abwechselnd zu setzen<sup>58</sup> und im Kreis einzufinden. Und wenn man 5 Striche hat als Klasse, dann gibt es eine Spielstunde.“* Herr L. ergänzt: *„Hier bei uns in der 4a ist es so, dass die Kinder, die so reizoffen sind und sich nicht immer im Griff haben und immer reden müssen, dass die nicht weggelassen werden, sondern dass sich die Kinder, die sich gestört fühlen durch jemanden, der sie immer anspricht, wegsetzen können und dürfen, um in Ruhe an einem anderen Platz weiterarbeiten zu können.“* Frau R. sagt darauf: *„Ja und in der Zeit gibt es auch besondere Regeln, denn das ist die Zeit der Meldekarten, d. h. man zeigt nicht auf und ruft nicht die Lehrer und sagt nicht: ‚Ich brauche Hilfe‘ sondern man stellt eine Meldekarte auf eine Leiste*

<sup>58</sup> Diese Regelung dient dazu, dass sich nicht die untereinander befreundeten Mädchen bzw. Jungen immer zusammensetzen sollen, sondern, dass sich abwechselnd ein Junge neben ein Mädchen setzt. Das führt dazu, dass es weniger Nebengespräche unter Freundinnen und Freunden gibt und dass alle Kinder aufgefordert werden, sich mit allen Kindern der Klasse – unabhängig vom Geschlecht – auszutauschen.

*und wartet dann ab, bis sozusagen der Lehrer diese Meldekarte sieht, nimmt und dann zum Kind kommt und hilft.“*

Auf die Frage der Interviewerin, ob es sich bei diesen Ritualen nicht doch auch um Gruppenzwang handelt, antwortet Herr L.: *„Gruppenzwang würde ich nicht sagen. Die Kinder lernen, dass wenn man sich an die Regeln hält alles besser und leiser und gut funktioniert. Es gibt noch das andere Ritual, dass in der Versammlung, die anschließend stattfindet, jemand zählt, wer alles Puschen<sup>59</sup> anhat und die Zahl wird auch an die Tafel geschrieben und wenn einmal alle Kinder alle Puschen anhaben, dann bekommen sie einen Punkt. Das ist jetzt bestimmt kein Gruppenzwang, sondern eine Motivation, um sich eben an die Regeln zu halten.“* Frau R. ergänzt: *„...und hält eben viel besser als wenn man immer sagt, du hast keine Puschen an, du hast keine Puschen an, du hast gestört, du warst laut, also genau dieses Prinzip, das Positive hervorzuheben.“*

## 3.2 Lern- und Unterrichtskonzepte in ihrer Bedeutung für inklusiven Unterricht

Im Folgenden werden unterschiedliche Lern- und Unterrichtskonzepte kurz skizziert, die seit Jahrzehnten aus der pädagogischen Literatur bekannt sind. Ich werde sie hier aufgreifen, um zu zeigen, dass es einerseits keiner „neuen“ Konzeptionen für einen effektiven inklusiven Unterricht bedarf, dass es jedoch andererseits die Aufgabe der Lehrenden ist, für sich aus den vorhandenen Konzeptionen „neue“ und für den einzelnen Lehrenden vielleicht sogar einzigartige Konzepte zu entwickeln.

Es sei mir noch eine Bemerkung erlaubt: Beim Lesen des Buches von John Hattie<sup>60</sup> „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“, das – wie schon erwähnt – für kritische und kontroverse Diskussionen gesorgt hat, fällt auf, dass seine vielfältigen ambitionierten Ausführungen zu einem „guten“ Unterricht empirisch überprüfte Erkenntnisse enthalten, die auch in den Lern- und Unterrichtskonzepten zum Ausdruck kommen, die im Folgenden vorgestellt werden. Das hat mich darin bestärkt, auf Ansätze und Theorien zurückzugreifen, die für junge Leser „alt“ sein mögen, jedoch bislang nicht widerlegt, sondern sogar durch neuere quantitative empirische Untersuchungen bestätigt wurden.

---

<sup>59</sup> Puschen sind Hausschuhe.

<sup>60</sup> Das Buch ist 2009 in englischer Sprache erschienen und liegt 2017 in 3. Auflage in deutscher Sprache vor.

### 3.2.1 Genfer Schule

Als ‘Genfer Schule’ wird die Entwicklungspsychologie bezeichnet, der Jean Piaget und seine Mitarbeiter in Genf auf der Grundlage theoretischer und experimenteller Untersuchungen für das zwanzigste Jahrhundert die entscheidende Richtung gegeben haben. Jean Piaget (1896–1980) gilt als der bedeutendste Wissenschaftler auf den Gebieten der Entwicklungspsychologie und Erkenntnistheorie. Seine Untersuchungen über die Entwicklung des menschlichen Erkennens haben das Selbstverständnis des modernen Menschen auf neue Grundlagen gestellt. Er war der Pionier der Kognitionsforschung, der mit seiner „genetischen Erkenntnistheorie“ ein neues Bild vom Kind geschaffen hat, das für unser gesamtes pädagogisches Denken bedeutungsvoll ist.

Zwei in diesem Zusammenhang wesentliche Aspekte der Theorie Piagets sind (vgl. Piaget 1967; Piaget/ Inhelder 1970):

- die Äquilibrationstheorie und
- die stufenweise Entwicklung des Denkens

Piagets Werk zur Lerntheorie kann dahingehend zusammengefasst werden, dass kognitive Veränderungen und Lernen immer dann auftreten, wenn ein Schema statt des erwarteten Ergebnisses zu Störungen führt und wenn diese Störungen ihrerseits eine Akkomodation nach sich ziehen, die ein neues Äquilibrium herstellt. Die Äquilibrationstheorie besagt, dass der Motor der Entwicklung das Streben nach Äquilibration (Findung von Gleichgewicht) ist. Aus der Erfahrung eines Ungleichgewichts, eines Widerspruches, einer Unzulänglichkeit oder eines kognitiven Konfliktes entsteht der Impuls zur inneren Koordination und zum Aufbau immer komplexerer Strukturen. Hierbei laufen zwei Prozesse beständig nebeneinander her: Assimilation *und* Akkomodation. Anpassung sieht Piaget als einen fließenden Gleichgewichtszustand zwischen der Angleichung der Umwelt an das Individuum (= Assimilation) und der Angleichung des Individuums an die Umwelt (= Akkomodation).

Jede Frage und jedes Problem, welches das Kind nicht aus seinem bis dahin erworbenen Verhaltensrepertoire lösen kann, stellt eine Situation des Ungleichgewichts dar, d. h. das Kind merkt, dass sein Verhaltensrepertoire unzulänglich ist. Diese Erkenntnis der Unzulänglichkeit kann ein Äquilibrationsbedürfnis auslösen. Ein Beispiel dafür wäre das Problem, welche Körper auf dem Wasser schwimmen. Ein Kind hat die Hypothese, dass große Gegenstände untergehen, kleine aber schwimmen. Diese Hypothese wird empirisch widerlegt, indem ein großes Holzstück auf das Wasser gelegt wird, das schwimmt, aber ein kleines leichtes Steinchen untergeht. „Widerlegungen zwingen zu einer Revision des Urteils und eventuell zu einer Reorganisation der kognitiven Strukturen.“ (Montada 1970, S. 38/ 39). Eine äquilibrationsbedürftige Situation ist nur dann gegeben, wenn eine Diskrepanz zwischen einem unzulänglichen Lösungsversuch und dem subjektiven Verständnis der Frage existiert. „Wenn Entwicklung Äqui-

libration ist, d. h. in der Überwindung von Unzulänglichkeiten und Widersprüchen besteht, dann kann es nur Veränderung in einer Richtung geben, nämlich in der Richtung der Überwindung der Widersprüche.“ (ebd., S. 41).

*Vor einiger Zeit beobachtete ich einen dreijährigen Jungen, der einen runden Bauklotz auf der Rampe ablegen wollte, die er für seine Autos gebaut hat. Er wollte ihn offensichtlich als Barriere den Autos in den Weg legen. Doch der Klotz blieb nicht liegen, sondern rollte abwärts. Das Kind legte ihn immer wieder auf die Rampe und wurde zunehmend ärgerlicher. Nach einiger Zeit kam er auf die Idee, den Klotz auf der Plattform oberhalb der Rampe abzulegen. Als er sah, dass die Holzrolle dort nicht wegrollte, beruhigte er sich langsam und wandte sich einem anderen Spiel zu. Etwa eine Stunde später legte er einen rechteckigen Klotz als Barriere auf die Rampe und ließ seine Autos um sie herumfahren. Der Junge hat offensichtlich eine neue Erkenntnis gewonnen.*

Bekannt sind insbesondere die Entwicklungsphasen nach Piaget (sensomotorische Phase, präoperationale Phase, konkret-operationale Phase und formal-operationale Phase). Auch Hattie bezieht sich darauf. Er leitet von dieser Theorie insbesondere ab, dass die Lehrperson mehr darauf achten muss, *wie* das Kind lernt als *was* das Kind lernt (Hattie 2017, S. 42/43). Die Entwicklungssequenzen stellen eine notwendige und irreversible Abfolge dar. Es kann nicht alles jederzeit gelernt werden, es gibt Lernvoraussetzungen und damit eine Abfolge aufeinanderfolgender Lernprozesse. Lernen in diesem Sinne besteht im Erwerb immer komplexerer Strukturen, die auf elementareren aufbauen. Piaget sieht den typischen Lernprozess nicht in einem blinden Probieren der eigenen Verhaltensmöglichkeiten, sondern darin, durch einen gezielten Versuch ein Problem zu bewältigen. Altersangaben für die Entwicklungsstufen sind jedoch nur als Orientierungsrahmen zu verstehen, wie Piaget später selbst sagt. Einflüsse durch individuelle Sozialisation und Behinderungen können zu Entwicklungsverzögerungen führen. Ein Kind mit Down-Syndrom befindet sich z. B. mit zehn Jahren eher in der präoperationalen Phase, teilweise aber auch schon im Übergang zur Phase der konkreten Operationen, während ein Kind mit einer Hochbegabung in diesem Alter bereits auf der Ebene formaler Operationen denken und agieren kann. Da sich ein Individuum bezüglich verschiedener Bereiche (Naturwissenschaften, Sprache, Ethik u. a. m.) in verschiedenen Phasen befinden kann, ist z. B. auch bei einem Kind mit einem Down-Syndrom feststellbar, dass es sich sozial in bestimmten Bereichen durchaus altersgemäß verhält. Ein Kind mit einer Hochbegabung kann sich dagegen z. B. im Bereich der Mathematik auf einer weit höheren Phase befinden, als in seinem Alter üblich, im Schriftspracherwerb oder im Bereich des sozialen Verhaltens jedoch in einer wesentlich niedrigeren Phase. Das macht es den Lehrenden schwer, ein solches Kind richtig einzuschätzen. Es scheint nicht plausibel zu sein, weshalb z. B. ein Kind im zweiten Schuljahr bereits mit großen Zahlen rechnen kann, aber mit der richtigen Schreibweise von Wörtern kämpft. Es besteht dann die Gefahr, bei diesem Kind die Fähigkeiten im mathematischen Bereich nicht wahrzunehmen und es in die Schublade der Kinder mit Lernschwierigkeiten zu stecken. Die Folgen

können schwerwiegend sein, da das Kind Motivation und Selbstvertrauen verliert. Um dies zu verhindern, ist die Kenntnis über das Lernen in Stufen in Abhängigkeit von den jeweiligen Bereichen wichtig, da diese erst den Lehrenden ermöglicht zu diagnostizieren, in welcher Phase sich ein Kind in einem bestimmten Bereich befindet.

Insbesondere bei Kindern mit einem Handicap ist es wichtig zu wissen, dass keine Phase übersprungen werden darf. Kein Haus kann auf Sand gebaut werden, es braucht einen festen, stabilen Grund. Es macht keinen Sinn, von einem Kind mit einer Lernbehinderung die Division zu verlangen, wenn es im Zahlenraum bis Hundert noch nicht in der Lage ist, problemlos zu addieren und zu subtrahieren. Dabei ist es wichtig, rechtzeitig zu erkennen, wenn ein Kind die nächste Phase nicht erreicht hat, da dann möglicherweise gezielte Förderung schnell helfen kann. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass auch gezielte Förderung nur Abhilfe schaffen kann, wenn dem Kind die Zeit gelassen wird, sich so lange auf einer Lernstufe aufzuhalten, wie es erforderlich ist. Die stetige Förderung ist notwendig, um die Grundvoraussetzungen zum Weiterschreiten zu schaffen, erzwingen kann man jedoch diesen notwendigen nächsten Schritt nicht. Die Erkenntnis, dass ein Kind einen Lernstoff in einer bestimmten Zeit nicht aufnehmen *kann*, und das Vertrauen darauf, dass bei ausreichender Förderung die Zeit kommen wird, in der das Kind aufnahmebereit ist, schützt davor, Kinder vorschnell als „unfähig“ zu etikettieren und an den eigenen didaktischen Fähigkeiten zu zweifeln.

Die gegenseitige Anregung in einer Lerngruppe ist für die Entwicklung aller Schüler/innen von großer Bedeutung, vor allem dann, wenn die kognitiven Ebenen, auf denen die Äquilibrationsprozesse stattfinden, differieren. Ein Beispiel aus einer Integrationsklasse<sup>61</sup> soll dies zeigen:

*Die Klasse befasst sich im 3. Schuljahr mit dem Thema Eskimo. An einem Vormittag beschäftigt sie sich mit den Fragen: Wann gefriert Wasser zu Eis, wie kalt ist unser Leitungswasser, bei welchen Temperaturen empfinden wir das Wasser warm, bei welchen kalt u. a. m.? Auf einem Tisch stehen mehrere Behälter mit Eis, Eiswasser, Leitungswasser, warmem Wasser. Mit einem Thermometer messen die Kinder die Temperatur und schreiben sie in Tabellen.*

*Marc, ein Junge mit einem Down-Syndrom, ist fasziniert. Er fasst mit seinen Händen in das Eiswasser, dann in das warme Wasser. Immer wieder taucht er seine Hände in die verschiedenen Behälter, immer wieder und mit großer Konzentration überprüft er die Wirkung, die die veränderten Temperaturen auf seine Haut haben. Eifrig teilt er den anderen, die längst wieder auf ihren Plätzen sitzen und die Temperatur aufschreiben, seine Beobachtungen mit, indem er z. B. ruft: „Is‘ kalt worden“. Jonas, ein hochbegabter Junge, steht wieder auf – er ist neugierig geworden – steckt seine Hand ins Wasser. Er überprüft die Tempera-*

---

<sup>61</sup> Diese Klasse besuchten 25 Kinder, davon hatten drei Kinder ein Down-Syndrom, ein Kind eine Lernbehinderung und ein Kind eine Leukodystrophie. Die Klasse wurde von einer Grund- und einer Sonderschullehrerin im Team unterrichtet. (s. auch Graumann 2002 und im Buch Kap.1.4 und 1.5)

*tur auf dem Thermometer und bestätigt Marcs Beobachtung. Marc schaut ihm zu und betrachtet interessiert das Thermometer. Jetzt wollen alle noch mal fühlen – durch die vielen Hände wird das Wasser natürlich wärmer. Auch das stellt Marc anschließend fest. Nun kommt Jonas auf eine Idee. Er möchte herausfinden, in welcher Weise sich Eiswasser schneller erwärmt, wenn Hände ins Wasser getaucht werden oder wenn es nur im warmen Raum steht. Er bereitet unter Mithilfe von Marc die entsprechenden Behälter für das Experiment vor.*

Marc regt die anderen durch seine intensiven und konzentrierten Versuche an, diese mit einem Messinstrument zu überprüfen. Er selbst erfährt, dass seine sinnliche Erfahrung messbar ist und erschließt sich ein Stückchen Welt auf einem abstrakten Niveau. Er bekommt eine erste Vorstellung davon, wozu ein Thermometer gebraucht wird, auch wenn er diese Erfahrung noch nicht verbalisieren kann. Hat ihn zunächst vermutlich nur das Spiel mit dem Wasser gereizt, so wird dieses Spiel durch das Interesse der anderen Kinder und den Einsatz eines Messinstrumentes auf ein neues kognitives Niveau gehoben. Im Wechselspiel mit den anderen kann sich bei Marc – ohne dass er dafür Worte findet – ein erstes Interesse daran herausbilden, dass einfache Handlungen überprüfbar, messbar und systematisierbar sind, d. h. in Tabellen festgehalten werden können. Jonas dagegen wird von Marc dazu angeregt, nicht nur einem Messgerät zu vertrauen und allzu schnell auf die kognitive Ebene zu gehen, sondern seine eigene sinnliche Erfahrung bewusst wahrzunehmen und mit der Überprüfung durch ein objektives Messgerät zu verknüpfen. Er wird außerdem dazu angeregt, seine neuen Erkenntnisse in einer Tabelle festzuhalten, zu vergleichen und sich dabei die Frage zu stellen, woran es liegt, dass sich die Temperatur des Wassers verändert und in welcher Weise sie sich ändert.

Das Streben nach Gleichgewicht, nach Äquilibration findet bei jedem Menschen in jedem Alter und unabhängig von seinem Leistungsniveau statt. Das Beispiel macht deutlich, dass Kinder auch dann gemeinsam lernen können, wenn sie sich auf unterschiedlichen kognitiven Stufen befinden.

### 3.2.2 Kulturhistorische Schule

Nach der bereits erwähnten Rezeption der Werke sowjetrussischer Wissenschaftler in den 1970er Jahren, die in den folgenden Jahrzehnten eher wieder in Vergessenheit gerieten, werden die Schriften in der Gegenwart im Zuge der Inklusionsdebatte wieder aufgegriffen.

Der bedeutendste Vertreter der Kulturhistorischen Schule war Lew Semjonowitsch Wygotski.

Die bedeutenden Wissenschaftler Wygotski und Piaget sind im selben Jahr geboren. Wygotski (1896–1934) konnte nur auf Piagets Frühwerke reagieren, da er bereits mit 40 Jahren starb. Piaget (1896–1980) seinerseits konnte erst sehr viel später zu Wygotski Stellung nehmen, da die Veröffentlichung von Wygotskis Werken unter Stalin in der UdSSR verboten wurde und diese aus den öffent-

lichen Bibliotheken verschwanden. Wygotski verfasste das Werk „Denken und Sprechen“ kurz vor seinem Tod 1934, aber erst 28 Jahre später wurde es in englischer Sprache veröffentlicht und in deutscher Sprache erstmals 1964. In diesem Buch setzt sich Wygotski ausführlich mit Piagets Theorien zum „Sprechen und Denken beim Kind“ auseinander. Er schreibt: „Im Grund genommen ist die Leistung Piagets – wie übrigens viele große Dinge – so alltäglich und einfach, daß sie durch eine banale These ausgedrückt werden kann, die auch Piaget in seinem Buch nach Rousseaus Worten anführt, daß das Kind nicht als eine Miniatur eines Erwachsenen begriffen werden kann und daß sein Verstand nicht ein verkleinerter Verstand des Erwachsenen ist.“ (Wygotski 1934 zit.n.1971, S. 18).

Auf die Unterschiede zwischen den Theorien von Wygotski und Piaget kann hier nur kurz eingegangen werden. Es soll nur eine gravierend differierende Sichtweise zwischen diesen beiden Wissenschaftlern aufgegriffen werden. Piaget vertritt die These vom „kindlichen Egozentrismus“ (Piaget 1930) und Wygotski schreibt dazu: Wir kommen zu dem Schluss, „daß die Hauptrichtung der Entwicklung kindlichen Denkens bei Piaget falsch dargestellt ist. Die Entwicklung des kindlichen Denkens verläuft nicht vom Individuellen zum Sozialiserten, sondern vom Sozialiserten zum Individuellen.“ (Wygotski 1971, S. 44). Damit zeigt sich bereits ein grundlegend anderer Denkansatz<sup>62</sup>. Wygotski stellt die objektiven, sozialen Funktionen kindlicher Sprache in den Vordergrund, Piaget dagegen den individuellen Erkenntnisprozess (vgl. Huck/ Wrege 2002, S. 167). Möglicherweise handelt es sich nicht nur um differierende Theorien, sondern auch um Missverständnisse, die bei einem persönlichen Austausch der beiden Wissenschaftler, der ja leider nicht möglich war, hätten aufgeklärt werden können.

Wenden wir uns nun Wygotski ein wenig näher zu. Er arbeitete heraus, dass auch die individuelle Bewusstseinsentwicklung über die gegenständliche Tätigkeit des Menschen vermittelt wird und zu einer Strukturierung des Bewusstseins führt, die durch die objektive gesellschaftlich-historische Struktur geprägt ist. „Es gibt einen Lernprozeß. Er hat seine innere Struktur, seine Reihenfolge, seine Logik in der Entwicklung. Und in jedem einzelnen Schüler, der unterrichtet wird, existiert gewissermaßen ein inneres unterirdisches Netz von Prozessen, die ins Leben gerufen werden und sich im Verlauf des Schulunterrichts vollziehen, die aber ihre eigene Logik der Entwicklung haben“, schreibt Wygotski aufgrund der Ergebnisse eigener Experimente auf dem Gebiet der Unterrichtspsychologie (1934/1971, S. 235). Das *aktuelle Entwicklungsniveau* eines Kindes kann festgestellt werden, indem Aufgaben gestellt werden, die eine selbstständige Lösung verlangen. Dadurch können wir erfahren, was das Kind im Augenblick weiß und kann, was bei ihm bis zum gegenwärtigen Augenblick ausgereift ist. Der Entwicklungsstand wird jedoch von den heranreifenden Funktionen und dem Bereich der kommenden Entwicklung bestimmt und nicht davon, was he-

---

<sup>62</sup> Piaget gibt Wygotskis umfassender Kritik sehr viel später teilweise Recht, distanziert sich jedoch auch davon (vgl. Piaget 1982, S. 17f).

rangereift ist. *Die Zone der nächsten Entwicklung* besitzt „für die Dynamik der intellektuellen Entwicklung und den Leistungsstand eine unmittelbarere Bedeutung (...) als das gegenwärtige Niveau ihrer Entwicklung“, schreibt Wygotski (ebd., S. 237). Er belegt dies mit einem Beispiel: Wenn ich nicht Schach spielen kann, dann bin ich auch dann nicht dazu imstande, wenn mir der beste Schachspieler zeigt, wie eine Partie zu spielen ist (ebd., S. 237). Oder: Wenn ein Kind mit einer Lernschwäche nicht lesen kann, wird es das auch nicht dadurch lernen, dass man es neben ein Kind setzt, das bereits lesen kann. Mit Hilfe der Nachahmung allein kommt das Kind intellektuell nicht weiter.

Die Hauptsache am Unterricht ist nach Wygotski gerade das, was das Kind neu lernt. „Daher ist eben die Zone der nächsten Entwicklung, die dieses Gebiet der dem Kinde zugänglichen Übergänge bestimmt, auch das für Unterricht und Erziehung maßgebendste Moment. Die Untersuchung zeigt eindeutig, daß das, was in einem Stadium eines bestimmten Alters in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, im zweiten Stadium realisiert wird und in das Niveau der aktuellen Entwicklung übergeht. Mit anderen Worten, was das Kind heute in der Zusammenarbeit macht, wird es morgen selbständig zu machen fähig sein.“ (ebd., S. 240). Wygotski zieht daraus nun aber nicht den zunächst naheliegenden Schluss, dass der Unterricht so lange hinausgeschoben werden muss, bis die notwendigen Funktionen herangereift sind, das heißt, er fragt nicht nur, ob das Kind für den Unterricht im Lesen etc. schon reif ist, sondern hält es für notwendig, nicht nur die unterste Grenze des Unterweisens zu bestimmen, sondern auch die oberste Grenze. Der Unterricht kann nur innerhalb dieser Grenzen fruchtbar sein. Das bedeutet, dass das Lernen nur dann vonstatten gehen kann, wenn es Schrittmacher der Entwicklung ist, denn nur dann werden Funktionen, die sich im Stadium der Reifung befinden und in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, geweckt und ins Leben gerufen. Wygotski betont nun, dass der formalbildende Unterricht in jedem Schulfach der Bereich ist, in dem dieser Einfluss des Lernens auf die Entwicklung ausgeübt und verwirklicht wird. Unterricht muss demnach Quelle der Entwicklung und Entstehung von neuen Entwicklungen sein – das wiederum spricht für das Lernen in heterogenen Gruppen, die die Vielfalt an Lernmöglichkeiten erst bietet. Das Lernen ist aber nur dann fruchtbar, wenn es innerhalb einer gewissen, durch die Zone der nächsten Entwicklung bestimmten Periode erfolgt.

Maria Montessori (1870–1952) spricht in diesem Zusammenhang von ‘sensiblen Perioden’: „Die innere Empfänglichkeit bestimmt, was aus der Vielfalt der Umwelt jeweils aufgenommen werden soll, und welche Situationen für das augenblickliche Entwicklungsstadium die vorteilhaftesten sind. Sie ist es, die bewirkt, dass das Kind auf gewisse Dinge achtet und auf andere nicht. Sobald eine solche Empfänglichkeit in der Seele des Kindes aufleuchtet, ist es, als ob ein Lichtstrahl von ihr ausginge, der nur bestimmte Gegenstände erhellt, andere hingegen im Dunkel läßt.“ (Montessori 1950, zit. n. Ausg. von 1971, S. 66/67). Es gibt zwischen Wygotski und Montessori durchaus Parallelen, die Wygotski auch selbst zieht, indem er sich auf Montessori bezieht und schreibt: „In

diesen Phasen üben bestimmte Einflüsse eine merkliche Wirkung auf den ganzen Verlauf der Entwicklung aus und rufen darin tiefgreifende Veränderungen hervor. In anderen Phasen können die gleichen Bedingungen sich als neutral erweisen oder sogar eine entgegengesetzte Wirkung auf den Verlauf der Entwicklung ausüben. Die sensitiven Phasen fallen völlig mit dem optimalen Zeitraum des Unterrichts zusammen“. Allerdings kann sich die betreffende Periode bestimmten Bedingungen gegenüber nur dann als sensitiv erweisen, wenn der betreffende Entwicklungsprozess noch nicht abgeschlossen ist (Wygotski 1971, S. 243/ 244).

Die Schwierigkeit für den Unterrichtenden ist es herauszufinden, auf welcher Stufe der Entwicklung sich das Kind befindet. „Das Kind zu lehren, wozu es nicht fähig ist, ist ebenso unfruchtbar, wie das zu lehren, was das Kind bereits selbständig tun kann.“ (ebd., S. 244). Diese schwierige Aufgabe ist für Lehrende nur deshalb zu bewältigen, weil es nach den Untersuchungen von Wygotski Lernen zwar auf allen Stufen der kindlichen Entwicklung gibt, aber auf jeder Altersstufe nicht nur spezifische Formen, sondern auch ganz besondere Beziehungen zur Entwicklung. „Alle am Schulunterricht aktiv beteiligten Hauptfunktionen drehen sich um die hauptsächlichen Neubildungen des Schulalters: die Bewußtheit und die Willkürlichkeit. Diese zwei Momente stellen die grundlegenden Unterscheidungsmerkmale aller sich in diesem Alter herausbildenden höheren psychischen Funktionen dar. Folglich ist das Schulalter die optimale Periode des Unterrichts oder die sensitive Phase für die Fächer, die sich maximal auf bewußtgewordene und willkürliche Funktionen stützen.“ Der Unterricht kann deshalb in die Entwicklung eingreifen, „weil diese Funktionen zu Beginn des Schulalters noch nicht herangereift sind und der Unterricht den weiteren Prozeß ihrer Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe im Schulalter organisieren und dadurch ihr Schicksal bestimmen kann.“ (ebd., S. 245).

Ziel der psychologischen Forschungen von Alexej N. Leontjew (1903–1979) und Pjotr J. Galperin (1902–1988), Schülern und Mitarbeitern von Wygotski, war u. a. die Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden, die es ermöglichen, die Schüler zu aktiverem Lernen anzuregen. Leontjew geht, in Anlehnung an Wygotski, davon aus, dass sich das Kind die Welt in *handelnder Form* aneignet. „Dominierend für die psychische Entwicklung ist (...) das Leben des Kindes, die Entwicklung der realen Prozesse dieses Lebens oder, mit anderen Worten, die Entwicklung der inneren und äußeren Tätigkeit, die wiederum von den vorhandenen Lebensbedingungen abhängt.“ (Leontjew 1973, S. 401). Ähnlich wie Piaget zeigt Leontjew, dass die Entwicklung stufenweise voranschreitet. „Jede Stufe der psychischen Entwicklung ist durch eine bestimmte dominierende Tätigkeitsart und durch eine bestimmte dominierende Beziehung des Kindes zur Wirklichkeit gekennzeichnet. Typisch für den Übergang von einer Entwicklungsstufe zur anderen ist ein Wechsel dieser dominierenden Tätigkeit und dieser dominierenden Beziehung zur Wirklichkeit.“ (ebd., S. 402). Die dominierende Tätigkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass sich in ihr bereits neue Tätigkeitsarten andeuten, sie führt zur Bildung und Umgestaltung psychischer Vorgänge und

den grundlegenden Veränderungen der kindlichen Persönlichkeit. Wie auch Piaget betont Leontjew, dass die zeitliche Abfolge der Entwicklungsstufen zwar festliegt, ihre Altersgrenzen jedoch von ihrem Inhalt und dieser wiederum von den konkret-historischen Verhältnissen abhängen unter denen das Kind lebt. Den gesamten Verlauf fasst Leontjew folgendermaßen zusammen: „Zunächst muß sich das Kind die gegenständliche Welt aneignen, die es unmittelbar umgibt; danach lernt es im Spiel einen größeren Bereich von Erscheinungen und zwischenmenschlichen Beziehungen beherrschen; es folgt das systematische Lernen in der Schule, dem sich die weitere Spezialausbildung oder die Arbeit anschließt.“ (ebd., S. 403).

Auch die Motivation bildet sich nach Leontjew in Etappen, wobei die erste Etappe gekennzeichnet ist von den Motiven, die im Lernen selbst liegen, die zweite von Motiven, die im Schulleben sowie in den Beziehungen innerhalb des Klassen- und des Schulkollektivs liegen und die dritte von den Motiven, die in der Umwelt, im künftigen Beruf und in den Lebensperspektiven liegen. Die Interessen gehen von den äußeren Handlungen, die mit dem Lernen zusammenhängen auf deren Inhalt über (ebd., S. 431 f). Leontjew erläutert dies an einem Beispiel, das zur Diskussion um Hochbegabte heute sehr gut passt: Ein Kind ist in seinem Bedürfnis, Lernaufgaben zu erledigen seiner Altersstufe weit voraus, steht aber in der allgemeinen Motivation seiner Tätigkeit noch auf der ersten Stufe, da es noch nicht die beständige Haltung eines Schülers zeigt und noch kein ausreichendes Pflichtgefühl gegenüber den schulischen Aufgaben hat. Wenn dieses Kind in die erste Klasse kommt, wird der einfache Stoff sein Interesse kaum wecken. Es beginnt sich zu langweilen und es wird seine Aktivitäten anderen Dingen zuwenden. Damit verstößt es jedoch gegen die schulische Disziplin. Auch die Hausaufgaben will es nicht erledigen und seine Leistungen drohen zu versagen. Leontjew sieht die Lösung dieses Problems nicht in Belohnung oder Bestrafung, sondern nur darin, den Inhalt des Lernstoffes zu bereichern und dadurch das Pflichtgefühl des Kindes zu entwickeln. Es müssen neue Motive geschaffen werden, die im Inhalt des Unterrichtsstoffes liegen (ebd. S. 433 f). Motive und Interessen durch Inhalte zu wecken ist nicht nur für Kinder mit besonderen Begabungen wichtig, sondern ebenso für Kinder mit Handicaps. Auch sie sind auf Inhalte angewiesen, die ihren Interessen entsprechen und die sie zum Lernen motivieren.

Galperin (1902–1988) entfaltet in den 1940er Jahren Wygotskis Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ zur Theorie von der „etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen“. Er stellte sich die Frage, wie gegenständliche Handlungen zu geistigen Operationen werden und wie dadurch ein neuer konkreter psychischer Prozess gebildet wird. Diese Frage beantwortete er mit der Hypothese von der etappenweisen Bildung geistiger Operationen, d. h. mit einer Stufenleiter, die den Weg zeigt, auf dem eine Handlung, die ursprünglich äußerlich und materiell ist, zum inneren Bestand des Bewusstseins wird (Galperin 1969, S. 374 ff).

Insbesondere im Förderunterricht können nach diesen Stufen Kinder einzeln oder in kleinen Gruppen unterrichtet werden, die Lernschwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen haben. Die Stufenfolge soll hier am Beispiel des Schriftspracherwerbs veranschaulicht werden (vgl. Jaumann 1982, S. 88 ff.).

1. Die erste Stufe bezeichnet Galperin als *Orientierungsstufe*. Jede Aneignung einer neuen Handlung setzt voraus, dass man sich eine vorläufige Vorstellung von der Aufgabe macht. Diese erste Begegnung mit dem Gegenstand hat im gesamten Lernprozess einen hohen Stellenwert, da durch sie das Schicksal der zukünftigen Handlung bestimmt wird. Wird die Aufgabe von vornherein falsch begonnen, so bedeutet jede nachträgliche Berichtigung bereits einen Umlernprozess. Wie könnte eine Orientierungsgrundlage beim Leselernprozess aussehen? Definiert man Lesen als das Verstehen geschriebener Sprache, das Kommunikation zwischen Menschen über Raum und Zeit hinaus ermöglicht, setzt es also gleich mit Sinnentnahme, so muss das Kind auf der Orientierungsstufe Gelegenheit erhalten, eben diese Erkenntnis gewinnen zu können. Dem wird im offenen Schriftspracherwerb heute bereits Rechnung getragen, indem die Kritzelbriefe der Schulanfänger als Kommunikation ernst genommen werden und indem die Kinder noch bevor sie alle Buchstaben und die Rechtschreibung „gelernt“ haben, Texte schreiben (Scheerer-Neumann 1986). Hochbegabte Kinder haben sich das Lesen häufig schon vor Schulbeginn „selbst beigebracht“. Sie haben damit – sofern sie nicht in ihrer Entwicklung gestört werden – keine Probleme. Kinder mit Lernschwierigkeiten scheitern jedoch häufig gerade beim Schriftspracherwerb. Für sie ist es daher wichtig, stufenweise vorzugehen und jede Stufe zu beachten. Die Orientierungsgrundlage für die Aufgabe, Texte zu lesen, könnte durch Vorwegnahme des Inhalts und damit durch das Vertrautmachen mit dem Inhalt geschaffen werden, indem z. B. ein vorher von den Kindern ausgedachtes und gespieltes Puppenspiel aufgeschrieben und den Kindern als Lesetext gegeben wird oder indem Handlungsabläufe nach ihrer Durchführung beschrieben werden.
2. Die zweite Stufe bezeichnet Galperin als *Stufe der materiellen bzw. materialisierten Handlung*. Im frühen Kindesalter beginnt jede Handlung anhand von Gegenständen in ihrer materiellen Form. Es spricht nichts dafür, dass eine neue geistige Operation sofort „im Geiste“ entsteht. Sieht man nur die „geistige Form“ einer Handlung, z. B. das blitzschnelle Zusammenfügen von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen zu einem Wort, so ist es schwer, diese Handlung so zu entfalten, dass alle ihre Teiloperationen, die zur Durchführung der Handlung notwendig sind, deutlich erkennbar werden. Z. B. nimmt ein geübter Leser keine einzelnen Buchstaben mehr wahr – nicht selten genügt es sogar, eine Textseite nur mit den Augen zu überfliegen, um den Inhalt zu erfassen. Doch auch ein geübter Leser kann an sich selbst die Beobachtung machen, dass er seine Handlung zumindest dann wieder teilweise entfalten muss, wenn er z. B. Texte oder Namen in einer fremden Sprache oder für ihn noch unbekannte Worte liest. Er geht dann zurück auf das Buch-

stabieren, um anschließend diese Handlung wieder zu verkürzen und in einem zweiten Versuch das Wort flüssig zu lesen. Der Erwerb der Buchstaben, die Lautsynthese, das Erlesen von Silben und Wörtern und das laute Erlesen von Texten könnten als die Teiloperationen des entfalteten Lesevorgangs bezeichnet werden. Bezogen auf das Lesenlernen von Wörtern und Texten ließe sich eine Materialisierung mit Hilfe von Buchstaben aus Holz oder Plastik<sup>63</sup>, von Buchstaben- und Silbenkärtchen u. a. m. vorstellen, die zu Wörtern und Sätzchen zusammengefügt und wieder zerlegt werden, sowie durch Zuordnungsübungen von Gegenstand und Wort- bzw. Silbenkärtchen.

3. Auf der dritten Stufe wird die Handlung in die *gesprochene Sprache ohne gegenständliche Stütze* übertragen und damit verkürzt. Dem lauten Lesen kommt auf dieser Stufe die größte Bedeutung zu, da nach Galperin lautes Sprechen die Voraussetzung für die Kontrollierbarkeit der Handlung ist. Beim lauten Lesen können die Lehrperson sowie das Kind selbst kontrollieren und durch Rückfragen absichern, ob der Sinn des Gelesenen erfasst wurde. Das laute Sprechen spielt auch beim Erwerb der Form der Buchstaben und beim Schreiben eine wichtige Rolle. Durch das laute Mitsprechen beim Bewegungsablauf entsteht beim Kind ein Bewusstsein von der Form des Buchstabens, d. h. von seinen unverwechselbaren Merkmalen.
4. Die vierte Stufe beginnt mit der *Verwandlung der lautsprachlichen Handlung in die innere Form* und endet mit der freien inneren Darstellung der Handlung „ganz für sich“, d. h. die äußere Sprache beginnt, sich in die innere zu verwandeln. Bezogen auf den Leselernprozess heißt das, dass das Kind, wenn es diese Stufe erreicht hat, in der Lage ist, zuerst flüsternd, später still sinnerfassend zu lesen. Das Kind kann durch Übung den Lesevorgang zunehmend verkürzen, es ist nicht mehr auf das Buchstabieren angewiesen, sondern es nimmt Buchstabengruppen oder kurze Wörter auf einen Blick wahr, ohne mitsprechen zu müssen. Der Lesevorgang wurde automatisiert.
5. Die letzte Stufe bezeichnet Galperin als *Stufe der Kontrollhandlung*. Das Kind lernt bereits im Laufe der Aneignung einer Handlung, diese auf ihre Richtigkeit zu überprüfen, wobei sich die Kontrollhandlung schneller entwickelt als die Arbeitshandlung. Beim Lesen kann die Kontrolle, ob man richtig gelesen hat, nur über die Sinnerfassung erfolgen. Zur Durchführung der Kontrollhandlung ist mehr erforderlich als nur die Beherrschung der Lesetechnik. Das Kind muss den Text, den es lesen soll, inhaltlich verstehen können, wenn es selbst kontrollieren soll, ob es richtig gelesen hat. Das führt zurück zur Bedeutung der Orientierungsgrundlage, auf der das Kind bereits auf das sinnerfassende Lesen vorbereitet werden muss. Es ist also letztlich die Aufgabe der Lehrenden zu prüfen, ob das zu lesende Wort oder der Lesetext vom Kind überhaupt verstanden werden *kann*. Es muss vermieden werden, dass das Kind Worte liest, die es nicht versteht. Das ist besonders bei Kindern wichtig, die die deutsche

---

<sup>63</sup> Vgl. auch die Sandpapierziffern und -buchstaben im Material von Maria Montessori

Sprache noch nicht beherrschen. Der inhaltlichen Klärung von Worten und Texten sollte deshalb gerade zu Beginn des Lernprozesses viel Zeit eingeräumt werden. Kontrollübungen könnten z. B. durchgeführt werden, indem das Kind zu selbständig erlesenen Wörtern Bilder malt, indem es in spielerischer Form aufgeschriebene Handlungsanweisungen befolgt oder indem es den Inhalt eines Textes auf verschiedene Weise wiedergibt u. a.m.

Das Vorgehen nach dieser Theorie des stufenweisen Aufbaus einer geistigen Handlung ermöglicht es in konsequenter Weise zu erkennen, auf welcher Stufe sich das Kind befindet und wie lange es nötig ist, auf dieser Handlungsebene zu verweilen. Wenn das Kind beim Addieren im Zehnerraum mit den Fingern abzählt und es dies auch am Ende des ersten Schuljahres immer noch tut, so ist das ein Zeichen dafür, dass das Kind noch nicht bereit ist, von der zweiten Stufe auf die nächste überzugehen. Entweder wird ihm die Zeit gelassen, die es offenbar noch braucht, um sich weiterzuentwickeln oder es wird behutsam von der Lehrperson weitergeführt. Soll das Kind keinerlei Hilfsmittel mehr zum einweisen Zählen benutzen, so muss gewährleistet sein, dass es das Zählen auch tatsächlich nicht mehr braucht und die Handlung „im Geiste“ vollziehen kann. Erkennt die Lehrperson nicht, dass sich bei einem Kind die Handlung noch nicht automatisiert hat, so ist der erste Schritt zur Lernschwierigkeit getan, denn das Kind wird sich im Rechnen in einer ständigen Überforderungssituation befinden und zunehmend Leistung verweigern oder es wird sich eine formalistische Handlung ohne Verständnis des Inhalts angewöhnen.<sup>64</sup>

Auch Hattie spricht von Stufen und Etappen des Lernens. Aus seiner Sicht ist es entscheidend, dass sich die Lehrpersonen der verschiedenen Stufen des Lernens bewusst sein müssen „und insbesondere darüber, auf welcher Stufe sich jede Schülerin und jeder Schüler bei seinem Lernen befindet. Lernende auf der falschen Stufe zu unterrichten, ist nutzlos und bleibt ineffizient und ineffektiv“. Dabei müssen dem Schüler oberhalb der aktuellen Stufe, auf der er sich befindet, Lernmöglichkeiten angeboten werden, ausgehend vom vorausgehenden Lernniveau und den individuellen Informationsverarbeitungsstrategien (Hattie 2017, S. 112). Das wiederum deckt sich mit der „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Wygotski, zu der das Kind geführt werden muss. Nach Hattie müssen Lehrpersonen den Lernenden zeigen, dass sie verstehen, wie ihre Schüler und Schülerinnen denken und wie deren Denken verbessert werden kann. „Dies erfordert, dass Lehrpersonen besondere Aufmerksamkeit darauf richten, wie Schülerinnen und Schüler Phänomene und Problemlösungssituationen definieren, beschreiben und interpretieren, damit sie deren einzigartige Perspektive zu verstehen beginnen.“ (ebd., S. 113). Es geht hier um die „adaptive Expertise“

---

<sup>64</sup> Hilfreiche Anweisungen für das Lernen mit Kindern mit ADHS bzw. ADS findet man bei Born/Oehler 2012. Ihre Hilfen zur Lernbegleitung dieser Kinder gehen von der Notwendigkeit aus, Automatisierungsprozesse gerade bei Kindern mit einem geringen Arbeitsspeicher in Gang zu setzen.

anstelle einer „routinierten Expertise“. Wenn eine Lehrperson nur „routinemäßig“ arbeitet, kann sie nicht mehr die einzelnen Schüler/innen berücksichtigen. „Dagegen hören adaptive Experten zu, wenn Lernen stattfindet“. Nur so können sie an der richtigen Stelle eingreifen. „Lehrpersonen und Lernende als adaptive Experten sehen sich selbst als Evaluatoren, die sich grundsätzlich als Denker und Problemlöser betätigen.“ (ebd., S. 113).

### 3.2.3 Denkendes Handeln

Der theoretische Ansatz des „Denkenden Handelns“, der heute vor allem im Zusammenhang mit Projekt, projektorientiertem Unterricht und Projektmethode diskutiert wird, ist mit dem Amerikaner John Dewey (1859–1952) verknüpft. Dewey war kein genuiner Pädagoge, er wurde im Laufe seines Lebens der einflussreichste amerikanische Philosoph, indem er die pragmatische Philosophie der Praxis für eine Wissenschaft im Dienste der Sozialreform vertrat. Für Erziehung interessierte er sich allerdings schon lange und hatte auch bereits Veröffentlichungen dazu. 1894 wurde er an die neu gegründete Universität Chicago berufen. Dewey entschied sich für Chicago u. a. auch deswegen, weil Pädagogik, Philosophie und Psychologie in einem Department zusammengeschlossen waren. Chicago hatte sich um die Jahrhundertwende vom 19. ins 20. Jahrhundert nach New York zur zweitgrößten Stadt der USA entwickelt. Sie verdankte ihren Aufstieg dem Zeitalter der Eisenbahn, was jedoch dazu führte, dass sie von enormen sozialen Problemen beherrscht wurde. Chicago war das Zentrum sozialistischer und anarchistischer Organisationen und hatte den Ruf, die radikalste der amerikanischen Städte zu sein. Sie war daher eine geeignete Stadt, um die Bewältigung sozialer Probleme zu entwickeln und zu testen. Es ist kein Zufall, dass sich Dewey für diese Stadt entschied, denn er war zeitlebens an den Unterdrückten und den sozial Schwachen interessiert. Das hat ihn früh zu einem der Hauptvertreter des amerikanischen Pragmatismus<sup>65</sup> werden lassen. Die Pragmatisten trugen dazu bei, die Universität in Chicago innerhalb von zehn Jahren zu einem der führenden Forschungszentren der Welt zu machen. Das Department of Education, das unter der Leitung Deweys stand, wurde zum Zentrum der Ausbreitung der Ideen des Pragmatismus (vgl. Suhr 1994, S. 13 f). Ein Ziel des Departments und der von Dewey gegründeten Grundschule, der „Laboratory School“, war, den sozial Schwachen die ihnen vorenthaltene Ausbildung zugänglich zu machen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre benachteiligten Lebensverhältnisse zu überwinden.

Dewey hat eine Philosophie der Pädagogik entwickelt, in der *das Denken in der Erfahrung* eine zentrale Stellung einnimmt. Er unterhielt enge Kontakte zu Russland bzw. zur Sowjetunion. Seine Theorie von der Bedeutung der Erfahrung und dem Handeln kann daher auch in Verbindung zu den eben referierten

---

<sup>65</sup> Pragmatismus ist die philosophische Lehre, die im *Handeln* das Wesen des Menschen sieht und ihn und sein Denken nach seinem *Handeln* beurteilt.

Theorien auf der Basis des dialektischen Materialismus gebracht werden. Das Wesen der Erfahrung kann nur verstanden werden, „wenn man beachtet, daß dieser Begriff ein passives und ein aktives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man *macht* Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen.“ (Dewey 1915, zit. n. 1964, S. 186). Wenn wir etwas erfahren, wirken wir z. B. auf den Gegenstand ein und der Gegenstand wirkt auf uns zurück. Je enger die Verbindung dabei ist, desto mehr erfahren wir. Bloße Betätigung oder blinder Aktionismus stellen noch keine *Erfahrung* dar. „Blinde und launische Impulse treiben uns gedankenlos von einem Gegenstande zum anderen. Was dabei geschieht, ist wie in Wasser geschrieben. Es erfolgt dabei nichts von jenem aufspeichernden Wachstum, das wir unter ‚Erfahrung‘ im lebendigen Sinne dieses Wortes verstehen.“ (ebd., S. 187). Wir *lernen* erst etwas, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung auf uns selbst zurückwirkt und in *uns* eine Veränderung bewirkt. Dewey ist der Meinung, dass man es nicht Erfahrung nennen kann, wenn ein Kind in eine Flamme greift, sondern erst dann, wenn die Handlung mit dem Schmerz in Zusammenhang gebracht wird und das Kind von nun an weiß, dass es sich verbrennt, wenn es in die Flamme greift. „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen *tun*, und das, was wir von ihnen *erleiden*, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. Bei dieser Sachlage wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung.“ (ebd., S. 187).

Dewey kritisiert das Vorgehen in der Schule seiner Zeit, das Schüler als „unbeteiligte Zuschauer“ Kenntnisse erwerben lässt, so „als ob sich ihr Geist Wissen aneigne durch unmittelbare geistige Bemühungen.“ (ebd., S. 188). Er kritisiert, dass die lebendige Einheit zwischen der Betätigung und dem Erleiden ihrer Folgen, die ja erst zur Entwicklung von „Bedeutungen“ führt, in der Schule getrennt wird. Der Lehrer sei hauptsächlich damit beschäftigt, körperliche Betätigung zu unterdrücken zugunsten der Betätigung des „Geistes“, woraus jedoch „stumpfe Gleichgültigkeit und aus der Überanstrengung geborene Ausbrüche“ resultierten. Bevor das Kind zur Schule geht, lernt es in und durch die Tätigkeiten, die es ausführt. „Der Knabe, der einen Drachen steigen läßt, muß ihn im Auge behalten, muß die wechselnde Stärke des Zuges beachten, den die Schnur auf seine Hand ausübt. Seine Sinne sind Wege zur Erkenntnis nicht deswegen, weil durch sie hindurch irgendwelche äußere Tatsachen dem Geiste zugeführt werden, sondern weil sie bei der Ausführung einer zweckvollen Tätigkeit gebraucht werden.“ (ebd., S. 190). Das Buchstabieren z. B. von Wortformen ohne Bedeutung dagegen macht die Tätigkeit mechanisch. Dewey vertritt die Meinung, dass jede Wahrnehmung und jeder Begriff ein Erfassen der Bedeutung und des Nutzens eines Gegenstandes ist. Wir gewinnen einen Begriff von einem Stuhl nicht dadurch, dass wir seine einzelnen Eigenschaften feststellen und aufzählen, „sondern nur dadurch, dass wir diese Eigenschaften zu etwas anderem in Beziehung setzen, zum Beispiel zu dem *Zweck*, der ihn zu einem Stuhl und nicht zu einem Tisch macht (...)“ (ebd., S. 192).

Ein wesentlicher Aspekt der Erfahrung ist für Dewey das *Denken* in der Erfahrung: „Es gibt keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte“. Er unterscheidet zwischen Erfahrungen „auf gut Glück“ und einer Erfahrung, in der das Geschehen zergliedert wird, um zu erkennen, welche Glieder zwischen dem Handeln und dem erzielten Ergebnis liegen und zu erkennen, wodurch Ursache und Wirkung, Handlung und Erfolg aneinander geknüpft sind. „Diese Ausweitung unserer Einsicht gestattet uns genauere und umfassendere Voraussicht.“ (ebd., S. 194). Der Charakter der Erfahrung ändert sich in so bedeutsamer Weise, dass sie als „*denkende Erfahrung*“ bezeichnet werden kann. „Das Denken ist mit anderen Worten das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im Einzelnen aufzudecken, so daß die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen. (...) Das Denken besteht also darin, daß wir die intellektuellen Bestandteile unserer Erfahrung herausheben und klar ersichtlich machen. (...) Es bildet die Voraussetzung dafür, daß wir Ziele verfolgen.“ (ebd., S. 195). Das bedeutet, dass für das Handeln ein Plan gemacht wird. „Planloses, aus der Laune geborenes Handeln wertet nach den Gesichtspunkten des Augenblicks und übersieht die Beziehungen zwischen dem eigenen Tun und den Kräften der Umgebung.“ (ebd., S. 195/196). Das bedeutet auch, dass der Handelnde die Verantwortung für die zukünftigen Folgen seines gegenwärtigen Handelns übernimmt. „Denken heißt erwägen, welchen Einfluß die gegenwärtigen Vorgänge auf die in Zukunft möglichen haben können und haben werden“, – ein Teilergebnis lediglich für sich zu betrachten ist dagegen *gedankenloses* Hinnehmen (ebd., S. 196/197).

Das Denken entsteht in noch unabgeschlossenen, in der Entwicklung begriffenen Sachlagen und hat den Zweck, einen bestimmten Abschluss zu erreichen, das Denken ist also ein Befragen, ein forschendes Betrachten, ein Erkunden der Dinge, also ein „*erforschen*“. Daher bezeichnet Dewey *alles* Denken als Forschung, „*alle* Forschung ist *eigene* Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist.“ (ebd., S. 198). Das Denken ist zunächst hypothetisch. In der Schule scheint es jedoch immer nur zwei Möglichkeiten zu geben: volle Erkenntnis oder volle Unkenntnis. Es besteht jedoch außerdem noch „das Zwielichtgebiet des Forschens, des Denkens“ (ebd., S. 199).

Forschendes Lernen ist ein wichtiger Aspekt im Offenen Unterricht, indem den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, selbst kleine „Forscher“ zu sein. Dazu ein Beispiel: *Vor einiger Zeit beobachtete ich einen siebenjährigen, sehr lebhaften Jungen. Er besuchte das erste Schuljahr. Ein Familienausflug wurde kurzfristig verabredet. Christoph sollte ganz schnell ein paar Spielsachen für die Fahrt einpacken. Er jedoch nahm sich die Zeit, alles mitzunehmen, was ein Forscher braucht, denn er hatte sich in der letzten Zeit, wohl angeregt durch einen geplanten Klassenausflug zu einem Biologieforschungszentrum, mit dem Beruf des Forschers befasst. Er holte einen ausgedienten Fotoapparat, ein Fernglas, eine Lupe, Papier, Farbstifte und eine Unterlage zum Schreiben und packte alles in eine Tasche. Nun war er ausgerüstet. Die erste Station war ein gro-*

*ßer Spielplatz. Die Eltern dachten, er hätte sein Vorhaben vergessen – doch keineswegs. Als sie zur Weiterfahrt drängten, kam Christoph sofort, denn er wollte doch im Wald forschen. Ein Spaziergang im Wald war daher unumgänglich. Er war bereit, seine schwere Forschertasche selbst zu tragen. Christoph schaute sich um, was er denn nun erforschen könne, und kein Vorschlag von Seiten der Eltern war passend. Doch dann fand er einen Baumstumpf, der mit Pilzen bewachsen war. Er kniete sich auf den Boden, betrachtete das Objekt mit der Lupe, „fotografierte“ es und zeichnete es mit großer Sorgfalt ab. Das sonst so lebhaftes Kind war über einen langen Zeitraum ausschließlich auf die Sache konzentriert. Zuletzt packte Christoph eine „Probe“ ein, die er am nächsten Tag in der Schule zeigen wollte. Am Abend sagte er glücklich und zufrieden, es wäre ein „wunder-, wunderschöner Tag“ gewesen.*

Christoph hatte ein langfristiges Ziel: Er wollte später Forscher werden (so diffus diese Vorstellung auch sein mochte). In seinem ihm zu diesem Zeitpunkt möglichen inhaltlichen und zeitlichen Rahmen, verfolgte er dieses Ziel und konnte es auch erreichen, da er es sich selbst gesteckt hat. Das verschaffte ihm Befriedigung und Raum für Neues.

Projektorientierter Unterricht trägt der Vielfalt Rechnung, da er das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand auf verschiedenen kognitiven Niveaustufen ermöglicht und ein Lernen in Kooperation der Schüler/innen untereinander und somit auch soziales Lernen fördert. Das „denkende und planvolle Handeln“ nach Dewey ist für jeden Lernenden, unabhängig von seinen individuellen Voraussetzungen wichtig, um zur Selbstständigkeit zu gelangen. In keiner Unterrichtsform gelingt es besser, jeden Schüler und jede Schülerin individuell zu seiner bzw. ihrer individuellen Weiterentwicklung auf der kognitiven, emotionalen und sozialen Ebene zu verhelfen. Das gilt z. B. für Schüler/innen mit einer Hochbegabung ebenso wie für Schüler/innen mit dem Förderbedarf Lernen.

### 3.2.4 Konstruktivismus

Die konstruktivistische Didaktik kann hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität Hilfestellungen bieten, da „Verschiedenheit und individuelle Zugänge für sie eine der selbstverständlichen Prämissen ist.“ (Diesbergen 2010, S. 91). „Ein Unterrichtsverständnis, welches dem subjektiven Lernprozess einen grossen Stellenwert einräumt, welches individuelle Lernwege zulässt, welches die individuellen und soziokulturellen Bedingungen von Unterricht akzeptiert und zu berücksichtigen versucht, scheint zur Herausforderung ‚Heterogenität‘ gut zu passen.“ (ebd., S. 90).

Konstruktivismus als Theorie sowie der Begriff „konstruktivistisch“ wird heute in den Fachdidaktiken aber auch in den Grundwissenschaften kritisch diskutiert. Kritiker führen vor allem an, diese Theorie sei nichts Neues, sondern nur alter Wein in neuen Schläuchen. Befürworter sehen in ihm „den vielleicht vielversprechendsten Rahmen für eine Analyse und Förderung von Wissenserwerbs-

prozessen in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten“ (Gerstenmaier/Mandl 1995, S. 883,884). Festzuhalten ist, dass es sich beim Konstruktivismus weniger um eine konsistente Theorie als mehr um konstruktivistische Sichtweisen handelt, die aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen heraus entwickelt worden sind. In der Tat ist der Konstruktivismus nichts wirklich Neues, denn seine Grundgedanken finden sich in den Theorien von Piaget, Wygotski, Leontjew, Galperin und Dewey wieder. Gerade deshalb kann eine konstruktivistische Denkweise das Grundgerüst für eine inklusive allgemeine Pädagogik bilden, denn sie stellt zum einen ein Bindeglied zwischen den genannten Theoriegebäuden her und enthält zum anderen genau die Prämissen, die es ermöglichen, in heterogenen Lerngruppen alle Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen.

Piaget war der erste, der Wissen als Konstruktion betrachtete und sein theoretisches Modell der kognitiven Tätigkeit als Konstruktivismus in erkenntnistheoretischer Perspektive bezeichnete. Der Grundgedanke war: „Die Funktion der menschlichen Vernunft ist nicht, eine vom Wissenden unabhängige, *reale* Welt darzustellen, sondern Handlungsschemata und Begriffsstrukturen aufzubauen, die sich im Laufe der Erfahrung als brauchbar erweisen.“ (v. Glasersfeld 1997, S. 166). Das Bild, das wir uns von der Welt machen, haben wir konstruiert. Wir erkennen Dinge nicht, wie sie an sich sind, sondern so, wie wir sie beobachten. Das heißt, wir gehen nie mit der Wirklichkeit an sich um, sondern mit den Erfahrungen, die wir von der Wirklichkeit haben. Solange wir noch keine bestimmten Vorstellungen und Begriffe erarbeitet haben, sind wir nicht in der Lage, die ihnen entsprechenden Realitäten zu erfassen und sie dann auch in unserem Denken zu berücksichtigen. Dies zeigt sich z. B. bei den Versuchen von Piaget bezüglich des Mengenbegriffs bei Kindern. Wenn das Kind noch über keinen varianten Mengenbegriff verfügt, wird es nicht erkennen können, dass in dem hohen dünnen Gefäß die gleiche Menge Wasser ist, wie in dem flachen und breiten. „Ein Kind kann erst dann ein bestimmtes Verhalten nachahmen, wenn es Vorstellungen von diesem Verhalten besitzt, und es wird auch nur die Verhaltensaspekte nachahmen und übernehmen, die es in die ihm geläufigen Vorstellungen einordnen und so verstehen kann.“ (Seiler 1994, S. 83). Konstruktivistisches Denken basiert auf der Prämisse, dass ein Subjekt nicht das umgebende Milieu direkt abbilden oder erkennen kann. Die Struktur eines psychischen Systems bestimmt, wie sich ein Subjekt mit den Anregungen aus dem umgebenden Milieu auseinandersetzen kann. „Jede Konstruktion von Wirklichkeit bleibt ein Produkt des Subjekts, das sie erzeugt.“ (ebd., S. 40).

Nach Piaget und Wygotski vollziehen sich beim Kind kognitive Entwicklungen in aufeinander folgenden Ebenen oder Zonen. Das Kind braucht dazu auch Anleitung durch Lehrende, aber es kann nicht direkt instruiert werden, wenn es dazu nicht bereit ist. Die Grundannahme des Konstruktivismus ist, dass Bedeutungen oder Wissen ausnahmslos selbst erzeugt werden müssen. Aufschneider berichtet von Felduntersuchungen, in denen festgestellt wurde, „daß Wissen immer bottom-up, d. h. in Bedeutungsentwicklungen von niedrigerer zu höherer Komplexität von den Lernenden selbst erzeugt wird“ und dass „das Erreichen

höherer Komplexitätsebenen sehr sensibel von der Qualität der Lernumgebung abhängt. Nur wenn die Kompliziertheit der Aufgaben sehr gut auf das aufgrund früherer Lernerfahrung erreichbare Komplexitätsniveau der Lernenden abgestimmt ist und parallel zum weiteren Lernzuwachs zunimmt, kann man unter Beachtung weiterer z. B. motivationaler Randbedingungen erwarten, daß Lernen optimal gefördert wird.“ (Aufschnaiter 1998, S. 57).

Es wird– neben einem erkenntnistheoretischen Konstruktivismus im Sinne von Piaget – auch von einem *sozialen Konstruktivismus* gesprochen. Piaget ging in seinen Untersuchungen kaum auf kommunikative und soziale Bedingungen und Vorgaben ein, weshalb man sagen kann, dass der soziale Konstruktivismus eine über Piaget hinausgehende Dimension enthält (Bauersfeld 1993, S. 39). Gerade die subjektiven Konstruktionen sind es, die unser soziales Leben befördern. Es geht eben nicht um eine einseitige Anpassung an eine „objektive“ Welt, sondern um eine fortwährende enge Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft. Es war Wygotski, der darauf hingewiesen hat, dass die Ausbildung der Tätigkeit anfänglich sozial ist und sich nur unter den Bedingungen der sozialen Interaktion unter Menschen entwickelt. Nach Bauersfeld sind sich daher die fundamentale Rolle des „Tätigkeits-Begriffs“ in der Tätigkeitstheorie und der Begriff der „Konstruktion“ im Konstruktivismus sehr nahe (vgl. Bauersfeld 1993, S. 42). Auch Dewey kann als Wegbereiter einer konstruktivistischen Pädagogik bezeichnet werden. Beide Richtungen, die kulturhistorische Richtung mit der Tätigkeitstheorie und der amerikanische Pragmatismus von Dewey enthalten die kommunikative und soziale Komponente. Den Kreislauf, den Dewey mit dem reflektierten Verstehen meint, bezeichnet Reich als „durch und durch konstruktivistisch“. „(...) immer dann, wenn die unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnisse nicht ausreichen, um ein Ziel zu erreichen, eine Handlung auszuführen usw., d. h. also immer dann, wenn ein Problem auftritt, (muss) auch eine Reflexion einsetzen.“ (Reich 1996, S. 199). Kinder leben zunächst in den Tag hinein, weil sie ihre Wahrnehmungen noch nicht spezifisch ausrichten und unmittelbares Handeln noch nicht durch selbstbeherrschtes und kontrolliertes Verhalten ersetzen. Was nun hilft den Lernenden bei der Konstruktion von Wirklichkeit? Reich verweist auf drei Aspekte, die bei Dewey zum Tragen kommen (vgl. Reich 1996, S. 200/ 201):

- Lernen geschieht immer in einem *sozialen Interaktionskontext*. Effektive Kommunikation zwischen Lerner und Lehrer sind unerlässlich, auch die Verbalisierung von Bedürfnissen und Anforderungen.
- Konstruktionen der Gegenwart müssen in die *Rekonstruktion* eines schon erreichten Wissens- und Erfahrungsstandes eingebettet werden. Dabei ist es wichtig, aus Handlungen in der Gegenwart auch auf Vergangenheit und Zukunft zu sehen.
- Die Interaktion und Kontinuität pädagogischer Arbeit wird durch *situative Rückbezüglichkeit* erst sinnvoll. Durch Rückbezüglichkeit entsteht eine Zirkularität, die durch das Wechselspiel von unmittelbarer Erfahrung oder

sinnlichen Erlebnissen und gedanklicher Bewältigung erreicht wird. Erst dadurch kann zu einer neuen Beobachtungseinheit gelangt werden und durch Reflexion das Problem, der Konflikt, die Ent-Fremdung gelöst werden.

Ein Beispiel soll diesen Gedankengang illustrieren: In der bereits genannten Integrationsklasse (vgl. Kap. 1.4) wird am Ende des 2. Schuljahres ein Projekt zum Thema „Ich bin ich“ durchgeführt. Es wird u. a. über die Familie in ihrer Struktur und den Stammbaum gesprochen. Als Rechtschreibübung wird in diesem Zusammenhang ein Text erarbeitet, in dem u. a. eine „normale“ Familie beschrieben wird, also Vater, Mutter und Kinder. Auf die Frage der Lehrerin, welche Schwierigkeiten – gemeint waren Schwierigkeiten im rechtschriftlichen Sinn, also z. B. Familie mit „ie“ am Wortende etc. – in diesem Text enthalten sind, meldet sich ein Junge und sagt: „Mein Papa lebt nicht mehr bei uns, ich habe einen Stiefvater und einen Stiefbruder!“ Daraufhin meldet sich eines der Mädchen und sagt leise: „Bei mir ist es auch so.“

Die Lehrerin wollte eine Rechtschreibübung an einem Text durchführen, der jedoch in einigen Kindern Assoziationen auslöste, die mit Rechtschreiben nichts zu tun hatten. Die Technik des Rechtschreibens tritt angesichts der Lebensproblematik dieser Kinder in den Hintergrund. Das von der Lehrerin Dargebotene wird ganz anders aufgenommen als von ihr erwartet. Wie kann sie reagieren? Sie kann sagen: „Das gehört jetzt nicht hierher. Hier geht es um die Rechtschreibung, also, welche Schwierigkeiten seht ihr...“. Damit würde sie *nicht* im Sinne einer konstruktivistischen Theorie agieren, die besagt, dass menschliche Wesen nur ihre eigenen Interpretationen konstruieren können und damit ihre eigenen subjektiven Wirklichkeiten. Durch ständige Versuche passen daher die Kinder ihre subjektiven Konstrukte gerade so weit an, dass sie in der sozialen Interaktion bestehen können (Bauersfeld 1993, S. 40). Das bedeutet, dass die schulische Anpassung der Kinder in diesem Beispiel vermutlich ausgereicht hätte, um den Anschein von weiterer Mitarbeit im Rechtschreibunterricht trotz anderer Assoziationen zu erwecken. Dass beide Kinder ihre Gedanken so offen in diesem Unterricht sagen konnten, zeigt das Vertrauensverhältnis zwischen der Lehrerin und den Kindern und den Kindern untereinander. Wie also hat die Lehrerin in diesem Fall reagiert?

Die Lehrerin war betroffen von den Einwüfen der Kinder. Sie sagte: „Ja, darüber haben wir noch gar nicht gesprochen.“ Die Kinder setzten sich in den Sitzkreis und in einer sehr dichten und warmen Atmosphäre sprachen sie über die verschiedenen Familienkonstellationen, auch darüber, dass eines der Kinder mit Down-Syndrom ein adoptiertes Kind ist. Die Lehrerin bot den Kindern noch verschiedene Bücher zu diesem Thema an. Eines davon wurde zum Vorlesen ausgewählt.

Für eine allgemeine inklusive Pädagogik ist die Prämisse des Konstruktivismus von großer Bedeutung, das Kind als autonomes, sich selbst organisierendes und selbstreflexives Individuum zu betrachten, das nur in seiner eigenen Lebenswelt das Gleichgewicht zu schaffen sucht. Was heißt das nun für die Di-

daktik? Schüler/innen können nicht von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlasst werden, sondern nur ihre innere Struktur bestimmt, wie sie sich mit dem auseinandersetzen, was ihnen in der Schule geboten wird. Lernende sollten sich daher nicht als passive Rezipienten von Wissen, sondern als aktive selbstgesteuerte Lernende verstehen und Lehrende weniger als Vermittler von Wissen, sondern mehr als Mitgestalter und Unterstützer in Lernumgebungen. Piaget, Wygotski und Dewey postulierten – in unterschiedliche Theorien gebettet – letztendlich eben dies. Unterrichten kann damit nur noch als Versuch bezeichnet werden, komplexe affektiv-kognitive Systeme anzuregen, die nach ihrer eigenen Logik operieren. Speck-Hamdan sagt dazu sehr richtig: „Schule ist demnach die institutionalisierte Hoffnung auf Lernen.“ (Speck-Hamdan 1998, S. 43).

Lehrende sollten dabei ihr eigenes Interesse am Stoff glaubhaft machen, das Suchen und Versuchen ihrer Schüler/innen ernst nehmen und es aus deren Blickwinkel sehen – auch wenn dieser Blickwinkel ungewohnt ist oder zunächst vielleicht sogar unsinnig zu sein scheint. „Was Schüler im Lauf der Arbeit tun oder sagen, ist nur selten von *ihrem* Standpunkt aus unsinnig. Der Lehrer muß es darum ernst nehmen und zu verstehen suchen, denn nur insofern man eine Ahnung von den Begriffsstrukturen und der Denkweise eines anderen hat, kann es mit einiger Sicherheit gelingen, das Wissen dieses anderen zu ändern und zu erweitern.“ (v. Glasersfeld 1997, S. 170). Es ist sicher nicht leicht, die Begriffsstrukturen und Denkweisen von über zwanzig unterschiedlichen Schüler/innen kennenzulernen, von Kindern mit einer Hochbegabung mit ihrer raschen Auffassung und ihren oft recht komplexen Denkstrukturen sowie von Kindern mit Lernschwierigkeiten, deren Denkvorgänge eher langsam sind und oft verschlungene Wege gehen. Doch darin besteht ja gerade die Kunst des Lehrens im Sinne von „Hervorbringung von Verstehen“ auf unterschiedlichen Ebenen.

Hattie äußert sich dem Konstruktivismus gegenüber kritisch. Für ihn ist Konstruktivismus eine Form der Erkenntnis, aber noch keine Form des Lehrens. „Es ist wichtig, dass man den Aufbau konzeptuellen Wissens nicht mit der aktuellen Moderescheinung des Konstruktivismus verwechselt, schreibt Hattie (2013, S. 287). Das ist insofern nachvollziehbar, da er nicht nur das Lernen der Schüler/innen in den Blick nimmt, sondern dem Lernen des Lehrers über sein eigenes didaktisches Handeln einen hohen Stellenwert zuschreibt. Konstruktivistisches Denken ist nach Hattie nur für die Lehrpersonen selbst anwendbar, „da sie Konzepte, Überzeugungen und Modelle darüber ‚konstruieren‘ wie sie lehren und wie Schülerinnen und Schüler lernen“ (ebd., S. 287). Andererseits schreibt Hattie unter dem Aspekt „Etappen des ‚wie wir lernen‘“, dass Schüler/innen mit vorgefassten Meinungen in die Klasse kommen, „wie Welt funktioniert. Die Lehrpersonen müssen sich mit diesem anfänglichen Verständnis auseinandersetzen. Sonst gelingt es den Lernenden möglicherweise nicht, die neuen Konzepte und Informationen zu erfassen“ und auf diesen Kompetenzen aufzubauen (Hattie 2017, S. 108). Multiple Lernstrategien zu erlernen ist erforderlich, damit die Schüler/innen ihr Lernen selbst regulieren können. Es sei in diesem Zusammenhang an die Fabel von Freinet aus seinem Geschichtenbuch

„Les Dits de Mathieu“ erinnert. Diese Fabel handelt von einem Pferd, das keinen Durst hatte und das der Mensch – auch wenn er sich noch so sehr bemüht – nicht zwingen kann, zu trinken (Freinet 1996, S. 34/ 35).

Wenn alle in diesem Kapitel zusammengefassten Ideen, Konstrukte und theoretischen Ansätze beachtet werden, sind wir auf einem guten Weg zur Inklusion. Doch nun stellt sich die Frage nach der Umsetzbarkeit und damit nach didaktischen Modellen, die dabei hilfreich sein können. Auch hier greife ich auf Altbekanntes und Bewährtes zurück.

### 3.2.5 Bildungstheoretische und Lerntheoretische Didaktik

#### Bildungstheoretische Didaktik

Der Ansatz der Bildungstheoretischen Didaktik hat von allen Ansätzen didaktischer Theorien in Deutschland die längste Tradition und die größte Wirksamkeit. Die Wurzeln dieser Theorie liegen in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit einem grundsätzlich hermeneutischen und einem historisch-systematischen Vorgehen. Im gesamten didaktischen Denken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist der Bildungsbegriff die zentrale Kategorie. Das heißt, dass didaktisches und bildungstheoretisches Denken unauflöslich miteinander verbunden ist (Peterßen 1983, S. 83). Bildung wird als ein Vorgang gesehen, der die kulturelle Umwelt zum geistigen Besitz der Schüler machen soll. Wolfgang Klafki (1927–2016) konzipierte in den 1950er Jahren eine „Didaktik im engeren Sinn“. Damit ist eine vordringlich auf Inhaltsfragen zentrierte Didaktik in Verbindung von materialen und formalen Bildungszielen gemeint. Er ist jedoch der Auffassung, dass im Bildungsprozess die Aufnahme und Aneignung von Inhalten stets verbunden ist mit der Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften. Dies nennt er die *Kategoriale Bildung*, d. h. die doppelseitige Erschließung, in dem sich dem Menschen seine Wirklichkeit erschließt und er selbst für diese Wirklichkeit erschlossen wird. „Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne. (...) Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.“ (Klafki 1963, S. 43). Diese doppelseitige Erschließung kann nur durch die Inhalte von Bildungsprozessen bewirkt werden, denn die Inhalte sind das Medium, in dem im Bildungsprozess dem Schüler die Wirklichkeit gegenüber tritt. Es geht also in erster Linie darum, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen Inhalte zu *Bildungsinhalten* werden.

Die Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, von Klafki 1958 entwickelt, ist auch weiterhin in einem inklusiven Unterricht bedeutsam. Lehrer/innen brauchen ein handhabbares Instrument, das es ihnen ermöglicht, ihren Unterricht auf der Basis dieser Kenntnisse vorzubereiten. Der Didaktischen Analyse liegt das Primat der Ziele und Bildungsinhalte zugrunde. Der erste Schritt der Unterrichtsvorbereitung ist das Eindringen in die Bildungsinhalte – dies vor allem dann, wenn die Lerngruppe heterogen zusammengesetzt ist, denn dann ist zu erwarten, dass die Vorkenntnisse der Kinder sowie ihre Herangehensweise an einen Bildungsinhalt sehr unterschiedlich sein werden. Nur durch eine systematische *Erschließung des Inhaltes* kann eine Lehrperson herausfinden, welche einzelnen Aspekte in welcher Weise und in welcher Reihenfolge für welche Kinder sich zu welcher Zeit und bzgl. welcher Ziele voraussichtlich erschließen werden bzw. von ihnen erschlossen werden können. Auch Offene Unterrichtskonzeptionen können die Lehrenden nicht von der Verantwortung lossprechen, die Inhalte nach ihrer doppelseitigen Erschließung abzuklopfen. Die fünf von Klafki entwickelten Grundfragen nach

- der Exemplarität,
- der Gegenwartsbedeutung,
- der Zukunftsbedeutung,
- der Struktur des Inhalts und
- seiner Zugänglichkeit,

sind Anlass, den geplanten Inhalt, ob von der Lehrperson vorgegeben oder von den Schülern selbst gewählt, ob in einem frontalen Unterricht oder in einem Projekt durchgeführt, auf seine Sinnhaftigkeit für die Schüler/innen, an diesem Ort und zu dieser Zeit zu überprüfen. In der didaktischen Diskussion heute wird häufig angesichts einer Öffnung von Schule und Unterricht gerade eine solch scheinbar eng angelegte Planung abgelehnt. Klafki schreibt dazu: „Mein Entwurf der didaktischen Analyse war und ist gedacht als ein variables Fragenschema, das vom Praktiker angesichts bestimmter Unterrichtsaufgaben mit größtmöglicher Freiheit gehandhabt werden sollte. Unter dieser Bedingung meine ich nach wie vor, daß er eine notwendige Hilfe für eine pädagogisch verantwortliche Unterrichtsgestaltung sein kann.“ (Klafki 1970, S. 392).

Die methodischen Vorüberlegungen, die Frage nach dem „Wie“ sind nun der nächste Schritt. Diese Frage stellt Klafki in seiner Didaktischen Analyse nicht mehr. In den 70er Jahren hat Klafki jedoch, um den Anschluss geisteswissenschaftlicher Erziehungswissenschaft an die aktuellen wissenschaftstheoretischen Strömungen nicht zu verlieren, seine didaktische Theorie zu einer *kritisch-konstruktiven Theorie* weiterentwickelt, in der er auch der Methode einen höheren Stellenwert einräumt. In ihr versuchte er, die Ansätze der geisteswissenschaftlichen Position mit empirischen, erfahrungswissenschaftlichen und gesellschaftskritischen Positionen zu verknüpfen. Klafki hält jedoch weiterhin eine zentrale Kategorie wie den Bildungsbegriff für unverzichtbar, „wenn die pädagogischen

Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch an unser aller, also auch der Erwachsenen ‚lebenslanges Lernen‘ nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen *begründbar* und *verantwortbar* bleiben oder werden sollen.“ (Klafki 1991, S. 44). Die modernen Gesellschaften bergen viele Widersprüche in sich, wodurch Deutungs- und Handlungsspielräume entstehen und der Einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt wird. „Der Bildungstheorie und der Bildungspraxis werden die Möglichkeit und die Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu *reagieren*, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen (...) zu beurteilen und mitzugestalten.“ (Klafki 1991, S. 50). Lernen im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik ist nach Klafki entdeckendes, sinnhaftes und verstehendes Lernen anhand exemplarischer Themen, d. h. ein Lernen, bei dem Trainieren, Üben und Wiederholen von Fertigkeiten eindeutig nachgeordnet werden müssen (Klafki 1991, S. 129).

Die Bedeutung des Inhalts und damit des Bildungsgehalts kann in einem inklusiven Unterricht nicht hoch genug eingeschätzt werden. Es wird allzu leicht verkannt, dass Probleme im sozialen oder emotionalen Bereich auch über das Interesse und die Begeisterung für eine Sache gelöst werden können. Durch die Konzentration auf einen Inhalt werden bestehende Probleme keineswegs ignoriert, sondern sie können mit der erforderlichen Distanz und mit Hilfe entsprechender Methoden oft überhaupt erst bearbeitet werden. Durch die gemeinsame Arbeit an einem Inhalt kann sich zeigen, inwieweit Probleme allein durch das Tätigsein oder durch die unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsformen bearbeitet werden können, inwieweit sie sich „von selbst“ lösen bzw. erst gar nicht auftreten oder ob sie doch noch einer außerschulischen Hilfe bedürfen.

Am Beispiel des schon erwähnten „Eiswasserexperiments“ (vgl. Kap 3.2.1) kann dies veranschaulicht werden. Im Zentrum stand die Sache, das Messen der Temperatur von Wasser, eingebettet in das Projekt „Eskimo“. Ein Problem, das hier hätte auftreten können, wäre die Unter- bzw. Überforderung gewesen und die damit verbundenen Verhaltensauffälligkeiten bei dem hochbegabten Jonas und Marc, dem Jungen mit einem Down-Syndrom. Doch beide Kinder waren von der *Sache* fasziniert, auch wenn die Faszination von ganz unterschiedlichen Aspekten ausgelöst wurde. Marc begeisterte das Eintauchen der Hände in unterschiedlich kaltes Wasser auf taktile Ebene, aber *auch* die Benutzung des Thermometers. Bei Jonas wurde der „Forschertrieb“ geweckt, angeregt durch das handelnde Tätigsein von Marc. Auch bei ihm stand das Interesse an der *Sache* im Mittelpunkt<sup>66</sup>. Über- oder Unterforderung und die daraus möglicherweise

---

<sup>66</sup> Vgl. v. Hentig: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ (1985)

entstehenden Konflikte waren in dieser Situation kein Thema. Der sonst so lebhaft Marc, der dazu neigte, Unruhe zu verbreiten, arbeitete über einen langen Zeitraum konzentriert und die Befriedigung über seine Tätigkeit wirkte sich auf die nächsten Stunden aus. Der eher langsame und zum Träumen neigende Jonas wurde zu selbsttätigem Handeln angeregt.

Durch das „Primat der Inhalte“ werden weder anstehende Probleme überdeckt, noch müssen methodische Überlegungen zu kurz kommen, da sie sich zwangsläufig aus der Erschließung eines Inhaltes ergeben können. Um die Bedeutung eines Wechselwirkungsprozesses zwischen Inhalt und Methode jedoch besser zu verstehen, muss die sogenannte „lerntheoretische Didaktik“ herangezogen werden.

### Lerntheoretische Didaktik

Vor allem die Entwicklung der lerntheoretischen Didaktik, die mit den Namen Paul Heimann (1901–1967), Gunter Otto (1927–1999) und Wolfgang Schulz (1929–1993) verbunden ist, hat Klafki veranlasst, seine Didaktische Analyse zu überarbeiten. Heimann, dessen Modell als ‘Berliner Modell’ bekannt wurde, hielt den Lernbegriff für geeigneter als den Bildungsbegriff. Er kritisierte die realen Folgen eines bildungsphilosophischen „Stratosphären Denkens“ und dass das, „was in konkreten Unterrichtsstunden wirklich geschieht, weit mehr von der zahlreichen didaktischen *Kompendien-Literatur* beeinflusst wird als von den weitreichenden Entwürfen der großen Bildungstheoretiker (...).“ (Heimann 1962, S. 410). Der Lernbegriff ist nach Heimann geeigneter, um darauf eine praktikable Didaktik aufzubauen. Der Bildungsbegriff sollte keine zentrale Kategorie sein, sondern nur einen abhängigen Stellenwert besitzen. Eine lerntheoretisch orientierte Didaktik, die alle Vorgänge, um die es im didaktischen Bereich geht, als „Lehr- und Lernvorgänge“ bezeichnet, verspricht eher, „der Schule zu einem Selbstverständnis und zu einem Organisationsmodell für ihre diffizile Funktion in der Gesellschaft zu verhelfen.“ (Heimann 1962, S. 411). Diese Didaktik orientiert sich vor allem an Forschungsergebnissen der „Psychologie des Lehrens und Lernens“ (Roth 1960) und bezog Ergebnisse der Sozialwissenschaften mit ein. Damit sollte die Didaktik von der Hermeneutik gelöst und für empirische Verfahren geöffnet werden. Heimann weist sechs inhaltlich variable Elementar-Strukturen des Lehr- und Lerngeschehens im Unterricht auf, solche

- intentionaler, inhaltlicher, methodischer, medien-bedingter, sowie
- anthropologisch-psychologischer und
- sozial-kultureller Art (Heimann 1962, S. 416).

Wesentlicher Aspekt ist dabei die Interdependenz, d. h. die unauflösliche und gegenseitige Abhängigkeit aller Momente im Unterrichtsgeschehen. Interessant für einen inklusiven Unterricht sind vor allem die letztgenannten Aspekte, näm-

lich die anthropologisch-psychologischen und sozial-kulturellen Voraussetzungen, die Heimann „Bedingungsfelder“ nennt. Sie müssen die Basis für jede methodische Überlegung bilden.

Schulz hat in den 1970er Jahren das Konzept zum sogenannten ‘Hamburger Modell’ weiter entwickelt. Es war die Zeit der Diskussion um schichtspezifische Sozialisation, Chancengleichheit und kompensatorische Erziehung. „Von einer annehmbaren Bildungskonzeption wird erwartet, daß sie sich auf alle Mitglieder der Gesellschaft bezieht (Egalität), daß sie die Selbstbestimmung aller dieser Mitglieder zum Leitgedanken erhebt (Autonomie), daß sie sich in sozialem Handeln äußert (Pragmatik) und dadurch an Erfahrung korrigierbar wird (Erfolgskontrolle).“ (Schulz 1972, S. 163). Diesen Prämissen Heimanns fügt Schulz noch den Begriff der „Emanzipation“ hinzu und spricht von einer kritischen, humanitär engagierten Didaktik (Schulz 1972, S. 168). In der Schule wird meist Fremdkontrolle vor die Selbstkontrolle gestellt, was einer emanzipatorischen Entwicklung der Kinder entgegensteht. Damit wird gelehrt, die Unterwerfung als wichtiger anzusehen als die Selbststeuerung (ebd., S. 171). Auch heute wird von der Notwendigkeit gesprochen, dass die Schüler/innen Teamfähigkeit und Selbsttätigkeit erwerben müssen und dass ihre Kreativität und ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung gefördert werden muss – überprüft wird jedoch in erster Linie kognitives Faktenwissen. In einer inklusiven Klasse kann man jedoch der Heterogenität nur gerecht werden, wenn alle Faktoren beachtet werden.

Das didaktische Handeln besteht aus einer ganzen Reihe aufeinander bezogener, komplexer Tätigkeiten wie u. a. dem Analysieren, dem Planen und Realisieren von Unterricht, dem Beraten und Beurteilen des Lernfortschritts der Unterrichtsteilnehmer, dem Verwalten der Institution und dem korporativen Handeln. Wichtig, gerade für das Lernen in inklusiven Klassen sind die drei Zielsetzungen, die Schulz als unabdingbar aufeinander angewiesen und als sich gegenseitig bedingend bezeichnet (Schulz 1980 b, S. 59 f.):

- *Kompetenz* als Inbegriff des Wissens und Könnens, um sich aus der Gebundenheit an Lebensumstände befreien zu können;
- *Autonomie*, die nicht auf Kosten anderer, sondern nur in Verantwortung allen anderen gegenüber erworben werden kann und
- *Solidarität*, da die Befreiung für benachteiligte Gruppen, Klassen, Schichten nur gefordert werden kann, wenn der Einzelne frei in einer Gesellschaft von Freien ist.

Ein solches Modell macht eine *Prozessplanung* mit laufender *Planungskorrektur* erforderlich, als gemeinsamer Plan von Schüler/innen und Lehrer/innen. Schulz fordert eine unterrichtliche Interaktion, „in der Schüler lernen, eine Balance zwischen Sachansprüchen, Personansprüchen, Gruppenansprüchen zu finden und die Kritik an den Bedingungen des Unterrichts, die dies hindern, werden als einander ergänzende, nicht als sich ausschließende Ebenen didaktischen Handelns aufgefaßt“ (Schulz 1980 a, S. 85). Schulz möchte die Schüler an der

Unterrichtsplanung beteiligen, da er sie in bestimmten Bereichen für Experten hält. Nur dann ist auch gewährleistet, dass die Bedürfnisse und Interessen von Schülern je nach ihrer Artikulationsfähigkeit eingebracht werden können. Gerade dieser Aspekt spielt im inklusiven Unterricht eine große Rolle.

### 3.2.6 Visible Learning

„Hattie ideale Lehrperson kann sich in ihre Schülerinnen und Schüler hineinversetzen und die Lernaufgaben und Lernschwierigkeiten ‚mit den Augen der Schüler‘ wahrnehmen“ schreibt Terhart (2014, S. 16). Diese Aussage klingt so simpel und ist doch von so wesentlicher Bedeutung. Sich in die Schülerinnen und Schüler hineinversetzen und die gestellten Aufgaben mit ihren Augen sehen ist eine der wichtigsten, aber auch schwersten Anforderungen an Lehrpersonen. Maria Montessori hat schon im letzten Jahrhundert gezeigt, wie das geht. Zum Verstehen des Kindes muss jedoch noch die kontinuierliche Kontrolle der Wirksamkeit des eigenen Tuns kommen. Das bedeutet, dass die Lehrkraft zum einen ihre eigenen didaktischen Aktivitäten kontrolliert und zum anderen zugleich ständige Rückmeldungen an die Schüler/innen gibt.

Nach Hattie müssen beide, Lehrende wie Lernende das Lernen *sehen*, es muss für beide sichtbar, *visible* werden. Er nannte daher sein 2009 erstmals in englischer Sprache erschienenes Buch „Visible Learning“ und der deutsche Titel lautet: „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“. Nach den von Hattie zusammen gefassten Studien spielt der Faktor „Lehrperson“ die entscheidende Rolle in Bezug auf die Lernleistung der Schüler/innen. Nach den von Hattie zusammengefassten Messergebnissen erhöht die Steigerung der Lehrerleistung die Lernleistung der Schüler/innen, wobei es für Kinder aus einem sozial schwierigen Umfeld deutlich wichtiger ist, ob sie von einer „guten“ oder einer „schlechten“ Lehrperson unterrichtet werden (Hattie 2009, S.108). Das ist bezüglich Inklusion ein besonders wichtiger Aspekt – allerdings kann hier nicht eindeutig definiert werden, was ein „guter“ und was ein „schlechter“ Lehrer ist.

Lehrpersonen suchen zu sehr nach Erklärungen, weshalb ihre Schüler/innen nicht lernen können und sie suchen sie zu oft im sozialen Hintergrund. Und das bedeutet, dass sie defizitorientiert denken. „Was ich sagen will ist, dass die Überzeugungen und das Engagement der Lehrpersonen dasjenige darstellen, was den größten Einfluss auf die Lernleistung hat und was wir am ehesten *beeinflussen können*“, schreibt Hattie (2017, S. 24).

Viele deutsche Studien (vgl. u. a. Hartinger/ Graumann u. a. 2003) haben festgestellt, dass es mehr Varianz innerhalb einer Schule als zwischen den Schulen und Bundesländern gibt, was ebenfalls dafür spricht, dass es mehr auf das Engagement, das Einfühlungsvermögen und die Kompetenz der Lehrperson ankommt als auf systemische Bedingungen. „Wenn Lehrkräfte sich stärker daran orientieren, wie viel jedes Kind in einer Klasse dazu gelernt hat, statt daran, wie viel ein Kind im Vergleich zum Rest der Klasse kann, entwickeln sich auch leis-

tungsschwächere Kinder in motivationaler Hinsicht günstiger“, stellen Wissenschaftlerinnen im Projekt „Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg“ fest (Gronostaj, 2014, S. 130).

Hattie plädiert für die „*leidenschaftliche, inspirierte Lehrperson*“ (Hattie 2017, S. 26). Erstaunlicherweise wirken sich die Dauer der Berufserfahrung einer Lehrperson, die Art der Ausbildung und auch das Ausmaß des Fachwissens *nicht* auf die Schülerleistung aus (Terhart 2014, S. 18). Die Sichtung der Studien zeigt, dass die Fachkompetenz der Lehrpersonen einen geringen Effekt auf die Lernleistung und die Qualität der Outcomes der Schüler/innen hat, da den Unterschied weniger die Menge des Wissens und weniger das pädagogische Fachwissen ausmacht als vielmehr „wie Lehrpersonen das Oberflächen- und Tiefen-Verständnis der Fächer, die sie unterrichten, wahrnehmen; ihre Überzeugungen, wie man unterrichtet; wie man versteht, wenn Schülerinnen und Schüler das Fach lernen und erlernt haben“ (Hattie 2017, S. 27). Und Hattie weist auf einen wesentlichen Aspekt hin: Experten „verfügen über integriertes Wissen, mit dem sie die Einführung von neuem Fachwissen mit dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler verbinden und den aktuellen Inhalt einer Unterrichtsstunde zu anderen Themen des Curriculums in Beziehung setzen können.“ (ebd., S. 27). An anderer Stelle schreibt er: „Erfolgreiche Lehrpersonen planen effektiv, weil sie Entscheidungen zu angemessen herausfordernden Zielen treffen und dann Situationen so strukturieren, dass die Schülerinnen und Schüler diese Ziele erreichen können.“ (ebd., S. 53). Sie können den Schüler/innen einen größeren Bestand an Lernstrategien geben und besser verstehen, wann und warum ein Schüler erfolgreich sein kann. „Diese Lehrpersonen erhalten sich den leidenschaftlichen Glauben daran, dass Schülerinnen und Schüler den Stoff lernen (...).“ (ebd., S. 28).

Meyer operationalisiert die Forderung Hatties, das Lernen der Schüler/innen aus deren Perspektive zu betrachten, indem er vier Ratschläge gibt (Meyer 2014, S. 129):

- Genau beobachten (das geht vor allem im Individualisierten Unterricht);
- Phasen mit Metaunterricht einbauen (reflexive Diskussionen mit den Schülern über Methoden und Lernstrategien und subjektive Erfahrungen führen);
- regelmäßiges Feedback auch während des Lernprozesses geben;
- Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik studieren.

Das passt gut zu den fünf Aufgaben für die Planung von Unterricht, die Wolfgang Schulz 1996 formulierte (Schulz 1996, S. 188 ff):

- Finden sich alle Lernenden mit ihren Interessen in dieser Zielsetzung wieder?
- Welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen bringen die Schüler/innen mit?
- Was sollen sie auf welcher Ebene lernen: kognitiv, affektiv, psychomotorisch?
- Mit welchen Unterrichtsformen und -methoden soll gearbeitet werden: Projekt, Gruppenarbeit, freie Unterrichtsformen etc.?
- Wie wird diese Planung niedergeschrieben?

Hattie beschreibt die Planung einer Unterrichtsstunde nach der Methode der „Direkten Instruktion“ mit folgenden Fragen, die sich die Lehrperson stellen muss (Hattie 2017, S. 73f):

1. Was ist die Lernintention? Was im Besonderen sollen die Lernenden in der Lage sein, zu tun und zu verstehen?
2. Welche Erfolgskriterien sind zu erwarten und wann und wofür sollen die Lernenden selbst für ihre Aktivitäten verantwortlich gemacht werden?
3. Was ist der „Aufhänger“, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen, damit sie die Intention teilen?
4. Nach welchen Leitlinien soll die Unterrichtsstunde aufgebaut werden (Input, Verständnisüberprüfung)?
5. Welche angeleiteten Übungen sind erforderlich und welche individuellen Hilfestellungen?
6. Wie soll die Unterrichtsstunde abgeschlossen werden, damit die Schüler/innen einen Hinweis erhalten, ob und wie sie einen wichtigen Punkt in der Unterrichtsstunde erreicht haben?
7. Welche eigenständigen Übungen können auf die erste Beherrschung des Stoffes folgen, insbesondere in neuen Kontexten?

Diese Aufzählung deckt sich mit dem, was Wolfgang Klafki in seiner Didaktischen Analyse schon 1959 ausführte. Was wiederum beweist, dass die deutsche Bildungstheorie bis heute nicht an Bedeutung verloren hat (s. oben).

Auch Weinert und Helmke betonten (ca. 10 Jahre vor dem ersten Erscheinen der Hattie-Studie) in der Zusammenfassung der Ergebnisse ihrer Längsschnittstudie SCHOLASTIK: „Die pädagogische Diskussion über ‘guten Unterricht’ schwankt seit fast einem Jahrhundert zwischen der Suche nach generellen Gesetzmäßigkeiten und der Hoffnung auf das Charisma individueller Lehrpersönlichkeiten hin und her (...). Eine realitätsangemessene Theorie scheint wie so oft zwischen diesen beiden extremen Positionen zu liegen.“ (Weinert/Helmke 1997, S. 471/472). Die Forscher stellten fest, dass sich nur bei Instruktionklarheit, effizienter Klassenführung und Motivierungsqualität Korrelationen mit erfolgreichem Unterricht zeigen. Mit diesem Begriff ist nicht jede beliebige individuell-idiosynkratische Unterrichtsvariante gemeint, sondern unterschiedliche, aber gleichermaßen erfolgreiche Typen der Unterrichtsgestaltung und der dafür notwendigen persönlichen wie professionellen Voraussetzung auf Seiten der Lehrer (ebd., S. 473). Weinert und Helmke konstatieren: „Offenbar gibt es im Hinblick auf Lernerfolg der Schüler beachtliche Kompensationsmöglichkeiten verschiedener Unterrichtskonstellationen. Anders formuliert: Erfolgreicher Unterricht kann auf eine sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise realisiert werden.“ (ebd., S. 472).

Helmke bezeichnet die Klassenführung als Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität und als den Inbegriff erfolgreichen Unterrichtens und Führens (Helmke 2012, S. 172/ 173). Mit Klassenführung ist hier nicht das inzwischen

veraltete Bild von Ermahnungen, Strafen und Drill gemeint, sondern „Classroom Management“. Dies ist ein integrativer Ansatz, der gekennzeichnet ist durch „präventive, proaktive und reaktive Elemente, wobei die *Vorbeugung* (Prophylaxe) klar im Mittelpunkt steht“ (ebd., S. 173). Auch die internationale Forschung zeigt, „dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung (ebd., S. 174). Der Wissenschaftler beschreibt die Klassenführung als „Wirkungsgeflecht“ (ebd., S. 176/177):

- Effiziente Klassenführung und guter Unterricht beeinflussen sich wechselseitig: Ist der Unterricht motivierend und sind die Schüler/innen aktiv beteiligt, gibt es keine Probleme und umgekehrt lässt es sich in einer gut geführten Klasse besser unterrichten.
- Eine effiziente Klassenführung wirkt sich nicht nur direkt auf die Lernzeit aus, sondern über die Unterrichtsqualität auch mittelbar.
- In der Forschung wird vor allem auf die Rolle eines Lernklimas hingewiesen, das sich durch Unterstützung, Freundlichkeit und wechselseitigen Respekt auszeichnet, d. h., dass Klassenführung und Unterrichtsqualität eng zusammenhängen.
- Die Lehrerpersönlichkeit wirkt sich nicht nur auf die Unterrichtsqualität, sondern auch auf die Klassenführung aus.

Auch nach der Hattie-Studie gilt das Klima in der Klasse als eines der wichtigsten Einflüsse zur Förderung des Lernens (Hattie 2017, S. 78). „Ein positives Klima ist abhängig von der Versiertheit der Lehrperson, Störungen des Lernflusses einer Schülerin bzw. eines Schülers zu reduzieren, das aktuelle Klassengeschehen wahrzunehmen und potenzielle Verhaltens- oder Lernprobleme zu identifizieren und schnell darauf zu reagieren (,with-it-ness‘)<sup>67</sup>. Es gibt daher ein bestimmtes Gespür der Lehrperson in der Klasse, wie das, was passiert und was wahrscheinlich passieren wird, den Lernfluss einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers bestimmen kann. Um eine solche positive Kontrolle der Klasse zu erreichen, ist eine genaue Kenntnis der Lehrer-Schüler-Beziehung erforderlich. Mitgefühl, Vertrauen, Kooperation, Respekt und Teamfähigkeit sind alle vorhanden, weil dies die Fähigkeiten sind, die benötigt werden, um Klassen zu fördern, in denen Fehler nicht nur toleriert, sondern begrüßt werden. Lehrpersonen und Schüler/innen müssen sich klar bezüglich des Zwecks der Unterrichtsstunde äußern können und verstehen, dass Lernen ein Stakkato-Prozess ist, der voller möglicher Fehler steckt und an dem alle teilnehmen müssen. (...) Dies erfordert, dass die Intentionen und die Kriterien für erfolgreiches Lernen explizit geäußert werden, dass die Lernintentionen auf ein angemessen herausforderndes Niveau festgesetzt werden und dass Unterstützung gegeben wird, um

---

<sup>67</sup> With-it-ness bedeutet Allgegenwärtigkeit, Dabeisein (vgl. auch Kounin 2006)

die Lücken zwischen dem, was jeder Lernende vor der Unterrichtsstunde weiß und kann und dem, was am Ende der Unterrichtsstunde gewusst und gekonnt werden soll, zu reduzieren.“ (ebd., S. 78). Das Ziel muss sein, dafür zu sorgen, dass die Schüler/innen Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und dass die Lehrenden immer ein lernförderliches Feedback geben.

Auf vier Kriterien beruht nach Bryk & Schneider (2002, zit. n. Hattie 2017, S. 80) der interpersonelle Austausch, der in einer Schulgemeinschaft stattfindet:

- Respekt (Anerkennung der Rolle, die jede einzelne Person spielt),
- Kompetenz (Fähigkeit, um die gewünschten Outcomes zu erzielen),
- Persönliche Achtung,
- Integrität (Konsistenz zwischen dem, was Menschen sagen, und dem, was sie tun).

Lehrpersonen reden in der Regel zu viel selbst. Sie reden im Durchschnitt zwischen 70 und 80% der Unterrichtszeit und produzieren damit die niedrigste Schülerbeteiligung (ebd., S. 81). Allerdings meint Hattie nicht, dass Lehrer einfach nur weniger reden sollten, sondern er präferiert das „dialogische Reden“, „um die Kommunikation mit und zwischen den Schülerinnen und Schülern zu fördern, den Wert der Ansichten der Lernenden aufzuzeigen und den Schülerinnen und Schülern zu helfen, Bedeutung gemeinsam zu teilen und aufzubauen“ (Hattie 2017, S. 83). Unter dem Aspekt „Wertschätzen“ wurde das Beispiel des „Doppelkreises“ aus der Eichendorffschule angeführt – eine von vielen Möglichkeiten, auch das Sprechen der Kinder untereinander zu fördern (s. Kap. 3.3.3).

„Das Bild der Experten-Lehrperson ist also eines des Engagements und des Respekts gegenüber den Schülerinnen und Schülern, eines der Bereitschaft, für deren Bedürfnisse empfänglich zu sein, eines von Lehrpersonen, die einen Sinn für Verantwortung im Lernprozess zeigen, und eines von Lehrpersonen, die leidenschaftlich dafür sorgen, dass ihre Schülerinnen und Schüler lernen.“ (ebd., S. 31).

Lehrpersonen, die sich gut auf ihren Unterricht vorbereiten, haben selbstverständlich konkrete Erwartungen an die Lernleistung ihrer Schüler. Dabei sind sie in der Gefahr, Begabungen bei bestimmten Kinder über- oder unterzuschätzen. Es ist nicht leicht zu wissen welches Leistungslevel die einzelnen Kinder bei einem bestimmten Unterrichtsinhalt erreichen können. Unflexible Erwartungshaltungen können dabei hinderlich sind. Lehrkräfte mit einer hohen Leistungserwartung an sich selbst haben diese in der Regel an alle ihre Schüler/innen, und Lehrkräfte mit einer niedrigen Leistungserwartung erwarten auch von ihren Schüler/innen eher wenig. Die Grundauffassungen der Lehrpersonen bezüglich ihrer eigenen Leistungserwartung sind offensichtlich sehr wichtig für die Leistungen, die die Schüler erbringen. Lehrpersonen sollen daher ihre eigene Leistungserwartung hinterfragen, „Diversität begrüßen und ein Gefühl der Verantwortung für alle (ungeachtet der Erwartungen der Lehrpersonen und Schulen) entwickeln.“ (Hattie 2017, S. 93).

Lehrkräfte unterschätzen oft die Fähigkeit der Schüler/innen, ihre eigene Leistung richtig einzuschätzen. Der höchste Effekt, der in der Hattie-Studie festgestellt wurde, ist die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus. Schüler/innen schätzen z. B. vor Tests erstaunlich genau ein, wie sie abschneiden werden. Das liegt u. a. auch daran, dass sie oft mit minimaler Anstrengung maximale Noten erreichen möchten, aber dass es ihnen zu wenig darum geht, ihr Potential auszuschöpfen oder darüber hinaus zu gehen. „Das Ziel der Schulbildung ist es (...), zuverlässig Talente zu identifizieren und dann Gelegenheiten zu schaffen, bei der Verwirklichung dieser Talente zu helfen. Viele dieser Talente liegen nicht notwendigerweise innerhalb der gegenwärtigen Erwartungen der Schülerinnen und Schüler.“ (ebd., S. 94). Diese Erkenntnisse decken sich mit dem was L. S. Wygostki schon vor ca. 80 Jahren „die Entwicklung der nächsten Zone“ nannte (s. oben).

### 3.3 Partizipation und Demokratie leben

Inklusive Strukturen erfordern ein partizipatorisches Demokratieverständnis. Demokratie selbst ist kein Erziehungsziel, doch Schule muss ein Ort sein, an dem demokratisches Handeln erfahren wird und geübt werden kann. Partizipation bedeutet teilhaben und teilnehmen. Unter einer partizipatorischen Demokratie soll hier keine Staatsform, sondern eine Lebensform verstanden werden, mit der Kinder schon in der Grundschule vertraut gemacht werden sollen. Demokratie und Partizipation wird im vorliegenden Zusammenhang definiert „als gesamtgesellschaftlicher Prozess, als Inbegriff aller Aktivitäten, dessen Ziel es ist, autoritäre Herrschaftsstrukturen aufzudecken und durch Mitbestimmung und Selbstbestimmung zu ersetzen. Damit umfasst Demokratie auch Familie, Erziehung und Schule.“ (Burk 2003, S. 17/18).

Die Kultusministerkonferenz in Deutschland hat sich für alle Bundesländer auf Folgendes geeinigt. Die Schule soll:

- „(...) zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung und den Geist der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der KMK 2005, S. 7).

Demokratisches Handeln zu lernen gehört demnach zu den zentralen Aufgaben von Schule. Auf die Bedeutung in einer Zeit der ökonomischen und wirtschaft-

lichen Krisen, ausgelöst insbesondere durch Globalisierung und Neoliberalisierung, kann hier nur hingewiesen werden. Es stellt sich jedoch die Frage, wie demokratisch bestimmte Wertvorstellungen bewahrt und an die nächste Generation weitergeben werden können. Der Schule kommt hier eine bedeutende Rolle zu, denn „demokratische Kompetenzen sind das soziale Kapital der nachwachsenden Generation, auf das die Gesellschaft für ihre Zukunft angewiesen ist.“ (Edelstein 2010, S. 65/66).

Preuss-Lausitz schlägt vor, vom Erwerb eines „*demokratischen Habitus*“ zu sprechen, da es in der Grundschule nicht um politische Bildung im engeren Sinn geht, sondern um die Entwicklung von „*Engagement und Fähigkeiten* für den gleichberechtigten, respektvollen *alltäglichen* Umgang der Menschen in Partnerschaften und Freundschaften, in Zwangsgemeinschaften – wie der Schule und der Klasse –, bei Freizeitaktivitäten, aber auch gegenüber Unbekannten im öffentlichen Raum“ und das gehört in den zivilgesellschaftlichen Bereich. Es geht darum, „konkrete Lebensverhältnisse mitgestalten zu wollen“ und „für andere Fürsorge, Hilfsbereitschaft und Engagement zu zeigen.“ (Preuss-Lausitz 2003, S. 27).

Nach Edelstein erfüllt Demokratie lernen, bzw. einen demokratischen Habitus zu erwerben, drei Aufgaben: „(a) Demokratie *lernen*, um in Zukunft bewusst demokratisch handeln zu können; (b) Demokratie *leben*, d. h. an einer demokratischen Gemeinschaft praktisch teilhaben, um einen demokratischen Habitus nachhaltig zu erwerben; (c) Demokratie als Lebensform *mitgestalten*, um eine transferfähige Erfahrung für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaftsform zu erwerben.“ (Edelstein 2010, S. 66).

Bei der Erfüllung der genannten Aufgaben darf jedoch nicht übersehen werden, dass auch schon Grundschul Kinder durch bestimmte Wert- und Normvorstellungen, die in ihrer Familie und ihrem sozialen Umfeld Gültigkeit haben, sozialisiert werden: Kinder aus gewaltorientierten, patriarchalen und befehlsorientierten Familien laufen Gefahr, selbst zu autoritären Persönlichkeiten zu werden. Auch Kinder aus Familien, in denen aus unterschiedlichsten Gründen Aggressionen und Fremdenhass geschürt wird und Kinder aus Familien, die durch emotionale Instabilität gekennzeichnet sind und die dadurch bei ihren Kindern Unsicherheit erzeugen, können Schwierigkeiten haben, mit demokratischen Strukturen in der Schule zurecht zu kommen. Der Medienkonsum und insbesondere gewaltorientierte Spiele arbeiten ebenfalls gegen das Lernen von demokratischem Handeln.

Prenzel spricht daher von der „Unvollendbarkeit der Demokratie“, denn Befunde aus einer Beobachtungsstudie zu Lehrer-Schüler-Interaktionen belegen, dass die Interaktionen von demokratischen *und* zugleich von *undemokratischen* Handlungsmustern bestimmt sind – auch in pädagogischen Beziehungen (Prenzel 2011, S. 84). Prenzel begründet dies mit dem international zu beobachtenden Anstieg sozialer Ungleichheit, Rassismus, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung von Andersartigen. Obgleich man der These von Crouch (2008) zustimmen muss, der sagt, dass wir uns bereits in der Phase

einer „Postdemokratie“ befinden, da die Demokratie ihren Zenit schon überschritten habe, bleibt Prengel optimistisch: „Angesichts dieses Widerspruchs von Wertschätzung und Desillusionierung bietet meines Erachtens die These von der *Unvollendbarkeit der Demokratie* eine Perspektive, in der analytisch schonungslos und dennoch politisch und pädagogisch zuversichtlich argumentiert werden kann. (...) Die Unvollendbarkeit der Demokratie anzuerkennen bedeutet nicht, das Ideal der Demokratie aufzugeben.“ (Prengel 2011, S. 84/85). Es macht also trotz oder gerade wegen der derzeitigen antidemokratischen Tendenzen in allen Industrienationen, die sich in den letzten Jahren eklatant verschärft haben, Sinn, aufzuzeigen, wie in der Grundschule demokratisches und partizipatives Verhalten eingeübt und verstärkt werden kann.

Insbesondere in heterogenen Settings geht es auch um die tägliche Erfahrung, dass Differenz nicht zur Abwertung und zum sozialen Ausschluss führt. Preuss-Lausitz, der sich seit Jahrzehnten für Integration einsetzt, bleibt ebenfalls optimistisch: „Wo Kinder erfahren können, dass sie und andere trotz Lernschwächen, Behinderungen, schlechten deutschen Sprachkenntnissen oder unsozialem Verhalten *in jedem Fall respektiertes Mitglied der Schule bleiben und nicht abgeschoben werden*, wird Toleranz, kooperative Lernfähigkeit und Selbstbewusstsein der Kinder gefördert. Das haben nicht zuletzt Untersuchungen über die Wirkung von der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulen zeigen können.“ (Preuss-Lausitz 2003, S. 31).

Die Eichendorffschule ist hier wiederum ein sehr gutes Beispiel. Hier wird Partizipation und Demokratie jeden Tag gelebt. Das zeigt sich insbesondere:

- im Schulleben (Schülerversammlung, Klassenrat, Pausengestaltung, Feiern);
- im reflektierten und bewussten Aufbau von Beziehungsstrukturen oder wie Algermissen (2012) es nennt im Schließen von „Arbeitsbündnissen“;
- im Lernen von gegenseitiger Wertschätzung, Toleranz und Rücksichtnahme.

### 3.3.1 Demokratie in der Schule leben

Die Schule muss Gelegenheit bieten, im Schulalltag zu lernen wie man verantwortlich demokratisch handelt. Das kann sehr konkret erfolgen, in dem die Schüler/innen u. a. die Gelegenheit erhalten, an demokratischen Strukturen in Form von Klassenrat und Schülerrat aktiv teilzunehmen. Dies sind basisdemokratische Institutionen, in denen die Lehrpersonen nur Begleiter oder auch Coaches sind. Die Mitglieder sollen immer wieder andere Funktionen und Verantwortungen übernehmen. Sie sollen lernen, Protokoll zu schreiben und auch dafür zu sorgen, dass Beschlüsse und Vereinbarungen eingehalten werden.

Der Leitsatz der Eichendorffschule lautet demgemäß:

„Verantwortung füreinander übernehmen – global denken und leben“:

„Neben dem verantwortungsvollen Umgang miteinander ermöglichen wir allen ein hohes Maß an Partizipation an den Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen in unserer Schule. Nicht nur durch die vorgeschriebenen Gremien, sondern auch durch Beteiligung in Arbeitsgruppen haben die Eltern und die Lehrer an den Entwicklungen Anteil. Auch die Schülerinnen und Schüler sind in diese Prozesse einbezogen: In jeder Klasse findet in regelmäßigen Abständen eine Klassenratssitzung statt. Die Ergebnisse, Klassenwünsche und eventuellen Fragen werden von den Klassensprechern (jeweils ein Mädchen und ein Junge) einmal im Monat in die Schülerratsversammlung gebracht. Dort sind alle Klassen vertreten. In diesem Gremium werden auch Fragen diskutiert und eventuell mögliche Entscheidungen beschlossen. In der Regel sind die Schulleitung und oft auch der Hausmeister (als meistgefragter Ansprechpartner) anwesend. Die Schülerratsversammlung entscheidet z. B. über die Ausgabe von Geldern, die durch Schulfeste oder Wettbewerbsbeteiligungen erwirtschaftet wurden. So werden immer abwechselnd für Mädchen und Jungen Spielgeräte angeschafft, zuletzt Einräder und Fußballtore. Diese Entscheidungen fällt der Schülerrat. Auch an welche Adresse Spenden gehen, die auf Festen oder durch Aktionen im Rahmen von Projekten gesammelt werden, entscheiden Schülerrat, Eltern, Lehrerkonferenz und Erzieher der OGS<sup>68</sup> gleichermaßen.“<sup>69</sup>

Im Film wird ein kurzer Ausschnitt einer Klassenratssitzung gezeigt: Die Kinder sitzen im Kreis. Der Junge, der im letzten Klassenrat Versammlungsleiter war, hat ein Klemmbrett mit einem Blatt und einen Stift in der Hand und fragt: *„Wer will Versammlungsleiter sein?“* Ein Junge meldet sich und erhält das Klemmbrett und den Stift. Er sagt: *„Ich wollte fragen, ob jemand von euch Themen für den Schülerrat hat, also, was ich aufschreiben kann.“* Ein Mädchen meldet sich und berichtet von einem Problem in der Pause: *„Die Viertklässler und die Drittklässler können ja in der zweiten Pause zu den Reckstangen gehen und die Erstklässler und die Zweitklässler in der ersten Pause – aber wenn die Dritt – und Viertklässler dran sind, dann gehen die Einer und Zweier (gemeint sind die Erst- und Zweitklässler, Anm. d. Verf.) einfach doch dran und das finde ich wirklich blöd.“* Junge: *„Das ist schon wirklich unfair, weil die Erst- und Zweitklässler haben länger Zeit als die Dritt- und Viertklässler, denn die erste Pause ist ja länger als die zweite Pause.“* Das Problem wird von den Kindern diskutiert und für den Schülerrat notiert, in welchem es vorgetragen werden soll.

Die Schülerratsversammlung findet einmal im Monat statt – auch hier gibt es im Film eine kurze Szene. Der Konrektor erläutert zu Beginn das Problem mit den Reckstangen. Ein Mädchen führt Protokoll. Konrektor: *„So, wenn jetzt dein Punkt dran ist, dann bist du auch für die Leitung der Versammlung hier verantwortlich. Ich fang jetzt an mit meinem Punkt, das sind die „Reckstangen“. Das Problem ist, das haben wir eben gesagt, dass die Dritt- und Viertjahrgänge sich*

---

<sup>68</sup> OGS = Offene Ganztags-Schule

<sup>69</sup> <http://www.eichendorffschule-bielefeld.net/pages/schulprogramm-schulkonzept.php> (gelesen am 1.6.2017).

*benachteiligt fühlen, weil die weniger Zeit haben. Da müssen wir eine Lösung finden. Wir werden jetzt im nächsten Schülerrat überlegen, wie wir die Lehrerkollegen dann befragen, ob die eine bessere Idee haben.“* Es wird noch ein Problem aus der vorherigen Sitzung besprochen. Die Protokollandin liest das Protokoll vor: *„Wir machen uns noch Gedanken, was im weiteren Schuljahr passiert mit den Reckstangen, es wird noch diskutiert ob wir mit Lederbällen, Fußballen oder mit Plastikbällen spielen dürfen.“* Da es die letzte Sitzung im Schuljahr ist, beschließt der Konrektor die Sitzung: *„Haben alle verstanden? Dann schließe ich jetzt die Sitzung und die nächste Einladung kommt erst im nächsten Schuljahr.“*

Die Mitarbeit in einem solchen Gremium ist auch eine gute Vorbereitung auf bürgerschaftliches Engagement. Die Voraussetzungen dafür müssen bereits in der Schule geschaffen werden, denn die Bürgergesellschaft braucht neue Impulse und Wege der Organisation des sozialen und gesellschaftlichen Miteinanders. Die Erziehung zu Freiheit, sozialer Verantwortung und Gerechtigkeit muss dabei auf die Belange der heutigen multikulturellen Gesellschaft ausgerichtet werden.

Das Werk „Demokratie und Erziehung“, das John Dewey<sup>70</sup> 1915, also vor mehr als 100 Jahren schrieb, ist auch heute noch gut lesbar und zeigt, dass die klassischen Lehr- und Lernkonzepte nicht dazu geeignet sind, Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen, damit sie Demokratie in der Zukunft weiterentwickeln können. „Eine Gesellschaft (und Schule!) wurde für Dewey demokratisch in dem Maße, wie sie die besonderen Befähigungen der Individuen (...) nutzt.“ (Bohnsack 2005, S. 45). Sein Ausgangsgedanke war, dass sich „das Denken in der Erfahrung“, wie er es nannte (Dewey 1915, zit. n. 1964, S. 193 ff), nicht nur in von den Schülern zwar angeleiteten, aber doch selbstständig durchgeführten Projekten entwickeln kann, sondern vor allem auch durch soziales Engagement, das über die Schule hinausgeht<sup>71</sup>. Die Projektmethode gibt in der Schule den Schülern die Möglichkeit, mit anderen gemeinsam Ziele zu setzen, deren Verwirklichung selbst zu planen und den Plan in einer sozialen Gemeinschaft durchzuführen. Die Schüler lernen Verantwortung für ihr Handeln, aber auch für das Handeln Anderer zu übernehmen und gesellschaftliche Anerkennung daraus zu beziehen. Demokratie wird somit durch das Prinzip der gemeinschaftlichen Kooperation gelernt.

Dewey gelangte zu der Überzeugung, dass ein Mensch nur geistig wachsen kann, wenn er zielstrebig an der sozialen Gemeinschaft teilnimmt (ebd., S. 416). Eine demokratisch aufgebaute Gesellschaft ist nach Dewey durch zwei Dinge gekennzeichnet: Erstens durch mannigfaltige gemeinsame Interessen und die Zuversicht, dass das wechselseitige Interesse als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt wird. Zweitens durch eine beständige Umgestaltung und Neuanpassung des sozialen Verhaltens aufgrund neuer Sachlagen (ebd., S.

---

<sup>70</sup> Vgl. Kap. 3.2.3

<sup>71</sup> Ein sehr gutes Beispiel ist hier das „Typhus-Projekt“ (vgl. Dewey/ Kilpatrick 1935).

120). Demokratie ist daher für Dewey keine Institution oder Konstitution, sondern Prinzip und Prozess, eine Methode zur Förderung des Erfahrungslernens und damit ein Mittel zum Zweck kooperativer Intelligenz (Dewey 1994, S. 56). „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (Dewey 1915, zit. n. 1964, S. 121).<sup>72</sup>

Wie eingangs betont, ist eine inklusive Schule ohne demokratisches Denken und Handeln nicht vorstellbar, daher können wir insbesondere von Dewey lernen, in der Schule Demokratie zu leben. Das bezieht sich auf die Gestaltung des Pausenhofs, die ein außerunterrichtliches Miteinander ermöglicht, auf die Einführung von Streitschlichterprogrammen, durch die Schüler lernen, Probleme durch das Miteinandersprechen zu lösen, wie auch durch die gemeinsame Teilnahme an Programmen und Projekten.

### 3.3.2 Arbeitsbündnisse schaffen

*„Beziehung vor Leistung, oder Bindung vor Leistung oder vor Bildung, das ist so ein Schlagwort, das ich grade gelesen habe, da konnte ich sofort zustimmend nicken, weil das trifft genau das, was wir hier in der Schule machen. Wir haben viele Kinder, die ängstlich sind oder emotional oder sozial verunsichert, aus verschiedensten Gründen. Aber was wichtig ist für eine Schule wie hier – für unsere Klasse –, dass wir eine gute Beziehung zu den Kindern aufbauen. Wenn wir diese Beziehung zu diesen Kindern nicht haben und nicht pflegen, können wir mit diesen Kindern nicht arbeiten. D. h. je besser die Beziehung zu uns, desto besser und desto mehr können sie lernen im Grunde“*, sagt die Grundschullehrerin Frau D. von der Eichendorffschule Ihre Teampartnerin Frau I. bestätigt, wie wichtig die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind und zwischen den Kindern ist: *„Für Kinder in dem Alter ist das A und O eine feste Beziehung und das ist auch so der Gedanke mit dabei, ich kann besser zu einer bestimmten Gruppe eine enge Beziehung aufbauen als zu ganz vielen. Selbstverständlich sind wir für die Kinder immer beide als Lehrerinnen zuständig, aber tatsächlich ist es so: die Kinder lernen für die Lehrerin und die machen auch die Hausaufgaben für die Lehrerin. Das ist noch eine Phase, in der Kinder lernen müssen, für sich selbst zu lernen. Also: ‚Ich übernehme Verantwortung für das, was ich gerne mache, wenn es wichtig ist‘, aber es geht doch ganz viel auch darum, was sagt die Lehrerin, was sagen auch Eltern. Dann muss das unbedingt so zu Hause gemacht werden, weil: das hat ja die Lehrerin gesagt.“*

<sup>72</sup> Dass Dewey von seinen Kritikern „sentimentaler Idealismus“ vorgeworfen wurde, sei hier nur erwähnt. Die Begrenzungen von schulischer Erziehung wurden im Laufe des 20. Jahrhunderts nur zu deutlich, dennoch halte ich es – bei allem gebotenen Realismus – für wichtig, als Pädagoge so weit wie möglich „Idealist“ und „Optimist“ zu bleiben.

„Viele Kinder, die von ihren Mitmenschen als besonders herausfordernd empfunden werden, erfuhren und/ oder erfahren in ihren primären Beziehungszusammenhängen ein deutlich zu geringes Maß an Ordnung, Zuverlässigkeit und Kontinuität in ihrem alltäglichen Leben“ und sie haben wenig Vertrauen in den Aufbau menschlicher Beziehungen. „Die Schule als sozialer Lebens- und Lernraum für *alle* Kinder kann diese Zusammenhänge nicht ignorieren. Für Kinder, die ihre Lehrerinnen und Lehrer durch ihr soziales Handeln und besondere Qualitäten ihres emotionalen Erlebens besonders herausfordern, sind sicherheits- und haltgebende Beziehungsstrukturen im Grundschulalltag notwendig, damit sie sich dort sozial verankern und von ihrer Schulkarriere profitieren können“, schreibt Algermissen (2012, S. 11). Er hält es daher für notwendig, „Arbeitsbündnisse“ zwischen Lehrenden und Lernenden zu schließen. Beziehungssicherheit kann nur durch ein aktives „In-Beziehung-Treten“ erfahren werden, das bedeutet, im gemeinsamen Verbringen von Zeit, also im Miteinanderleben (ebd. S. 116).

Die Studie „Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg“ zeigt deutlich, welche Schlüsselrolle die Lehrkräfte für die soziale Integration der Kinder spielen, denn die Lehrkräfte dienen den Kindern als Verhaltensmodell (Gronostaj 2015, S. 130). Es überträgt sich auf die ganze Klasse, wie sich Lehrpersonen den Kindern mit besonderen Voraussetzungen gegenüber verhalten. Ein „Mehr an Teamteaching“ oder ein „Mehr an positiver Einstellung“ führen nicht per se zu positiven Leistungen und einer besseren sozialen Integration, sondern Lernumgebungen, in denen Schüler/innen ein positive Feedback erhalten und ihre Fortschritte wertgeschätzt werden, stellen Spörer und Henke fest (2015, S. 257, 258).

Dazu ein Negativbeispiel: Die Mutter von Pedro erzählte mir vor kurzem folgenden Vorfall:

Pedro besucht das 3. Schuljahr in einer Grundschule. Das Schuljahr hat gerade begonnen, die Kunstlehrerin unterrichtet in dieser Klasse zum ersten Mal Kunst. Sie zeigt Gegenstände mit unterschiedlicher Beschaffenheit, die die Kinder beschreiben sollen. Pedro ruft in die Klasse: „Das ist rund und weich wie Sie!“ Die Lehrerin reagiert verärgert und gibt dem Jungen einen Text, der auf einen roten Karton gedruckt ist. Diese „Rote Karte“ soll er zu Hause seiner Mutter geben und abschreiben:

### **Rote Karte**

*Für mich ..... zum Nachdenken*

Nun sitze ich hier und soll diesen dummen Text abschreiben. Dabei könnte ich diese Zeit doch wirklich sinnvoller nutzen. Ich könnte spielen, mich mit Freunden treffen, lesen, Sport treiben oder mich auf den nächsten Schultag vorbereiten.

Weil ich eine Kleinigkeit falsch gemacht habe, wie die Lehrerin findet, soll ich das hier abschreiben. Ich soll mir Gedanken machen und über mein Verhalten nachdenken!

Dabei habe ich mir doch gar nichts dabei gedacht. Ich habe nichts anderes gemacht, was nicht andere auch schon gemacht haben.

Vielleicht war das mein Fehler, dass ich mir nichts dabei gedacht habe. Ich habe gar nicht überlegt, was ich dadurch im Unterricht bewirke.

Wenn jeder so gedankenlos wäre und sich nicht an die Regeln und Abmachungen hielte, würde das den geregelten Unterricht ganz schön behindern.

Wenn man genau überlegt, haben diese Regeln schon einen Sinn. Und wenn sie für die anderen gelten, habe ich auch im Grunde nichts gegen die Regeln einzuwenden.

Nur habe ich irgendwie mal wieder nicht beachtet, dass sie auch für mich gelten.

„Gleiches Recht für alle!“ heißt aber der alte Grundsatz.

Es wäre vernünftig, in Zukunft früher darüber nachzudenken.

Die Lehrerin kennt die Kinder noch nicht, traut sich aber offensichtlich zu, sofort die „richtige Entscheidung“ für eine Disziplinierungsmaßnahme treffen zu können. Es scheint, dass sie einen Vorrat an solchen „Roten Karten“ für die Kinder angelegt hat, die sich nicht so verhalten, wie sie das wünscht. Die Lehrerin glaubt offensichtlich, das notwendige Gespräch mit dem Kind durch diese „Rote Karte“ (einem Symbol, das sie offensichtlich aus dem Fußballsport entnommen hat), ersetzen zu können. Es ist richtig: Pedro hätte nicht in die Klasse hineinrufen dürfen und er hätte keine so persönliche, ggf. auch verletzende Bemerkung machen dürfen. Darüber hätte die Lehrerin in aller Ruhe nach dem Unterricht mit dem Jungen sprechen müssen. Ein Gespräch nach dem Unterricht hätte der Lehrerin z. B. die Möglichkeit gegeben, das Kind näher kennen zu lernen. Sie hätte die Bemerkung des Jungen aber auch einfach ignorieren oder mit Humor nehmen können.

Die Maßnahme, die diese Lehrerin ergriffen hat, ist aus meiner Sicht in jedem Fall und bei jedem Kind absolut unangemessen. Einen Text zur Strafe abschreiben zu lassen, ist eine längst überholte Disziplinierungsmaßnahme und es liegt auf der Hand, dass diese Strafe keine positive Wirkung zeigen kann. Da das Kind diesen Text zu Hause abschreiben soll, gibt die Lehrerin ihre Verantwortung, in der Klasse für Disziplin zu sorgen, an die Eltern ab. Die Eltern sollen offensichtlich eine Erziehungsmaßnahme ergreifen, damit so etwas nicht mehr vorkommt. Entweder reagieren die Eltern so, dass das Kind tatsächlich in Zukunft seine Äußerungen besser kontrolliert (sofern es sich eines Fehlverhaltens wirklich bewusst ist). Oder es kommt zum Familienstreit bis hin zum Familiendrama. Oder das Abschreiben des Textes bleibt wirkungslos. Die Maßnahme selbst kann ohnehin keine Wirkung zeigen, sie kann nur den Widerwillen verstärken, den viele Kinder gegenüber sinnlosem Schreiben haben. Wirkung kann nur die Reaktion der Erwachsenen zeigen, die damit konfrontiert werden, denn der Text ist für ein ca. 8jähriges Kind weitgehend unverständlich. Er soll dem Kind eine grundsätzliche Unzulänglichkeit vor Augen führen, ohne Bezug zu dem Anlass und ohne die Möglichkeit sein Verhalten zu reflektieren. Der Text enthält nur so genannte „Du-Botschaften“ – um das jedoch zu vertuschen,

wird er so formuliert, als hätte das Kind selbst diesen Text verfasst. Kein 8-jähriges Kind würde einen solchen Text schreiben, das sind nicht die Gedanken und nicht die Worte eines Kindes. Das Selbstwertgefühl des Kindes wird in diesem Text untergraben, ohne dass es verstehen kann was es „falsch“ gemacht hat und das Kind erhält in diesem Text keinerlei Hinweis, wie es sein Verhalten ändern könnte.

Erschwerend kommt in diesem Fall hinzu, dass sich diese Grundschule „Inklusive Schule“ nennt. Pedro hat die Diagnose ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit / Hyperaktivitätsstörung). Er ist ein sozial sehr aufgeschlossenes Kind, kümmert sich immer um die anderen und ist weder aggressiv, noch legt er es darauf an, andere zu verletzen. Es ist anzunehmen, dass er sogar glaubte, etwas Nettes gesagt zu haben, da er – nach Aussage seiner Mutter – alles Weiche und Runde liebt. Pedro hat in allen Fächern gute bis sehr gute Leistungen, ist in seinem Verhalten jedoch unberechenbar. Er agiert impulsiv und ist nicht immer in der Lage seine Handlungen sozial angemessen zu steuern. Die Mutter sagt zu dem Vorfall: *„Pedro ist schwieriger als andere Kinder, er weiß, wie er auf andere wirken kann. Die Lehrerin ist nur Fachlehrerin und es war ihre erste Stunde, vermutlich war sie völlig überfordert. Vielleicht wollte Pedro die Lehrerin auch austesten. In der Schule ist es bekannt, dass Pedro die Diagnose ADHS hat, aber offensichtlich wurde diese Lehrerin darüber nicht informiert. Ich wollte nicht, dass Pedro diesen Text liest. Seit Jahren versuchen wir, sein Selbstwertgefühl aufzubauen. Seit Jahren bemühen wir uns dieses Kind aus seinem ‚Loch‘ herauszuholen. Immer wieder sagt er: ‚Ich bin nichts wert, keiner mag mich, es wäre besser, wenn es mich gar nicht geben würde...‘. Seit Jahren ist Pedro in einer Therapie. Das lasse ich mir nicht durch so eine rote Karte kaputt machen. Außerdem ist Pedro Linkshänder und das Schreiben fällt ihm schwer und er ist unkonzentriert. Deshalb habe ich ihm die Karte nicht gezeigt und er hat sie auch nicht abgeschrieben“.*

Glücklicherweise war der Klassenlehrer in der oben beschriebenen Situation zugegen und hat sowohl die Bemerkung des Jungen gehört als auch die Reaktion der Lehrerin mitbekommen. In der Situation konnte er vor den anderen Kindern nicht eingreifen, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass er die junge Lehrerin anschließend zur Rede gestellt hat. Die Mutter suchte das Gespräch mit dem Klassenlehrer und er versicherte ihr, dass er keinesfalls hinter dieser Disziplinierungsmaßnahme steht und dass er die Bemerkung von Pedro mit Humor genommen hätte. Die Mutter war sehr erleichtert. Allerdings kam ihr Sohn einige Wochen später wieder mit einer solchen roten Karte nach Hause, diesmal hatte er sie von dem Klassenlehrer erhalten. Die Mutter konnte sich das nicht erklären und suchte sofort wieder das Gespräch mit dem Lehrer. Diesem war der Vorfall peinlich. Er sagte, dass es ein sehr stressiger Schultag gewesen sei und er am Ende des Schultages auch diese rote Karte vergeben habe, doch es sei ihm gleich klar gewesen, dass das nicht richtig war.

Bedenkenswert ist, dass solche roten Karten derzeit im Lehrerzimmer hoch im Kurs stehen und dass alle Kolleg/innen sich mit diesen Karten als Diszipli-

nierungsmaßnahme eingedeckt haben. Positiv ist jedoch, dass der Lehrer die Mutter, die selbst Pädagogin ist, fragte, was sie denn vorschlägt, wie er auf Pedros Verhalten reagieren soll. Mutter und Lehrer hatten anschließend ein gutes Gespräch und sie haben beschlossen, sich regelmäßig über das Verhalten von Pedro auszutauschen. Es spricht sehr für diesen Lehrer, dass er zum einen Fehler zugeben kann und zum anderen den Rat einer Mutter anzunehmen bereit ist.

Die Forderung an Lehrende, kulturelle und gesellschaftliche Ansprüche mit den subjektiven Ansprüchen der Schüler/innen verknüpfen zu müssen, macht eine besondere Professionalisierung notwendig, die in der Lehrerbildung bis heute nicht in ausreichendem Maße gegeben ist. Bauer erhebt daher die Forderung, dass alle Gruppen von Pädagog/innen über „Handlungsrepertoires“ verfügen sollten. „Handlungsrepertoires sind hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren. (...) Zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können besteht eine erhebliche Differenz. Erst deren Überbrückung führt zu einer professionellen pädagogischen Kompetenz.“ (Bauer 2000, S. 33). Das Problem hierbei ist jedoch, dass auch eine solche „Rote Karte“ zu einem Handlungsrepertoire gezählt werden könnte. Es darf daher nicht nur gefordert werden, dass Lehrpersonen lernen, rasch zu handeln, sondern dass sie zugleich auch reflektieren, auf welchen Theorien ihr Repertoire aufbaut und ob diese den modernen pädagogischen Handlungstheorien entspricht. Es drängt sich mir die Frage auf, welche Theorien in der Lehrerbildung vermittelt werden, wenn „Rote Karten“ dieser Art derzeit im Trend liegen. Ist es der Hilflosigkeit geschuldet, die Lehrkräfte angesichts der stetig steigenden Anforderungen an Disziplin und Unterrichtsmanagement empfinden? Oder wurde das Studium an den Universitäten im Lehramtsbereich in einem so hohen Maße verwissenschaftlicht, dass Theorie und Praxis auseinanderklaffen und die jungen Lehrkräfte keinen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis mehr erkennen können?

Der moralische Zeigefinger zeigt sich im Beispiel der roten Karte in ähnlicher Weise wie im „Struwelpeter“. Das Bilderbuch für kleine Kinder wurde 1844 von Heinrich Hoffmann zur Abschreckung für Kinder verfasst, die sich nicht wohlverhalten. Erst in den 1970er Jahren wurde dem Buch, das sich auch mehr als 100 Jahre später hoher Auflagen erfreute, ein höchst autoritärer Erziehungsstil vorgeworfen. Es ist aus meiner Sicht nur zu hoffen, dass in der Schule des 21. Jahrhunderts nicht auf abschreckende Bilder wie im Struwelpeter zurückgegriffen wird, denn eine Mutter erzählte mir kürzlich, dass die Lehrerin im ersten Schuljahr einem Frosch immer dann schwarze Zähne gemalt hat, wenn das Kind seine Hausaufgaben nicht gemacht hat und dazu sagte: „Wenn Du keine Hausaufgaben machst, bekommst Du auch schwarze Zähne.“ Auf den Einwand der Mutter, dass sie nicht möchte, dass ihr Kind nur Hausaufgaben macht, um keine schwarzen Zähne zu bekommen und dass sie auch nicht möchte, dass ihr Kind derart in der Schule angelogen wird, sagte die Lehrerin: „Dadurch wird ja wohl keine Kinderseele verletzt!“ Es handelt sich hier um die gleiche Schu-

le wie im Fall Pedro (s. oben). Solche Maßnahmen gehören in die sogenannte „Schwarze Pädagogik“, in der es darum geht, den Willen des Kindes zu brechen und durch Manipulation zum gehorsamen Untertan zu machen (vgl. u. a. Rutschky 1977; Miller 2001).

Empirische Untersuchungen belegen, dass Routine im Lehrberuf keine Garantie für Qualität ist. Wichtig ist offensichtlich vielmehr professionelles Wachstum, also die eigene persönliche Weiterentwicklung im Laufe der eigenen Berufsbiographie. Entscheidend sind dafür Bedingungen, die auf der Ebene der Einzelschule und des jeweiligen Kollegiums liegen. Auch wenn Lehrer/innen von sich behaupten, nicht in erster Linie im Studium und im Referendariat sondern aus der Praxis für die Praxis zu lernen (vgl. Jaumann-Graumann/ Meyer u. a. 2000, S.95 f.)<sup>73</sup>, so lässt sich die Theorie vom „Naturtalent Lehrer“ empirisch nicht halten. „In lernförderlichen Kontexten sind professionelle Praktiker keine Naturtalente, sondern professionelle Praktiker, die sich durch Arbeit an der eigenen Person und Kompetenz zu dem entwickelt haben, was sie heute sind und vorstellen“, wobei Kolleg/innen, Vorgesetzte und Schüler/innen eine wichtige Rolle als Bezugspersonen und Feedbackgeber spielen (Bauer 2000, S. 39). Die Entwicklung zu einem professionellen Praktiker sollte bereits in der Ausbildung beginnen und durch berufsbegleitende Weiterbildung fortgeführt werden. Ziele eines pädagogischen Trainings wären z. B.:

- Einüben sensu-motorischer Abläufe in Lehr-Lern-Situationen,
- Erweiterung vorhandener Repertoires,
- Klärung des professionellen Selbstkonzeptes,
- Erarbeitung eines professionellen Entwicklungsprogramms (ebd., S. 40).

Das pädagogische Selbst entsteht nach dieser Konzeption aus den Versuchen, zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits und den Erwartungen eines vorgestellten kritischen Beobachters andererseits eine Balance zu finden. Trainingsprogramme dieser und ähnlicher Art sollten verbindlich in die Lehreraus- und -fortbildung aufgenommen werden. Das ist längst machbar und bedarf „nur“ einer etwas veränderten Prioritätensetzung innerhalb der Aus- und Fortbildung, wobei eine enge Koppelung des „professionellen Selbst“ an die Entwicklung fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzen selbstverständlich sein sollte. Allerdings stellt sich die Frage, ob es ausreicht, durch die Ausbildung eines professionellen Selbst

---

<sup>73</sup> 91 % von 648 befragten Lehrer/innen (vorwiegend aus Grundschulen) antworteten auf die Frage, wodurch sie sich für ihre berufliche Tätigkeit qualifiziert fühlen, dass sie sich durch die Praxis vollkommen bzw. ausreichend qualifiziert fühlen, während nur 40 % sich durch die 1. Phase der Lehrerbildung genügend qualifiziert fühlen. Dies kann daran liegen, dass es nicht gelingt, in der Ausbildung Theorie praxisrelevant zu vermitteln, zum anderen aber auch daran, dass theoretische Kenntnisse zwar vorhanden und in der Ausbildung auch erworben wurden, aber als solche nicht mehr von den Lehrenden in der Praxis bewusst abgerufen werden.

mit Hilfe von Trainingsprogrammen die Fähigkeiten zu erwerben, Arbeitsbündnisse mit den Kindern zu schließen. Zweifellos gibt es Einstellungen und Haltungen, die im Laufe eines Lebens mehr unabsichtlich als absichtlich erworben werden, die aber die Grundlage bilden für den Aufbau von personalen Bezügen.

Für Algermissen ist „die Beziehungsdynamik der Herausforderungen durch verändertes soziales Handeln im Grundschulkontext noch (immer) ein wesentlich unbearbeitetes Feld“ (Algermissen 2012, S. 120). Auch wird der Umgang mit Unsicherheit im Unterricht und im Umgang mit den Kindern – die durchaus verständlich und nachvollziehbar sein kann – in der Ausbildung nicht gelernt. Es ist jedoch wichtig, dass Lehrende lernen, ihre Unsicherheit zu akzeptieren. Pädagogisches Handeln wird immer von Unsicherheit begleitet, denn ob die Aktionen, Interventionen und Reaktionen von Lehrpersonen für ein Kind „richtig“, hilfreich und fördernd waren, kann nur in den seltensten Fällen sofort zweifelsfrei festgestellt werden. Algermissen sieht Verhaltensstörungen als Beziehungsstörungen. „Schulische Beziehungsstörungen entstehen aus der Orientierung an unterschiedlichen Plänen, Zielen und Werten. In der Schule treffen unterschiedliche Lebensauffassungen und entsprechende Definitionen von sozialen Situationen aufeinander“, denn Kinder kommen aus unterschiedlichen Lebenswelten und mit unterschiedlichen Ressourcen in die Schule (ebd., S. 10).

Jakob Muth, ein bedeutender Vorreiter der Inklusionsbewegung, hat im Jahre 1962 ein kleines Büchlein geschrieben mit dem Titel: „Pädagogischer Takt“, das gerade in unserer Zeit der schnellen Kommunikation hoch aktuell ist. Er definiert den Begriff als „abhängig von den Personen, die in der Einmaligkeit einer Situation zusammenwirken, also z. B. einem Lehrer und seinen Schülern. Taktvolles Handeln ist aber auch abhängig von den Umständen, den Bedingungen und Faktoren, die in einer Zeit wirken und die Geschichtlichkeit einer Situation ausmachen. Schließlich ist taktvolles Handeln abhängig von Gelegenheiten, die das Agieren und Interagieren bestimmen, also z. B. der Erfüllung von Aufgaben, wie sie das Lehren und Lernen stellt.“ (Muth 1982, S.11). Takt ist dem planenden Willen entzogen. „Taktvolles Handeln wird in den Situationen realisiert, die von der Planung offengelassen werden mußten, es transzendiert die Planung, in dem es sich von dem Unvorhersehbaren in Anspruch nehmen läßt.“ (ebd., S. 14). Allerdings schränkt Muth ein, dass die Nichtplanbarkeit des Taktes die Möglichkeit des Erlernens taktvollen Handelns nicht völlig ausschließt. Er ist sogar der Meinung, dass diese Erkenntnis der Nichtplanbarkeit taktvollen Handelns die Notwendigkeit einer intensiveren Planung des Unterrichts nach sich zieht (ebd., S. 14) und längerfristige Reflexion von Unterrichtshandeln erfordert.

Pädagogischer Takt äußert sich nach Muth u. a. in der Verbindlichkeit der Sprache, in der Natürlichkeit des Handelns, im Vermeiden der Verletzung des Kindes sowie in der Wahrung der im pädagogischen Bezug notwendigen Distanz.

*In der Verbindlichkeit der Sprache* zeigt sich pädagogischer Takt, denn in der Art wie die Lehrperson zum Kind spricht, kommt der Respekt des Erziehers vor dem Kind und die Anerkennung des Kindes in seinem Kindsein zum Ausdruck (ebd., S. 25). Z.B. hat das Ansprechen des Kindes mit seinem Vornamen eine

große Bedeutung. „weil das Aussprechen des Namens eines Menschen im Umgang mit ihm eine Beziehung stiftet, die kommunikative Kraft hat, allerdings weder gemessen noch objektiviert werden kann“ (ebd., S. 27). Die „Rote Karte“ ist *kein* gutes Beispiel für pädagogisches taktvolles Handeln. Taktvoller Umgang mit Sprache ist abhängig von der Einstellung und Haltung, die Lehrende ihren Schüler/innen gegenüber haben.

In der *Natürlichkeit des Handelns* zeigt sich pädagogischer Takt, indem die Aufgaben und Ansprüche in den Vordergrund treten. Nicht das Kind setzt die Maßstäbe, auch nicht der Lehrer, sondern die Aufgaben und Ansprüche selbst. Aufgabe der Lehrenden ist es, in angemessener Weise auf Sachverhalte aufmerksam zu machen, sie zu erschließen und nicht durch gekünstelte methodische Spitzfindigkeiten zu verstellen (vgl. ebd., S. 34). Eine Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen ist immer inhaltlich vermittelt und an Sachverhalte und Aufgaben gebunden.

Die *Vermeidung der Verletzung des Kindes* ist ein wesentlicher Aspekt, denn seelische Verletzungen sind in der Schule an der Tagesordnung und dem Verursacher meist gar nicht bewusst. Zu meiner Schulzeit waren Bemerkungen z. B. von Mathematiklehrern den Mädchen gegenüber üblich wie: „Du solltest auch besser zu Hause am Herd stehen!“ Den so Angesprochenen bleiben derartige Äußerungen meist ein Leben lang im Gedächtnis und beeinflussen nicht selten langfristig Motivation und Selbstwertgefühl. „Gerade der taktvolle Lehrer versucht der Individualität des einzelnen Kindes und seiner besonderen Individuallage in Individualbesorgung gerecht zu werden, und dadurch kann er die Verletzung des Kindes vermeiden.“ (vgl. ebd., S. 41).

*Distanz im pädagogischen Bezug* sollte nicht mit Zurückhaltung verwechselt werden. Distanz heißt, sich als Mensch selbst zu wahren, Zurückhaltung dagegen wird um eines anderen willen geübt. Es ist in einer Zeit der Egalisierung so schwer wie noch nie, die Distanz zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden in angemessenem Grad zu wahren. Deutlich wird dies in den Problemen, die z. B. Lehramtsstudierende in ihren Praktika bekommen, wenn sie sich den Schüler/innen als auf gleicher Stufe stehende Spielpartner/innen anbieten und von diesen auch wie ihre Klassenkameraden und Kameradinnen behandelt werden. Ein weiterer Aspekt ist die körperliche Distanz, die erforderlich ist, um unerwünschte Berührungen zu vermeiden, auch z. B. bei Hilfestellungen im Sport.

Pädagogischer Takt kann auch als „Feingefühl“ bezeichnet werden. Takt ist keine bewusste Willensanstrengung. „Auch im allgemein-menschlichen Umgang zeichnet sich der taktvolle Mensch dadurch aus, daß er weiß oder von innen heraus spürt, wann es ihm oder dem anderen Menschen zukommt, zu sprechen oder zu schweigen, und daß er fühlt, was in dieser ganz bestimmten einmaligen Situation und diesem einen Menschen gegenüber zu sagen angebracht ist.“ (ebd., S. 30).

Eine für beide Seiten fruchtbare Beziehung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden – ein Arbeitsbündnis wie Algermissen (2012) es nennt – kann nur gelingen, wenn man als zu Erziehender identisch ist mit seinen Wertvorstellungen und seinen Handlungen und wenn Wertvorstellung und Handeln über-

einstimmen. Auch wenn der personale Bezug nicht nur durch absichtsvolles und geplantes Handeln, sondern auch durch nicht absichtsvolles Handeln geprägt ist, kann und muss professionelles Lehrerhandeln gelernt werden – zunächst in sehr viel intensiverer Weise in der Lehrerausbildung als es derzeit der Fall ist, aber auch in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie in Supervisionen, Kursen und Trainingsprogrammen<sup>74</sup>. Professionelles Handeln heißt auch, sich um die eigene Weiterentwicklung zu bemühen, um sich selbst in die Lage zu versetzen, eine adäquate Beziehung aufzubauen, es bedeutet aber auch dafür zu sorgen, dass das Kind beziehungsfähig wird.

Schule kann jedoch nicht alles leisten und Lehrer/innen sind nur *ein* – wenn auch bedeutsamer – Mosaikstein in der Lebenswelt des Kindes. Die Grenzen der Lehrenden werden überschritten, wenn es ihnen *allein* obliegt, Erziehung im oben genannten Sinn zu leisten. Den Funktionsverlust der Familie kann Schule ohne gravierende Hilfen und Veränderungen nicht ausgleichen. Auch die professionellen Bemühungen der Lehrenden, sich ihren Schüler/innen anzubieten, können scheitern, wenn in der Familie Beziehungsstörungen vorherrschen.

### 3.3.3 Wertschätzung, Toleranz und Rücksichtnahme

„Toleranz ist schwer zu erklären, aber wenn sie fehlt, spürt man es sofort“ antwortet ein Kind in einem SOS-Kinderdorf auf die Frage: „Was bedeutet Toleranz für dich?“ (SOS Kinderdörfer 2017, S. 9)

Wie eingangs erwähnt, hat sich die Kultusministerkonferenz darauf geeinigt, dass in der Schule zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erzogen werden soll (Sekretariat der Ständigen Konferenz 2005, S. 7). Es stellt sich hier jedoch die Frage, ob man tatsächlich zur Toleranz erziehen kann.

Die Forderung nach Toleranz wurde in der Literatur zuerst von Gotthold Ephraim Lessing (1729–1718) in „Nathan der Weise“ formuliert. Dem Theaterstück liegt die humanistisch geprägte Toleranzvorstellung in der Epoche der Aufklärung zu Grunde. Es geht um die gegenseitige Akzeptanz der drei monotheistischen Religionen: Christentum, Judentum und Islam. Im 18. Jahrhundert standen aber nicht nur abstrakte humanistische Ideale im Vordergrund, sondern ganz trivial und real die Erschließung neuer Wirtschaftsmärkte. Handel kann man nur miteinander treiben, wenn man die unterschiedlichen Wertvorstellungen und Lebensauffassung verschiedener Handelspartner zumindest akzeptiert. Die Konflikte zwischen den durch unterschiedliche Religionen geprägten Kulturen mussten gelöst werden, wenn die Wirtschaft blühen sollte. Zu den Errungenschaften der Aufklärung gehört daher, dass das Fremde nicht mehr automatisch als feindlich erlebt werden muss (Mitscherlich 1957).

---

<sup>74</sup> Zahlreiche Angebote helfen Lehrer/innen, sich in ihrer Persönlichkeit zu stärken und kommunikative Kompetenzen zu erwerben (vgl. u. a. Graumann/ Mrochen 2001).

In der Zeit nach der Aufklärung bezieht sich Toleranz nun nicht nur auf religiöse, sondern auch auf kulturelle und politische Auffassungen und sie wird zunehmend als Tugend betrachtet, die pädagogisch „stimuliert, trainiert und optimiert werden kann“ (Hoffmann 2002, S. 86). Von Dewey wissen wir, dass auch er glaubte, durch Erziehung eine Gesellschaft verbessern zu können. Inzwischen kann man jedoch sagen, dass die Erziehungsmacht von Bildungsinstitutionen gebrochen ist. Zwei Weltkriege im letzten Jahrhundert und die Bereitschaft weiterhin Konflikte zwischen Völkern und Ethnien kriegerisch auszutragen zeigen, dass es der Pädagogik nicht gelungen ist, die Gesellschaft, wie Dewey sagte, zum Besseren zu wandeln. Dollase spricht daher zu Recht von einem erzieherischen Machbarkeitswahn. Er ist der Meinung, dass die Idee von der erzieherischen Machbarkeit deshalb inhuman ist, „weil sie zu unsinnigen Schuldzuweisungen an die Adresse von Erziehenden führt“ (Dollase 1991, S. 275). „Unsere Erziehungsmaßstäbe sind relativ, nicht absolut, Grenzen der Erziehung folglich flüchtige Grenzen.“ (ebd., S. 279). Hoffmann behauptet sogar, dass seit der Zeit Lessings, also seit dem 18. Jahrhundert, die Erziehung zur Intoleranz stets erfolgreicher gewesen ist als die zur Toleranz – und Toleranz musste meist durch Gesetze bzw. mit Macht durchgesetzt werden (Hoffmann 2002, S. 88).

Wir können also nicht zur Toleranz erziehen, aber wir können durch Bildungsprozesse den souveränen und kreativen Umgang mit der Toleranz ermöglichen, denn Toleranz wie auch Intoleranz wird *nicht* durch intentionale Erziehung, sondern durch Sozialisation erworben. Die Lebensbedingungen, unter denen Menschen aufwachsen entscheiden darüber, wie tolerant man gegenüber bestimmten Menschengruppen ist. Dazu ein negatives Beispiel (Hoffmann 2002, S. 88): Erwachsene glauben oft, dass ihre kleinen Kinder von ihren Auffassungen unberührt bleiben. In Nordirland wurde eine Studie durchgeführt und Drei- bis Sechsjährige wurden gefragt, was sie von der englischen Fahne halten. Ein sechsjähriger nordirischer Junge sagte: „Sie ist scheußlich. Ich hasse alles Englische und ich liebe alles Irische“. Ein gleichaltriges Mädchen ergänzte: „Nur böse Menschen haben diese Fahne. Und das ist alles, was ich über diese Fahne weiß“. Ein protestantisches Kind sagte über die Katholiken: „Katholiken sind anders als normale Menschen, weil sie schlechter sind“. Diese Kinder hatten bislang keine persönlichen Erfahrungen mit Engländern oder Katholiken gemacht, sie sprechen unreflektiert nach, was sie von den Erwachsenen hören.

Toleranzbildung bedeutet sehr oft zunächst Abbau von Intoleranz. Bezüglich ethnischer Differenzen lassen sich nach Diehm fünf Handlungsmöglichkeiten identifizieren (S. 255 ff). Sie reichen von:

1. Ablehnung über
2. Ignoranz zu
3. Duldung bzw. Toleranz hin zu positiver Unterscheidung in Form von
4. Anerkennung und Bewunderung zu
5. vollumfänglicher Respektierung.

Diese fünf Handlungsformen setzen Unterscheidungen voraus wie z. B. – ich habe eine weiße Hautfarbe, aber ich lehne den ab, der eine schwarze Hautfarbe hat – oder ich ignoriere ihn einfach – oder ich dulde und toleriere seine Anwesenheit – oder ich erkenne ihn an und respektiere ihn vollumfänglich. Es geht hier nicht nur um die Wahrnehmung einer Differenz (weiß – schwarz), sondern auch um Bewertung. Hinter den Bewertungsmöglichkeiten stehen grundlegende ethische und moralische Prinzipien der Gesellschaft. 1–2 bedeutet negative moralische Bewertung, 5–6 positive moralische Bewertung.

Toleranz markiert demnach einen weit gespannten Bogen, der sich durch Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten auszeichnet. Das heißt auch, Erziehung zur Toleranz geht nicht nur vom Lehrenden zum Kind, sondern auch vom Kind zum Lehrenden.

Es bleibt jedoch die Frage, ob man überhaupt zur Toleranz erziehen kann. Differenz zwischen Kultur, Ethnie, Geschlecht usw. wird zunächst erlebt und gelebt und dann sozial bewertet. Dadurch sind die Erlebnisse und Erfahrungen sozial wirksam und dem unmittelbaren Zugriff einer intentionalen Erziehung eher entzogen. Mit anderen Worten: Differenzen, die Toleranz dem Andersartigen gegenüber erfordern bzw. Intoleranz erzeugen, sind Teil des sozialen Gefüges, in dem sich jeder Mensch bewegt und deshalb durch eine intentionale Erziehung *nicht* unmittelbar beeinflussbar. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich die Pädagogik immer schwer getan hat, sozial wirksame Differenzen (Umgang mit Behinderung, Umgang mit unterschiedlichen Ethnien etc.) in ihr Denken aufzunehmen.

Wenn wir das Problem aus neurobiologischer Sicht nach Roth betrachten, dann müssen wir zwar einerseits anerkennen, dass wir anders als die Tiere in der Lage sind, unser Verhalten durch Erziehung und Einsicht zu verändern. Wir müssen jedoch andererseits die Bandbreite dieser Veränderungen berücksichtigen. Unser Handeln ist innengeleitet, d. h. es ist bestimmt durch individuelle Erfahrungen, die im emotionalen und prozeduralen Gedächtnis gespeichert sind. Sie treten als Wünsche, Absichten, Handlungsanweisungen und Fertigkeiten in unserem Bewusstsein auf und wir folgen diesen individuellen Erfahrungen, als ob wir damit unseren eigenen Vorstellungen folgen würden (Roth 2001, S. 448). Dadurch sind der Erziehung zur Toleranz enge Grenzen gesetzt, denn ausschlaggebend ist, ob positive oder negative Erfahrungen gemacht wurden, welches Wissen bisher erworben wurde und ob entsprechende Verhaltensstrategien vermittelt wurden. Die unbewussten Vorgänge im Gehirn wirken stärker als die bewussten Vorgänge. „Damit hängt es von starken negativen oder positiven Erlebnissen ab, ob die anerzogene Toleranz hält, was Pädagogen sich davon versprechen – oder ob nicht trotz aller Bemühungen Intoleranz praktiziert wird“, resümiert Hoffmann und er fährt fort: „Erlernte Intoleranz kann in konkreten Situationen in Toleranz umschlagen und umgekehrt.“ (2002, S. 95).

Daraus folgt, dass man als Lehrperson das tolerante, aber auch das intolerante Verhalten eines Kindes nie unmittelbar auf die eigene Intervention beziehen kann. Lehrpersonen sind oft enttäuscht, wenn sich z. B. Kinder deutscher Herkunft und Kinder türkischer Herkunft nach Belehrungen und Programmen z. B.

für gewaltfreien Umgang untereinander auf dem Schulhof anschließend „bekriegen“ als hätte es die Belehrung nie gegeben.

Nach Auffassung von Roth bilden sich die Hirnteile, die unser gesellschaftliches Handeln steuern, erst nach der Pubertät aus. Zu dieser Zeit ist das persönliche Handeln bereits weitgehend festgelegt. Erinnern wir uns an das Beispiel mit den Kindern aus Irland – ihr Feindbild und ihre Intoleranz ist bereits fest in ihrem Gehirn verankert und wird sich durch eine Erziehung zur Toleranz nur noch schwer verändern lassen!

Ein Beispiel (vgl. Diehm 2000, S. 265 ff) soll zeigen wie schwierig es sein kann, als Erzieher/in bzw. Lehrperson immer die richtigen Worte zu finden: Eine Kollegin besucht einen Kindergarten in Köln. Die Kinder bilden einen Gesprächskreis und die Erzieherin bittet die Kinder, sich vorzustellen, wo sie wohnen, was sie gerne spielen etc. Viele sagen ihren Namen und ihr Alter. Auf Nachfragen der Erzieherin erzählt ein Junge, dass er ein Spanier sei, dass aber seine Mutter aus Deutschland käme. Die meisten Kinder können mit der Frage, woher sie kommen jedoch nichts anfangen und antworten, dass sie aus Köln kommen. Sehr freundlich ergänzt die Erzieherin die Antwort und sagt: „Ja, Du wohnst jetzt in Köln, aber geboren bist Du in Polen und Sharma ist in Indien geboren“. „Aber ich bin ein Deutscher“ antwortet darauf der Junge.

In diesem Beispiel zeigt sich deutlich das Bemühen der Erzieherin um die ausdrückliche Anerkennung ethnischer Differenz. Der Junge, der in Polen geboren ist, hat bereits gelernt, dass es sozial sehr viel anerkannter ist, ein „Deutscher“ zu sein, als ein „Pole“. Er setzt sich schon im Kindergartenalter daher gegen die Zuschreibung zur Wehr, als Pole geboren zu sein. Er kann in dieser Situation zu Recht nicht verstehen und nicht begreifen, dass es die Erzieherin doch gut meinte, indem sie zum Ausdruck brachte: „Du bist zwar in Polen geboren, aber wir erkennen Dich dennoch an.“ Die Erzieherin begreift nicht, dass sich sozial relevante Bewertungen, die sich auf Nationalitäten beziehen (deutsch gut – polnisch eher nicht gut) nicht mit guten pädagogischen Absichten beheben lassen. Sie sitzen sehr viel tiefer und sind gerade durch gutmeinende didaktische Methoden nicht aufzuheben. In der pädagogischen Absicht, dem Jungen soziale Anerkennung zukommen zu lassen, erreicht die Erzieherin genau das Gegenteil, da sie auf eine abstrakte Ebene geht im Sinne von: „Es gibt verschiedene Nationalitäten, aber wir sind ja tolerant und erkennen alle an.“ Auf diese abstrakte Ebene kann jedoch der Junge nicht gehen, denn für ihn sind Diskriminierungserfahrungen real gelebter Alltag.

Der Versuch der Erzieherin, großes gesellschaftspolitisches Unrecht durch pädagogische Intervention ausgleichen zu wollen, bleibt in einem Dilemma stecken. Das Unrecht muss erst benannt werden, um es dann als bedeutungslos erklären zu können, – was es für die Betroffenen in der Realität in der Regel nie sein wird.

Was können also Pädagoginnen und Pädagogen tun? Sie können selbst Vorbild sein und immer dann intervenieren, wenn Situationen auftreten, in denen Toleranz gefordert wird oder sich Intoleranz zeigt und die Situation zum Anlass

nehmen, darüber zu reflektieren. Sie können unbedacht ausgesprochene fremdenfeindliche Äußerungen aufgreifen und in der Situation thematisieren. Sie können Wissen über andere Kulturen, andere Gewohnheiten und Lebensmuster vermitteln. Bei alledem müssen Pädagogen und Pädagoginnen jedoch von vorneherein akzeptieren, dass man nicht alles erreichen kann (vgl. Dollase 1991, S. 277).

## Wertschätzung

Im Film ist eine Szene zu sehen, in der sich die Kinder in einem „Doppelkreis“ auf dem Boden gegenüber sitzen und miteinander sprechen. Wenn ein Gong erklingt, rutschen die Kinder des Innenkreises weiter und haben dadurch einen anderen Gesprächspartner vor sich, mit dem sie sich wiederum eine Weile unterhalten.

Die Grundschullehrerin Frau T. erklärt diese Methode: *„Wir machen montags immer eine Erzählsituation. Und alle paar Wochen, alle 4 oder 5 Wochen ist das ein Doppelkreis.“* Und Die Sonderschullehrerin Frau I. ergänzt: *„Sonst gibt’s auch mal Partnergespräche, Gruppengespräche, Zufallsgruppen, die durch den Raum gehen und sich beim Signal treffen. Also durch ganz verschiedene Möglichkeiten schaffen wir es, dass Kinder ins Sprechen kommen. Das sieht man vielleicht nicht so im Film, doch es sind sehr viele Kinder, die noch nicht lange in Deutschland leben oder Kinder, die nicht gut sprechen können ...* Frau T. wirft ein: *...oder sich nicht trauen zu sprechen aus welchen Gründen auch immer...* und Frau I. fährt fort: *„Und wenn man dann überlegt, wie wenig Zeit man an einem Schultag hat und wenn dann die Lehrerin schon so viel redet, da bleibt ja gar nichts mehr übrig für die Kinder und tatsächlich versuchen wir durch solche Strukturen zu ermöglichen, dass viel Gespräch stattfinden kann und das geht ja dann nur gleichzeitig und der Doppelkreis ist so eine Möglichkeit, das zu machen.“* Frau T.: *„Das wird auch nächstes Schuljahr so weiter funktionieren, weil die Kinder das ja kennen, jeder spricht und jeder merkt auch, ich bin genauso wichtig wie der andere, ich darf genauso erzählen, es ist nicht immer der, der sich am lautesten meldet oder der immer das Tollste erlebt hat, sondern ich bin genauso wichtig, ich kann genauso erzählen und wir machen das ja auch am Ende immer so, dass wir Gemeinsamkeiten von den Kindern finden. Meist sind es nicht die besten Freunde, die immer beieinander sitzen, aber trotzdem finden die Kinder immer Sachen, die sie gemeinsam gemacht haben und haben auch Gelegenheit mit Kindern zu sprechen, mit denen sie sonst vielleicht an dem Tag gar nicht sprechen würden.“*

Im Folgenden möchte ich anhand eines Beispiels die Wertschätzung des einzelnen Kindes als eine wesentliche Grundhaltung näher betrachten (vgl. Jauermann-Graumann 2004, S. 14 ff. und Graumann 2014, S. 34 ff.).

Eine Studentin berichtet von einem Jungen polnischer Abstammung, der seit drei Jahren in Deutschland lebt und die zweite Klasse wiederholt: *„Mathias ist ein sehr stiller Schüler, der große Schwierigkeiten beim Schreiben hat. In einer*

Schreibwerkstatt, die ich an zwei Nachmittagen in der Woche leite, fordere ich die Gruppe auf, einen großen leeren Kopf mit dem zu füllen, was sie gerade in ihrem Kopf haben. Mathias beginnt sofort konzentriert etwas „Braunes“ in den Kopf zu malen.



Die anderen Kinder fragen ihn, was das braune Ding in dem Kopf darstellen soll. Langsam und stockend sagt er: „Das in dem Kopf ist mein Gehirn und da drin ist eine große Kartoffel. Ich denke gerade an meinen Opa, der heute im Garten ist und die Kartoffeln erntet.“ Es ist das erste Mal, dass Mathias sich den anderen öffnet. Im Laufe des Jahres schreibt er in der Förderung seine ersten Geschichten. Im Gespräch sagt die Lehrerin am Ende des Schuljahres: „Mathias hat sich nicht verschlechtert. Er ist gleich bleibend schwach in Diktaten und schreibt kaum. In der Klasse sind ansonsten keine Ausländer, alle Kinder kommen aus geordneten Familien, da fällt so ein Kind einfach raus.“ (Scholle 2000).

Wie eben näher ausgeführt sind Wertschätzung und Einfühlungsvermögen erforderlichlich, um eine Beziehung aufbauen zu können. Die Aussage der Lehrerin lässt eben diese Wertschätzung nicht erkennen, da sie offensichtlich die Entwicklung, die Mathias in der Förderung gemacht hat, ignoriert. Auf Vorurteile gegenüber dem „Ausländerstatus“ lässt die Bemerkung über die „geordneten Verhältnisse“ der Familien der Mitschüler schließen und überdies vermuten, dass sich die Lehrerin nicht mit den sozialen und kulturellen Lebensbedingungen dieses Kindes näher befasst hat. Der Hinweis, dass „so ein Kind einfach rausfällt“ zeigt, dass sie nicht bereit ist, Einfluss auf seine individuelle Entwicklung zu nehmen.

Eine wertschätzende Haltung lässt sich insbesondere durch das Beobachten, Informieren, Zuhören und Fordern ausdrücken.

*Beobachten:* Die Studentin beschreibt Mathias als einen sehr stillen Schüler, der Schwierigkeiten beim Schreiben hat. Offensichtlich veranlasste sie diese Beobachtung, von Mathias nicht zu fordern, was ihm schwerfällt, sondern ihm die

Möglichkeit zu geben, kreativ etwas über sich selbst zum Ausdruck zu bringen. Durch das Interesse an seiner Zeichnung wird ihm Wertschätzung entgegengebracht, die es ihm erlaubt, sich zum ersten Mal zu öffnen. Für Mathias war dies zu diesem Zeitpunkt offensichtlich der richtige Weg, denn er beginnt nun zu schreiben. Andere Schüler/innen brauchen vielleicht andere methodische Wege, das Vorgehen ist selbstverständlich nicht rezeptiv übertragbar. Um den richtigen Weg jedoch zu finden, bedarf es der aufmerksamen Beobachtung und der Kenntnis über den individuellen Lebensweg des Einzelnen.

*Informieren:* Um einem Kind wie Mathias zum Schulerfolg zu verhelfen, ist es auch wichtig, seine Lebenswelt zu kennen. Es wäre z. B. zu fragen, ob es Mathias leichter fallen würde, in seiner polnischen Muttersprache eine Geschichte zu erzählen. Vom Opa, der Kartoffeln erntet und damit von einem Leben zu sprechen, das Mathias vor drei Jahren zurückgelassen hat, kann helfen, eine Brücke zwischen den schulischen Anforderungen und den Lebenserfahrungen des Kindes zu schlagen.

Wie wir wissen, nimmt Sprache eine zentrale Funktion bei der Identitätsbildung ein (vgl. u. a. Kresic 2006) – ein Aspekt, der insbesondere bei Kindern beachtet werden muss, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Mathias zu fragen, wie man etwas im Polnischen ausdrückt, kann sein Selbstwertgefühl stärken. Lehrkräfte zeigen Wertschätzung, wenn sie einfachste Grundkenntnisse in den Muttersprachen der Kinder in ihrer Klasse haben und sie entwickeln durch diese Kenntnisse Verständnis für spezifische Fehler, die die Kinder ggf. in der deutschen Sprache machen. Die Forderung kann selbstverständlich nicht sein, 16 verschiedene Sprachen zu erlernen. Das Verständnis für Fehler kann sich jedoch erhöhen, wenn Kenntnisse über typische Merkmale von Sprachfamilien angeeignet werden. Zu wissen, dass es z. B. für Kinder schwer ist, einen Artikel zu verwenden, wenn es in ihrer Muttersprache keine Artikel gibt, kann zu der Erkenntnis führen, dem Kind bewusst zu machen, dass es in der deutschen Sprache Artikel gibt und wie sie verwendet werden.

*Zuhören:* „Lehrerinnen und Lehrer, die Arbeitsbündnisse mit Kindern eingehen wollen, sollten ihnen in kritischen Situationen zuhören, sich dazusetzen, sich sensibel einbringen. Sie sollten es als ihre Aufgabe sehen, den Schüler zu sich zu bringen, ihn und sich dabei neu zu erfahren.“ (...) „Sie sollen Lebenswirklichkeiten mit den Schülerinnen und Schülern teilen und eine achtsame Haltung entwickeln“, schreibt Algermissen (2012, S. 198/199). Es geht ihm bei der kooperativen Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse nicht nur um das Kind, sondern auch um ein reflexives Beziehungshandeln. Das kann durchaus dazu führen, an die eigenen Grenzen zu stoßen. In einem nächsten Schritt kann jedoch gerade diese Erfahrung zur eigenen Weiterentwicklung beitragen. In seinen Fallstudien zeigt Algermissen, „dass Verstehen das pädagogische Handeln immer nur partiell und fließend begleitet, manchmal weist es auch nur auf die eigenen blinden Flecken der Wahrnehmung hin.“ (ebd. S. 194). Man hört nicht nur dem Kind zu, man wird selbst zum „Spezialisten“ und lernt sich durch das Zuhören auch selbst kennen.

*Fordern*: Auch das Fordern von Leistung ist ein Zeichen von Wertschätzung. Schule muss beides leisten: Sie muss die *Kinder stärken*, aber sie muss auch *die Sachen klären* (v. Hentig 1985). Das bedeutet zu sehen, wo die Stärken liegen und zugleich das Kind immer zur „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) zu führen bzw. ihm die Möglichkeit zu bieten, diesen Weg selbstständig zu gehen (vgl. Graumann 2004). Das Fordern ist hier nicht nur auf die Schüler zu beziehen, sondern ebenso auf die Lehrkraft. Auch sie muss neue Forderungen an sich selbst stellen. Vielleicht hätte die Lehrerin im obigen Beispiel Mathias gefördert, wenn sie genau gewusst hätte, welche methodischen Schritten erforderlich sind, um seine Schreibschwäche zu beheben und wie sie ihren Unterricht so differenzieren kann, dass Zeit für die individuelle Förderung bleibt. Allgemein- und fachdidaktische Kompetenzen zur individuellen Förderung werden in der Ausbildung eher nicht erworben. Daher geschieht es immer wieder, dass Lehrkräfte – auch wenn sie hervorragende Fachdidaktiker sind – oft nicht wissen, was sie mit einem Kind in der Einzelförderung tun sollen. Auf der Basis der erworbenen Professionalität jedoch können und müssen die in der jeweiligen Situation erforderlichen methodischen Kompetenzen im Sinne lebenslangen Lernens vor Ort erworben werden.

Es ist davon auszugehen, dass Mathias durch die Chance, das zum Ausdruck zu bringen, was in seinem Kopf vorgeht und durch das Vertrauensverhältnis, das sich unter den Förderkindern und der Studentin aufgebaut hat, offen für den Lernprozess des Lesens und Schreibens wurde. Vielleicht steht die Kartoffel nicht nur für seine Sehnsucht nach seiner polnischen Heimat, sondern auch für ein unstrukturiertes Denken und Wissen in seinem Kopf. Inklusion bedeutet vor allem, Kindern wie Mathias zur Klarheit im Kopf zu verhelfen und Lernfreude in ihnen zu wecken.

### Rücksichtnahme lernen

Der Schulalltag bietet unzählige Möglichkeiten, Rücksichtnahme zu lernen und von allen an Schule Beteiligten einzufordern. An dieser Stelle soll nur ein Beispiel aus dem Sportunterricht, zu dem es auch eine Szene im Film gibt, angeführt werden.

Die Grundschullehrerin Frau G. und der Sonderpädagoge Herr U. von der Eichendorffschule beschreiben die Bedeutung von Akrobatik im Sport (Bau einer „Menschenpyramide“) für inklusiven Unterricht:

Frau G.: *„Also die Akrobatik bietet im Sportunterricht die Möglichkeit, Kinder mit allen ihren Fähigkeiten zusammenzuführen. Und bei der Gruppeneinteilung achten wir darauf, dass wir sowohl schwächere Kinder mit motorischem Förderbedarfen mit Kindern, die sportlich sehr fit sind und sehr begabt sind, zusammenführen, um zu nutzen, dass die sich unterstützen können und dass die gemeinsam an diesen Aufgaben lernen können. Und das hat sich auch herausgestellt, dass das gut funktioniert.“* Herr U.: *„Und es gibt ja viele Figuren, die man machen kann, man muss ja nicht immer nur an die schwierigen Pyrami-*

*den denken wo hinterher irgendwie, was weiß ich, drei vier Leute übereinander sind. Es gibt ganz einfache Figuren, die auch jedes Kind schon machen kann, mit ein bisschen Körperspannung und ein bisschen ja – Ausbalancieren – kann man schon leichte akrobatische Figuren machen und von daher bietet das Thema eigentlich für jedes Kind was.“ Frau G.: „Akrobatik hat für Kinder mit ‚Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung‘ auch den großen Vorteil, dass sie auf Grund der Sache Rücksicht nehmen müssen, also dass sie einfach wissen, wenn ich hier erfolgreich eine Pyramide mit bauen will, dann muss ich Verantwortung übernehmen, muss Rücksicht nehmen, muss auf meinen Partner achten und es ist immer gut, wenn es von der Sache ausgeht und nicht immer so als Regel aufgedrückt wird. Und schön sind dann natürlich Situationen, wo Kinder plötzlich die Idee haben, wir tun uns als zwei Gruppen zusammen und bauen jetzt mal eine große Pyramide und das ganze so eine Sogwirkung kriegt und die Kinder das in die Hand nehmen und dann eine große Pyramide bauen ohne unser Zutun. Das sind die schönsten Situationen.“ Herr U.: „Rücksicht nehmen ist ja da das A und O, das müssen sie halt lernen. Schon allein wenn sie auf jemand anders draufsteigen: wo darf ich hintreten, dass ich den unter mir nicht verletze, das ist ja ganz wichtig und das können eben auch tatsächlich alle Kinder lernen und für manche ist das auch wirklich ein Thema: Rücksichtnehmen.“*

## 3.4 Lehrerprofessionalisierung

### 3.4.1 Bedeutung subjektiver Theorien

Studien belegen, dass sich Lehrpersonen (nicht nur in inklusiven Settings) insbesondere durch Schüler/innen überfordert fühlen, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen (s. u. a. Eckstein u. a. 2013, S. 104) und die salopp „Problemkinder“ genannt werden. Dass dieser Begriff impliziert, dass das Problem im Kind liegt, hat Algermissen (2012) in seiner Analyse des gemeinsamen Handelns mit sozial und emotional herausfordernden Kindern deutlich herausgearbeitet.

Aussagen von Grundschullehrkräfte wie „Mit solchen Kindern kann ich nicht arbeiten...“, „Ich habe ja nicht gelernt, solche Kinder zu unterrichten, da gibt es schließlich Kollegen, die das gelernt haben...“ usw. zeigen, dass die Spezialisierung und Trennung der Berufsfelder der Regelschullehrkraft und der Sonderschullehrkraft zu Unsicherheiten führt, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben und folgerichtig der Wunsch entsteht, den Fall an Spezialisten abzugeben. Das ist zwar verständlich, doch es besteht die Gefahr, dass damit oft vorschnell eine rollenspezifische Trennung vorgenommen wird. Gerade diffuse Beziehungsverhältnisse sollten jedoch nicht ohne genaue Prüfung delegiert werden. „Wir engagieren Spezialisten, die den anderen erlauben, ihre Schwächen zu be-

halten und so weiter zu machen wie bisher“, doch „viele Spezialisierungen aneinandergeliebt ergeben noch kein Ganzes“, schreibt v. Hentig (1981, S. 103). Wollen wir uns der Vision einer Inklusion annähern, dann muss jede Lehrkraft zunächst die Verantwortung für jeweils die Kinder übernehmen, die ihr anvertraut wurden.

Der Anspruch, sich auf Kinder einzulassen, ihnen zuzuhören, Lebenswirklichkeiten mit ihnen zu teilen, wird durch „Subjektive Theorien“ erschwert. Die „Subjektiven Theorien“ oder „Naiven Theorien“ oder „Impliziten Persönlichkeitstheorien“ wie sie auch genannt werden, haben als übergeordnete Theorie den Symbolischen Interaktionismus. Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus beschreibt im Kern den Kommunikationsprozess zwischen Subjekten als einen gesellschaftlichen Prozess, aus dem heraus sich die Identität entwickelt (Mead 1968). Als konstitutiv für diese Entwicklung des Selbst werden zwei Grundsachverhalte angesehen,

- „dass der einzelne ein gemeinsames Symbolsystem (Sprache) mit den anderen teilt, so dass Verständigung möglich wird, und
- dass der einzelne mit stabilisierten Verhaltenserwartungen konfrontiert wird, die die anderen an ihn richten.“ (Tillmann 1999, S. 134).

Der Lehrberuf impliziert ein *dialogisches* Verhältnis, d. h., der Pädagoge hat eine Vermittlerrolle zwischen kulturellen und gesellschaftlichen Ansprüchen sowie subjektiven Wünschen und Bedürfnissen. Professionell handeln heißt letztlich zu wissen und auf der Basis neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verbalisieren, was man warum und weshalb in einer bestimmten Situation tut, was man wie und weshalb in einer bestimmten Situation so oder so beurteilt oder einschätzt und weshalb man in dieser Weise handelt.

Lehrpersonen werden Tag für Tag mit komplexen sozialen Gemeinschaften konfrontiert, die sie, um in dieser Komplexität überhaupt handeln zu können, für sich „ordnen“ müssen. Die Menschen brauchen daher zunächst „Schubladen“, mit deren Hilfe sie die Komplexität ihrer Wahrnehmungen sortieren und reduzieren können. Lehrer können z. B. mehrere „Schubladen“ haben, in die sie ihre Schüler „stecken“:

- Die Schublade mit den „guten“ Schülern, die keine Probleme machen und gut mitarbeiten.
- Die Schublade mit den Schülern, die Ärger bereiten und schlechte Leistungen bringen.
- Die Schublade mit den Schülern, die zu langsam lernen und „den Betrieb aufhalten“.
- Die Schublade mit den Schülern, die noch kein Deutsch können und sich nicht an unsere Normen halten usw.

Von dem Sortieren in „Schubladen“ kann sich vermutlich niemand freisprechen (vgl. auch Stern 2004). Professionelles Handeln verlangt jedoch, über das „Schubladendenken“ kritisch zu reflektieren. Das Denken in „Schubladen“ wird ausgelöst durch die „Subjektiven bzw. Impliziten Theorien“, die sich in den Köpfen der Menschen auf der Basis ihrer je eigenen Erfahrungen und Kenntnissen bilden. Diese „Impliziten Theorien“ werden daher als Laientheorien bezeichnet, denn subjektive Vorstellungs- und Bewertungsmuster werden zur Beschreibung und Beurteilung anderer Personen in Form von Konfigurationen von Merkmalen, Verhaltensbeschreibungen und Verhaltensbegründungen verwendet (vgl. Hacker; Stapf 1998). „Subjektive Theorien sind ähnlich wie wissenschaftliche Theorien aufgebaut und strukturiert, ohne allerdings deren Gütekriterien (wie Systematik, Explizitheit, Falsifizierbarkeit usw.) aufzuweisen, geschweige denn Ergebnis einer wissenschaftlichen Überprüfung zu sein.“ (Helmke 2012, S. 115). Implizite Persönlichkeitstheorien beruhen daher meistens auf unzulässigen Generalisierungen. „Diese Persönlichkeitstheorie wird deshalb implizit genannt, weil a) dem Betreffenden zumeist nicht bewusst ist, dass seine Urteilsprozesse durch bestimmte Zusammenhangsvermutungen bedingt sind und b) weil diese Zusammenhangsvermutungen weitgehend idiosynkratischen Charakter aufweisen, somit also nicht Bestandteil einer öffentlich akzeptierten, wissenschaftlich validierten oder expliziten Persönlichkeitstheorie sind.“ (Mertens 1974, S. 77).

Subjektive oder implizite Theorien dürfen daher nicht handlungsleitend werden. Es kann fatale Folgen für die Selbsteinschätzung eines Menschen haben, wenn ihm schon als Kind ein Etikett aufgedrückt wird z. B. mit der Aufschrift: „Du bist faul!“ Kein Mensch *ist ausschließlich* faul oder fleißig, ordentlich oder unordentlich. Jeder Mensch hat Bereiche und Zeiten, in denen er faul ist und er hat Bereiche und Zeiten, in denen er fleißig ist. Ein Schüler, der seine Hefte nicht ordentlich führt, hat zu Hause vielleicht eine Sammelmappe für berühmte Sänger, die er mit großer Sorgfalt führt. Er mag als Schüler in bestimmten Bereichen unordentlich sein, aber er ist kein im Grundsatz „unordentlicher Mensch“.

Mit jeder Aussage, die über einen Schüler, eine Unterrichtsmethode oder eine pädagogische Entscheidung gemacht wird, wird auch offenbart, welchen Theorien sich derjenige, der die Äußerung macht, zugehörig fühlt. Wird er darauf angesprochen, ist er sich häufig dieser Theorien nicht bewusst und würde sie vielleicht sogar leugnen. Ein Mensch, der sagt: „Ich habe ja nichts gegen Ausländer, aber sie nehmen unseren deutschen Arbeitern die Arbeit weg und deshalb sollen sie zurück in ihr eigenes Land“, hat die Theorie, dass die deutsche Wirtschaft ohne ausländische Arbeitnehmer besser zurechtkäme. Diese Theorie gälte es nun zu überprüfen, ob sie denn nach Einbeziehung der Argumente von Wirtschaftsexperten – vor allem in dieser Undifferenziertheit – tatsächlich aufrechterhalten werden kann. Eine solche Aussage hat in der Regel keine unmittelbaren Konsequenzen. In einem demokratischen Land kann jeder seine Meinung äußern, auf welcher theoretischen Grundlage auch immer sie basiert. Innerhalb einer Profession wie der des Lehrerberufs jedoch haben Aussagen in der Regel Conse-

quenzen für diejenigen, über die diese Aussagen getroffen werden, und die theoretische Basis auf der Aussagen getroffen werden, darf nicht beliebig sein.<sup>75</sup>

„Offenbar lieben wir Etiketten – etwa solche wie (...) ‚lernschwach‘“, um dann zu erklären, „warum wir nicht unterrichten können oder warum das so etikettierte Kind nicht lernen kann“, schreibt Hattie. Auch die Einteilung in unterschiedliche Lerntypen ist für ihn eine Etikettierung. „Lehrpersonen, die von ‚Lerntypen‘ sprechen, verpassen Schülerinnen und Schülern Etiketten in dem Sinn, wie sie (die Lehrpersonen) denken, dass die Schülerinnen und Schüler denken und übersehen damit die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler sich ändern können, dass sie neue Wege des Denkens lernen können und dass sie Herausforderungen beim Lernen meistern können.“ (Hattie 2017, S. 90). Ein Beispiel dafür ist, dass häufig zwischen Jungen und Mädchen unterschieden wird, als gäbe es männliches und weibliches Lernen. Die Effektstärken zwischen Jungen und Mädchen sind jedoch durchgängig gering. Der einzige festgestellte Unterschied: Mädchen hatten deutlich höhere Werte bei Aufmerksamkeit, willentlicher Kontrolle und inhibirender (verhindernder) Kontrolle, d. h. Mädchen haben eine höhere Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit zu managen und ihre, der Situation nicht angemessenen Impulse, zu kontrollieren, was im Unterricht besonders nützliche Fähigkeiten sind (ebd., S. 91).

Auch Stern spricht sich gegen eine Einteilung in Lerntypen aus: „Aus beobachtetem Verhalten Eigenschaften oder Typologien abzuleiten, ist eine pseudowissenschaftliche Psychologisierung (...)“. Dass sich Menschen nach der Art und Weise unterscheiden, wie sie an eine Aufgabe herangehen, ist selbstverständlich. „Kompetente Lerner zeichnen sich dadurch aus, dass sie über unterschiedliche Strategien verfügen, und in der Lage sind, für jede Anforderung die angemessene Strategie auszuwählen.“ (Stern, 2004, S. 39).

In diesen Zusammenhang gehört auch die Diskussion um „Stigmatisierung“. Einer der Gründe für Integration von Menschen mit einem Handicap und nun von Inklusion war und ist die Vermeidung von Stigmatisierung. Brusten und Hurrelmann stellten schon in den 1970er Jahren fest: Verhält sich ein Schüler aus einer sozial unterprivilegierten Familie normabweichend, so wird er sehr viel schneller einem sozialen Stigmatisierungsprozess ausgesetzt als ein Schüler aus einer oberen sozialen Schicht (Brusten/ Hurrelmann 1973, S. 62 ff.). Das kann an einem einfachen Beispiel verdeutlicht werden: In der Schule ist ein Handy gestohlen worden. Zwei Schüler hatten Gelegenheit dazu. Der eine Schüler kommt aus einer Familie, in der der Vater im Gefängnis sitzt und die Mutter zum

---

<sup>75</sup> Auch Politiker/innen sollte bewusster sein, welche Konsequenzen Äußerungen zur Bildungspolitik haben, wie z. B. die Forderung des rheinland-pfälzischen CDU-Vorsitzenden Christoph Böhr, „dass Ausländerkinder, die nicht ausreichend Deutsch sprechen, nicht zur Schule gehen dürfen“ (Neue Westfälische 25.02.02). Der Politiker begründete diese Forderung mit den Ergebnissen der PISA-Studie, „die nur wegen des hohen Anteils der Ausländerkinder an deutschen Grund- und Hauptschulen so schlecht ausgefallen sei“ (ebd.). Wissenschaftler und auch Politiker erweisen sich als unprofessionell, wenn sie Untersuchungsergebnisse verzerren, verkürzen und wissenschaftlich nicht begründete und unzulässige Schlüsse ziehen!

Putzen geht; der andere Schüler kommt aus der (vermutlich) intakten Familie eines Rechtsanwalts. Leider kann es immer noch vorkommen, dass der Verdacht zuerst auf den Schüler aus der sozialschwachen Familie fällt. Es kann zu dem Phänomen der „self-fulfilling-prophecy“ kommen und der beschuldigte Schüler wird irgendwann tatsächlich stehlen, denn es glauben ja ohnehin alle, dass er ein Dieb ist. Aufgrund dieses Zuschreibungsprozess bzw. Stigmatisierungsprozesses nimmt er die Rolle ein, die ihm der Lehrer zugeschrieben hat.

### 3.4.2 Definitionen von „Problemkind“ durch Lehrkräfte

Der Begriff „Problemkind“ wird in der pädagogischen Literatur immer wieder auch in Buch- oder Aufsatztiteln verwendet, in den letzten Jahrzehnten jedoch seltener (vgl. u. a. Sigrell 1971; Bittner 1996; Meves 2002). Meist handelt es sich dabei um Schriften, die eher in die Richtung von Ratschlägen für Eltern und Erzieher/innen gehen. Algermissen (2012) plädiert dafür, nicht vom Problemkind zu sprechen, sondern von Kindern, „die uns herausfordern“. Damit wird vermieden, das Problem einseitig nur im Kind liegend zu sehen.

Im Rahmen eines Seminars im Lehramtsstudiengang an der Universität Hildesheim zum Themenkreis „Probleme im Unterricht“ erhielten die Studierenden die Aufgabe, Lehrerinnen in einem offenen Interview die Frage zu stellen, was für sie ein „Problemkind“ ist (vgl. Graumann 2004). Es wurde dabei von der These ausgegangen, dass Lehrende, die in der Praxis stehen, geneigt sind, dem Terminus „Problemkind“ eher einen bestimmten Merkmalskatalog zuzuordnen als danach zu fragen, *wo* das Problem liegen könnte und welche Lösungen es aufgrund bestimmter Diagnosen gibt. Die von den Studierenden aufgeschriebenen Antworten der befragten Lehrer/innen wurden kategorisiert und – ohne Anspruch auf Repräsentativität – ausgezählt. Es wurden insgesamt 23 Antworten von Lehrer/innen unterschiedlicher Schulformen ausgewertet. Aus den Antworten kann entnommen werden, dass auf die Frage: „Was ist für Sie ein Problemkind?“, geantwortet wurde: Ein Problemkind ist für mich ein Kind,

- das auffällt, das eine Verhaltensauffälligkeit zeigt (13 mal),
- das von der Norm abweicht, sich nicht an Regeln hält (8 mal),
- das stört (7 mal),
- das sich nicht in die Gruppe einfügen kann, das nicht gruppenfähig ist, das in der Gruppe Konflikte hat (8 mal),
- das mehr Zeit und mehr Aufmerksamkeit beansprucht (6 mal),
- das sich nichts sagen lässt, auf das man keinen Einfluss hat (5mal),
- das Lernschwierigkeiten hat (5 mal),
- das individuelle Schwierigkeiten hat, kaputt ist (5 mal).

Eine Lehrerin (52 Jahre alt, 25 Jahre im Schuldienst, arbeitet in einer Grundschule mit meist unterer Mittelschicht) sagte z. B.: „*Problemkinder sind heute*

*keine Ausnahme mehr. Es gibt zwei verschiedene Sorten. Einmal die überbehüteten, verwöhnten Kinder, die Defizite haben und Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Zum zweiten die Kinder, die laufengelassen werden. Die Kinder werden immer versauter, können nicht aufräumen und zuhören (...)*“.

Eine Lehrerin (15 Jahre im Schuldienst) arbeitet in einer Kleinstadt mit einem hohen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund. Für sie ist ein Problemkind unter anderem ein Kind, „*das auch beim zweiten Mal nicht für Argumente ansprechbar ist (...)*“. Die Feststellung, dass ein Kind „nicht ansprechbar“ ist, führt zwangsläufig sofort zu den Fragen: In welchen Situationen, bei welchen Anforderungen ist es das nicht und welche Vermutungen können angestellt werden, weshalb es das nicht ist? Ist es nicht ansprechbar, wenn es eine bestimmte *Leistung* erbringen soll? Weil es die Aufgabe nicht verstanden hat oder weil es diese Aufgabe nicht kann oder weil es diese Aufgabe langweilig oder unsinnig findet? Weil es Schmerzen hat, weil es unglücklich ist, weil es Probleme mit sich trägt, aber nicht darüber sprechen kann oder will? Ist es in Situationen nicht ansprechbar, in denen ein bestimmtes *Sozialverhalten* erwartet wird? Ist es nicht ansprechbar, wenn es sich in der Pause geprügelt hat? Hat es geprügelt, weil es Konflikte nicht verbal, sondern nur mit den Fäusten austragen kann? Ist es nicht ansprechbar, weil es zu der Lehrerin keinen Kontakt findet und keinen Sinn in einem Gespräch mit ihr sieht?

Die Reihe der Fragen könnte weiter fortgesetzt werden. Die Antworten dagegen sind oft nur schwer zu finden. Nicht selten muss in der Schule ohne Antwort auf diese Fragen nach Interventionen gesucht werden und oft können sie nur mit Hilfe von außen (Schulpsychologe, Beratungslehrkraft, Supervision) beantwortet werden. Doch unabhängig von einer schlüssigen Antwort müssen diese Fragen gestellt werden!

Myschker listet fast 200 Symptome bzw. Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen auf (2002, S. 47 f), die sich in den von den Lehrer/innen genannten Merkmalen wiederfinden. Dabei ist zu bedenken, dass die Erscheinungsformen von verschiedenen wissenschaftstheoretischen Standpunkten aus entweder als Symptome verstanden werden, „d. h. als Merkmale für eine ursächlich wirkende intrasomatische oder intrapsychische Krankheit, Schädigung oder Störung, oder sie gelten als die Störung selbst. Nach letzterer Auffassung ist nicht von Symptomen, sondern von unerwünschtem Verhalten in verschiedenen Erscheinungsformen zu sprechen.“ (ebd., S. 46).

Von den befragten Lehrer/innen werden als Merkmale eines „Problemkindes“ genannt:

- unfähig zu kommunizieren und soziale Kontakte aufzubauen, ausgegrenzt (12 mal),
- aggressiv (10),
- laut, unruhig, in die Klasse rufen (10),
- leise, schüchtern, introvertiert, ängstlich (10),
- konzentrationsschwach (4 mal),

- hyperaktiv (4 mal),
- Schulschwänzer (4 mal),
- egoistisch (2 mal).

In keiner der Aussagen ist ein Hinweis darauf, dass das Verhalten des Kindes vielleicht auch auf eine Beziehungsstörung zwischen Kind und Lehrperson zurückzuführen ist, welche Ursachen das Verhalten des Kindes haben könnte, oder dass das Kind Probleme hat, die mit Hilfe der Schule gelöst werden sollten. Die Äußerungen zeigen ausschließlich Etikettierungen, die vermutlich zum großen Teil auf Impliziten Theorien beruhen.

Oevermann kritisiert die gesetzliche Schulpflicht quasi als Verursacher von Konflikten und spricht von einem „pädagogischen Arbeitsbündnis“, das durch diese gesetzliche Pflicht den Kindern „eine hinreichende Neugierde als eigenständige Lernmotivation und als Motivierung für die Beteiligung am pädagogischen Arbeitsbündnis“ abspricht, indem den Kindern unterstellt wird, sie seien lernfaul, träge und desinteressiert. „Wenn nämlich Schüler von vornherein als im Normalfall lernunwillig etikettiert werden, dann muß ihre Lernwilligkeit sanktionsbewehrt erzwungen oder manipulativ durch Konditionierung und den Wechsel von Belohnung und Bestrafung hervorgehoben werden, statt dass sie sich durch Selbstbegründung frei und autonom entfaltet.“ (Oevermann 1997, S. 164). Oevermann ist der Meinung, dass sich der Lehrer, „wenn er sich nicht des personalen Charismas eines spezifischen, erfolgreichen ‚pädagogischen Eros‘ sicher sein kann (...), vor eine Horde von grundsätzlich Lernunwilligen als ‚Dompneur‘ gestellt (sieht), denen mit Tricks und mit mehr oder gut maskiertem Zwang die Lernunwilligkeit genommen oder gebrochen werden muß. Korrelativ dazu muß der Schüler, der auf seine Eigenständigkeit bedacht ist, tendenziell immer Beweise seiner Lernunwilligkeit bzw. seines zu brechenden Widerstandes vor sich und den anderen liefern.“ (ebd. S. 165). Unter der Bedingung der Freiwilligkeit dagegen gäbe es nach Oevermann keinen strukturellen Grund, gegen Lehrer/innen oder die Schule zu rebellieren und Unterricht sinnlos zu stören (ebd. S. 166).

Das würde heißen, dass das Problem der Unterrichtsstörung nur deshalb als Problem existiert, weil es die gesetzliche Schulpflicht gibt. Abgesehen davon, dass die Einführung der gesetzlichen Schulpflicht vor allem dazu geführt hat, allen Schichten unabhängig von Ansehen und Religion eine Grundbildung zu ermöglichen und der Staat die Fürsorge für die Bildung seiner Mitglieder übernommen hat, hilft es den heute Lehrenden wenig, über eine Aufhebung der gesetzlichen Schulpflicht nachzudenken. Dem setzt Oevermann jedoch entgegen, dass sich die gegenwärtige durchrationalisierte Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft in einer anderen Phase befindet als zur Zeit des Aufbruchs in die Moderne. Oevermann, der noch in den 1970er Jahren für die Wahrnehmung der besonderen Voraussetzungen von Kindern aus bildungsfernen Schichten gestritten hat, ist heute der Meinung, dass niemand mehr trotz seiner traditionellen oder partikularistischen Milieuverhaftungen auf die Notwendigkeit einer Schulbildung gestoßen

werden muss, da jeder täglich erfährt, dass ein würdiges Leben ohne Schulbildung kaum noch möglich ist (ebd. S. 169/ 170). Nun räumt der Wissenschaftler allerdings ein, dass das Kind noch nicht die Autonomie besitzt, sich selbst in ein verpflichtendes Arbeitsbündnis zu begeben. Die gesetzliche Schulpflicht ersetzt quasi diese fehlende Autonomie. Doch – so argumentiert Oevermann weiter – wird dem Kind durch den Zwang jene Autonomie wiederum permanent abgenommen (ebd. S. 170). Es handelt sich hier also um einen Circulus vitiosus. Daher sollte man sich als Lehrender der grundsätzlichen strukturellen Problematik bewusst sein, die darin liegt, dass Unterricht an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit stattfindet, mit Kindern, die weder den Ort, noch den Zeitpunkt, noch den Inhalt, noch die Lehrpersonen selbst wählen können.

Die meisten der von den Lehrkräften genannten Verhaltensweisen von Kindern, die als „Problemkinder“ bezeichnet werden, gäbe es nicht, wenn es keinen Unterricht und keine schulischen Anforderungen gäbe. Die wichtigste Erkenntnis aus den Ausführungen von Oevermann ist daher: Unterricht kann aufgrund strukturlogischer Analysen niemals störungsfrei sein, da die Störungen systemimmanent vorprogrammiert sind.

### 3.4.3 Das Problemkind gibt es nicht

Unter den 23 Lehrerinnen und Lehrern, die befragt wurden, gab es fünf, die zunächst keine Merkmale aufzählten, sondern wie folgt antworteten:

*„Ich denke, es ist sehr schwierig, ein Problemkind zu definieren, weil es sehr vielfältige Probleme an unserer Schule gibt. Es gibt Kinder, die haben mit sich selbst Probleme, es gibt Kinder, die haben mit der Familie Probleme, es gibt Kinder, die haben mit der Klasse, mit dem Unterrichtsstoff, mit vielen Sachen Probleme (...)“.* (Lehrerin, 50 Jahre alt, 11 Jahre Berufserfahrung, volles Deputat, Grundschule mit hohem Ausländeranteil, sozialer Brennpunkt).

*„Das kann ich so nicht beantworten. Da müsste man erstmal klären, wer das Problem überhaupt hat, der Lehrer mit dem Schüler oder der Schüler mit dem Lehrer oder vielleicht der Lehrer mit sich selber? Vielleicht könnte man es ganz allgemein festlegen: Das Problemkind hat immer andere Normvorstellungen als sein Gegenüber, seien es die Eltern, Lehrer oder auch Freunde.“* (Lehrerin, 26 Jahre alt, volles Deputat, Hauptschule).

*„Eine Definition für ‚Problemkinder‘ gibt es nicht. Wenn Menschen über Menschen urteilen, treffen soziale Faktoren aufeinander. Es handelt sich um eine Sozialisation zwischen den Eltern, dem Kind und der Schule (Institution, sowie Lehrer). Die Bezeichnung ‚Problemkinder‘ und/ oder ‚Leistungsversager‘ ist eine Entschuldigung der Institution und eine Verallgemeinerung. Normen beinhalten immer eine Abweichung. Das Kind steht immer im Zentrum bzw. System zwischen Eltern, Leistungsanforderungen, den Entwicklungsstufen, den Freunden, dem Status der Klasse, dem Unterricht, der Schule.“.* (Lehrerin, 27 Jahre alt, volles Deputat, Hauptschule).

„Für mich gibt es keine Problemkinder, sondern nur Kinder mit ,besonderen Entwicklungsbedürfnissen'. Solche Kinder gibt es in jeder Gruppe, weil nie alle Kinder auf dem gleichen Entwicklungsstand sind.“ Danach gefragt, woher die Etikettierung als Problemkind stammt, antwortet die Lehrerin: „*Etikettierungen sind menschlich, sie dienen dem Einordnen anderer Personen. Ich mag nicht in Etikettierungen denken.*“ (Vorschullehrerin, 33 Jahre alt, seit 10 Jahren im Dienst auf dem Land).

„Den Begriff ‚Problemkind‘ kann man nicht allgemein definieren. Es gibt Kinder mit verschiedenen Problemen, z. B. Leistungsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten. Ein Problemkind ist vielleicht ein Kind mit dem ich mich mehr auseinandersetzen muss als normal. Vom Kind aus definiert: Ein Kind, das Probleme hat. Das muss den Lehrer gar nicht unbedingt beeinflussen, der Lehrer merkt das evtl. gar nicht.“ (Lehrerin, 47 Jahre alt, Grundschule auf dem Land, seit 25 Jahren im Dienst).

Auch diese Lehrerinnen kennzeichneten anschließend ein „Problemkind“ ihrer Klasse anhand bestimmter Merkmale. Durch ihre Definition zeigten sie jedoch, dass sie in der Lage sind, die Frage differenziert zu beantworten. Diese Lehrerinnen haben verstanden, dass es *das* „Problemkind“ nicht gibt.

Eine Beziehungsstörung darf nie nur ursächlich im Kind gesucht werden. Beziehungen entstehen in der Interaktion mit anderen. Beziehungsstörungen im Unterricht sind Störungen in der Interaktion zwischen Lehrperson und Kind und/oder zwischen den Kindern. Sie können nur unter Einbezug aller an der Interaktion Beteiligten bearbeitet werden. „Beeinträchtigungen und Schädigungen der normalen sozialen, kognitiven sprachlichen, motivationalen und emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hängen mit Störungen der Interaktions- und Kommunikationsprozesse in den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule zusammen. Das Auftreten von Beeinträchtigungen und Schädigungen gilt als Ausdruck der Tatsache, daß die produktive Aneignung und Auseinandersetzung des Kindes oder Jugendlichen mit der sozialen Umwelt nicht in einer von der Umwelt akzeptierten Form gelingt, daß – gemessen an den sozial vorherrschenden Standards – die individuelle Kapazität der problembewältigenden Handlungskompetenzen überfordert ist“, schreiben Hurrelmann und Jaumann (1985, S. 298). Becker plädierte 1973 für eine „Entmystifizierung der Verhaltensabweichung“. Er vertrat die Auffassung, „daß abweichendes Verhalten keineswegs etwas Besonderes darstellt, sondern lediglich eine von vielen Arten menschlicher Aktivität, die zu untersuchen und zu verstehen ist“ (Becker 1973, S. 160). Dies ist auch heute noch ein wichtiger Gesichtspunkt, denn es geht nicht darum, Problemlagen zu beklagen, sondern sie angemessen zu interpretieren, um auf dieser Basis Interventionen einleiten zu können. Dies kann auch zu der Erkenntnis führen, dass z. B. ein Kind mit einem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich, das eine sehr viel reizärmere Umgebung braucht, in einer Förderschule die besseren Bedingungen hat als in einer inklusiven Klasse.

### 3.4.4 Fühlen sich Lehrpersonen auf die Probleme genügend vorbereitet?

Ein Grundschullehrer<sup>76</sup> (43 Jahre alt, er arbeitet in einer Grundschule in einem Dorf) antwortet auf die Frage „Fühlen Sie sich in Bezug auf ‚Problemkinder‘ genügend ausgebildet?“:

*„Also, das Einzige was man da im Studium mitnehmen konnte, war, dass man sich erklären kann, warum so was zu Stande kommt (...), da bist du überhaupt nicht für ausgebildet, das ist ja derartig tiefsitzend bei den Kindern (...), du bist ja nicht primär als Erzieher angestellt, sondern als Lehrer, um Lehrstoff zu vermitteln – also gut, man muss dann wissen, das sind meine Grenzen. Da musst du eben Profis, andere Leute dran lassen, mit denen du zusammenarbeitest, das ja. Aber mehr geht da nicht (...), also im Prinzip will ich mir das auch nicht mehr antun, dass ich die Erziehungsprobleme, die die zuhause haben, aufarbeiten muss. Ich will natürlich nicht nur der Stoffvermittler sein, aber ich kann einfach nicht das, was zuhause falsch gelaufen ist, bei mir in der Schule auffangen. In der Familie muss die wirkliche Kernarbeit geleistet werden. Und da, wo das tatsächlich passiert, da kannst du mithelfen (...). Wenn du weißt, was für Erziehungsratschläge die bekommen haben, dann nimmst du die mit auf. Das heißt, dass das Kind immer eine ganz klare Linie hat. Und dann sieht man auch Veränderung. Relativ schnell sogar. Also, wenn wirklich mal die Eltern zur Zusammenarbeit bereit sind, kann man schon sagen, dass man innerhalb weniger Wochen eine Veränderung im Verhalten des Kindes sieht.“*

Diese Aussage steht stellvertretend für ähnliche Äußerungen vieler Lehrender. Im Folgenden wird versucht, bestimmte Aussagen näher zu betrachten.

*„Also, das Einzige was man da im Studium mitnehmen konnte, war, dass man sich erklären kann, warum so was zu Stande kommt (...), **da bist du überhaupt nicht für ausgebildet**, das ist ja derartig tiefsitzend bei den Kindern (...):“*

Viele Lehrkräfte sagen, dass sie im Studium zu wenig auf die Praxis und insbesondere auf Kinder, die sie emotional herausfordern, vorbereitet wurden. In vielen Universitäten wurde in den letzten Jahren die Zahl der Praktika erhöht, was von den Lehramtsstudierenden begrüßt wird. Selbst wenn man davon ausgeht, dass viele der im Studium erworbenen Kenntnisse und Erkenntnisse nicht mehr unmittelbar präsent sind, so sollten sie doch die Grundlage für die Weiterbildung durch die Praxis und in der Praxis bieten. Der Grundschullehrer drückt dies aus, indem er sagt: *„...dass man sich erklären kann, wie so was (er meint vermutlich eine Verhaltensauffälligkeit, Anm. d. Verf.) zu Stande kommt...“*. Er schränkt das jedoch gleich wieder ein, indem er sagt: *„...aber `ne wirkliche Bekämpfung – da bist du überhaupt nicht für ausgebildet...“*.

Die erste Phase der Lehrerausbildung kann – abgesehen von einigen Erkenntnissen, die in Praxisphasen erworben werden – nur ein theoretisches Grundlagenwissen vermitteln, das während der Jahre im Beruf durch Fort- und Weiter-

<sup>76</sup> Diese Frage wurde zu einer Zeit gestellt, in der es noch keine Forderung nach Inklusion gab. Der Lehrer arbeitete nicht in einer Integrationsklasse.

bildung vertieft und ergänzt werden muss. Sicher kann man es sich in keinem Beruf leisten, ein Berufsleben lang ausschließlich von der einmal erworbenen Ausbildung zu zehren. In allen verantwortungsvollen Berufen wird gefordert, dass man sich mit den neuesten Erkenntnissen auf speziellen Gebieten auseinandersetzt und den Umsetzungsprozess in die eigene Praxis selbsttätig vollzieht.

Im Lehrberuf kommt verschärfend hinzu, dass sich die Interaktion zwischen Schüler und Lehrperson in immer verändertem Altersabstand vollzieht. Nicht nur die Kindheits- und Jugendphasen verändern sich im Laufe eines Lehrerlebens, sondern die Lehrperson selbst verändert sich. Eine Lehrerin z. B., die mit bestimmten Kenntnissen, Erwartungen und Hoffnungen mit 25 Jahren ein erstes Schuljahr übernommen hat, wird 25 Jahre später, wenn sie inzwischen selbst Kinder großgezogen hat und Großmutter geworden ist, den Erstklässlern als ein anderer Mensch gegenüberstehen. Selbst wenn man davon absieht, dass einschneidende persönliche Erlebnisse und Erfahrungen die Lehrperson prägen, so sind Veränderungen allein schon durch das fortschreitende Alter und dem damit fortschreitenden Altersabstand zu Kindern und Eltern zu erwarten. Die Interaktion und Wissensvermittlung kann deshalb nur dann gelingen, wenn Lehrende ihre Einstellungen, Haltungen, ihre Motivation und ihr Wissen ständig hinterfragen und den neuen Anforderungen anpassen. „...da bist du überhaupt nicht für ausgebildet...“, ist daher zunächst kein Argument, um sich den Anforderungen zu entziehen.

*„(...) du bist ja nicht primär als Erzieher angestellt, sondern als Lehrer, um Lehrstoff zu vermitteln (...) also im Prinzip will ich mir das auch nicht mehr antun, dass ich die Erziehungsprobleme, die die zuhause haben, aufarbeiten muss (...).“:*

Spätestens seit Johann Friedrich Herbart (1776–1841), der schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts von einer „zum Zwecke der Erziehung abgeleiteten“ allgemeinen Pädagogik sprach, wissen wir, dass Lehren und Erziehen untrennbar miteinander verbunden sind, denn jeder Lehr- und Lernsituation haftet auch eine erzieherische Dimension an.

Dazu ein Beispiel: Die Kinder eines ersten Schuljahres machen Schwungübungen. Sebastian erfindet dazu ein Wortspiel: „Rot und blau schmückt die Sau“. Sein Nachbar Hanke verpetzt ihn beim Lehrer, weil er „Sau“ gesagt hat. Der Lehrer gerät nun in eine Konfliktsituation. Wie soll er darauf reagieren? Es gäbe verschiedene Möglichkeiten. Der Lehrer könnte z. B. alle Kinder zu Wortspielen anregen, mit denen die Schwungübungen begleitet werden könnten. Dieser Lehrer ignoriert jedoch das Verhalten des petzenden Schülers, weist den „kreativen“ Jungen auf sein störendes Verhalten hin und fährt in seinem geplanten Unterricht fort.

Combe, der dieses Beispiel berichtet, schlussfolgert daraus: „Der Lehrer befürchtet offensichtlich, dass die Geschehnisse aus dem Ruder laufen, wenn er auf den Konflikt zwischen Sebastian und Hanke eingeht, obwohl die Folge dieses Ignorierens sein kann, dass er schon in den ersten Wochen die Tuchfühlung

zu den sozialen und emotionalen Prozessen in seiner Klasse verliert.“ (Combe 1997, S. 504/505).

Es ließen sich zahllose Beispiele anführen, die zeigen, dass keine Lehr-Lernsituation in der Schule „nur“ Stoffvermittlung sein kann. Das ist letztlich auch jedem Lehrenden bewusst und gerade darin besteht ja sein Dilemma. Ließe sich der Lehrer in obigem Beispiel sowohl auf die „kreative“ Idee als auch auf die Tatsache ein, dass der andere Junge gepetzt hat, würde er seinen Stoffplan rein zeitlich gesehen nicht einhalten können. Der Zeitfaktor – eng verbunden mit dem Leistungsfaktor – ist ein nicht zu unterschätzendes Moment, das Lehrende oft davon abhält, auch erzieherische Aufgaben wahrzunehmen. Genau das aber kann zu Frustration und Unzufriedenheit führen, da Konflikte nicht gelöst, sondern „unter den Teppich gekehrt“ werden. Aus kleinen Konflikten können sich schwerwiegende Probleme ergeben. Negativer Stress führt in einem langsamen Prozess zu einer „Immunistisierung“ gegenüber den besonderen Problemen und Befindlichkeiten der Schüler und damit auch zu einem Verlust einer berufsethischen Motivationsgrundlage der Arbeit (...). Wenn hier keine professionellen Formen des Umgangs mit beruflichen Erfahrungskrisen bereitstehen, wächst die Gefahr, durch die ständige Abwehr von ‚Zumutungen‘ seelisch zu erstarren und sich obendrein in umfassenderem Sinne psychosomatisch zu verbrauchen.“ (Combe/ Buchen 1996, S. 288).

Alle Schulgesetze aller Bundesländer fordern das Recht des Kindes auf Bildung, *Erziehung* und individuelle Förderung. Die Schule hat einen Bildungs- und einen Erziehungsauftrag! Kein Lehrer, keine Lehrerin kann es sich erlauben, den Erziehungsauftrag zu ignorieren. Auch wenn sie das Gefühl haben, dass sie die Erziehung, die die Eltern offensichtlich nicht mehr leisten, „nachholen“ müssen.

Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist die Frage nach der *Trennlinie zwischen Erziehen und Therapieren*. Lehrende verstehen sich nicht als Therapeuten, sie sind keine Therapeuten und sollen es auch nicht sein. Nach Oevermann muss jedoch auch die *therapeutische Dimension* Teil pädagogischer Professionalität sein. Neben der Wissens- und Normenvermittlung gibt es für Oevermann noch eine dritte Funktion des pädagogischen, nämlich die „implizit therapeutische“. „Diese dritte Funktion ergibt sich schlicht daraus, daß im Zuge der Wissens- und Normenvermittlung am sozialen Schulort zwangsläufig eine Interaktionspraxis mit den Schülern eröffnet wird, die – zumindest bis zur Adoleszenzreife bzw. zum Abschluß der Pubertät angesichts des noch offenen Bildungsprozesses des Schülersubjekts – objektiv folgenreich für dessen spätere personale Integrität ist. Der Schüler ist außerhalb der Familie an keinem weiteren sozialen Ort von einer solchen folgenreichen Interaktionspraxis betroffen.“ (Oevermann 1997, S. 146). Dem pädagogischen Handeln wächst nach Oevermann zwangsläufig eine therapeutische Funktion zu, da die Schüler-Lehrer-Beziehung, die sich anlässlich der Wissens- und Normenvermittlung ergibt, für die *Entwicklung der Schülerin oder des Schülers als ganzer Person* folgenreich ist. Das Lehrerhandeln trifft nämlich naturgemäß nicht auf eine Persönlichkeit, die

sich bereits selbst durch Rollendistanz, Rollenambivalenz und Rollenflexibilität schützen und ihre vorhandene Integrität selbst wahren kann (vgl. ebd., S. 147). „Wir haben es beim Lehrer-Schüler-Verhältnis vor Abschluß der Pubertät also mit einer widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen zu tun, die durch die unfertige psychische Entwicklung des Schülers erzwungen ist, die aber als solche noch nicht einem professionalisierten Arbeitsbündnis entspricht.“ (ebd., S. 148). Es erwachsen also faktisch aus dieser Konstellation nach Oevermann insofern therapeutische Funktionen, als sich Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ergeben. Das ist so, ob wir das wollen oder nicht. Vor allem Grundschulkindern können ihre Beziehung zu den Lehrenden nur an die „Strukturlogik der diffusen Eltern-Kind-Beziehung assimilieren“ (ebd., S. 148).

Das Problem liegt nun darin, dass die Betroffenheit der ganzen Person eines Schülers nicht die Folge eines professionellen therapeutischen Arbeitsbündnisses ist, sondern nur die Folge des Umstandes, „dass Schüler in dieser Entwicklungsphase zu einer vollständigen Übernahme der Strukturlogik von Rollenhandeln noch nicht in der Lage sind und deshalb automatisch als ganze Personen adressiert werden und betroffen sind“ (ebd., S. 149). Die therapeutische Dimension wird daher in der Schule nicht offen praktiziert. Oevermann geht hier sogar noch weiter, in dem er schreibt: „*Pädagogisches Handeln* ist also unter dem Aspekt seiner objektiv gegebenen therapeutischen Dimension ein *prophylaktisches Handeln* im Hinblick auf sein Potential der *Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie*.“ (ebd., S. 149). Damit verweist Oevermann auf die immense Bedeutung, die die einzelne Lehrperson für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen hat.

Sich auch als Therapeut zu sehen, wird von den Lehrenden zu Recht abgelehnt, da sie in der Tat keine Ausbildung dafür haben. Oevermann hält dieses Selbstbild jedoch für eine Ideologie und begründet dies damit, dass die offene Möglichkeit einer genuin durch die pädagogische Praxis selbst in Gang gesetzte pathogene Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers abgelehnt wird und eine psychosoziale Störung automatisch dem häuslichen Milieu kausal attribuiert wird (ebd. S. 150). Das genau drückt der Lehrer in obigem Zitat aus, indem er sagt, dass er nicht die Erziehungsprobleme, die die Kinder zu Hause haben, in der Schule aufarbeiten will. Pädagogisches Handeln muss jedoch die therapeutische Dimension zumindest unter dem Gesichtspunkt der Prophylaxe mit einbeziehen.

„(...) *das ist ja derartig tiefsitzend bei den Kindern (...)* **Da musst du eben Profis, andere Leute dran lassen, mit denen du zusammenarbeitest, das ja. Aber mehr geht da nicht (...)**“:

Noch sitzt die Meinung tief, dass man als Regelschullehrkraft keine Kompetenzen erworben hat, um mit Kindern, die große Probleme bereiten, umzugehen. Der Lehrer, der hier geantwortet hat, arbeitet nicht in einer Inklusionsklasse, auch nicht in einer Integrationsklasse, sondern in einer sogenannten „normalen“ Dorfschulklasse – also einer Klasse mit einer „normal“ heterogen zusammen-

gesetzten Schülerschaft. Für diese Schülerschaft jedoch hat auch dieser Lehrer die entsprechende Profession erworben. Er räumt immerhin ein, dass er offensichtlich bereit wäre, mit sogenannten „Profis“ zusammenzuarbeiten – er sieht jedoch nicht, dass er ebenfalls ein „Profi“ ist. Er hat die Profession eines Grundschullehrers und in seiner Klasse befinden sich ausschließlich Grundschüler/innen.

Krawitz kritisiert den Trend, nur nach wirkungsvollen therapeutischen oder quasi-therapeutischen Maßnahmen zu suchen. „Therapie tritt an Stelle von Pädagogik“ (Krawitz 1997, S. 57) – mit dem Ziel, möglichst schnell bei den Kindern irgendwelche Mängel oder Defizite zu beheben. „Als Therapie wird heute letztlich vielerorts und in schillernden Farben ausgemalt ‚verkauft‘, was ursprünglich zu ganz alltäglichen pädagogischen Erfahrungen zu rechnen war. Die Therapeutisierung der Pädagogik muss in ihrer Janusköpfigkeit erkannt werden. Chancen und Gefahren liegen (...) ganz dicht beieinander.“ (ebd., S. 70). Der Autor kritisiert hier auch z. B. die „Lese- und Rechenkliniken“<sup>77</sup>, die ja nur deshalb entstehen können, weil die Schule offensichtlich das, was von ihr erwartet wird, nicht mehr leistet. Wenn Pädagog/innen Kinder zu Experten, also zu „Profis“ schicken, dann erwarten sie auch, dass diese „geheilt“ und damit als im Unterricht „handhabbare“ Schüler zurückkommen.

Grundsätzlich ist zu begrüßen, dass es inzwischen ein weitverzweigtes und gut ausgebautes Netz von außerschulischen pädagogischen und therapeutischen Interventionen für die Kinder gibt (vgl. Graumann/Mrochen 2001). Eine Zusammenarbeit entlastet die Eltern und Lehrer/innen. Das hat jedoch auch eine Kehrseite, auf die Krawitz hinweist: „Diese *Entlastung* der verantwortlichen Träger kann allerdings für die Betroffenen selbst zur *Belastung* werden, weil nun in zunehmendem Maße alltägliche pädagogische Schwierigkeiten und Probleme zu ‚Fällen‘ hochstilisiert werden, um sie dadurch leichter an spezialisierte professionelle Institutionen überweisen zu können.“ (Krawitz 1997, S. 76). Wichtig ist auch hier wieder, Einzelfallentscheidungen zu treffen. Für ein Kind kann es äußerst hilfreich sein, eine außerschulische Lerntherapie zu durchlaufen. Wenn der Fall sorgfältig geprüft wurde, und eine spezielle Hilfe in der Schule nicht geleistet werden kann, wäre es unverantwortlich, außerschulische Angebote nicht zu nutzen.

Lehrpersonen können auch nicht die Arbeit von Sozialpädagog/innen im Sinne von Schulsozialarbeit übernehmen, aber sie können sich nicht der *sozialpädagogischen Dimension* pädagogischer Professionalität entziehen. Eine engere Zusammenarbeit von Sozialpädagog/innen und Schulpädagog/innen wäre daher nicht nur zur Bewältigung der anstehenden Probleme notwendig, sondern auch, um voneinander zu lernen, indem sich Schulpädagogen auch den Blickwinkel von Sozialpädagogen aneignen. Es würde ihnen helfen, manches Problem mit „neuen“ Augen zu sehen. Schulische und sozialpädagogische Einrichtungen sind

---

<sup>77</sup> Eine „Lese- oder Rechenklinik“ ist in der Regel eine Therapie-Einrichtung oder eine Einrichtung in einer Universität, die wissenschaftlich begleitete Einzelfallhilfe bieten.

„als komplementäre Bereiche gesellschaftlicher Reproduktion durch Erziehung zu begreifen, schulischerseits durch die Qualifizierung mittels Selektion für das Beschäftigungssystem, seitens der Sozialpädagogik durch die integrative Aufgabe, indem sie Hilfe an den vielen Übergängen und Konfliktstellen leistet und Schäden ausbessert, die dem Einzelnen dabei zugefügt werden“, schreiben Homfeldt und Schulze-Krüdener (2001, S. 140). Sie stellen fest, dass in der Schule eine zweite professionelle Kompetenz als Schulsozialarbeit nötig ist, „die auf der Mikro-, Meso- und Makroebene tätig ist, auch als intermediäre Instanz, die niedrigschwellige Angebote schafft, eigene Räume anbieten kann, an der Organisationsentwicklung von Schule mitwirkt und sozialpädagogische Verfahren (z. B. biographische Diagnostik) einbringt.“ (ebd., S. 155).

Diese schon vor fast 20 Jahren gestellte Forderung nach Unterstützung durch die Sozialpädagogik ist durch den Anspruch, inklusive Schule zu werden, besonders aktuell.

### „...wenn wirklich mal die Eltern zur Zusammenarbeit bereit sind...“

*„... also im Prinzip will ich mir das auch nicht mehr antun, dass ich die Erziehungsprobleme, die die zuhause haben, aufarbeiten muss. Ich will natürlich nicht nur Stoffvermittler sein, aber ich kann einfach nicht das, was zuhause falsch gelaufen ist bei mir in der Schule auffangen. In der Familie muss die wirkliche Kernarbeit geleistet werden. Und da, wo das tatsächlich passiert, da kannst du mithelfen (...). Wenn du weißt, was für Erziehungsratschläge die bekommen haben, dann nimmst du die mit auf. Das heißt, dass das Kind immer eine ganz klare Linie hat. Und dann sieht man auch Veränderung. Relativ schnell sogar. Also, wenn wirklich mal die Eltern zur Zusammenarbeit bereit sind, kann man schon sagen, dass man innerhalb weniger Wochen eine Veränderung im Verhalten des Kindes sieht.“* (s. Zitat oben).

Damit verlagert der oben zitierte Lehrer die Problematik in das Elternhaus (vgl. Oevermann 1997, S. 150) Allerdings hat er insofern Recht, als nur eine gute Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule zu einem gemeinsamen Erziehungsverhalten und Erziehungsziel führen kann. Wie der Lehrer sagt, geht es „um die klare Linie“, also um gleiche Erziehungsziele in Schule und Elternhaus. Das ist einleuchtend, wobei jedoch zu wenig diskutiert wird, welcher großer Anspruch dahinter steht: Es ist letztlich der Anspruch, in der Grundschule, in der die Klassen in hohem Maße heterogen bezüglich der sozialen Herkunft der Kinder zusammengesetzt sind, mit *allen* Eltern, unabhängig von ihrem kulturellen und sozialen Hintergrund kommunizieren zu können und zu einheitlichen Normen, Wertvorstellungen und Erziehungszielen zu gelangen. Die Frage ist, ob Lehrkräfte diesem Anspruch überhaupt gerecht werden können, insbesondere angesichts der steigenden Zahl an Kindern mit einem Migrationshintergrund.

Es stellt sich zunächst die Frage, aus welchem sozialen Milieu die Lehrer/innen selbst stammen, denn von diesem sind sie in ihren Erwartungen und Vorstellungen geprägt. „Gerade in der Grundschule gewinnt die Beachtung der

Lehrermilieus auf Grund der entwicklungspsychologisch begründeten persönlichkeitsorientierten Beziehungsstruktur und der Grundlegungsfunktion eine besondere Bedeutung und dies in allen pädagogisch relevanten Kommunikations- bzw. Handlungsfeldern des Grundschulalltags“ schreibt Schumacher (2000, S. 111). Sie stellte in einer Untersuchung fest, dass das herausragende Milieu, aus dem Lehrpersonen stammen, das „liberal-intellektuelle Milieu“ ist, während nur etwa 3 % dem Milieu der sozialen Unterschicht zuzuordnen sind<sup>78</sup>.

Es kann von keinem Lehrenden verlangt werden, dass er die kulturellen Hintergründe und familiär geprägten Werte und Normen von allen Kindern kennt, die ihm in der Klasse anvertraut wurden. Aber alle Lehrenden müssen heute dafür sensibilisiert sein, dass nicht zwangsläufig nur das Gültigkeit hat was sie auf Grund ihrer eigenen sozialen Herkunft für normal und richtig halten. Sie müssen bereit sein, ihre persönliche Sozialisierung zu hinterfragen und ihre eigenen Grenzen auszuloten. Das ist in der Tat sehr schwer und kann zu massiven Unsicherheiten führen. Daher ist es notwendig, sich stetig weiterzubilden, sowohl in Bezug auf die Kenntnisse über die Länder, aus denen die Kinder mit Migrationshintergrund kommen, über Besonderheiten der verschiedenen Sprachen und über Verhaltensstrategien u. a. m.

Heute wird sehr dafür geworben, dass Abiturienten mit Migrationshintergrund sich für den Lehrberuf entscheiden, um die Quote der Lehrkräfte, die selbst Erfahrungen mit Einwanderung in eine fremdes Land haben (entweder selbst als Kind oder Jugendlicher oder durch die Eltern) zu erhöhen. Man erhofft sich davon, dass diese Lehrkräfte ein größeres Verständnis für die Problematik der Kinder mit Migrationshintergrund haben und innerhalb der Kollegien für interkulturelle Bildung sensibilisieren (vgl. u. a. Georgi 2011). Der Stifterverband für die deutsche Wirtschaft betont ebenfalls die Notwendigkeit von Lehrkräften mit Migrationshintergrund und interkultureller Kompetenz zur Schaffung von mehr Diversität und Chancengerechtigkeit in den Klassenräumen (2013, S. 85). 2006 wurde dafür die Initiative „Migranten machen Schule“ gegründet. Durchschnittlich beträgt der Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund nur ca. 1 % (ca. 19 % der deutschen Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund) (ebd., S. 89). Insbesondere im Hinblick auf Inklusion ist es erforderlich, diesen Anteil zu erhöhen.

Fazit:

Die Analyse hat gezeigt, dass die Aussagen des Lehrers weitgehend unprofessionell sind – doch sie sind nachvollziehbar und müssen ernst genommen werden. Viele Lehrende fühlen sich nicht ausreichend ausgebildet, da von ihnen Kompetenzen erwartet werden, die sie innerhalb ihres Studiums nicht erworben haben. Das kann zu Frustration, Resignation sowie dem bekannten „Burn-out“

---

<sup>78</sup> Ob sich dies in den letzten Jahrzehnten geändert hat, ist mir nicht bekannt.

führen. Andererseits bedeutet Lehrersein lebenslanges Lernen und Weiterbilden. Ambitionierte Lehrende nehmen berufsbegleitend große Anstrengungen auf sich und sind bereit, Geld und Zeit zu investieren, um sich auf verschiedenen Gebieten weiterzubilden. Dann jedoch spüren Sie die unzulänglichen Bedingungen unter denen sie in der Schule arbeiten müssen oft noch deutlicher und die Frustration wird eher größer, da sie den Kindern nicht die Hilfen geben können, die diese brauchen.

Störungen und Konflikte müssen im Schulalltag als Teil der Realität angesehen werden. Die zahlreichen außerschulischen therapeutischen und sozialpädagogischen Angebote dürfen nicht dazu benutzt werden, normale und alltägliche Probleme zu Fällen hochzustilisieren, um die betroffenen Kinder abgeben und einen von „Problemkindern bereinigten“ Unterricht halten zu können. Kein Lehrender kann erwarten, ausschließlich Kinder unterrichten zu dürfen, die aus dem eigenen Milieu kommen und auf vertraute Signale und Kommunikationsmuster reagieren. Auch wenn das Dilemma, die sozialen und kulturellen Hintergründe aller Kinder nicht wirklich kennen lernen zu können, derzeit kaum aufhebbar ist, ist die Akzeptanz differierender Norm- und Wertvorstellungen und die aktive Auseinandersetzung damit unabdingbar.

### 3.4.5 Kinder mit Migrationshintergrund sind per se keine Förderkinder

Die Forderung nach Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, von Ausländern und Asylsuchenden in unsere Gesellschaft und in unsere Bildungssysteme hat heute höchste Priorität und ist eine der großen Herausforderungen, der sich alle europäischen Länder stellen müssen. Karakaşoğlu und Amirpur (2012, S. 66) schreiben daher: „Gesellschaftliche Teilhabe kann (...) nur durch den Zugang aller zur inklusiven Bildung gelingen. So wird durch die Exklusion des Aspektes der Interkulturalität die Chance einer umfassenden Inklusion, der Heterogenität im Sinne von unterschiedlicher Verschiedenheit zugrunde liegt, nicht genutzt. Schließlich umfasst die Definition von Inklusion alle Heterogenitätsdimensionen. (...) Ziel einer inklusiven Schule ist es, sich mit den Bedürfnissen einer insgesamt heterogenen Gruppe zu befassen. Die inklusive Schule umfasst damit verschiedene Minderheiten und befasst sich mit den Ressourcen für heterogene Lerngruppen und heterogene Systeme.“ Wenn Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe anerkannt wird, so betrifft sie alle Bereiche der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Praxis. Auf dem Gewerkschaftstag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2017 wird betont, dass Bildung in der Migrationsgesellschaft unmittelbar mit Inklusion verknüpft ist, indem sie allen Menschen unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung sowie an Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg gewährleistet. Inklusive migrationspädagogische Ansätze in den verschiedenen Bereichen sollen weiterentwickelt werden und damit Migration als Normalität anerkannt und gestaltet werden (vgl. Glaser 2017, S. 12).

Inklusion wird in vielen Ländern in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der Eingliederung von Menschen mit einer Behinderung diskutiert. Inklusion geht jedoch von der Intersektionalität aus. Das bedeutet, dass Menschen nicht mehr wie bisher auf ein Differenzmerkmal fokussiert werden. Es geht um „normale Vielfalt“. Mit dem neuen Terminus „soll auf die in der Verschiedenheit ‚verborgenen‘ Potentiale und bislang ungenutzten Ressourcen hingewiesen werden.“ (Krüger-Potratz 2011, S. 184). Die Vielfalt der Differenzlinien soll nicht als Summe von Verschiedenheiten interpretiert, sondern in ihrem Zusammenwirken analysiert werden, um Lösungsansätze im Umgang mit der Verschiedenheit zu finden (ebd., S. 187). Es sollte keine Ungleichheitskategorie dominieren, so wie derzeit die Kategorie „Behinderung“ in den Inklusionsdiskussionen. Auch in diesem Buch liegt der Schwerpunkt auf der Inklusion von Kindern mit einer Behinderung. Das mag daran liegen, dass Kinder mit einem Migrationshintergrund in der Regel bereits in den allgemeinen Schulen sind und sich die Schule vor die Herausforderung gestellt sieht, in den meisten Klassen der Grundschule, Hauptschule und auch Realschule, zunehmend mehr Kinder aus unterschiedlichsten Ländern zu unterrichten. Kinder mit einer Behinderung dagegen werden nach wie vor in der Mehrzahl in Förderschulen von speziell ausgebildeten Pädagog/innen unterrichtet. Erst seit den Inklusionserlassen in den einzelnen Bundesländern müssen sie – sofern die Eltern es wünschen – in einer Regelschule aufgenommen werden. Kinder mit einer Behinderung verlangen von den Lehrkräften Kompetenzen, die sie nicht erworben haben und erfordern eine sehr große Umstellung – dies insbesondere deshalb, weil sich die Lehrkräfte bereits durch Kinder von Asylbewerbern und Kinder mit Migrationshintergrund, die die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, überfordert fühlen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass es in den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten sehr viel mehr um die Inklusion von Schüler/innen mit einer Behinderung geht als um Schüler/innen mit einem Migrationshintergrund. Diese Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind zunächst grundsätzlich Regelschüler/innen, außer sie haben eine Behinderung.

Wie bedeutsam die Integration von Kindern nichtdeutscher Herkunft in das Schulsystem ist, zeigen die jüngsten statistischen Erhebungen. Deutschland gehört seit mehreren Jahrzehnten zu einem der beliebtesten Einwanderungsländer innerhalb Europas. Im November 2017 lebten in Deutschland 82,4 Millionen Menschen, davon haben 18,6 Millionen einen Migrationshintergrund. Mehr als jeder fünfte Einwohner hat eine eigene oder über mindestens ein Elternteil mitgebrachte Zuwanderungsgeschichte. Mehr als über die Hälfte aller Personen mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft (9,6 Millionen). Die größte Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund ist türkischer Herkunft (2,8 Millionen). 2015 leben ca. 4,7 Millionen Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit in Deutschland, das sind ca. 5,7 % der Gesamtbevölkerung. Im ersten Halbjahr 2016 kamen rund 222.264 Asylsuchende nach Deutschland, im ersten Halbjahr 2017 dagegen nur noch 90.389. Ca. 70 Prozent der Asylbewerber sind unter 30 Jahre alt. Die Altersstruktur zeigt klar, dass dem Bildungs-

und Ausbildungssystem eine Schlüsselrolle bei der Inklusion der Flüchtlinge zukommt, deren Asylstatus aufgehoben wird.<sup>79</sup>

Erkenntnisse der Migrationsforschung zeigen, dass sich die Differenzen nicht verwischen und homogenisieren lassen. Gogolin stellt auf der Basis ihrer Forschungsergebnisse fest, dass nicht damit gerechnet werden kann, „dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich zu einer ‚homogeneren‘, der altansässigen Bevölkerung im Hinblick auf Lebenslagen und Bildungsvoraussetzungen ähnlicher werdenden Gruppe entwickeln – und dies ungeachtet des Umstands, dass eine zunehmende Zahl von Kindern, in deren Familien ein Migrationshintergrund gegeben ist, in Deutschland geboren wird und hier aufwächst. Vielmehr muss man davon ausgehen, dass die Heterogenität der Lebenslagen sowie der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen, die bei den Kindern und Jugendlichen anzutreffen sind, nicht abnehmen wird.“ (Gogolin u. a. 2003, S. 29). Es ist auch damit zu rechnen, dass diese Schüler/innen eine starke Bindung an Herkunftssprache und kulturelle Traditionen behalten werden. Je weniger die Integration insbesondere von Kindern muslimischer Religionszugehörigkeit gelingt, desto stärker wird die Bindung an die Herkunft der Eltern. Schule muss daher auf die besonderen Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen reagieren. Eine zielgruppenspezifische pädagogische Kompetenz muss wichtigster Teil der Lehrerprofessionalität sein.

Unter welchem Aspekt Interkulturalität betrachtet wird, kann sehr verschieden sein und ist abhängig von dem jeweiligen Blickwinkel. In Anlehnung an Krüger-Potratz (vgl. 2005, S. 66 ff.) gibt es vier wesentliche Aspekte:

1. *Staatsangehörigkeit*: Es stellt sich die Frage, ob der Ausländerstatus erhalten bleibt oder aufgehoben wird. Einbürgerung bedeutet, dass man nicht mehr von Ausländern, aber weiterhin von Menschen mit einem Migrationshintergrund spricht.
2. *Ethnizität*: Ein Staat trifft Regelungen zum Schutz von Minderheiten, d. h. zum Schutz der kulturellen Eigenständigkeit und der politischen Mitwirkung ethnischer Minderheiten. Diese Schutzbedingungen betreffen allerdings nur die Minderheiten, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.
3. *Sprache*: Es herrschen unterschiedliche Auffassungen darüber, ob Zweisprachigkeit unterstützt werden soll oder ob es nur die eine „richtige“ Sprache, die Sprache des aufnehmenden Landes geben soll. Sprachliche Vielfalt kann geduldet oder abgelehnt werden.
4. *Kultur*: Hier muss zunächst der Kulturbegriff definiert werden. Es gibt eine nichtauflösbare Spannung zwischen einem ontologischen Kulturbegriff (Kultur ist das einzigartige Wesen eines Volkes, das man rein erhalten muss) und der

---

<sup>79</sup> <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html;jsessionid=DBD72B61280B0EB67DE1A21993D5982A.InternetLive1> (gelesen am 2.11.2017) und [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/11/SVR\\_Fakten\\_zur\\_Einwanderung.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/11/SVR_Fakten_zur_Einwanderung.pdf) (gelesen am 5.12.2017).

Tatsache, dass jedes Volk mit anderen Völkern in Kontakt steht und „fremde“ Kulturen stets auf die „eigene“ Kultur eingewirkt haben (s. Transkulturalität).

In Bezug auf diese Aspekte lassen sich vier parallel nebeneinander bestehende Diskurse unterscheiden, die man mit folgenden Stichworten kennzeichnen kann: Gleichheit, Essentialisierung, Universalisierung und Pluralität (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 171 ff.):

1. *Gleichheitsdiskurs*: Diese Position vertritt die Gleichbehandlung und rechtliche sowie politische Gleichstellung von Zugewanderten. Dabei wird jedoch verkannt, dass politische Gleichstellung nicht selbstverständlich Gleichheit erzeugt. Dies wird im deutschen Bildungssystem sehr deutlich, denn die gleichen Zugangsberechtigungen zu den Bildungseinrichtungen haben bislang die Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht aufgehoben.
2. *Essentialisierungsdiskurs*: Kulturelle Differenz wird als positiv definiert und als Bereicherung interpretiert. Die Defizithypothese wird umgekehrt, es wird ein „Recht auf Anderssein“ gefordert sowie der Erhalt der „kulturellen Identität“. In beiden Diskursen, dem Gleichheitsdiskurs und dem Essentialisierungsdiskurs werden soziale und politische Differenzen kulturell erklärt, sie werden als etwas angesehen, das es zu bewahren gilt. Da Kultur in diesem Ansatz als das Leben bestimmende Orientierungsmuster etc. definiert wird, wird die Vorstellung, dass es eine ethnische, sprachliche und kulturelle Homogenität gibt, in diesen Ansätzen aufrechterhalten und widerspricht dem Ansatz der Transkulturalität.
3. *Universalitätsdiskurs*: In diesem Ansatz wird das allen Kulturen Gemeinsame herausgestellt. Es wird von *transkultureller* Erziehung gesprochen. Da die Internationalisierung die Welt verändert hat, wird davon ausgegangen, dass es eine allgemeingültige Moral jenseits der Besonderheiten der einzelnen Kulturen gibt, d. h., allgemeingültige Menschenrechte. Dabei wird übersehen, dass auch die Menschenrechte historisch und kulturell gewachsen sind und erst durch internationale Konventionen eine Rechtsverbindlichkeit erhalten haben. Die Menschenrechte in allen Ländern umzusetzen, ist jedoch von den jeweiligen Machthabern abhängig und es sind Konzepte erforderlich wie die Umsetzung vonstatten gehen kann.
4. *Pluralitätsdiskurs*: Dieser Ansatz schließt an den Diskurs um Differenz und Gleichheit an. Differenz ist ein Konstrukt, das analysiert und interpretiert werden muss. Transnationalität und Transkulturalität spielen hier eine Rolle. Das „Anderssein“ wird als Ressource gesehen. Sprachliche, ethnische, kulturelle und nationale Differenzen sind nur ein Ausschnitt aus der Gesamtheit von Heterogenität, denn zur Heterogenität sind noch Differenzmerkmale wie Geschlecht, Alter, Sozialstatus zu zählen. Es wird die Entwicklung transkultureller Bildung gefordert, die die Grenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ überwindet.

Lehrende müssen sich über ihre eigene Sichtweise, die durchaus auch von subjektiven Alltagstheorien geprägt ist, bewusst werden und die unterschiedlichen Diskurse in der Politik und in den Bildungsdebatten verfolgen, um einen möglichst differenzierten Standpunkt bezüglich Heterogenität durch Interkulturalität einnehmen zu können. Schüler/innen mit Migrationshintergrund als eine in sich homogene Gruppe zu betrachten, verleitet zu undifferenziertem Denken und zur Entwicklung subjektiver Alltagstheorien (vgl. Graumann 2004). Auch unter den Eltern kann es als negative Zuschreibung gesehen werden, zu dieser Gruppe gezählt zu werden. Dazu ein Beispiel: Kati hat eine deutsche Mutter, der Vater kam einige Monate vor der Heirat von Katis Eltern von der Elfenbeinküste nach Deutschland. Die Mutter trennte sich von ihrem Mann kurz nach der Geburt des Kindes und zog es ohne Kontakt zum Vater mit Unterstützung ihrer Eltern auf. Kati kennt keine andere Sprache als deutsch und keine andere Kultur. Als ich der Mutter gegenüber Kati als ein Kind mit Migrationshintergrund bezeichnete, wies die Mutter diese Zuschreibung empört zurück. In ihren Augen ist Kati ein deutsches Kind. Obgleich die Bezeichnung laut Definition korrekt ist, konnte ich die Mutter gut verstehen, denn die Zugehörigkeit zur Gruppe der Migranten ist in den Augen von Eltern gleichbedeutend mit Schwierigkeiten in der Schule oder zumindest mit der Notwendigkeit integrative Maßnahmen ergreifen zu müssen. Beides trifft jedoch auf Kati in keiner Weise zu. Sie unterscheidet sich als Deutsche von ihren deutschen Mitschülerinnen ausschließlich durch ihre dunkle Hautfarbe.

Ledoux, Leeman und Leiprecht (vgl. 2001, S. 184 f.) führten ein interessantes Projekt „Interkulturelles Lernen in der Klasse“ in den Niederlanden durch. Vier Ansätze interkulturellen Lernens kristallisierten sich heraus:

- Allgemeiner Pluralismus (interkulturelles Lernen verweist nicht auf spezifisch ethnische Verhältnisse);
- spezifischer Pluralismus (ethnische Verhältnisse stehen im Mittelpunkt);
- soziale Beziehungen (Konzentration auf die Beziehungen zwischen den Schüler/innen);
- Beseitigung von Benachteiligung.

Die höchste Zustimmung fand bei den am Projekt beteiligten Lehrkräften der Ansatz „soziale Beziehungen“, die niedrigste die „Beseitigung von Benachteiligungen“. Entweder sahen die Lehrenden keine Möglichkeit, Benachteiligungen, die gesamtgesellschaftlich bedingt sind, zu beeinflussen oder sie nahmen keine Benachteiligungen wahr. Allerdings schließen sich die Ansätze nicht gegenseitig aus. Sie können als Bildungsideale der Befragten interpretiert werden. Aus den Erfahrungen der Lehrer/innen, die diese im Projekt gewonnen haben, filtern die Autoren Kompetenzen heraus, die die Lehrenden haben sollten, wenn sie in interkulturell zusammengesetzten Klassen unterrichten:

- Als Lehrer zeigen, dass man anderen Menschen im Prinzip mit Wertschätzung und Respekt gegenübertritt,
- Interesse an persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen bekunden,
- etwas von sich selbst erkennen lassen,
- nicht normierend auftreten,
- niemanden zur Preisgabe von Persönlichem zwingen,
- deutlich machen, dass Persönliches nicht lachhaft ist,
- Raum geben.

Interessant ist, dass die Autoren das Projekt vor allem deshalb als gelungen betrachten, weil die beteiligten Lehrkräfte gezwungen waren zu diskutieren, sich auszutauschen, nachzudenken und ihr Tun zu reflektieren. Es hat Klärungs-, Bewusstseins- und Sensibilisierungsprozesse bei ihnen ausgelöst, die immer wieder von neuem notwendig sind. Das Projekt hat dazu geführt, dass die Lehrpersonen zunehmend mehr der Ansicht waren, weniger die unterschiedlichen Ethnien zum Thema zu machen als mehr die „Verschiedenheit im Allgemeinen“. Die Autoren warnen allerdings davor, dass dabei eine wichtige Differenz vernachlässigt werden könnte: „Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und Angehörige von Gruppen eingewanderter Minderheiten unterscheiden sich in der Wahrscheinlichkeit, vorherrschenden Alltagsrassismen und struktureller Benachteiligung ausgesetzt zu sein. Eine Sensibilisierung für *diese* Differenz darf im Themenkatalog interkulturellen Lernens nicht in den Hintergrund geraten.“ (ebd., S. 194). Zu bedenken soll noch gegeben werden, dass die oben aufgelisteten Kompetenzen im tagtäglichen zwischenmenschlichen Umgang eine Selbstverständlichkeit sein sollten. Es stimmt nachdenklich, dass die Hervorhebung dieser Kompetenzen eines wissenschaftlichen Projektes bedarf.

Kritisch soll auch noch auf folgenden Aspekt hingewiesen werden: Durch unangemessene Integrationsbemühungen und interkulturelle Trainingskurse kann die Differenz immer wieder neu betont werden und die Selbstverständlichkeit des Zusammenlebens, die sich durchaus in vielen Bereichen eingestellt hat, kann sich nicht vertiefen. Diehm und Radtke sprechen von einer „positiven Diskriminierung“, die z. B. durch die Thematisierung der Migration die Schüler/innen auf ihre Kultur festlegen und sozial verankerten Bewertungen aussetzen. Schlimmstenfalls führt das zu einer kulturellen Stigmatisierung, von der in sozialen Auseinandersetzungen in der Klasse Gebrauch gemacht werden kann. „Gleichzeitig aber ist mit der positiv konnotierten Thematisierung kultureller Differenz die paradoxe Aufforderung an das Individuum verbunden, die Differenz zwar wahrzunehmen und anzuerkennen, im praktischen Umgang miteinander jedoch keinen Gebrauch davon zu machen“. Das zeigt sich vor allem dann, wenn kulturelle Differenz zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird (Diehm/ Radtke 1999, S. 153).

Auch Dollase ist der Meinung, dass das Denkmuster, interethnische Konflikte müssten in einer Schulklasse mit einer bestimmten Anzahl von „Ausländern“ zwangsläufig bestehen, zwar noch weit verbreitet, aber längst überholt sei. Er warnt davor, die kulturelle Prägung zu verabsolutieren: „Wenn man kulturelle

Prägungen genauso wenig ablegen kann wie seine schwarze Hautfarbe, wenn so getan wird, als sei die kulturelle Prägung nichts Dekonstruierbares, also ein unveränderliches Personenkennzeichen, dann sind die Folgen zwangsläufig dieselben wie beim Rassismus, der davon ausgeht, dass die genetischen Unterschiede zwischen Menschengruppen entscheiden, also essentiell, und nicht mehr änderbar für die Beurteilung und den Umgang eines bzw. mit einem Menschen sind.“ (Dollase 2003, S. 4). Daher rät Dollase dazu, die kulturelle Zugehörigkeit nicht zu ernst zu nehmen, da sie eine komplizierte und differenzierte Realität stark simplifiziert. Schließlich sind auch Kinder aus derselben Kultur in hohem Maße heterogen. Ebenso ist es z. B. mit der oft zitierten Gruppe „türkischer Jungen“. Auch diese Gruppe besteht aus Individuen, mit unterschiedlichen Interessen, Begabungen, Fähigkeiten und Temperamenten. Die Kriterien, nach denen wir Schüler erfassen, überlappen sich und ein „türkischer Junge“ ist zunächst einmal ein Junge, der z. B. eine Brille trägt, sich für Fußball interessiert, oft lacht usw. und dessen Eltern außerdem türkischer Abstammung sind.

Zur Kritik, dass ethnische Blindheit von Lehrpersonen zu einer impliziten Missachtung der jeweils anderen Kultur führen könnte schreibt Dollase: „Mit dieser Kritik wird man den Lehrkräften u. U. nicht gerecht. Man kann nicht an über 200 Schultagen im Jahr permanent auf interkulturelle Unterschiede achten und diese thematisieren. Im täglichen Umgang miteinander gibt es tausend Dinge, die Kinder und Jugendliche mehr interessieren als psychologisierte oder soziologisierte Auseinandersetzungen über Herkunft, soziale, politische oder religiöse Identität („Laberthemen“).“ (Dollase 2003, S. 13). Allzu leicht werden normale Konflikte „ethnisiert“. „Es handelt sich u. U. um interpersonelle Konflikte, sie werden aber gedeutet als interethnische Konflikte, weil die beiden Kontrahenten zwei unterschiedlichen Ethnien entstammen. Nur ein genauere Blick kann zeigen, dass ihre Konflikte im Grunde genommen nichts mit ihrer Ethnienzugehörigkeit zu tun haben, sondern bedingt sind durch persönliche Querelen.“ (ebd., S. 4).

Lehrende realisieren eine Gleichbehandlung von Angehörigen von Minderheiten durchaus, sie bevorzugen sogar die Angehörigen der Minderheiten eher. Sie reagieren auch sachangemessen auf interkulturelle Konfliktsituationen. Es gibt jedoch Personenvariablen, die diese Sachangemessenheit des Verhaltens beeinflussen (vgl. Wagner u. a. 2001, S. 19 ff.). Zu diesen Variablen gehört offensichtlich das Ausmaß an Autoritarismusneigung: „Minderheiten werden zunächst positiv beurteilt. Sobald hochautoritäre Lehrerinnen und Lehrer jedoch mit einer Schülerin oder einem Schüler aus einer ethnischen Minderheit konfrontiert werden, der sich einer starken Verfehlung schuldig macht, reagieren sie auf diese Verfehlung tendenziell stärker, als wenn diese Verfehlung durch einen Schüler oder eine Schülerin aus der Mehrheit begangen würde.“ (ebd., S. 3). Die Lehrenden sind angesichts der Komplexität der pädagogischen Aufgaben und der Diffusität der Anforderungen eher verunsichert (vgl. ebd., S. 19 f.), was durchaus nachzuvollziehen ist. Die Forschergruppe um Dollase fordert jedoch, dass sich Schule nicht als Opfer gesellschaftlicher Prozesse und als Marionette an den Fäden regionaler Belastungsfaktoren darstellen darf, sondern dass sie erkennen muss,

„dass Integrationsprobleme in Schulen auch in Schulen gelöst werden können und müssen. Oder genauer: im Kontakt von Mensch zu Mensch, d.h. im Klassenzimmer und durch entsprechendes Lehrkraftverhalten. Die vulgäre Ausrede ‚man kann ja nicht neben jeden Lehrer einen Psychologen stellen‘, um das richtige Verhalten zu erzielen, zieht nicht, da die gesamte Klaviatur von Personalentwicklungsmaßnahmen (...) zur Verfügung steht.“ (Dollase u. a. 2000, S. 60).

Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung und der Forschungsbereich des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration stellten die Ergebnisse der Studie „Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können“ vor. Es wird bemängelt, dass bisher die Rolle der Lehrkräfte für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien zu wenig erforscht wurde. Man hat sich zu stark auf familiäre Aspekte konzentriert und den Einfluss der Lehrkräfte zu wenig beachtet. Es zeigte sich: „Auch bei gleich guten Leistungen erwarten Lehrkräfte von Mädchen und Jungen aus Migrantenfamilien etwas weniger als von Kindern, aus deren Elternhäuser niemand zugewandert ist.“ (Topçu 2017, S. 42). Die geringeren Erwartungen haben Auswirkungen auf die Leistung dieser Schüler/innen. Sie trauen sich weniger gute Leistungen zu, sind eher gestresst und geben schneller auf. Wenn sich die Schüler/innen mit Themen beschäftigen, die für sie wichtig sind, schneiden sie jedoch in anschließenden Tests, z. B. in Mathematik, besser ab. Stärker auf die spezifischen Interessen der Schüler/innen einzugehen, ist offensichtlich eine Intervention, damit sich die verinnerlichteten Stereotype nicht auf die Leistungen auswirken. Es wird gefordert, dass Lehrkräfte ihre eigenen Erwartungen stärker reflektieren und für Stereotype sensibilisiert werden (ebd., S. 42).<sup>80</sup>

Grundsätzlich sollte festgehalten werden: Schüler/innen mit einem Migrationshintergrund sind grundsätzlich und per se *keine* Schüler mit einem besonderen Förderbedarf. Sie benötigen eine besondere Förderung und/ oder Berücksichtigung nur dann,

- wenn sie die Landessprache noch nicht beherrschen<sup>81</sup>;
- wenn sie ein Handicap haben, das aber von ihrer Herkunft unabhängig ist (z. B. sind die Symptome eines Down-Syndroms auf der ganzen Welt die gleichen);
- wenn sie aus unteren Sozialschichten stammen und in ihrer sozialen Umwelt zu wenig Förderung erfahren haben (das gilt ebenso für deutschstämmige Kinder);
- wenn die kulturell geprägten Wert- und Normvorstellungen zwischen dem Herkunfts- und dem Einwanderungsland sehr stark differieren und kein Austausch mit den Eltern möglich ist.

---

<sup>80</sup> Auf die Diskussion um „hybride Identität“ kann hier nur hingewiesen werden sowie auf das Problem der Identitätsfindung der dritten Generation der Zuwanderer (s. u. a. Hein 2006; Brinkmann/ Uslucan 2013).

<sup>81</sup> Bezüglich des Bereichs „Deutsch als Zweitsprache“, auf den an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann, sei auf die vielfältige einschlägige Literatur verwiesen.

## 4 Inklusion aus der Sicht Betroffener

Es kann und darf nicht **nur** um Systemänderungen und Erhöhung der Ressourcen gehen, denn alle Forschungsergebnisse und Erfahrungsberichte zeigen die bedeutende Rolle, die die Lehrpersonen bei der Umsetzung von Inklusion spielen. Wenn allerdings die Grenzen des Machbaren überschritten werden, kann die Umsetzung nicht gelingen. Die folgenden Aussagen in den Interviews, die ich mit Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern geführt habe, zeigen das Spektrum, wie Inklusion heute erlebt wird.

Die Aussagen in den Gesprächen, die nach der Methode des „narrativen Interviews“<sup>82</sup> geführt wurden, zeigen jeweils zwar subjektive Erfahrungen. Schütze weist jedoch darauf hin, dass „Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen (...) einen nur ihnen eigenen Lichtkegel der Erkenntnis auf das Handeln und Erleiden in der Existenzwelt (werfen). (...) Das Handeln und Erleiden im realen Lebensalltag (...) ist in der Ausgestaltung seiner Formen stets prozesshaft“. (Schütze 1987, S. 15 f.). „Ihre zunächst noch unbekanntes und zeitlich komplexen Verlaufskonturen können nicht von standardisierten Fragebogenerhebungen erfasst werden“, fährt der Autor fort und hält es für sinnvoll, Interviews durchzuführen, in deren Rahmen die sozialwissenschaftlich interessierenden Erscheinungen vom Betroffenen im Stehgreif dargeboten werden (ebd., S. 16). Das Anliegen war aber nicht, die Aussagen von Eltern den Aussagen der jeweiligen Lehrpersonen, die ihr Kind unterrichteten, gegenüber zu stellen, sondern jedes subjektive Bild, das die Gesprächspartner aufgrund ihrer Erfahrungen und der damit verbundenen Emotionen zeichnen, sollte für sich – und, da wir es in Schule mit Subjekten zu tun haben, – auch in ihrer Subjektivität ernst genommen werden. Bildungspolitik und Schule sollten sich mit allen kritischen Aspekten, die in den Gesprächen genannt werden, auseinandersetzen. Dass es sich hier – obgleich die Interviews keine Repräsentativität beanspruchen – nicht um Einzelfallaussagen handelt, belegen die zahlreichen Beispiele aus der wissenschaftlichen Literatur und aus den Medien, die in diesem Buch an den gegebenen Stellen zitiert werden.

---

<sup>82</sup> Narrative Interviews erforschen Umgangsweisen mit besonderen Situationen, die lebensgeschichtlich herausfordern. „Im narrativen Interview steht (...) jeder Fall zunächst einmal für sich“. Jeder Fall wird durch eine theoriegeleitete Auswahl neben andere Fälle gestellt, daher können die Erklärungen theoretisch ausgerichtet sein. Handlungsweisen können als „relationale Einheit des Einzelfalls erfasst werden“ und die „innerbiografische Dimension“ kann anhand von Vergleichen mit anderen Fällen entwickelt werden (Brüsemeister 2008, S. 148/149).

## 4.1 Inklusion aus der Sicht von Schulleitungen

Eine wichtige Rolle spielt bezüglich Inklusion die Schulleitung. Nach der Hattie-Studie treten positive Effekte von Schulleitung dann auf, wenn die Schulleitung Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule systematisch vorantreibt. Schulleitungen müssen sich als Experten für das Lernen und Unterrichten definieren und den Lehrkräften helfen, ihren Unterricht zu optimieren. Dabei geht es insbesondere um die Geisteshaltung, die die Schulleitung ihrer Schule gegenüber einnimmt (Hattie 2017, S. 171).

Im Folgenden werden die narrativen Interviews zusammengefasst, die ich mit den Schulleitungen einer Grundschule mit mehr als 30jähriger Integrationserfahrung, einem Gymnasium mit sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und musisch-künstlerischen Schwerpunkten, einer Schule mit den Förderschwerpunkten Sprache, soziale und emotionale Entwicklung und Lernen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I, und der Schulleitung eines Landeszentrum für Blinde durchgeführt habe. Die Auswahl der Schulen erfolgte nach dem Zufallsprinzip bzw. der Bereitschaft der Schulleitungen mit mir über ihre Erfahrungen mit Inklusion zu sprechen. Ich habe darauf geachtet, die Vielfalt unseres deutschen Schulsystems zu berücksichtigen. Die Ausgangsfrage lautete jeweils: „Bezeichnen Sie sich als eine inklusive Schule und welche Erfahrungen haben Sie als Schulleitung bisher mit der Forderung, Inklusion in die Praxis umzusetzen, gemacht?“

Außer der Eichendorffschule, die durch den beigelegten Film bereits namentlich bekannt ist, bleiben die anderen Schulen anonym, da sie beispielhaft für die Erfahrungen im Umgang mit Inklusion stehen.

### 4.1.1 „...jede Schule kann auf dem Weg zur Inklusion vorwärts kommen...“

Die Eichendorff-Grundschule liegt in einer mittelgroßen Stadt im Norden Deutschlands. Die Schule wird von ca. 400 Schüler/innen besucht. Das Leitbild<sup>83</sup> der Schule ist:

**WIR**  
entdecken  
lernen  
lachen  
**GEMEINSAM**  
dabei finde  
**ICH**  
meinen eigenen Weg

<sup>83</sup> <http://schulprogramm.eichendorffschule-bielefeld.de/heterogenitaet.html> (gelesen am 1.12.2017).

Die Leitgedanken sind: „Jeder ist willkommen:

1. Die Schule stellt sich auf die Vielfalt der SchülerInnen ein. Heterogenität wird als pädagogische Chance und Herausforderung gesehen.
2. Pädagogische Arbeit setzt an den Stärken der Kinder an.
3. MitarbeiterInnen, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen gehen gut und respektvoll miteinander um.
4. Um eine inklusive Gesellschaft zu erreichen, möchten wir an unserer Schule inklusive Strukturen weiterentwickeln.
5. Die MitarbeiterInnen und LehrerInnen haben das Recht auf Unterstützung, um die Bedürfnisse der SchülerInnen so gut wie möglich erfüllen zu können.
6. Gleichheit bedeutet nicht notwendigerweise das Gleiche für alle sondern gleichwertige Möglichkeiten für alle.
7. Gemeinsames Lernen soll in unserer Schule (OGS/RGS<sup>84</sup>; Unterricht) in größtmöglichem Maß realisiert werden.“

Die Schulleiterin, Katharina Eikmanns-Rote, sagt zu der Frage nach den Leitgedanken der Schule: *„Die Vereinbarung auf die Grundlagen sind für uns in der Schulleitung auch die Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass alles das, was hier passiert, egal ob es Unterricht, Erziehungsarbeit oder ob es Unterstützung ist, sich auf diese Leitgedanken der Eichendorffschule bezieht. Also wenn ich möchte, dass wertschätzend und ermutigend umgegangen wird mit den Kindern hier, muss ich das selber tun und ich muss auch dafür sorgen, dass, wenn wir Personal einstellen, auch diese Menschen eine solche Möglichkeit des Kontaktes aufbauen möchten und auch können. Das ist glaube ich, zentrale Aufgabe von Schulleitung so wie wir sie verstehen. Also zum einen brauchen wir Zeit. Mein Konrektor und ich haben den Vorteil, dass wir sehr viele Dinge ähnlich sehen. Manchmal ist es ein Nachteil, man braucht das Korrektiv von außen. Also ich glaube wir beide sind schon Visionäre, wir geben sehr viel auch emotional mit in die Arbeit und wir brauchen immer Korrektive, die wir im Kollegium haben und auch suchen. Das hat ganz viel damit zu tun, dass unsere Ideen tatsächlich qualitativ gut umgesetzt werden können.“*

Sie fährt fort: *„Und unter dem Ganzen liegt die Vereinbarung aller Kollegen und Kolleginnen und Mitarbeiter der Eichendorffschule, sich auf die Leitgedanken zu beziehen. Und so lange die Leitgedanken getragen werden von der Gemeinschaft, so lange ist eine Variation im Sinne der Pädagogischen Freiheit auch sinnvoll. Die Leitgedanken sind Ideen, die unsere Haltung ausdrücken, die Haltung zu Kindern und ich glaube auch eine gesellschaftliche Haltung. Und genauso wie die Kollegen bestimmte Dinge mitgestalten und auch selber entscheiden, ist das dann auch im Unterricht, so dass die Kollegen die Mitgestaltung*

---

<sup>84</sup> OGS = Offener Ganzttag; RGS = Rhythmisierter Ganzttag.

*und Teilnahme und Mitentscheidung auch von den Kindern einfordern und auch fördern. Und das ist schon ein zentraler Grundgedanke, den wir hier so leben.“*

*Der Konrektor Frank Breddemann ergänzt: „Also wir gehen davon aus, dass jeder besser unterrichten kann, wenn er voll hinter dem steht und stehen kann, was er tut, d. h. er entscheidet auch selber, weil er die Kinder viel besser kennt, welches Lehrwerk er braucht. Das ist nicht eine Gesamtentscheidung des Kollegiums, d. h. wir besorgen nicht für jede Klasse z. B. so und so viele Mathematikbücher, sondern jeder entscheidet für sich, womit er arbeiten will. Genauso verhält es sich auch mit anderen Lehr- und Lernmitteln, die benötigt werden. Wenn eine Lehrerin kommt und sagt: ‚Wir brauchen dieses und jenes‘, versuchen wir das zu erfüllen. Wir glauben, dass der Weg des Dezentralen der bessere Weg ist, um effektiv die Arbeit hier zu leisten und zu machen. Auch für die Kollegen und Kolleginnen als Unterstützung, weil wir uns auf gemeinsame Vereinbarungen berufen und eben auch die Minimalcurricula entwickelt haben, nach denen sich alle richten.“*

*Die Schulleiterin spricht vom Erreichen „schaffbarer Ziele“ als wesentliches Element von Inklusion: „Schaffbare Ziele für die Kinder ermöglichen heißt, die Kinder so akzeptieren wie sie sind, das kommt in unseren Leitgedanken ganz zentral vor. Wir wünschen die Heterogenität, also die Vielfalt der Kinder und das bedeutet auch, dass ich jedes Kind in seinem Sosein und in seinem Entwicklungsstand so akzeptiere wie es zu uns kommt. Wenn ich möchte, dass Kinder Lernfreude erhalten oder behalten, wenn ich möchte, dass Kinder etwas schaffen und wenn ich möchte, dass Kinder Erfolg haben, dann ist es meine Aufgabe als Lehrer oder als Lehrerin zu schauen, welches Ziel kann das Kind erreichen. Und diese Portionen vorzugeben, ist eine wesentliche Aufgabe in unserem System. Schaffbare Ziele bedeutet Erfolg: ‚Ich kann das schaffen, ich habe Erfolg‘. Wenn ich ständig Ziele bekomme, die zu weit gesteckt sind, dann verliere ich meine Anstrengungsbereitschaft genauso wie ein Schüler, der sehr viel leisten kann, seine Anstrengungsbereitschaft verliert, wenn ich ihm die Ziele zu niedrig stecke. Das hat ganz eklatant auch etwas mit Inklusion zu tun. Wenn wir Strukturen schaffen bei uns im System, die ermöglichen, dass Kinder da anknüpfen wo sie stehen, dann ist das inklusiv. Das gilt für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, Kinder, die Deutsch als zweite Sprache erlernen, Kinder mit Körperbehinderungen, mit Sprachauffälligkeiten. Wenn ich denen das ermögliche, im normalen System, dann sind das inklusive Strukturen. Das heißt schaffbare Ziele sind für mich oder für uns ganz elementar verknüpft mit der Haltung Menschen gegenüber – allen Menschen gegenüber.“*

*Der Konrektor formuliert seine Sicht von Inklusion: „Inklusiv wird oft verstanden als: Wir nehmen auch Kinder mit Förderbedarf mit in den Klassenraum und in den Unterricht, aber inklusiv heißt auch, dass jedes Kind an der Stelle, an der es steht, von dem Lehrer, der Lehrerin auch gesehen wird und das bekommt, was es tatsächlich braucht. Und ich denke, dass diese Ansicht alle Lehrer an dieser Schule teilen und Inklusion bedeutet, jedem Kind in der Klasse gerecht zu werden, das ist auch eine Vereinbarung, die diese Schule trägt.“*

Die Schulleiterin macht deutlich, dass die genannten Ziele nicht leicht zu erreichen sind und beschreibt, welche organisatorischen Maßnahmen sie getroffen haben: *„Das ist natürlich eine hohe Herausforderung und jetzt kommen wir eigentlich auch zu dem Punkt, was uns vielleicht von anderen Systemen unterscheidet. Wir haben extra Klassen eingerichtet mit schwerpunktmäßiger Doppelbesetzung in allen Stunden, da es immer Kinder gibt, die noch mehr brauchen, um ihre Ziele tatsächlich zu erreichen. Und da gibt es ganz viele Kinder – und wir merken, dass es immer mehr werden –, die auf der emotionalen und sozialen Ebene ganz viel Unterstützung benötigen, um die Ziele, die sie intellektuell ohne weiteres erreichen können, auch tatsächlich zu erreichen. Die Kinder brauchen die besondere und auch sonderpädagogische Ressource auf dem Weg emotional und sozial wirklich anstrengungsbereit zu werden. Sie brauchen die kontinuierliche Beziehungsarbeit. Das heißt auch, dass diese Kollegen und Kolleginnen, die da in einem Netzwerk zusammenarbeiten, Unterricht gemeinsam vorbereiten müssen, planen müssen, reflektieren müssen und Eltern beraten müssen. Das kann eine Person so nicht leisten und das ist für uns ein Grund, warum wir bei der Schwerpunktbildung, also bei den Klassen mit gemeinsamem Lernen, in denen durchgängig auch in professioneller Hinsicht eine Doppelbesetzung vorhanden ist, warum wir versuchen, das aufrecht zu erhalten. Das ist schwer, weil die finanziellen und personellen Bedingungen in den letzten 20 Jahren sukzessive abgenommen haben. Die Idee, die Ressourcen gießkannenmäßig zu verteilen, ist eine gute Idee, wenn man genug Gießkannen und Inhalt hat, um ihn zu verteilen. Es ist aber keine gute Idee, wenn es insgesamt zu wenig ist. Und aus dem Grund haben wir uns dazu entschieden, solche Schwerpunktklassen anzubieten. In den anderen Klassen muss eine Lehrerin mit 25 bis 30 Kindern alleine diese Ideen von schaffbaren Zielen für die Kinder ihrer Klasse verwirklichen.“*

Die Schwerpunktklassen wurden geschaffen, um nicht im „Gießkannenprinzip“ die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf auf alle Klassen zu verteilen, wie die Schulleiterin ausführte. Andernfalls könnten die Sonderpädagog/innen nur jeweils einige Stunden in den Klassen arbeiten. Damit wären sie keine verlässlichen Bezugspersonen und könnten auch nicht so gut emotionale Beziehungen aufbauen. Die Ressourcen bleiben, es geht letztlich nur um die Verteilung der Ressourcen innerhalb der Schule. Der Konrektor betont, dass das nicht heißt, dass das Modell der Schwerpunktklassen für immer beibehalten wird. Es könnte auch sein, dass dieses Modell durch ein anderes abgelöst wird, wenn es sich als weniger günstig erweist. Der Nachteil des Modells der Schwerpunktklassen ist allerdings, dass in einigen Klassen derzeit bis zu 9 Kinder sind, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf (insbesondere im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung) haben. Durch die Doppelbesetzung sind die Bedingungen zwar gut, doch die Lehrkräfte kommen hier oft an ihre Grenzen.

Auf die Notwendigkeit von Team-Teaching geht Frau Eikmanns-Rote gesondert ein: *„Grundsätzlich wäre es natürlich wünschenswert, dass diese Bedin-*

gungen in jeder Klasse möglich sind: Zwei Lehrpersonen. Es gibt jedoch Unterschiede. In den Klassen, in denen bei uns nur eine Kollegin oder ein Kollege arbeitet, sind wir als Schulleitung schon gefordert, trotzdem Unterstützung für Kinder mit Mehrbedarf anzubieten. Wir haben die Schulsozialarbeit, wir haben die Schulsozialpädagogin, wir haben Unterstützer von Beratungsstellen, die auch die Kollegen und auch die Kinder ganz konkret unterstützen, aber wenn man wirklich Inklusion möchte, dann ist eine zweite Person, die auch bestimmte personelle und fachliche Ressourcen mithineinbringt die Lösung.“ Die Schulleiterin betont die Bedeutung der Einbeziehung von Sonderpädagogik in die Regelschule: „Das, was die Sonderpädagogen, die jetzt seit 30 Jahren hier an dieser Schule immer mitarbeiten, geschafft haben, ist, dass wir insgesamt als Lehrer inklusive Strukturen in den Klassen entwickeln konnten, die es ermöglichen, wirklich Kindern Aufgaben zu geben, die sie auch leisten können und zwar thematisch angebunden, – gleich im Thema aber unterschiedlich in den Aufgaben. Das läuft in den Klassen auch mit einer Lehrperson. Wir brauchen aber die Sonderpädagogen insbesondere gerade für die Kinder, die diese Aufgaben nicht so einfach schaffen können. Der besondere Blick mit der sonderpädagogischen Profession, mit dem Blick von Menschen, die sich sehr gut auskennen in ganz verschiedenen Bereichen, die wesentliche Beeinträchtigungen oder Besonderheiten der Kinder abbilden, diese Sonderpädagogen haben da einfach noch eine ganz andere Aufgabe, deswegen brauchen wir sie auch, nicht nur in der Schule als Beratung, sondern tatsächlich anwesend in Klassen wo diese Arbeit ständig und auch präventiv gefordert ist.“

Die Schulleiterin streicht noch einen Gedanken heraus: „Wobei, das muss man auch ganz klar nochmal sagen, wichtiger ist die Haltung der Menschen, die in den Klassen arbeiten und nicht die personelle Ressource, denn ich kann ganz viele Personen in eine Schule geben und es kommt keine Inklusion dabei heraus. Ganz viel hat damit zu tun, dass die Menschen sich auf eine Haltung zu Kindern, auf eine Haltung zur Gesellschaft mit inklusiven Gedanken verständigen, das ist die Voraussetzung dafür.“

Auf die Frage, welches Fazit sie nun nach so vielen Jahren Integration und Inklusion an dieser Schule ziehen würde, antwortet die Schulleiterin: „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es sehr viel Spaß macht, gemeinsam an einem Strang zu ziehen, wenn man sich vorher darüber verständigt hat: ‚Ja, wohin soll’s denn gehen?‘. Es gibt das Bild eines Schiffes mit einem Segel und wenn ich das Segel so setze mit allen gemeinsam, dass wir in die Richtung fahren, in die wir auch gemeinsam wollen, dann macht das Spaß, weil es gut vorwärts geht, weil alle eine Aufgabe haben, weil alle mithelfen können. Wenn wir gegeneinander arbeiten, dann heißt das auch, dass das Ziel nicht so schnell erreicht wird. Ich kann mir kaum vorstellen, erfolgreich in einer Schule zu arbeiten, in der nicht diese Grundvereinbarungen getroffen werden können über die Ansicht vom Umgang miteinander, Wertschätzung, Ermutigung, Teilhabe, also auch Partizipation, Mitbestimmung. Das weiß ich nicht, wie oft man das so erleben kann. Wir genießen das.“

Allerdings muss auch die Eichendorffschule feststellen, dass sich die Bedingungen seit der Verpflichtung, inklusiv zu arbeiten, generell verschlechtert haben. Die Klassengröße verringert sich nicht, doch die Zahl der Kinder, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, erhöht sich sowie die Zahl der Kinder, die einen sehr hohen Bedarf an Unterstützung haben, weil sie noch kein Deutsch können oder weil sie – ohne dass dies bereits in einem sonderpädagogischen Gutachten festgeschrieben wurde –, mit ihrem Verhalten die Klassengemeinschaft sprengen

Zum Abschluss des Gesprächs ermutigt die Schulleiterin jedoch die anderen Schulen, auch diesen Weg zu gehen: *„Wenn man sich auf Leitgedanken mit dem Ziel, da wollen wir hin, verständigt hat, dann glaube ich, dass jede Schule auf dem Weg zur Inklusion auch gut vorwärts kommen kann.“*

#### 4.1.2 „...es funktioniert nur, wenn die Kinder gut versorgt werden...“

Das Gymnasium liegt in einer Großstadt. Ca. 1000 Schüler/innen besuchen die Schule. Die Schwerpunkte liegen auf dem naturwissenschaftlichen, dem sprachlichen und dem musisch-künstlerischen Bereich. Beim Lesen der Leitsätze des Gymnasiums fällt auf, dass Inklusion nicht erwähnt wird. Auf meine Nachfrage sagt die Schulleiterin Frau N. mit Nachdruck: *„In den Leitsätzen der Schule steht nichts von Inklusion, weil das für uns so selbstverständlich ist. Wir haben immer schon Inklusion gemacht, lange vor dem Inklusionserlass waren wir schon immer inklusiv.“*

Die Schule hat sehr viel Erfahrung mit der Inklusion von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung, mit dem Förderbedarf Hören sowie mit dem Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung (ESE). *„Die Kinder standen einfach ‚vor der Tür‘ und wir haben uns immer sehr viel Mühe gegeben, sie zu integrieren“,* sagt Frau N. Es wurde ein Inklusionsbeauftragter aus der Lehrerschaft generiert, der sich besonders bezüglich des Autismus-Spektrum-Syndroms schulen ließ, damit er das Kollegium entsprechend beraten kann. Diese Kinder zu integrieren war aus Sicht der Schulleitung nie ein Problem, da die Kinder es immer leistungsmäßig geschafft haben: *„Wir hatten ein Kind, bei dem die Autismus-Störung sehr stark ausgeprägt war, doch der Junge hat fast alles mit der höchsten Punktezahl geschafft. Im gleichen Jahrgang war noch ein Kind mit dieser Behinderung, das lag notenmäßig eher zwischen befriedigend und ausreichend. Das ist sehr, sehr unterschiedlich gewesen, aber grundsätzlich waren sie alle Gymnasiasten.“*

Inzwischen hat die Schule erstmals einen Jungen mit dem Förderschwerpunkt Sehen aufgenommen, der ebenfalls zielgleich mitlernen kann. Dazu sagt Frau N.: *„Das ist viel Arbeit, es erfordert viele Gespräche und erfordert viel Unterstützungsbedarf. Es erfordert eine besondere Auswahl der Lehrer, das kann nicht jeder Lehrer, und es gibt Lehrer, die das ablehnen und sagen: ‚Das bitte für mich nicht‘. Das versuche ich immer zu respektieren, weil es sonst keinen Zweck hat.“*

*Wenn da jemand persönliche Hemmschwellen hat, dann macht das einfach keinen Sinn. Die Kollegen trauen sich jedoch immer mehr zu, wenn sie sehen, dass es bei anderen läuft und wenn sie Ermutigung bekommen. Aber ich mache das nie von oben herab, sondern ich frage immer. Wir stellen sehr vorsichtig die Klassenteams zusammen, sehr vorsichtig die Klassenlehrer, aber auch die Kernfachlehrer. Also das erfordert immer ganz viel Fingerspitzengefühl, weil nicht jeder dazu eine Affinität hat.“*

Auf meine Frage, ob bezüglich der Räumlichkeiten viele Veränderungen nötig waren, berichtet die Schulleiterin, dass sie und die Kolleg/innen bezüglich der Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung sowie mit den Förderschwerpunkten Hören und Sehen von den entsprechenden Zentren beraten werden. Die Kolleg/innen tauschen sich auch mit den Eltern darüber aus, was ihre Kinder brauchen. Daraufhin werden Anträge an die Stadt gestellt und z. B. wird ein Klassenraum entsprechend ausgestattet. Frau N. weist jedoch auf ein Problem hin: *„Ich kriege die Ausstattung für einen Klassenraum genehmigt für dieses Kind, aber dieses Kind ist nicht nur im Klassenraum, es ist in den Musikräumen, in den naturwissenschaftlichen Räumen, in den Sporträumen und die werden alle nicht entsprechend ausgestattet. Und ich finde das gehört als Mindestmaß dazu.“*

Die Schule hatte sich über Jahre auf die genannten Behinderungen erfolgreich eingestellt und ist auch bereit, weiterhin Schüler/innen aus diesen Förderbereichen aufzunehmen. Im Zuge des Inklusionserlasses wurden ihr nun jedoch von der Landesschulbehörde ein Schüler und zwei Schülerinnen mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung (GE) zugeteilt. Es wäre für die Schule besser gewesen, wenn sie ihre Expertise bezüglich der bereits vertrauten Förderschwerpunkte hätte weiter ausbauen können. Das Problem mit den Räumlichkeiten verschärfte sich nun, denn um diesen Kindern gerecht werden zu können, ist ein zusätzlicher Raum für die Differenzierung erforderlich, der mit entsprechenden Lernmaterialien ausgestattet werden muss. *„Jetzt, nach einem Jahr, ist der Raum so halbwegs so ausgestattet wie wir das wollen“,* klagt Frau N.

Die Zuweisung ist eine neue Herausforderung für das Gymnasium, auf das das Kollegium nicht eingestellt war. In etwa 70 % der Unterrichtszeit ist eine Doppelbesetzung mit Gymnasiallehrkräften und einem Förderpädagogen gesichert. Die Lehrkräfte werden die gesamte Unterrichtszeit über von einer pädagogischen Mitarbeiterin und einem Schulbegleiter unterstützt. Diese guten Bedingungen hat sich die Schulleitung hart erkämpft: *„Es funktioniert nur, wenn die Kinder gut versorgt werden, durch die hochprofessionellen Förderlehrer und die sehr kompetente pädagogische Mitarbeiterin.“* Das Team steckt in die Zusammenarbeit viel Zeit und Kraft. Die Klassenlehrkraft bzw. Fachlehrkraft muss mindestens eine Woche oder sogar 14 Tage im Voraus mit allen kommunizieren, welches Thema behandelt wird, was gemeinsam gemacht werden kann, wo die Förderkinder herausgenommen werden müssen, an welcher Stelle sie wieder in die Klasse zurückkehren können, usw.: *„Nur so geht das, aber es ist ein enormer Aufwand, den ich gar nicht vergüten kann.“* Frau N. klagt, dass sie dem

Team keine gemeinsamen Planungsstunden geben kann, obgleich diese bitter nötig wären, „denn es ist auch ein Wahnsinnsdruck, weil man immer weiß, der andere ist auf meine rechtzeitigen Informationen angewiesen, der Kollege ist von mir abhängig und ich **mus**s meinen Unterricht rechtzeitig vorbereiten.“ Zur inhaltlichen Gestaltung sagt die Schulleiterin noch: „In Mathematik versuchen wir gemeinsame Phasen zu finden, aber die Kinder bewegen sich in einem Zahlenraum zwischen eins und zehn oder bis maximal zwanzig. Und das geht nicht. Eines der Kinder kann jedoch fast vollständig im Englischunterricht mitlernen, weil es ein sehr gutes Ohr hat. Es kann natürlich nicht schreiben und nicht reflektieren, aber es kann sehr gut nachsprechen, es merkt sich sehr viel und kann auf Englisch Konversation machen.“

Sozial sind alle Förderkinder an dieser Schule gut integriert. Grundsätzlich sind die Behinderungen für die anderen Schüler/innen kein Problem. Aber es gibt natürlich auch Konflikte, z. B. mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Die Schulleiterin berichtet von einem Vorfall, bei dem das Kind mit diesem Förderbedarf und einem Dominanzproblem ein anderes Kind verprügelte, das auch mal „dominant“ sein wollte, da es in einem bestimmten Bereich besser war. Da mussten natürlich Maßnahmen zum Schutz des anderen Kindes ergriffen und Grenzen aufgezeigt werden. Die Schulleiterin berichtet aber auch von einer Situation, die zeigt, dass sich die Schüler/innen durchaus verantwortlich für ihre Mitschüler/innen mit einer Behinderung fühlen. Es ging darum, dass eine Klausur etwas verspätet geschrieben werden musste. Zwei Mädchen kamen zu der Schulleiterin und sagten, dass das nicht ginge, denn sie müssten mit dem blinden Klassenkameraden zu dieser Zeit Karten für ihre Party verkaufen. Frau N. fragte, wie das denn ginge, denn der Junge kann weder die Karten noch das Geld sehen. Aber die Schülerinnen antworteten, dass sie das sehr gut zusammen hinkriegen würden.

Für den blinden Schüler ist nach Aussage des Betreuers aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt Sehen nicht unproblematisch, dass er der Einzige mit diesem Handicap ist und dass er gerne noch einen Mitschüler hätte, mit dem er sich auch über seine spezifische Problematik austauschen könnte. Bei den Schüler/innen mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung beobachtete Frau N., dass es für einen Jungen leichter ist, Sozialkontakte zu pflegen, da die Jungen sich über den Sport definieren und z. B. zusammen Fußball oder Tischtennis spielen. Die Mädchen dagegen „quatschen“ lieber miteinander, doch da können die beiden Mädchen mit einer geistigen Behinderung nicht mithalten. Da sie jedoch zu zweit sind und sich gut verstehen, bleiben sie in den Pausen eher untereinander, „(...) aber nicht weil die anderen sie automatisch isolieren, sondern weil sie bei den Mädchen nicht mitmachen können. Und darum geht es auch nicht allein, sondern es geht um Wertschätzung“, fügt Frau N. noch an, aber sie stellt auch die Frage: „Wie lange wollen die Kinder am Rand stehen?“

Auf die Frage, ob die Schüler/innen und Eltern über die Behinderungen der Förderkinder informiert werden, antwortet die Schulleiterin: „Ja, wir informieren die Eltern, wir informieren auch die Schüler und holen auch Kolleg/innen

von den Förderzentren ins Haus. Also z. B. kommt vom Autismus-Zentrum die Autismus-Beauftragte und macht mit den Kindern bestimmte Spiele, um zu verdeutlichen, was diese Kinder können, was sie nicht können und wie bestimmte Dinge aufgefasst werden sollten. Ein Kollege vom Zentrum für Blinde hat mit den Kindern Einiges gemacht, damit sie sich vorstellen können, wie es ist, blind zu sein. Die Kinder erfahren, aha, so fühlt sich das an, so kann das sein. Und wir bitten auch die Eltern, oft in der Klasse zu sein, damit man gemeinsam ausloten kann, was braucht das Kind, damit es so normal wie möglich behandelt wird. Aber die Behinderung gibt es eben und wir müssen uns darauf einstellen. Doch wir tun alles, um den Nachteil, den das Kind hat, so gut es eben geht, gemeinsam auszugleichen.“

Es stellt sich die Frage, wie viele Schuljahre die Kinder mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung am Gymnasium bleiben werden. Dazu sagt Frau N.: „Es gibt verschiedene Modelle und das wird politisch gerade diskutiert. Im Moment ist es so und das ist auch unser Plan, dass die GE-Kinder bis Jahrgang 8 bleiben, da die Schere jetzt im 6. Schuljahr enorm weit auseinander geht. Die Kinder sollen dann im Jahrgang 9 auf eine besondere Förderschule gehen, die den Schwerpunkt Berufsorientierung hat. Das fänden wir optimal, da sie dort auf das Berufsleben vorbereitet würden. Es wäre eine gute Lösung für die Kinder, ich glaube jedoch nicht, dass die Eltern das wollen, denn Eltern denken, das Kind ist jetzt auf dem Gymnasium und wünschen, dass es ein Gymnasiast wird. Aber es wird kein Gymnasiast.“

#### 4.1.3 „...mit dem Anspruch an Inklusion ist Schule überfordert...“

Die Schule, der interviewten Schulleiterin, hat die Förderschwerpunkte Sprache, Soziale und Emotionale Entwicklung und Lernen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. Die Schule besuchen ca. 200 Schüler/innen. Sie liegt in einer Stadt mit ca. 330 000 Einwohnern.

Die Schulleiterin Frau S. betont gleich zu Beginn des Interviews: „Ich stehe der Inklusion positiv gegenüber, weil ich große Chancen im gemeinsamen Lernen sehe.“ Anschließend berichtet sie sehr engagiert über die Entwicklung ihrer Förderschule im letzten Jahrzehnt. Die Schule hat sehr viel dafür getan, ihr Profil zu schärfen und sich in der Stadt einen guten Ruf zu erarbeiten. „Wir haben gute Antworten gefunden auf Kinder mit Verhaltensproblemen, mit psychischen Problemen, für traumatisierte Kinder“, sagt die Schulleiterin und fügt mit großer Enttäuschung hinzu, dass diese Konzepte durch die verstärkte inklusive Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf heute nicht mehr tragen.

Die Schule entwickelte ein Konzept, altersheterogene Klassen zu bilden, also mit Klasse 1 bis 4 oder mit Klasse 2 bis 5 und in der Oberstufe mit jeweils zwei oder drei Jahrgängen. „Damit schufen wir die Möglichkeit, Klassen pädagogisch zusammensetzen, also nach dem Unterstützersystem: Welche Kinder können

gut miteinander lernen, welches Bindungsmuster brauchen die Kinder. Also wir überlegen sehr, sehr viel, wie wir die Klassen zusammensetzen. Und dazu braucht man Flexibilität im System, da kann man nicht in Jahrgangsstufen denken“, erklärt die Schulleiterin. Das funktioniert nun seit zwei, drei Jahren nicht mehr, denn „wir können kaum mehr Klassen zusammenstellen wo wir sagen können, wir haben hier Kinder, die haben jenen Unterstützungsbedarf und wirken positiv auf dieses Kind und das andere Kind, das diesen Unterstützungsbedarf hat, wirkt positiv auf jenes Kind. Wir haben mittlerweile fast nur noch Klassen, in denen die Kinder alle mittlerweile einen so hohen Bedarf haben, so reizoffen sind und so verletzlich, dass, sobald irgendwas in der Klasse passiert – da braucht nur ein Stift runterzufallen, da braucht nur einer sagen: ‚Ey Alter, guck nicht so...‘, oder irgendetwas und dann gehen nicht nur ein Kind oder zwei Kinder an die Decke, sondern die ganze Klasse reagiert darauf.“ Und die Schulleiterin fügt hinzu: „Das was bei uns ankommt, ich sag es mal so ein bisschen böse, ist der Rest, vom Rest, vom Rest....“.

Die Schulleitung richtete in der Mittelstufe eine sogenannte FiSch-Klasse<sup>85</sup> (Familie in Schule) in enger Kooperation mit der Jugendhilfe ein. Doch es fehlt das Personal und die Räume, um dieses Konzept richtig umzusetzen, obgleich die Schule sehr enge Kooperationen mit der regionalen Schulberatung und der zuständigen Schulpsychologin hat. „Wir haben ein sehr großes Netzwerk, aber trotzdem reicht es nicht aus, weil die Kinder, die bei uns sind, einen so hohen Bedarf haben. Wir kriegen nur noch Anrufe wo Notfälle sind, also komplexeste psychische Störungen. Ich war gestern wieder in der Tagesklinik mit einer superguten Besetzung. Da wurde mir gesagt, wir können das Kind nicht beschulen. Ja, dann soll es wieder zu uns. Und wenn keiner mehr da ist, der ein solches Kind auffangen kann, der es mittragen kann, dann wird es eng“, klagt die Schulleiterin. „Und das ist – finde ich – das größte Problem der Inklusion“, fügt sie hinzu.

Die Schulleiterin berichtet beispielhaft von einer sogenannten „Welpengruppe“, in die vier Kinder aufgenommen wurden. Eigentlich darf die Schule keine Kinder vom ersten oder zweiten Jahrgang aufnehmen, da alle zuerst in die Grundschule gehen müssen, erst danach kann ein sonderpädagogisches Gutachten erstellt werden. In der Akte dieser Kinder stand jedoch, dass sie nicht beschulbar seien. Daher wurde eine eigene Gruppe mit diesen vier Kindern gebildet und mit zwei Sonderpädagoginnen besetzt, die diese Kinder am Vormittag maximal zwei Stunden unterrichten, länger ist es nicht möglich. Die Kolleginnen sagen, dass es, wenn eine von beiden erkrankt ist, kaum möglich ist, mit den vier Kindern zu arbeiten. Normalerweise sind in den Klassen 15 Schüler/innen.

Auf meine Frage, ob sich die Verhaltensauffälligkeiten in den letzten Jahren verstärkt haben, antwortet Frau S.: „Das ist mit dem, was ich hier zu Anfang erfahren habe, überhaupt nicht mehr vergleichbar. Da liegen Welten dazwischen,

---

<sup>85</sup> Das FiSch-Klassenkonzept zielt auf Schüler/innen mit schweren psychischen Störungen, die kaum noch beschulbar sind.

*in der Heftigkeit der psychischen Schwierigkeiten, die die Kinder mitbringen. Nicht im Verhalten an sich, sondern wirklich was sie an Belastungen mitbringen.“* Frau S. glaubt, dass der Medienkonsum eine Rolle spielt, aber auch die Hilflosigkeit der Eltern. Sie stellt fest, dass die Eltern selbst häufiger als früher unter psychischen Erkrankungen leiden, möglicherweise bedingt durch zunehmende Armut und Arbeitslosigkeit.

In den Räumen der Schule gibt es eine sogenannte „Schulstation“. Das ist ein Angebot für psychisch kranke Kinder und Jugendliche vom 1. bis zum 9. Schuljahr, die den Belastungen des normalen Schulalltags nicht mehr gewachsen sind. Hauptsächlich geht es um Schulverweigerung, Schulphobie, Schulangst, Depression, Zwangsstörung, Angststörung. In diese Schulstation werden keine Förderschüler/innen, sondern nur Jugendliche aus den Regelschulen, also Gesamtschulen, Realschulen, Gymnasien aufgenommen. Die Förderschulen müssen die genannten Probleme innerschulisch selbst lösen. Die Schulstation ist immer im Team besetzt mit Sozialpädagogen und -pädagoginnen sowie Förderlehrkräften. *„Die Hauptaufgabe ist das Schnittstellenmanagement. D. h., ein Kind geht nicht in die Schule, dann werden die Eltern, das Kind, die Jugendhilfe, Psychotherapeuten, die regionale Schulberatungsstelle, das Jugendamt zusammengelassen, um Maßnahmen zu finden und sie vor allem nachzuhalten, damit das Kind wieder kleine Schritte in die Schule findet“*, erklärt Frau S. Die Schulstation ist also für Regelschüler/innen, die die Regelschule (häufig temporär) nicht mehr aufnehmen kann, bei denen aber auch kein Förderschwerpunkt bzw. – falls doch erforderlich – kein Förderschwerpunkt in angemessener Zeit festgestellt werden kann. Die Schulleiterin hat zusätzlich noch ein Projekt beim Ministerium bewilligt bekommen, das sich „Starke Seelen“ nennt. Dieses Angebot richtet sich an psychisch kranke Jugendliche aus dem 9. und 10. Schuljahr aus Förderschulen und Regelschulen. Dafür können auch die Küche, die Werkstatträume und die Sporträume der Schule genutzt werden.

In den genannten Einrichtungen innerhalb der Förderschule werden neben Sozialpädagoginnen und -pädagogen vor allem Förderlehrkräfte eingesetzt. Die Schulleiterin beklagt, dass sie kaum noch Förderlehrkräfte findet, die in der Förderschule und in diesen Einrichtungen arbeiten. Die Wenigen, die Sonderpädagogik studieren, wollen lieber in die Inklusionsklassen der Grundschulen gehen, aber keiner will mit Kindern mit einem emotionalen und sozialen Förderbedarf in der Sekundarstufe arbeiten.

Über die Inklusion in den Regelschulen möchte Frau S. nichts sagen, da sie das nicht aus eigener Anschauung kennt. Es gibt jedoch viele Kinder, die aus der Inklusion wieder in die Förderschule zurückgehen. *„In jeder Klasse kann ich drei Schüler nennen, wo die Eltern mehr als dankbar sind, dass sie in die Förderschule wechseln konnten, weil die Kinder bei uns so aufgeblüht sind“*, berichtet Frau S. *„Wir haben viele Anfragen, die in Klasse 7 dann hier bei uns ankommen, bei denen man sieht, die haben in der Regelschule keinen Anschluss gehabt, sie sind wirklich verloren gewesen, sie sind vielleicht gemobbt worden – ich mag den Begriff nicht. Es ist eher so was wie nicht integriert sein, keine peer*

*haben, sich verloren fühlen, nicht dabei sein, nicht dazugehörig sein – das ist für mich etwas anderes als das klassische Mobbing – nicht den Ort gefunden zu haben, nicht gesehen worden zu sein, in der Größe des Systems. Das sind die Themen, mit denen die Kinder bei uns ankommen und natürlich die Kinder, die mit großen Problemen im Verhalten auf Situationen reagieren.“*

Alle Kinder, die irgendwie funktionieren bleiben heute in der Grundschule oder in Inklusionsklassen in der Sekundarstufe: *„Das wird den Eltern suggeriert.“* Die Schulleiterin erinnert sich, dass sie damals in der Phase der Integration die Eltern genauso beraten hat wie die Grundschulen das getan haben. *„Wir haben gesagt, wir sind eine Option, aber auch Gemeinsames Lernen ist eine Option. Da bin ich ins Schulamt zitiert worden und habe zu hören gekriegt, dass das für unsere Schüler nicht gilt.“* Sie hat dem damals widersprochen und darauf hingewiesen, dass die Eltern ihrer Schüler/innen genauso das Recht auf Integration haben wie die Eltern der Grundschulkinder, oder der Kinder, die schon in der Integration waren. Das hat sich im Zuge der Inklusion völlig gewandelt. *„Jetzt werden alle beraten, auf jeden Fall ins Gemeinsame Lernen zu gehen.“* Und das führte zu Schließungen von Förderschulen.

Den Eltern ist offensichtlich oft nicht klar, dass ihr Kind, auch wenn es in einer Realschule inklusiv beschult wird, keinen Realschulabschluss machen kann und dass auf dem Abschlusszeugnis stehen wird, dass es den Abschluss einer Schule mit einem bestimmten Förderschwerpunkt erworben hat. *„Da sitze ich dann in der Realschule und sage zu den Kollegen, aber ihr müsst den Eltern doch sagen, dass ihre Kinder keinen Realschulabschluss machen können, dann sagen die, ich habe das schon hundertmal erklärt, doch das können die Eltern in dem Moment nicht hören. Sie verstehen es nicht, sie nehmen es nicht wahr. Die Eltern wollen das Etikett Förderschule nicht, da liegt wirklich das große, große Drama und da muss dringend gehandelt werden. Das ist ein Widerspruch zur Inklusion. Wir bewegen uns in diesem Bereich in vielen Widersprüchen, aber das ist einer der wirklich größten Widersprüche.“* Da es keine Hauptschulen mehr gibt, können die Kinder auch keinen Hauptschulabschluss an der Realschule machen. *„Man hat nicht das dreigliedrige Schulsystem abgeschafft, sondern die Hauptschulen. Es gibt so viel nicht zu Ende Gedachtes. Und deshalb funktioniert es nicht. Wenn es funktioniert, dann überhaupt nur, weil Menschen da sind, die versuchen, das Beste im Sinne der Kinder, der Kollegen und der Eltern zu tun“,* sagt Frau S. bitter.

Die Schulleiterin resümiert: *„Ich sehe jetzt, dass ich meine Schule so nicht aufrechterhalten kann. Wenn ich die Entwicklung so abgesehen hätte, wie ich sie beschrieben habe, dass wir letztlich keine befriedigenden Antworten mehr für die Kinder finden, aber auch für uns als Kollegen nicht, dann hätte man wirklich sagen müssen, gut, dann macht die Inklusion, aber dann macht es auch konsequent. Dann hätte ich mich vielleicht für einen anderen Weg entschieden. Dann hätte ich gesagt, gut, wir lösen uns auf und wir stecken alles in die inklusive Entwicklung in einer allgemeinen Schule. Dann wäre es mir lieber gewesen, geradezu in den Abgrund zu stürzen. Vielleicht braucht es 10 Jahre bis man eine Ent-*

wicklung gemacht hat, so dass wir wirklich ein gemeinsames Lernen hinkriegen, was auch Qualität hat. Es wäre eine bittere Entwicklung gewesen, aber es wäre vielleicht gegangen.“ (...) „Eigentlich hat Inklusion keine Zielrichtung und keine konzeptionelle Ausrichtung. Es fehlt die Gesamtschau auf das komplette System und was damit verbunden ist. Man müsste über Schulstrukturen reden und Geld in die Hand nehmen und für Bildung ausgeben, doch das tun wir nicht.“

Zum Schluss sagt Frau S. noch: „Wir tun heute nach außen hin, als würden wir inklusiv leben, aber die gesellschaftlichen Entwicklungen, die ich beobachte, laufen ja komplett gegen inklusive Entwicklungen. Gesellschaftlich sehe ich nur exklusive Entwicklungen, wir wollen nicht die Flüchtlinge, wir wollen nicht die Senioren, wir wollen keine Kranken, wir wollen keine Hartz IV Empfänger, die werden ruhig gehalten, die werden toleriert. Und so ist das finde ich auch mit Behinderten. Letztendlich reden wir über Inklusion und nichts davon wird gesellschaftlich umgesetzt, alles wird nur auf Leistung ausgerichtet. Und Schule soll auf einmal eine gesellschaftliche Entwicklung antizipieren, die überhaupt nicht stattgefunden hat – da denke ich, ist Schule überfordert, auch die Gesellschaft ist überfordert mit diesem Anspruch an Inklusion.“ Etwas zuversichtlicher fügt sie noch hinzu: „Das Wichtigste ist ja, dass ein Kind sich willkommen fühlt, angenommen fühlt, sagt, das ist mein Platz hier, hier gehöre ich hin. Und wie dieser Ort gestaltet werden muss in Zukunft, da muss man glaube ich, noch neue Ideen entwickeln.“

#### 4.1.4 „... Die Politik hat den Blick für die Realität verloren...“

Das Landesbildungszentrum für Blinde ist eine Einrichtung für die Beratung, Bildung, Ausbildung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Menschen. Es bietet landesweit die Frühförderung ab Geburt an, Bildungsangebote in der Förderschule mit den Förderschwerpunkten Sehen (Blinde), Geistige Entwicklung, Emotionale und Soziale sowie Körperliche und Motorische Entwicklung. Darüber hinaus bietet das Zentrum u. a. berufliche Umschulungen, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für berufstätige Blinde, therapeutische Arbeit und Beratung für Eltern von Sehbehinderten und Blinden. Das Zentrum bietet auch Rehabilitationsmaßnahmen für Menschen an, die nach Verkehrsunfällen oder Arbeitsunfällen erblinden. Derzeit sind am Landesbildungszentrum 50 Schüler/innen und Schüler.

Der Schulleiter berichtet, dass seine Einrichtung die erste im Bundesland war, die seit den 1990er Jahren integrativ arbeitet. Damals hat das Land die integrative Arbeit eher blockiert, heute ist es ins Gegenteil umgeschlagen. Durch Geburtenrückgang und durch den Inklusionserlass gingen zunächst die Zahlen der Kinder, die das Landesbildungszentrum besuchten, zurück. Da der Schulleiter jedoch aufgrund seiner Erfahrungen mit der Integration weiß, dass es mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist, Kinder und Jugendliche mit einer hochgradigen Sehbehinderung bzw. ohne Sehvermögen, in der Regelschule zu beschu-

len und da die erforderlichen Rahmenbedingungen sowohl personell als auch bezüglich der Ausstattung derzeit eher nicht ausreichen und – wie der Schulleiter sagt – *„die Bedingungen in der Inklusion nicht entsprechend gestaltet werden können, dass das vernünftig umgesetzt werden kann“*, ist er überzeugt, dass es von großer Bedeutung ist, Zentren wie dieses aufrecht zu erhalten.

Es ist daher in den letzten Jahren gelungen, die Schülerzahl um das Dreifache zu erhöhen. Das liegt zum einen an den Konzepten dieses Zentrums, zum anderen aber auch daran, dass Eltern ihre Kinder gut versorgt wissen wollen und – insbesondere wenn sie in einer ländlichen Gegend wohnen – die stationäre Beschulung im Bildungszentrum einer inklusiven Beschulung vorziehen. Das Zentrum ist vor allem für Kinder mit einer Mehrfachbehinderung eingerichtet. Die Zahl der Kinder steigt, die neben der Sehbehinderung noch den Förderbedarf Lernen, Geistige Entwicklung, Soziale und Emotionale Entwicklung oder Körperliche und Motorische Entwicklung haben. 90 % der Kinder mit einer Sehschädigung haben inzwischen eine Mehrfachbehinderung. Es sind insbesondere diese Kinder, deren Eltern eine stationäre Beschulung der Inklusion vorziehen. Inzwischen besuchen die Einrichtung auch viele Kinder von geflüchteten Menschen, die die deutsche Sprache noch nicht beherrschen. In einem fremden Land, ohne Kenntnisse der Sprache, blind oder hochgradig sehbehindert zu sein, ist besonders schwer. Der Schulleiter stellt fest, dass gerade unter den geflüchteten Kindern und Jugendlichen viele sehr intelligent sind, so dass sie, sobald sie die deutsche Sprache beherrschen, ein Gymnasium besuchen können.

Schüler/innen mit einer Mehrfachbehinderung oder Schüler/innen mit einer hochgradigen Sehschädigung, die die Landessprache nicht beherrschen, in einer Regelschule zu unterrichten ist eine sehr viel größere Herausforderung, als ein blindes Kind aufzunehmen, das zielgleich mitlernen kann und im Verhalten unauffällig ist. Keine Regelschule kann das bieten, was das Zentrum für mehrfachbehinderte Schüler/innen vorhält. *„Als Bildungszentrum haben wir noch zusätzlich begleitende therapeutische Dienste im Bereich der lebenspraktischen Fertigkeiten für Blinde und für Mobilität. Da haben wir allein drei Stellen, die nur diese Angebote machen. Wir haben jegliche Form von Therapeuten auf dem Gelände und wir haben einen Kunsttherapeuten, der mit Blinden arbeitet, der auch hilft, wenn Kinder nach Unfällen oder Augenerkrankungen erblinden, oder wenn sie ein Kriegstrauma haben – das ist für den Verarbeitungsprozess ganz wertvoll“*, berichtet Herr B.

Der höchste Schulabschluss, den man im Landesbildungszentrum erwerben kann, ist das Fachabitur. *„Wir sind jetzt aber dabei mit Partnerschulen, d. h. mit Gymnasien, eine Kooperation zu entwickeln, wo unsere Jugendlichen hier wohnen, unsere Angebote nutzen können und dann in der Partnerschule mit unserer Unterstützung das Abitur ablegen können. Ich hoffe, dass es bald einen Erlass geben wird, der das dann auch festschreibt“*, sagt der Schulleiter, der das Zentrum mit all seinem über mehr als ein Jahrhundert gewachsenen Know-how zwar aufrechterhalten, aber gleichzeitig die Inklusion fördern will, wo es sinnvoll und möglich ist. Es ist inzwischen auch möglich, dass die blinden Schüler/innen das

Zentralabitur mitschreiben, wenn sie ein Gymnasium besuchen. Unter höchster Geheimhaltung werden die Aufgaben im Landeszentrum in die Punktenschrift übertragen, so dass kein eigenes Sonderabitur geschrieben werden muss. Der Schulleiter kümmert sich um die Schüler/innen, die das Abitur an einem Gymnasium machen. Wenn sie studieren wollen, nimmt er mit der Universität Kontakt auf und fragt nach, ob diese darauf eingestellt ist, eine blinde Studentin oder einen blinden Studenten zu betreuen. Eine Studentin z. B., die Jura studiert, ruft im Zentrum immer wieder an und fragt, ob es Gesetzestexte in digitaler Form gibt oder bittet um Hilfe bei der Übertragung von Texten in die Brailleschrift.

Wie schon erwähnt, kann der Schulleiter auf eine lange Erfahrung mit der Integration von Schüler/innen mit einer hochgradigen Sehbehinderung bzw. ohne Sehvermögen zurückblicken. Die Kolleg/innen aus dem Land holen sich oft Hilfe im Zentrum. Herr B. schränkt jedoch ein: *„Das ist nicht spannungsfrei, weil wir als Einrichtung schon gewisse Maßstäbe setzen und was die Pädagogik angeht auch am Puls der Zeit sind und bestimmte Wege gehen, wie man bestimmte Dinge darstellt, bei bestimmten Karten, wie man Übertragungen macht, da haben wir Standards festgelegt.“* Er erläutert das an einem Beispiel: Es geht um geometrische Formen, z. B. den Satz des Pythagoras. Es gibt das Dreieck und die einzelnen Seiten mit den Quadraten darüber und das soll berechnet werden. Der Förderschullehrer in der Regelschule nimmt nun z. B. ein Stück Stoff und klebt in die einzelnen Quadrate ein Stück Fell, damit der blinde Schüler das gut ertasten kann. *„Die Vergleichsarbeiten werden jedoch von uns in der Landeszentrale gestellt, nach unseren Normen“,* sagt Herr B. *„Die Kinder bekommen Lehrmaterialien nach dem Standard, den wir für richtig halten, das sind sogenannte Querkopien<sup>86</sup>, wo die einzelnen Flächen unterschiedliche Schraffuren erhalten. Da braucht man nicht viel basteln. Die Kinder versagen in diesem Test, weil sich die Querkopien nicht so anfühlen wie der Stoff mit dem Stück Fell. D. h., die Darbietungsform ist im Test eine andere als die, mit der sie gelernt haben. Das Versagen liegt daher nicht bei den Kindern, sondern an der pädagogischen Aufbereitung der Lehr- und Lernmittel. Das ist jetzt nur ein Beispiel, das zeigt, dass Kinder in ihrer Entwicklung beeinträchtigt sind, nur weil sie von nicht ausreichend ausgebildeten Lehrern unterrichtet werden. Viele Förderlehrer in inklusiven Klassen haben keine Ausbildung im Bereich der Sehbehinderung. Das gemeinsame Ziel wird dadurch erschwert. Das muss aus meiner Sicht weiterhin zentral gesteuert werden.“* Herr B. weiß, dass die meisten Lehrmittel für blinde und sehgestörte Schüler/innen individuell angepasst werden müssen und dass es spezielle Lehr- und Lernmittel in der Punktenschrift geben muss. Das kostet viel Zeit und Aufwand, der von den Regelschulen, die blinde Schüler/innen integrieren, aufgebracht werden muss. Anschriften an der Tafel, Präsentationen

---

<sup>86</sup> Querkopien lassen sich sehr schnell herstellen. Die Folie hat eine Spezialbeschichtung, die aufquillt. Eine Fläche kann schräg schraffiert sein oder Wellen haben usw. und sie kann beliebig oft vervielfältigt werden.

mit Overheadprojektor oder Beamer sind für diese Schüler/innen nicht oder nur mit entsprechenden technischen Hilfsmitteln nutzbar.

Der Schulleiter geht näher auf die Frage ein, wie ein blinder Schüler, der zielgleich mitlernen kann, z. B. in einem Gymnasium oder einer Gesamtschule, begleitet wird: *„Bei einem blinden Schüler genügt es nicht, wenn man nur berät“*, schränkt Herr B. sofort ein. In Unterrichtssequenzen, z. B. im naturwissenschaftlichen Bereich, in Chemie, im mathematischen Bereich, d. h. immer, wenn etwas entwickelt wird oder man ein Experiment macht, muss man überlegen, wie der Schüler mitarbeiten kann. Der Schüler kann das, was z. B. an der Tafel steht, nicht aufnehmen. Es muss jemand neben ihm sitzen, der alles verbalisiert, was z. B. an der Tafel entwickelt wird oder was in einem Experiment geschieht. *„Die Klasse, in der sich ein blinder Schüler befindet, muss eine bessere Kommunikationsstruktur haben. Die Schüler und auch die Lehrkräfte werden angehalten zu verbalisieren, zu beschreiben, was mache ich da, worauf wollen wir hinaus. Das gilt für alle Fächer. Und viele Schüler, die normalerweise auch Schwierigkeiten hätten – für die ist das nochmal eine zusätzliche Hilfe und ein positiver Effekt, den ich im Laufe der Jahre beobachten konnte. Und häufig ist es auch so, dass das soziale Klima günstiger ist. Das muss sich aber erst entwickeln.“*

Die meisten Schüler/innen, die blind sind, lernen über das Hören, so dass es inzwischen sehr viele Lehrbücher in digitaler Form gibt. Herr B. erklärt: *„Die Blinden sind das eher gewohnt so zu lernen. Es gibt Einiges auch in der Brailleschrift. Viele Schüler können oft nicht mehr lesen und schreiben, die hören nur noch. Wir lassen das hier nicht durchgehen, bei uns lernen sie die Brailleschrift noch, weil wir nicht wollen, dass diese Kulturtechnik verloren geht. Man kann sich unsere Geschichte ohne Lesen und Schreiben gar nicht vorstellen. Es ist ein Kulturgut.“* Bücher in Punktschrift sind leider sehr umfangreich, das ist auch oft ein Problem.

Auf die Frage, wie Regelschulen darauf vorbereitet werden, ein blindes Kind aufzunehmen, antwortet Herr B.: *„Wenn ein blindes Kind eine Regelschule besucht, dann müssen im Vorfeld die Rahmenbedingungen geklärt werden und es muss ein großer technischer Aufwand betrieben werden. Unser Zentrum bietet an, die Kollegen zu beraten, worauf man achten muss, dass man immer reden muss, alles verbalisieren muss oder dass man das Kind berühren muss, ihm z. B. die Hand führen muss, wenn es etwas durch Abtasten erkennen soll, oder in die Hände klatschen, um anzuzeigen, wo man steht.“* Diese Aufklärungsarbeit hält Herr B. für ganz wichtig. Die Klasse gleich zu Beginn über das Blindsein aufzuklären, findet er weniger sinnvoll. Er ist dafür, dass die Kinder selbst neugierig werden, z. B. den Laptop genauer anschauen wollen, mit dem der blinde Schüler arbeitet, oder wissen wollen, was das für seltsame Punkte in den Heften und Büchern sind. Erst wenn die Mitschüler/innen Interesse zeigen, macht es Sinn, z. B. eine Unterrichtseinheit zum Thema Blindsein zu machen. *„Das Miteinander ergibt sich dann“*, sagt Herr B. Die Klasse wird – wenn die Schule in erreichbarer Nähe liegt – in das Landeszentrum eingeladen und alle können einen Tag an sich selbst erfahren, was es heißt, blind zu sein. Sie bekommen Augen-

binden und müssen zum Einkaufen gehen, Sport machen, Kegeln usw. Die meisten Kinder und Jugendlichen werden unsicher und fragen, wie das gehen soll, da sie ja nichts sehen können. *„Damit konnten wir dann schon ein Verständnis wecken. Manche Schüler, die sagten ‘toll, jetzt habe ich das mal verstanden’, konnten es umsetzen, andere sagen ‚interessiert mich nicht‘. Man erreicht nicht alle. Das ist immer eine gute Möglichkeit, aber nicht der Weisheit letzter Schluss, das kann klappen, muss aber nicht. Und nicht alle Schulen wollen das.“*

Nach der sozialen Einbindung blinder Schüler/innen in eine Regelklasse gefragt, antwortet Herr B.: *„Nach meiner Erfahrung ist es so: Im Primarbereich klappt das mehr oder weniger gut, aber ab der Pubertät, ab der 5./6. Klasse haben die Jugendlichen legitimer Weise andere Ideen und das fällt dann total auseinander und die Blinden bleiben auf der Strecke.“* Er fährt fort: *„Ich hatte auch schon Fälle, wo Jugendliche regelrecht gemobbt wurden, richtige Opfer waren, mit Gewaltanwendung. Ich kam einmal in die Schule und fragte die Mitschüler und Mitschülerinnen, wo der Junge ist. Zuerst kamen sie nicht so recht raus mit der Sprache und dann sagten sie: ‚Wir haben ihn auf den Sportplatz gebracht, fünfmal im Kreis gedreht und der muss da irgendwo rumgeistern‘. Das ist natürlich für ein Kind nicht schön.“* Herr B. berichtet auch von einem Schüler, der eine geringe Sozialkompetenz hatte, ein bisschen naiv war und sich als Opfer regelrecht anbot. *„Der hat auch alles erleben müssen, was man erdulden kann.“* Zusammen mit den Kolleg/innen der Gesamtschule, die für die Präventionsarbeit von Mobbing zuständig waren, wurden Maßnahmen ergriffen, die die Situation verbessert haben, aber *„weg war das Mobbing nie. Doch manche, die gemobbt hatten, das waren dann Jugendliche, die selber Probleme hatten und die waren zum Schluss gar nicht mehr da.“* Herr B. ist der Meinung, dass man Mobbing nie ganz ausschließen kann, und dass Menschen mit einer Behinderung, die sich nicht so gut wehren können, in einer Ellbogengesellschaft eine gute Zielscheibe sind. Er berichtet aber auch von vielen Schüler/innen, die er in Gymnasien begleitet und mit denen er positive Erfahrungen gemacht hat: *„Ich hatte viele Kollegen kennen gelernt und dann gab es da einige Kollegen, die die Arbeit mit einem blinden Schüler toll und interessant fanden und spannend und sich darum gekümmert haben und das lief dann sehr gut.“*

Der Schulleiter strebt an, eine kleine Gruppe behinderter Schüler/innen in ein benachbartes Gymnasium zu schicken, so dass diese eine peer-group innerhalb der Schule bilden können. *„Sie können auch sehende Freunde haben, aber wenn es Probleme gibt, über die sie sich austauschen wollen, dann haben sie ihren Anker, denn diese Vereinzelung ist ein großes Problem, unter der leiden die Schüler sehr.“*

Zum Abschluss des Interviews macht der Schulleiter sehr deutlich, dass die Rahmenbedingungen in den Regelschulen nicht immer passend sind. *„Letztendlich ist es so, dass die Inklusion auch so eine stationäre Einrichtung wie unsere braucht. Vielleicht nicht für alle Kinder durchgängig, aber vielleicht mal für eine gewisse Zeit. Dass die Kinder hierher kommen, wenn sie Defizite im schulischen, inhaltlichen Bereich haben, wenn sie Defizite im Mobilitätsbereich ha-*

*ben, denn das können wir hier alles auffangen und sie auf den richtigen Weg bringen und sie auch erfolgreich zu einem Schulabschluss führen.“* Er fügt noch an, dass man gerade bei den schwerstmehrfachbehinderten Kindern nach der Sinnhaftigkeit fragen muss, wenn sie ein Gymnasium besuchen sollen. *„Ich denke, auch nichtbehinderte Kinder haben das Recht, auf ihrem Level zu lernen und müssen nicht immer nur Rücksicht auf behinderte Menschen nehmen. Ich habe selbst viele blinde Freunde, aber es muss Sinn machen und in dem Punkt macht es aus meiner Sicht keinen Sinn mehr. Und nur weil der Gesetzgeber das so will und Angst hat vor irgendwelchen Prozessen, wird Inklusion von Seiten der Schulbürokratie durchgedrückt und das halte ich für fatal.“* Und er fügt hinzu: *„Die Politik hat den Blick für die Realität verloren.“*

#### 4.1.5 Interpretation

Alle vier befragten Schulleitungen haben sich eindeutig für Inklusion ausgesprochen und alle vier Schulen können auf viele Jahre Integrationserfahrung zurückblicken. Die Schulleiterinnen und der Schulleiter sind alle in hohem Maße engagiert und bereit, Konzepte zu entwickeln, die Inklusion ermöglichen. Im Gegensatz zu den Schulleitungen der Regelschulen stehen die Schulleitungen der Förderschulen der Inklusion in ihrer heutigen Umsetzung jedoch sehr kritisch gegenüber. Nun könnte man sagen, dass der Grund dafür einer „Sitzstanzwahrung“ geschuldet ist. Doch die Schulleiterin und der Schulleiter der Förderschule beschreiben Schulsituationen von Kindern und Jugendlichen, die zeigen, dass Inklusion, so wie sie derzeit von der Bildungspolitik umgesetzt wird, nicht für alle Schüler/innen gut sein kann und dass die Schüler/innen, bei denen eine Beschulung in einer Regelschule nicht möglich ist, bei ihnen „landen“. Zugleich unterstützt die Bildungspolitik die Förderschulen nicht mehr so, wie es nötig wäre, um den Schüler/innen, die letztlich keinen Platz mehr in unserem System haben, gerecht werden zu können. Die Schulleitungen der Förderschulen arbeiten nach zwei Seiten, sie bemühen sich darum, Kinder zu inkludieren, für die es sinnvoll ist und kämpfen gleichzeitig um den Erhalt der Förderschule für die Kinder, die „übrig“ bleiben. In der Förderschule mit den Schwerpunkten Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung sind es offensichtlich nicht so sehr die Schüler/innen, die Schwierigkeiten beim Lernen haben, sondern die schwer psychisch belasteten Kinder und Jugendlichen, die teilweise als nicht beschulbar gelten. Es ist anzunehmen, dass ein Kind, das keine Auffälligkeiten im Verhalten zeigt, aber Probleme beim Lernen hat, sehr viel eher in der inklusiven Regelschule bleiben kann, als ein Kind mit einer Mehrfachbehinderung. Auch in dem Landesbildungszentrum für Blinde zeigt sich, dass in die stationäre Beschulung fast nur noch Schüler/innen mit einer Mehrfachbehinderung gehen. Frau S. sagt an einer Stelle: *„Das was bei uns ankommt, ich sag es mal so ein bisschen böse, ist der Rest, vom Rest, vom Rest...“*. Das klingt in der Tat „böse“, aber ihr Engagement für ihre Schule zeigt, dass nicht sie diese Kinder als „Rest“

sieht, sondern dass sie von der Gesellschaft ohnehin und nun auch noch von der Bildungspolitik an den äußersten Rand geschoben werden. So ist es auch mit den Schüler/innen der Schule für Blinde und es gilt ebenso für die anderen Förderschulen. Die Schulleiterin macht sehr deutlich, dass das der Idee der Inklusion völlig entgegensteht. Man könnte auch „böse“ sagen, dass die „Edelbehinderten“ inklusiv beschult werden. Die, mit denen man insbesondere in der Sekundarstufe nicht zurechtkommt, werden wieder zurückgeschickt und die, die in der Regelschule unglücklich werden, gehen freiwillig in die Förderschulen zurück. Das widerspricht dem Inklusionskonzept und das ist auch nicht in der Salamanca-Erklärung vorgesehen.

Die Schulleiterin der Grundschule hat sich schon vor vielen Jahren auf den Weg gemacht und diese Grundschule gehörte zu den ersten Grundschulen des Bundeslandes, die Integrationsklassen hatten. Ihre Aussagen machen Mut und sollen Mut machen, es auch zu versuchen. Die Schule legt sehr großen Wert darauf, dass das gesamte Kollegium geschlossen hinter der Inklusion und den schulischen Konzepten steht. Innerhalb dieses Rahmens können und sollen die Lehrkräfte den Unterricht und ihre Teamarbeit frei gestalten. Dass aber auch hier die Lehrer/innen an ihre Grenzen geraten, zeigen ihre Aussagen in Kapitel 2.2.3. Im Gymnasium dagegen bemüht sich die Schulleitung, nur Kolleg/innen in den Inklusionsklassen einzusetzen, die das auch tatsächlich wollen. Es gelingt ihr offensichtlich nicht, das gesamte Kollegium von der Aufgabe zu überzeugen, inklusiven Unterricht durchzuführen. Die Kolleg/innen in Grundschulen und insbesondere diejenigen, die bereits seit den 1990er Jahren Kinder mit einer Behinderung integrieren, haben hier einen Vorlauf an Erfahrungen von mindestens 15 Jahren. Zudem ist die Grundschule ein wesentlich kleineres und überschaubareres System. Dennoch ist zu fragen, ob nicht von jedem Lehrenden verlangt werden kann, dass er Verantwortung auch für Kinder mit einem Handicap übernimmt, insbesondere dann, wenn sie zielgleich mitlernen können. Allerdings muss man auch bedenken, dass viele Lehrpersonen bereits am Limit ihrer Arbeitskraft sind, denn auch in den Gymnasien nimmt die Zahl der Schüler/innen mit einer Verhaltensauffälligkeit zu und auch dort müssen sich die Lehrkräfte mit Schüler/innen auseinandersetzen, die aus einem anderen Kulturkreis kommen und/ oder unter Kriegstraumata leiden. Blinde oder hörgeschädigte Schüler/innen oder Schüler/innen mit dem Autismus-Spektrum-Syndrom zu integrieren bedeutet in jedem Fall einen höheren Aufwand an Unterrichtsvorbereitung und an Beratungsgesprächen. Wenn Lehrpersonen noch nie z. B. mit einem blinden Menschen in Berührung gekommen sind, haben sie außerdem Sorge, dieser Aufgabe nicht gewachsen zu sein. Die Schulleiterin des Gymnasiums tut daher sicher gut daran, niemand im Kollegium zu zwingen, in einer Inklusionsklasse zu arbeiten. Es gibt im Laufe der Jahre in der Regel den positiven Effekt, den ich selbst ebenfalls beobachten konnte, dass einige Kolleg/innen Mut bekommen, es zu versuchen, wenn sie beobachten, wie die Arbeit in einer Inklusionsklasse läuft.

Frau S. macht auf einen sehr wichtigen Aspekt aufmerksam: Viele Eltern nehmen nicht wahr oder wollen nicht wahrnehmen, dass sie eine inklusive Beschu-

lung in einer Realschule nicht vor dem Etikett „Förderschule“ auf dem Abschlusszeugnis bewahrt. Mit den Förderschwerpunkten Lernen, Geistige Entwicklung und meist auch mit einer Mehrfachbehinderung können sie auch kein Abitur am Gymnasium machen und sie können keinen Abschluss der Sekundarstufe I am Gymnasium erwerben. Auch das ist nicht allen Eltern klar. Die Kinder mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung sollen – wie die Schulleiterin sagt – maximal bis zum 8. Schuljahr bleiben. Danach müssen sie in eine andere Schulform wechseln und hier kommen entweder eine Gesamtschule oder eine Förderschule in Frage. Für die eingangs beschriebenen Kinder aus den Integrationsklassen (Ansgar, Marc und Charlotte), war eine Beschulung in der Gesamtschule bis zum 10. Schuljahr möglich, da sie in dem System schon ab dem 5. Schuljahr waren und die Qualität der Rahmenbedingungen damals mit den heutigen Bedingungen nicht mehr vergleichbar ist. Das mag – wenn die Schulleitung entsprechend für gute Bedingungen kämpft – auch heute immer wieder möglich sein. Für die Kinder mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung, die vom 5. bis 8. Schuljahr ein Gymnasium besuchen, dürfte es keinen Sinn machen, ausgerechnet in einer Zeit, in der es für sie immer schwerer wird, mit Gleichaltrigen mitzuhalten, in ein so unüberschaubares Schulsystem wie eine Gesamtschule zu wechseln.

Die Schulleiterin des Gymnasiums bringt es auf den Punkt: *„Eltern denken, das Kind ist jetzt auf dem Gymnasium, aber es wird kein Gymnasiast“*. Wenn sich Lehrpersonen finden, die sich freiwillig auf die gemeinsame Arbeit mit einem Sonderpädagogen bzw. einer Sonderpädagogin einlassen, die bereit sind, ihren Unterricht so zu gestalten, dass Kinder, die keinesfalls die gleichen Lernziele erreichen können, in die Klasse integriert werden und wenn sie wissen, wie sie ihren Unterricht so differenziert gestalten können, dass das möglich ist, dann kann die Inklusion – zumindest bis zum 8. Schuljahr – erfolgreich sein. Und die Schulleiterin stellt schon nach einem Schuljahr, in welchem Schüler/innen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung ihre Schule besuchen, die Frage: *„Wie lange wollen die Kinder am Rand stehen?“*.

Der Schulleiter der Förderschule für Blinde spricht einen weiteren zu bedenkenden Aspekt an, nämlich das Problem der Vereinzelung. Es war vernünftig, dass das Gymnasium drei Kinder mit einer geistigen Behinderung aufgenommen hat und nicht nur eines, denn damit ist zumindest in dreiviertel der Unterrichtszeit Team-Teaching gewährleistet. Es ist notwendig und sinnvoll, dass für diese Kinder extra ein Raum eingerichtet wurde – übrigens ein Raum, den die Schule eigentlich nicht entbehren konnte. Damit erhöht sich jedoch auch die Wahrscheinlichkeit, dass sehr viel Unterrichtszeit nicht gemeinsam, sondern getrennt verbracht wird. Dies hängt auch davon ab, wie gut das Team zusammenarbeiten kann. „Kleine Sonderschulen“ in Gymnasien einzurichten, nur um dem Anspruch inklusiv sein zu müssen Genüge zu tun, macht wenig Sinn und führt dazu, dass man letztlich keinem mehr gerecht wird. Vereinzelung kann auch schnell dazu führen, dass Jugendliche mit einer Behinderung gemobbt oder zumindest ausgeschlossen werden. Herr B. bringt dafür drastische Beispiele. Er hat auch die Erfahrung gemacht, dass nicht alle Jugendlichen für einen blinden

Mitschüler mehr Verständnis aufbringen, selbst wenn sie in einer Übung erfahren, was es bedeutet, blind zu sein. Aufklärung verhindert Mobbing nicht zwangsläufig. Das mag in der Grundschulzeit, in der Kinder in der Regel aufgeschlossener sind, eher möglich sein. In der Zeit der Pubertät jedoch macht es Jugendlichen Angst, mit einer Behinderung konfrontiert zu werden, es ist „uncool“ und erzeugt bei Vielen das Gefühl, sich abgrenzen zu müssen. Herr B. weist aber auch darauf hin, dass die Kommunikationsstrukturen in den inklusiven Klassen besser sein müssen und meistens auch sind.

Interessant ist auch, dass die Schulleiterin und der Schulleiter der Förderschulen unabhängig voneinander (sie arbeiten in verschiedenen Bundesländern) erwähnen, dass sie bei den Regierungen Schwierigkeiten hatten, Integration für ihre Förderkinder bzw. Sonderschulkinder (wie sie damals noch hießen) durchzusetzen. Damals haben viele Bezirksregierungen die integrative Arbeit eher blockiert, heute ist es ins Gegenteil umgeschlagen. Herr B. sagt dazu: „*Die Politik hat den Blick für die Realität verloren*“ und bezieht es insbesondere darauf, dass Bildungseinrichtungen und soziale Einrichtungen aus Ersparnisgründen geschlossen werden sollen, die für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit bestimmten Behinderungen und Mehrfachbehinderungen überlebensnotwendig sind.

## 4.2 Die Sicht von Lehrkräften in Inklusionsklassen

Im Folgenden werden die Interviews zusammengefasst, die ich mit drei Lehrern geführt habe, die in inklusiven Klassen bzw. Schulen unterrichten bzw. unterrichtet haben. Die Wahl der Interviewpartner erfolgte per Zufall und Bereitschaft, mit mir zu sprechen. Die Befragten sollten jedoch in unterschiedlichen Schulformen (Grundschule, Gesamtschule und Realschule) arbeiten.

Die Ausgangsfrage für die Interviews lautete: „Welche Erfahrungen haben Sie in Bezug auf schulische Inklusion gemacht?“ Nachgefragt wurde nur dann, wenn ein wichtiger Aspekt nicht angesprochen wurde, oder etwas näher erklärt werden sollte.

### 4.2.1 „... Inklusion ist nicht für jedes Kind generell gut ...“

Herr H. ist Sonderschullehrer mit dem Schwerpunkt Blinden- und Sehgeschädigtenpädagogik. Seit 1994 arbeitet er an einer integrativen Grundschule und durch seine Hände sind zahlreiche Förderkinder mit den unterschiedlichsten Förderschwerpunkten, insbesondere Lernen und soziale und emotionale Entwicklung, gegangen. Die Grundschule hat ca. 300 Schüler/innen. Gleich zu Beginn des Gesprächs berichtet Herr H., dass sich die personellen Bedingungen seither erheblich verschlechtert haben: „*Wir sind mit fünf Förderkindern in der*

*Klasse gestartet, die Bedingungen waren besser, man kriegte mehr Betreuungsstunden pro Kind. Die Berechnungsgrundlagen sind inzwischen wesentlich schlechter geworden.“* Herr H. arbeitete in den 1990er Jahren mit voller Stelle an der Grundschule. Heute werden alle Stunden der Sonderpädagog/innen in „einen Topf geworfen“ und dann wird berechnet, wie viele Stunden man an der Schule sein kann. Herr H. muss inzwischen an zwei Tagen ab der vierten Stunde an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen arbeiten. Für die Fahrt zwischen den relativ nahe gelegenen Schulen hat er nur fünf Minuten Zeit, das reicht natürlich nicht, da er auch noch einen Parkplatz suchen muss. *„Doch die Förderschule ist tolerant und die wissen, dass ich immer etwas später komme“*, sagt er dazu.

*„Der Grund, warum ich vor 20 Jahren an die Grundschule gekommen bin, war ein sehgeschädigtes bzw. blindes Kind“*, erzählt Herr H. Die Schule hatte zu diesem Zeitpunkt bereits Integrationsklassen, die im Team von Sonder- und Regelschulpädagogik unterrichtet wurden. *„Ich wurde eingeladen, an einer Teamsitzung teilzunehmen und gefragt, ob ich ein blindes Kind integrativ beschulen würde und wie ich das machen würde. Ich habe erklärt, ich würde immer dann, wenn ein Buchstabe eingeführt wird, diesen auch gleichzeitig in Punktchrift einführen. Das habe ich dem damaligen Team so geschildert.“* Das Team, dem kein Sonderpädagoge aus der Blindenpädagogik angehörte, dachte zunächst, dass sie das auch ohne Spezialisten schaffen. Es stellte sich jedoch heraus, dass es nicht möglich war, da die erforderliche sonderpädagogische Kompetenz fehlte. Die Schulleitung konnte zu dieser Zeit noch durchsetzen, dass Herr H. wegen dieses blinden Kindes an die Grundschule versetzt wurde.

In der Klasse waren 25 Kinder und unter diesen fünf Kinder mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Förderbedarf bei durchgängiger Doppelbesetzung (so wie die Rahmenbedingungen in allen Integrationsklassen waren). Die Förderschwerpunkte waren Sehschädigung bzw. Vollblindheit seit Geburt, Lernen, Sprache, Emotionale und Soziale Entwicklung und Geistige Entwicklung. *„Das Kind mit der Sehschädigung war nicht so einfach vom Verhalten her“*, erzählt Herr H., *„Es hatte seinen Dickkopf und genaue Vorstellungen wie etwas laufen sollte. Aber das Gute an seiner Art war, dass es ein Kind war, das in seinem Bewusstsein nach vorne schaute, also es war kein ängstliches Kind. Der Junge war mutig, vor allem auch was seine Sehschädigung betraf. Er hat sich ja hier am Anfang öfter mal den Kopf angestoßen. Alle mussten zunächst erfahren, wo die Gefahrenpunkte für den Jungen waren, wenn er sich in der Klasse bewegte. Alle mussten erstmal bestimmte Dinge lernen: Dass die Laufwege des Kindes immer frei sein müssen, dass keine Schultaschen irgendwo herumstehen, wo er darüber fallen konnte usw. Dadurch wurden alle Kinder der Klasse diszipliniert.“* Die Kinder wurden auch dafür sensibilisiert, mögliche Fallen rechtzeitig zu erkennen. Dafür gab es Übungen, in denen den Kindern die Augen verbunden wurden und sie sich gegenseitig führen mussten. Dabei lernten sie sowohl das Führen als auch das Gefühl kennen, wie es ist, jemandem blind (in doppeltem Sinne) zu folgen und sich auf ihn zu verlassen.

Die Kinder bekamen auch mit, wie der Junge die Buchstaben erlernte. *„Ich kann mich noch gut erinnern, als wir das ‚R‘ nach der Buchstabentabelle gemacht haben, brauchten wir etwas, was man anfassen und auch hören kann. Da haben wir eine Rassel genommen. Die Buchstaben wurden sehr spielerisch eingeführt. Der Junge mochte gerne Fantasiegeschichten. Daher habe ich die zu lernenden Buchstaben immer in eine kleine Weltraumgeschichte verpackt. Als das ‚Sch‘ drankam, – das ist ja auch in der Punktsschrift eine spezielle Buchstabenkombination und ist nochmal ein spezielles Zeichen –, da wurde das mit dem Wort „Schwamm“ veranschaulicht.“* Der Sonderschullehrer unterrichtete den Jungen nur bei der Einführung von Buchstaben allein. Ansonsten konnte der Schüler mit den anderen Kindern zusammen lernen. *„Das war sehr spannend, denn viel lief auch über auditive Wahrnehmung, wie z. B. ein Klopfzeichen geben, um einen freien Platz anzuzeigen. Raumwechsel sind immer schwierig und die anderen Kinder mussten den Jungen mit in den anderen Raum führen. Das war ein langer Entwicklungsprozess. Es hat lange gedauert, bis der Junge eine gewisse Vorstellung hatte, wo er sich im Klassenraum, im Flur, in der Turnhalle und auf dem Schulgelände aufhält. Ich habe mit ihm dann auch ein tastbares Modell des Klassenraumes gebaut, aus fühlbaren und tastbaren Materialien: wo ist die Tür, wo ist die Tafel, wie ist die Tischanordnung, wo ist sein Platz usw.“*

Auf meine Frage: Wäre es für den Jungen leichter gewesen, wenn er in eine Förderschule für Sehbehinderte gegangen wäre, antwortet Herr H.: *„Das ist eine gute Frage. Ich kenne ja nun beide Schulen. Der Junge brauchte die Punktsschrift, die hat er von mir gekriegt, die habe ich ihm ja beigebracht. Diese Schrift konnte er nur von einem Lehrer lernen, der sie selbst beherrscht. Neben der Förderung durch mich hatte er mit einer speziell ausgebildeten Mobilitätstrainerin noch ein Mobilitätstraining mit dem Langstock bzw. Taststock, die dann mit ihm hier auch das Außengelände erkundet hat.“* Die Trainerin kam von außerhalb, sie gehörte nicht zum Lehrerkollegium. Herr H. stand auch immer im Kontakt mit dem Förderzentrum<sup>87</sup> für Blinde und Sehbehinderte in einer anderen Stadt. Dieses Zentrum hatte die Aufgabe, Schulbücher in Punktsschrift zu adaptieren. Eine Kollegin dieses Zentrums kam regelmäßig, – zeitweise einmal in der Woche –, und arbeitete mit ihm in einer Einzelförderstunde. *„Das war gut“,* sagt Herr H. dazu, *„denn sie war das Bindeglied zu dem Zentrum für Blinde. Davon hat die gesamte Klasse profitiert, denn sie brachte zu bestimmten Themen Lehrmittel mit. Beim Thema ‚Hühner‘ z. B. brachte sie einen ausgestopften Hahn mit, den sie in der Lehrmittelsammlung in dem Zentrum hatten. Das war auch für die anderen Kinder interessant, denn auch sie konnten sich den Hahn aus der Nähe anschauen und betasten.“*

---

<sup>87</sup> Es handelt sich hier nicht um dasselbe Zentrum wie unter 4.1.4.

Wichtig war die Adaptierung z. B. des Mathematikbuches in Punkschrift. Dadurch konnte der Sonderschullehrer mit dem Jungen mit dem gleichen Buch arbeiten, das auch in der Klasse benutzt wurde.

Ich wandte ein, dass Herr H. meine Frage nur positiv beantwortet hat und ich fragte nochmals nach, ob es nichts gab, bei dem man hätte sagen können, da wäre die Schule für Sehbehinderte doch viel besser für ihn gewesen. *„Das kann ich jetzt eigentlich gar nicht so bejahen“*, antwortete er. *„Dieser Junge war vom Typ her ein offener, positiver Typ, der alles mitgemacht und ausprobiert hat und das war ganz gut. Es gibt ja auch andere Schülertypen, die durch ihre Sehschädigung eher introvertiert sind und eher ängstlich und sich nicht öffnen und im Kontakt zu anderen Schülern Schwierigkeiten haben. In der Grundschule hier sind ca. 300 Schüler, in der Förderschule nur ca. 70. Es gibt zweifellos andere Schüler mit einer Sehschädigung, die einen kleineren Rahmen brauchen, eine kleinere Gruppe. Die Integration ist nicht generell für jedes Kind gut.“* „Bei diesem Jungen stand auch explizit der Elternwunsch dahinter“, fügt Herr H. noch an. *„Die Eltern wollten, dass ihr Sohn in die Integration kommt und sie haben sich dafür vehement eingesetzt. Sie mussten in der weiteren Schullaufbahn ihres Kindes sehr kämpfen. Die Integration in die Grundschule war noch vergleichsweise einfach, im Vergleich zu dem nächsten Schritt, der dann kam, nämlich das Gymnasium. Da mussten alle Hilfsmittel erkämpft werden, denn die Schule musste z. B. mit einem Punkschriftdrucker ausgestattet werden und benötigte eine adäquate Ausstattung des Arbeitsplatzes sowie stundenweise einen Sonderpädagogen und eine Begleitperson.“* Nachdem die Eltern sich den Platz im Gymnasium erkämpft hatten, klappte der Übergang gut und der Junge kam im Gymnasium sehr gut zurecht. Das lag sicher auch daran, dass die Arbeit in der Grundschule sehr erfolgreich war und dass auch die Zusammenarbeit mit den Eltern, insbesondere mit der Mutter, gut war. *„Wir haben häufig Gespräche geführt“*, sagt Herr H.

Auf meine Frage, ob Herr H. auch Förderkinder hatte, die zwar in der Grundschule gut zurechtgekommen sind, aber nicht mehr in der weiterführenden Schule, antwortet er: *„Ja, immer wieder. Das sind in der Regel die Kinder, die auch bei uns schon große Schwierigkeiten hatten, Schwierigkeiten unterschiedlichster Art und mit denen es im Unterricht und in den Pausen viele Konflikte gab oder die aus dem Unterricht oft weggelaufen sind. Der Förderbedarf lag dann eher im Bereich Emotionale und Soziale Entwicklung, oft kombiniert mit Schwierigkeiten im Bereich Lernen. Meist sind diese Kinder auch aus einem schwierigen Elternhaus. Meistens haben wir in Bezug auf diese Kinder bereits mit anderen Institutionen zusammengearbeitet wie dem Psychologischen Dienst.“*

Herr H. relativiert diese Aussage jedoch: *„Ich kann mich aber auch an Kinder erinnern, die mit dem Förderschwerpunkt Lernen an eine weiterführende Schule gegangen sind und die sich dann im Laufe der weiteren Schuljahre so gut entwickelt haben, – durch weitere Förderung z. B. in einer Gesamtschule –, dass der Förderschwerpunkt aufgehoben wurde und die dann auch z. B. eine Ausbildung im Hauswirtschaftsbereich machen konnten.“*

Zum Schluss des Gesprächs weist er darauf hin, dass sich die Probleme der Kinder in den letzten Jahren verändert haben. Es gibt mehr Kinder mit Diabetes, mit Epilepsie, ohne Sprachkenntnisse und sehr viel mehr Kinder mit emotionalem und sozialem Förderbedarf.

#### 4.2.2 „...es hat sich von Jahr zu Jahr verschlechtert...“

Herr B. ist Lehrer für die Sekundarstufe mit den Fächern Technik und Geschichte. Unterrichtet hat er vor allem Mathematik und Informatik an einer Gesamtschule. Die Schule hat ca. 1.300 Schüler/innen. Herr B. arbeitete 20 Jahre in Integrationsklassen, d. h., er gehörte zu den „Pionieren“, die bereit waren, ab Mitte der 1990er Jahre Kinder mit einer Behinderung in der Gesamtschule zu unterrichten. Damals galten ähnliche Bedingungen wie in den Integrationsklassen der Grundschule: 22 Kinder, davon 4 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Doppelbesetzung mit einem Team von Sekundarstufenlehrkräften und Sonderpädagog/innen war bei über 75 % der Stunden sichergestellt. Dazu war noch eine Person aus dem sozialpädagogischen Bereich in der Klasse tätig. *„Das hat sich, nachdem der Modellversuch auslief, von Jahr zu Jahr verschlechtert. Wir hatten dann 24 Kinder in der Integrationsklasse und davon 6 mit Förderbedarf. Und die Doppelbesetzung war nur noch zu maximal 50 % sichergestellt“*, berichtet Herr B. Eine Verschlechterung ergab sich vor allem durch ein Zurückfahren des Personalschlüssels bei gleichzeitiger Erhöhung der Klassenfrequenz, aber auch dadurch, dass in Krankheitsfällen gerne ein Teampartner als Vertretung in anderen Klassen in Anspruch genommen wurde, so dass sich die Stunden, in denen die Inklusionsklasse doppelt besetzt war, nochmals reduzierten.

Herr B. ist Vater einer Tochter mit Down-Syndrom, die alle zehn Schuljahre in integrativen Schulen durchlaufen hat (sie besuchte nicht die Gesamtschule, an der ihr Vater unterrichtete). Daher kennt Herr B. sowohl Integration als auch Inklusion als Vater und als Lehrer. Aus diesen Erfahrungen heraus erinnert er sich, dass in der integrativen Grundschule, die seine Tochter besuchte, alle Eltern die Idee der Integration mitgetragen haben. In der Gesamtschule, in der er arbeitete, war es jedoch viel schwieriger, *„auf eine Elternschaft zu stoßen, die nicht nur vordergründig ihre Regelschulkinder in der Integration haben wollte, so nach dem Motto, da sind die besseren Bedingungen, da soll mein Kind auch dran teilhaben, dann aber nicht in der Lage waren, diese Integration persönlich mitzutragen“*, klagt Herr B. Das zeigte sich u. a. daran, dass die Förderkinder nicht selbstverständlich zu Geburtstagen eingeladen wurden. *„Es gab so eine eindimensionale Sichtweise auf Integration: Hauptsache mein Kind ist nicht Förderschüler, egal, wie die Bedingungen sind.“*

Als Vater einer behinderten Tochter konnte Herr B. in seiner Schule Eltern besser beraten, wenn es beispielsweise um nachträgliche Fördergutachten ging. Er konnte die Eltern überzeugen, der Einleitung solcher Fördergutachten statt-

zugeben, weil sie sonst Chancen für ihr Kind vertan hätten. *„Das konnte ich auf Grund der eigenen Betroffenheit viel glaubwürdiger vertreten. Und das haben mir Eltern auch eher abgenommen.“* Laut Herrn B. fiel es z. B. Eltern türkischer Abstammung sehr schwer zu akzeptieren, dass ihr Kind eine Behinderung hat. Sie lehnten die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oft lange Zeit ab und es war schwer, sie davon zu überzeugen, dass ihr Kind mit einer Lern- und Verhaltensstörung in einem kleineren Schulsystem und in einer Förderschule besser gefördert werden kann.

Herr B. musste die Erfahrung machen, dass Fördergutachten, die einem Kind einen bestimmten Status mit entsprechender Unterstützung durch Sonderpädagog/innen verschafft hätten, von der kommunalen Schulaufsicht wenn irgend möglich *„einkassiert“* wurden, um die Zahl der Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf nicht zu erhöhen und Stunden von Förderlehrkräften einzusparen. Und das führt dazu, dass in die Gesamtschule Kinder kommen, die eigentlich einen Förderstatus und somit eine Förderung hätten bekommen müssen, aber nicht bekommen können. Wenn die Gesamtschule dann wiederum ein Fördergutachten einfordert, dauert es oft bis zu einem Jahr, bis diesem stattgegeben wird und die entsprechenden Sonderschullehrerwochenstunden zur Verfügung gestellt werden. Dadurch erhöht sich die Zahl der Förderschüler in den Klassen nochmals erheblich. Das Problem verschärft sich noch, *„da auch die Regelschüler immer schwieriger werden.“*

Auf die Frage, welche Art der Behinderung am schwierigsten zu integrieren war, antwortet Herr B.: *„Ich hatte Kinder mit dem Schwerpunkt Lernen, mit ADHS, mit einer geistigen Behinderung, mit Mehrfachbehinderungen wie ADHS + Lernbehinderung. Man kann nicht generalisieren, was am Schwierigsten ist zu integrieren. Ein verhaltensauffälliges Kind ist für die ganze Klasse immer wieder eine große Herausforderung, mit so einem Verhalten klar zu kommen.“* Herr B. erzählt von hyperaktiven Schülern: *„Bei einem Jungen ist es uns als Team gelungen, ihn aus schwierigsten schulischen Situationen zu einem vernünftigen Schulabschluss zu führen. Er hat inzwischen eine Berufsausbildung abgeschlossen, ist happy in seinem Beruf und die Eltern sind uns bis heute dankbar, dass wir den so einfach mitgetragen haben. Der war wirklich extrem schwierig. Es hat immer wieder Situationen gegeben, wo der völlig ausgerastet ist und wir ihn zu zweit festhalten mussten und ähnliches. Aber wir haben gesagt, wir stehen das durch. Der Dank der Eltern war eine schöne Bestätigung und dass etwas aus ihm geworden ist.“* Herr B. ergänzt noch: *„Es kommt immer auf die Personenkonstellation an, wie stark ist das eigene Nervenkostüm, inwieweit sind Eltern auch bereit wahrzunehmen, dass man sich einsetzt, auch wenn es für sie selber schwierig ist. Davon hängt der Erfolg ab.“*

Nach der Didaktik in den inklusiven Klassen gefragt, antwortet Herr B., dass das weitgehend davon abhing, mit wem man im Team war und inwieweit die Sonderschulkolleg/innen bereit waren, so viel wie möglich gemeinsam zu unterrichten. Es gab durchaus Kolleg/innen, die aus unterschiedlichen Gründen so oft als möglich die Gruppe der Förderkinder in einem Gruppenraum unterrichtete,

aber auch solche, die es sich als oberstes Ziel gesetzt haben, gemeinsamen Unterricht zu machen. Und es war davon abhängig, bis zu welcher Klassenstufe ein gemeinsamer Unterricht für die Kinder von Erfolg war. In der Gesamtschule, an der Herr B. unterrichtete, wurden in den 1990er Jahren Integrationsprojekte durchgeführt. Es gab z. B. eine Salatbar und einen Schülerladen für Bürobedarf. Dabei ging es darum Ausschnitte aus einem realen Berufsleben in die Schule zu holen, um Tätigkeiten wie in einer Küche oder einem Bürobedarfsladen einzustudieren. Aus dem Stundenkontingent von Naturwissenschaften und Arbeitslehre wurden dafür Stunden zur Verfügung gestellt sowie Unterrichtsstunden, die für die Förderschüler nicht so relevant waren. *„Aber das wurde im Laufe der Jahre immer weiter zurückgefahren, weil die Stundenumfänge zusammengeschnitten wurden. Schulorganisatorisch hat so viel stattgefunden, weshalb es dann immer schwieriger wurde, diese Projekte am Leben zu erhalten“*, bedauert Herr B.

Herr B. arbeitete 20 Jahre immer mit Sonderpädagog/innen und Sozialpädagog/innen zusammen: *„Da kann man schon sagen, es hing auch immer davon ab, welche Personen die konkrete Unterrichtsarbeit zu leisten hatten und da gab es solche und solche und zwar unabhängig davon, ob Lehrer oder nicht. Wir hatten beispielsweise Fellows aus dem Programm Teach-First-Germany, das war eine Supererfahrung.“* Obgleich z. B. ein Fellow keine pädagogische Ausbildung hatte, schwärmte Herr B. von ihrer hohen Motivation, sich um benachteiligte Kinder zu kümmern: *„...das war die reine Freude. Ich hatte den Eindruck, es kommt nicht zu allererst auf den professionellen Hintergrund an, sondern darauf, dass Leute wirklich engagiert hinter dieser Idee stehen.“*

Herr B. resümiert: *„Es haben sich einfach über die Jahre die Arbeitsbedingungen nicht zu Lasten der Lehrer – das steht bei der Argumentation gar nicht im Vordergrund –, sondern wirklich zu Lasten der Kinder verschlechtert. Und da eine Gradwanderung hinzukriegen, in der Öffentlichkeit nicht als Verhinderer des Gedankens der Inklusion dazustehen, sondern wirklich glaubwürdig aus dem Interesse der Kinder, um die es geht, heraus zu argumentieren: Das sind Bedingungen, die eigentlich nur noch schädlich sein können. Das wirksam zu vertreten – in dem Dilemma haben wir immer gesteckt. Wir haben mindestens jedes Jahr einmal vor der neuen Entscheidung gestanden, machen wir da jetzt noch mit oder nicht. Und jedes Mal gab es dann den entsprechenden politischen Willen oder Elterndruck zu sagen, jetzt lassen wir uns nochmal darauf ein.“*

#### 4.2.3 „...das ist nur ein Kampf ums Überleben...“

Herr F. ist Sonderpädagoge mit den Schwerpunkten Lernen und Sprache und den Fächern Mathematik, Physik und Sport für den Sekundarbereich. Er hat viele Jahre in einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache im Sekundarbereich gearbeitet. Ein großer Teil seiner Förderschüler/innen wurde nach dem Lehrplan der Realschule unterrichtet. In seinen letzten Berufsjahren hat er sich

freiwillig für die Arbeit an einer Realschule gemeldet und arbeitete in Inklusionsklassen mit voller Stundenzahl. Die Realschule hat ca. 700 Schüler/innen.

Herr F. schränkt gleich zu Beginn des Gesprächs ein, dass er die Inklusion subjektiv sieht und andere Kolleg/innen sie anders wahrnehmen können, doch *„in der Tendenz sind wir uns sicherlich einig, dass die Inklusion so nicht funktionieren kann“*, fügt er an. Vor drei Jahren, als Herr F. an die Realschule kam, hat Inklusion gut funktioniert. Das hing seiner Meinung nach von den personellen Bedingungen ab und davon, wie intensiv Förderpädagog/innen und Regelschullehrer/innen mit einander arbeiten. Als der Sonderpädagoge an die Realschule kam, liefen aus seiner Sicht zwei Aspekte sehr positiv. Zum einen hatte Herr F. als Mathematik- und Sportlehrer für die Sekundarstufe I die besten Voraussetzungen, in einer Realschule eingesetzt zu werden. Zum anderen gab es einen Kollegen, der sich zum Thema Inklusion fortgebildet hatte und nun Inklusionsbeauftragter an der Schule ist. Er hat dafür gesorgt, dass sich die Förderlehrkräfte einmal in der Woche eine Stunde mit den Klassenleitern der Klassen zusammensetzen, in denen Förderschüler/innen sind. Diese im Stundenplan fest verankerte Stunde machte einen regelmäßigen und intensiven Austausch über die Entwicklung der Förderschüler möglich und über die Planung der weiteren Maßnahmen. Der Inklusionsbeauftragte ist auch für die Medienausstattung und für die Stundenplangestaltung in den Inklusionsklassen zuständig.

Herr F. machte nach kurzer Zeit jedoch zwei unterschiedliche Erfahrungen. Es gab Kolleg/innen an der Regelschule, die sagten: *„Ich wollte Inklusion sowieso nicht, ihr Förderlehrer seid jetzt zwar hier, aber mein Ding ist es nicht. Das heißt, ich setze das auch nicht um, ich arbeite auch nicht mit Förderlehrern zusammen. Ich blockiere das, hier sind zwar 20 Förderschüler, aber was geht mich das Ganze an“*. Er kommentiert dann diese Aussage: *„Es sollten schon alle im Kollegium einigermaßen davon überzeugt sein. Kritisch kann man da zwar rangehen, aber dass das die Einstellung von Kolleg/innen ist und dass sie diese ganze Thematik gar nicht an sich ranlassen möchten, ist sehr kontraproduktiv.“* Die andere Erfahrung war folgende: Die Realschule wurde dreizügig geführt und als Herr F. dort begann, gab es in zwei der drei fünften Klassen – also in Klasse 5 b und 5 c – je drei Förderschüler/innen, die von ihm und einer Kollegin betreut wurden. Diese Klassen hatten einschließlich der Förderkinder 26 Schüler/innen, in der Klasse 5 a waren jedoch 30 Schüler/innen. Doch nach kurzer Zeit beschwerten sich die Kolleg/innen, die in Klasse 5 a arbeiteten, dass ihnen, obgleich sie so viele schwierige Schüler/innen haben, kein Sonderpädagoge zugeteilt wurde. Sie baten Herrn F., ihnen zu helfen und sie zu beraten, auch, weil sie merken, dass er als Sonderpädagoge sehr gute Kontakte zu Ämtern und kommunalen Trägern hat. *„Ich hatte immer schon so ein Netzwerk und hatte bei Problemen auch in anderen Klassen, in denen keine I-Kinder waren, eine Lösung parat. Das sprach sich dann rum und dann kamen sie von allen Seiten. Sie merkten, dass ich Alternativen aufzeigte. Und das führte irgendwann zu einer Überforderung. Da muss man sich klar abgrenzen, denn man trägt die Probleme auch mit nach Hause“*, sagt Herr F. und man merkt ihm die Überanstrengung noch immer an.

Herr F. hatte zum einen eine beratende Funktion und zum anderen konnte er gezielte Lernförderung mit einzelnen Kindern oder auch für kleine Gruppen anbieten. Insbesondere diese Arbeit war für ihn sehr befriedigend. *„Ich habe nach drei, vier Monaten gemerkt, das läuft so gut, dass ich dachte, das ist ideal. Wir konnten ganz viel für diese Kinder machen“*, schwärmt Herr F. Zum Beispiel konnte er auf diese Weise einen Jungen mit der Diagnose Autismus in Mathematik soweit fördern, dass er in der Realschule mithalten konnte, da er in Deutsch und Englisch hervorragend war, obgleich er eine extreme Teilleistungsschwäche in Mathematik hatte.

Bezüglich der Kinder machte Herr F. sehr unterschiedliche Erfahrungen. Im ersten Jahr an dieser Schule wurden sechs Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aufgenommen, im zweiten Jahr kamen noch acht Kinder dazu: *„Obwohl wir anfangs für 14 Kinder 35 Stunden zur Verfügung hatten, kann ich sagen, für sieben Kinder war die Inklusion gut, für die anderen eher weniger gut. Da muss man auch noch mal differenzieren zwischen den Kindern, die den E-Status<sup>88</sup> haben und denen, die den L-Status<sup>89</sup> haben. Da gibt es natürlich auch nochmal Unterschiede, weil die Kinder, die den E-Status haben, werden zielgleich unterrichtet, d. h. sie können den Anforderungen an der Realschule genügen, und die anderen eher nicht. Mit denen, die den E-Status haben, sofern sie nicht extrem verhaltensauffällig waren, ging das am besten. Sie fühlten sich durch die schulischen Inhalte gleichgestellt und sie merkten, ich komme im Unterricht mit.“*

Die Erfahrung mit einem Jungen mit dem Förderstatus Emotionale und Soziale Entwicklung war jedoch eine andere: *„Das hat uns alle dermaßen überfordert, dass ich gesagt habe, dieser Junge kann hier nicht bleiben.“* Herr F. hospitierte daraufhin in einer nahegelegenen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung und beschloss, dass dies der ideale Ort für diesen Schüler ist. Dort sind zwei Lehrer für 10 Kinder zuständig und diese Kinder sitzen jeweils an Einzeltischen, die weit auseinander stehen. *„In Inklusionsklassen sitzen diese Kinder manchmal an Gruppentischen, das geht überhaupt nicht, da sie so reizoffen sind – sie halten die Nähe nicht aus.“* Herr F. stellt fest: *„Entscheidend ist, ob die Lehrer die Kinder im Blick haben, ob sie wissen, wie sich die Kinder über den Morgen entwickeln. Das ist in diesem System mit 30 Kindern kaum möglich. Das ist mir so klar geworden, dass die Lehrer auch ohne Förderkinder so viele Probleme haben, dass man ihnen eigentlich gar nichts vorwerfen kann. Die hohe Klassenzahl führt dazu, dass ein oder zwei Verhaltensauffällige das Ganze exorbitant schwieriger machen. Wir als Sonderpädagogen haben gewisse Strategien und Methoden kennengelernt, wie man damit umgeht, aber die Kollegen an der Realschule waren zum Teil überfordert.“*

---

<sup>88</sup> E-Status = Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

<sup>89</sup> L-Status = Förderschwerpunkt Lernen

Herr F. berichtet auch noch von einer Erfahrung, die er an einer anderen Realschule machte, an der er ein Gutachten erstellen sollte und die zeigt, wie wichtig es ist, individuelle Entscheidungen zu treffen. Der Schüler, der begutachtet werden sollte, war im 8. Schuljahr: *„Ich habe die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen, wie kann es sein, dass so ein Kind, das total in allen Bereichen zurück war, dazu noch körperlich beeinträchtigt, wie kann man so ein Kind mit den Richtlinien der Realschule konfrontieren!“* Er setzte sich dafür ein, dass der Schüler den Förderschwerpunkt Lernen bekam und seither bedankt sich die Mutter immer wieder bei ihm und schreibt ihm, dass sich ihr Sohn erstmals in der Schule wohlfühlt, dass er in kleinen Gruppen mit der Sonderpädagogin arbeitet und dass nun der große psychische Druck weg ist. *„Und das ist auch nochmal ein ganz klarer Hinweis, wenn das nicht ordentlich gemacht wird, dann haben diese Kinder unglaublichen Stress. Dann ist die Inklusion einfach eine Katastrophe für dieses Kind“*, resümiert er.

Im zweiten Halbjahr eines Schuljahres stellte eine Klassenlehrerin fest, dass insgesamt acht Schüler/innen das Klassenziel nicht erreichen werden, das ist ein Drittel der Klasse. Herr F. kann als Sonderpädagoge nicht verstehen, dass die Lehrkräfte, die in dieser Klasse unterrichteten, das Versagen der Schüler/innen nicht früher bemerkt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet haben. Er organisierte für die Klasse Student/innen<sup>90</sup>, die wöchentlich in die Schule kommen und Kinder in Kleingruppen in den Bereichen Mathematik und Deutsch fördern. Sie lehren die Kinder zu üben sowie selbständig und nachhaltig zu arbeiten. Herrn F. weist sie in die Lernförderung nach Born/ Oehler (2012) ein und kontrolliert ihre Arbeit weiterhin ehrenamtlich. Letztendlich haben in dieser Klasse durch die zusätzliche Förderung fünf von den acht gefährdeten Kindern das Klassenziel erreicht.

Herr F. betont, dass die Situation an der Realschule zunehmend schlechter wurde. Eine Sonderschulkollegin, die mit voller Stundenzahl arbeitete, ging zurück zur Förderschule. Nun waren Herr F. und eine Kollegin, die jedoch nur mit 10 Stunden eingestellt war, für alle Förderschüler verantwortlich. Sozialarbeiter/innen sollten die fehlenden Stunden von Sonderpädagogen/innen auffangen, doch das funktionierte nicht. Nach drei Jahren Inklusionsarbeit ist inzwischen nur noch eine Förderlehrerin mit 17 Stunden an der Realschule. Sie ist allein für 30 Förderkinder zuständig ist. *„Das ist katastrophal. Das ist nur ein Kampf ums Überleben. Es ist schrecklich“*. Jedes Jahr kommen mindestens 6 Förderkinder neu in diese Schule, das heißt, die Zahl der Förderkinder erhöht sich kontinuierlich und die Zahl der Sonderpädagogen/innen an der Schule sinkt: *„Null, Null Ersatz! Das ist absolut zum Scheitern verurteilt“*, klagt Herr F. und man merkt ihm an, dass ihn diese Situation weiterhin belastet, obgleich er inzwischen nicht mehr verantwortlich ist.

---

<sup>90</sup> Die Student/innen können z. B. über das Projekt „Bildung und Teilhabe“ (BuT) finanziert werden. BuT hat zum Ziel, das menschenwürdige Existenzminimum von Schüler/innen im Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe und Bildungsteilhabe sicherzustellen.

#### 4.2.4 Interpretation

In allen hier von Lehrkräften zitierten Aussagen wird deutlich, dass sie im Grundsatz hinter der Vision „Inklusion“ stehen, dass sie teilweise bis zu zwanzig Jahre Erfahrungen gesammelt haben, dass sie sich mit der Herausforderung „Inklusion“ intensiv auseinandergesetzt haben und dass ihnen die Förderung ihrer Schüler/innen am Herzen liegt.

Alle drei sagen übereinstimmend, dass sich die Rahmenbedingungen in den letzten Jahren enorm verschlechtert haben. Insbesondere im Interview mit Herrn F. wurde deutlich, dass seine anfängliche Begeisterung und seine Überzeugung – dass die Inklusion von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Realschule gelingen kann – in dem Maße schwand, in dem die Bedingungen immer untragbarer wurden. Herr H. berichtet über seine Arbeit mit einem blinden Kind aus der Zeit, als noch die Modellversuche zur Integration liefen und die Rahmenbedingungen vergleichsweise gut waren.

Zu denken gibt auch die Aussage von Herrn F., dass sich ein Teil der Lehrerschaft in den Regelschulen nicht auf die Inklusion der Förderkinder einlassen will. Dies deckt sich mit der Aussage der Schulleiterin des Gymnasiums. Herr B. weist darauf hin, dass auch die Eltern nicht mehr so, wie noch in Zeiten der Integration, bereit sind, die Inklusion von Kindern mit einer Behinderung mitzutragen.

Sowohl Herr H. als auch Herr F. betonen, dass Inklusion nicht für jedes Kind geeignet ist. Dies ist nicht in erster Linie von der Art der Behinderung abhängig, sondern auch davon, wie gut ein Kind in einem großen System zurechtkommt. Nicht nur für ein Kind mit einer Behinderung, sondern für jedes Kind ist es leichter, sich in einem Schulsystem mit 300 Schüler/innen zurechtzufinden als mit 1.300 Schüler/innen. Ein Kind mit einem Handicap kann an der Größe des Systems scheitern. Herr H. sagte, dass der blinde Junge lange brauchte, um sich in der überschaubaren Grundschule mit 300 Schüler/innen zurechtzufinden. Wie schwer muss es dann für ihn in einer Gesamtschule oder einem Gymnasium mit mehr als 1000 Schüler/innen sein. Deutlich wird aber auch, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung Lehrpersonen besonders herausfordern und dass die Lehrkräfte, die bereits mit den zunehmenden psychischen und physischen Belastungen, denen die Regelschüler/innen ausgesetzt sind, konfrontiert werden, mit solchen Förderschüler/innen überfordert sind. Die Aussagen der Schulleiterin Frau S. bestätigen dies ebenfalls. Herr H. berichtet jedoch auch von Kindern, die sich an der Regelschule so gut entwickelt haben, dass ihr Förderschwerpunkt aufgehoben werden konnte.

Bei aller Kritik an den Bedingungen, die von allen Befragten geäußert wurde, darf nicht vergessen werden, dass auch die besten personellen Bedingungen nichts an der bedeutsamen Rolle ändern, die der einzelnen Lehrperson bezüglich ihres Verhaltens, ihrer Handlungsweisen sowie ihrer fachlichen und sozialen Kompetenzen zukommt. Dass die befragten Lehrer sich dieser Rolle immer

bewusst waren, zeigt sich daran, dass sie so viele Jahre integrativ und inklusiv gearbeitet haben und ihren Glauben an die Bedeutsamkeit von Inklusion nicht verloren haben. Herr B. bringt in seinem Resümee sehr gut zum Ausdruck, in welchem Dilemma Lehrpersonen stecken, die auf der einen Seite Inklusion wollen und mit ganzem Herzen hinter diesem gesellschaftlichen Anspruch stehen, auf der anderen Seite jedoch sehen wie Kinder, aber auch Lehrkräfte, unter Bedingungen leiden, *„die eigentlich nur noch schädlich sein können“*.

### 4.3 Die Sicht von betroffenen Eltern

Im Folgenden werden die Interviews zusammengefasst, die ich mit Müttern durchführte, deren Kinder in einer Inklusionsklasse waren bzw. sind. Die Mütter wurden per Zufall ausgewählt. Sie sprechen auch im Namen ihrer Ehemänner, was daran erkennbar ist, dass sie häufig das Pronomen „wir“ benutzen.<sup>91</sup>

#### 4.3.1 „...sie sollte so sein wie andere Kinder, aber sie ist es nicht...“

Frau P. hat zwei Mädchen und zwei Jungen. Michelle ist 18 Jahre alt, die Zweitälteste, Amelie, ist 16 Jahre und die zwei Jungen sind 12 Jahre. Frau P. hat eine Ausbildung als Verwaltungsfachangestellte.

Alle vier Kinder haben eine Sprachentwicklungsstörung. Erst im Laufe der Jahre stellte sich heraus, dass es sich um eine angeborene Sprachentwicklungsstörung handeln muss, die auch bei den Cousinen und Cousins festgestellt wurde. Die Kinder haben Probleme mit der korrekten Verwendung von Artikeln, mit den Wortendungen, mit dem Satzbau und zeitweise auch mit dem Wortschatz. Die Ursache für die Sprachentwicklungsstörung konnte bis heute nicht festgestellt werden. *„Zuerst fing das erste Kind an, schlecht zu sprechen. Da hieß es von den Ärzten, erst mal schauen und abwarten. Die zweite Tochter wurde mit 6 Jahren eingeschult und konnte immer noch nicht sprechen“*, erklärt die Mutter. Die Eltern haben bezüglich ihrer Sprache keine Probleme. Nach Aussage der Mutter haben jedoch alle vier Kinder inzwischen ihre Sprachentwicklungsstörung *„gut im Griff“* und sie fügt hinzu: *„Geistig sind alle topfit“*.

Die Kinder wurden jeweils in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache eingeschult. Die Lehrerin der mittleren Tochter Amelie erzählte der Mutter, dass sie, als das Kind in die Schule kam, kein Wort verstand und dass sie noch nie ein Kind in der Förderschule gehabt hätte mit so großen Problemen im linguistischen Bereich. Sogar die Mutter konnte ihre Kinder in den ersten Jahren

---

<sup>91</sup> Die Namen der Kinder in den folgenden Interviews wurden geändert.

oft nicht verstehen. „Auch heute sind in ihrer Sprache noch Fehler drin, auch mal der Satzbau und die Endungen fehlen, das bleibt, daran können wir nichts mehr ändern. Bei den Artikeln, ‚der, die, das‘, müssen sie überlegen. Sie kriegen es aber hin. Auch die Zeiten sind nicht immer richtig. Oder es werden die falschen Wörter verwendet. Es gibt gute Tage und schlechte Tage. Und wenn es ganz schlecht läuft und sie krank sind, dann verstehe ich sie auch heute nicht. Wir sagen ‚Familiensprache‘ dazu, weil alle vier Kinder in die gleiche Sprache verfallen, als würden sie eine eigene Sprache haben, – haben sie aber in dem Sinn nicht, wir gehen davon aus, dass das so ist, weil es die gleiche Störung ist. Was da schief läuft wissen wir ja nicht“, erklärt die Mutter. „Wir waren nochmal vor einem Jahr bei dem Logopäden, der alle vier Kinder über zehn Jahre wunderbar aufgebaut hat, weil sie immer noch teilweise Kauderwelsch sprechen. Er hat mit ihnen geredet – aber er sagte, sie haben sich so gut entwickelt, dass er nichts mehr für sie tun kann. Die Förderkassen haben die ganzen Jahre die Krankenkasse bezahlt. Wir hatten einen guten Kinderarzt, der hat das immer durchgeboxt.“

Insbesondere die beiden Mädchen machen auch heute noch im Schriftlichen Fehler: „Sie schreiben manchmal ein Kauderwelsch, da sitzt man dann als Mutter und fragt, was möchte das Kind jetzt sagen. Da müssen wir dann halt nochmal an den Text ran“, erzählt Frau P. und sie ergänzt: „Jedes meiner Kinder geht anders mit der Sprachbehinderung um. Die Große hat damit abgeschlossen und sagt: ‚Gut, ich habe das und es ist mir egal, was andere denken‘. Aber sie hat mal einen Bericht im Fernsehen gesehen, da ging es ums Sprechen – auch um den Vergleich zwischen Tieren und Menschen. Da sagte ein Professor: ‚Wer nicht sprechen kann, kann auch nicht denken – übertragen auf Tiere‘. Und da ist meine Tochter wutentbrannt rausgerannt und hat getobt. Und sie hat auch früher immer alles mitbekommen, weil die Leute keine Rücksicht darauf genommen haben, ob das Kind dabeisitzt, so nach dem Motto, wir verstehen sie nicht, dann versteht die wahrscheinlich uns auch nicht. Und dann haben sie über sie gesagt, sie sei doof.“

Für die Eltern ist es besonders schwer, da diese Form der Sprachentwicklungsstörung sehr selten ist und die Umwelt offensichtlich schlecht damit umgeht. Darunter leiden nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern: „Wir haben schon im Kindergarten die Erfahrung gemacht, dass eine Mutter die Jungen nicht eingeladen hat, mit der Begründung: ‚Die können ja nicht sprechen, das gibt dann nur Probleme – was sollen da die anderen denken.‘ Da ist man nur bitter enttäuscht, nimmt seine Kinder und geht. Im Kindergarten können sie zusammen spielen, aber in der Freizeit ‚nein danke‘. Die Sprachschwierigkeiten sind ja keine ansteckende Krankheit.“ Die Eltern müssen andere auch immer wieder davon überzeugen, dass die Sprachstörung nichts mit mangelnder Intelligenz zu tun hat. Selbst die Nachbarn verstehen nicht, dass die Kinder eine normale Intelligenz besitzen. „Als wir gesagt haben, unsere Kinder besuchen jetzt die Realschule, haben sie bezweifelt, dass das stimmt“, sagt die Mutter bitter.

Vor der Einschulung der ältesten Tochter macht die Mutter zunächst eine negative Erfahrung. Laut schulmedizinischem Befund sollte sie die Tochter in einer

Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung anmelden. Da sie jedoch davon überzeugt war, dass Michelle normal begabt ist, besuchte sie den Elternvormittag einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache: *„Ich habe beschrieben, dass meine Tochter halt nicht zu verstehen ist und der Rektor der Schule brachte mir gleich ein Beispiel von den Lauten, die sie von sich gibt und sagte, meine Tochter wäre an seiner Schule genau richtig“*, erzählt Frau P. und fügt hinzu: *„Und das war auch so.“* Auch Amelie wurde in der Förderschule so gut gefördert, dass man sie immer besser verstehen konnte. *„Zuerst konnte sie dort wirklich keiner verstehen. Sie redete mit Händen und Füßen. Aber die Lehrerin hat sich in der Förderschule sehr viel Mühe gegeben. Es wurde auf das Kind eingegangen, man hat sie sprachlich gefördert und nachdem sie das Lesen erlernt hatte, fing sie auch mit dem Sprechen an, so dass man sie auch verstehen konnte. Irgendwie kam das über das Lesen. Sie ist oft auch wütend geworden, wenn man sie nicht verstanden hat. Auch die Lehrerin in der Förderschule hat gesagt, das tut mir ja schrecklich leid, man will dem Kind ja auch nicht immer sagen, ich versteh dich nicht. Amelie hat Mut gefasst auf der Förderschule, wir Eltern auch.“*

Mit der Weiterführung in die Realschule machte die Mutter unterschiedliche Erfahrungen. Da alle vier Kinder die gleiche Schule besuchten bzw. noch besuchen, ist die vergleichende Erfahrung der Mutter interessant. In dieser Schule, die seit 4 Jahren inklusiv arbeitet, werden bis zum zehnten Schuljahr Schüler/innen mit einer Hauptschul-, Realschulempfehlung und einer gymnasial Empfehlung gemeinsam unterrichtet, zusammen mit fünf Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Nach dem 10. Schuljahr können die Schüler/innen entweder eine Lehre machen oder in die gymnasiale Oberstufe wechseln.

Bei **Michelle**, der ältesten Tochter, verlief der Übergang von der Förderschule in diese Schule eher unproblematisch. Als sich herausstellte, dass es in der Schule gut ging, wollte die älteste Tochter, dass in ihrem Zeugnis kein Vermerk mit „Förderbedarf Sprache“ im Zeugnis steht, vor allem nicht im Abschlusszeugnis der Mittleren Reife. Doch die Eltern erfuhren, dass es in der 10. Klasse nicht mehr möglich ist, den Vermerk auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu streichen. Dies wurde damit begründet, dass es nicht vorgesehen ist, nochmals zu testen, ob weiterhin ein Förderbedarf besteht oder nicht. Nun steht auf dem Abschlusszeugnis der Tochter: *„Die Schülerin wurde mit Förderbedarf Sprache im Realschulbereich gefördert“*. Wie die Mutter berichtet, gab es keine Sprachförderung in dieser Schule: *„Uns Eltern wurde gesagt, die Kinder werden dort gefördert, nicht nur in der Schullaufbahn und wir haben das so verstanden, dass sie auch sprachlich gefördert werden. Dass sie noch Logopädie bekommen, nicht so wie bei einer richtigen Sprachtherapie, sondern so wie in der Förderschule. Das ist aber gar nicht erfolgt.“* Den Hinweis auf dem Abschlusszeugnis auf den Förderbedarf findet die Mutter *„ziemlich problematisch. Auf den Jahreszeugnissen steht dieser Satz hinten ganz klein drauf. Auf dem Abschlusszeugnis jedoch steht es ganz fett drauf.“*

Michelle macht derzeit eine Ausbildung in einer der größten Firmen der Stadt im Bereich Maschinenbau. Die Zeit der Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz war für die Tochter und die Eltern nicht einfach. Die Mutter erzählt von einer Begebenheit, die sie sehr betroffen gemacht hat. Sie selbst hatte bei dem Ausbilder, bei dem ihre Tochter ein Praktikum machte, ihre Ausbildung absolviert. Als jedoch die Tochter ihre Bewerbung für einen Ausbildungsplatz in dem Betrieb einreichen wollte, sagte der Ausbilder zu der Mutter: „Ich muss erst mal nachfragen, ob wir eine solche Person überhaupt nehmen!“ Dieser Betrieb hat das Mädchen abgelehnt. *„Solche Sprüche hört man immer wieder. Michelle hat es jetzt auch am Arbeitsbeginn erlebt, da wurde sie von ihren Kolleginnen gefragt, ob sie denn aus Russland käme oder so, wegen ihrer Sprache. Und dann hat sie gesagt, dass sie ein angeborenes Sprachproblem hat. Da guckten die nur, und dann war Ruhe“*, erzählt die Mutter und ist offensichtlich stolz auf ihre Tochter, dass sie inzwischen so souverän mit ihrem Handicap umgehen kann.

Bei **Amelie**, der zweiten Tochter, lief der Übergang in die oben beschriebene Schule nicht gut. Die Mutter muss tief Luft holen, bevor sie überhaupt darüber sprechen kann. Auch Amelie bekommt keine spezifische Förderung. *„Ich habe dann nachgefragt und da wurde mir klipp und klar gesagt, es sind zwar Förderkinder, aber die haben eine Realschulempfehlung und per Gesetz ist hier nicht vorgesehen, eine Förderung vorzunehmen. Es wird Rücksicht im Unterricht genommen, oder es soll Rücksicht genommen werden, es wurde aber nicht von allen Lehrern Rücksicht genommen. Es hieß, ihre Tochter ist ja nicht doof, sie kann sprechen, also soll sie sich nicht so anstellen“*, sagt die Mutter mit viel Bitterkeit. *„Aber es gibt von Lehrer zu Lehrer Unterschiede“*, fügt sie versöhnlicher hinzu. *„Bei Michelle haben einige Lehrer, wenn sie merken, es ging ihr nicht so gut, nachgeschaut, woran liegt das, haben mit mir Gespräche geführt, und dann lief es auch bis zum Schluss.“* Offensichtlich hatte Amelie weniger verständnisvolle Lehrer/innen: *„Das ist, wo ich Magenschmerzen bekomme. Wir wollten Amelie schon gleich am Anfang wieder von der Schule nehmen. Bei ihr hat es in der Inklusionsklasse nicht funktioniert. Bis heute nicht, sie ist jetzt in der 10. Klasse und sitzt eigentlich nur ihre Schulzeit da ab. Sie hat dann aufgehört zu sprechen in dieser Schule, fühlte sich unverstanden, – sie sollte so sein wie die anderen Kinder, aber ist sie es halt nicht. Die Kinder, die halt nicht so sind wie alle anderen, die nicht der Norm entsprechen, die bleiben außen vor. Es sind Tränen geflossen die ersten Jahre, das kann sich kaum einer vorstellen“*, berichtet die Mutter und man kann ihr ihre Enttäuschung und Frustration ansehen.

Frau P. macht ihre Enttäuschung an einem Beispiel deutlich. Im 8. Schuljahr bekam Amelie in der mündlichen Mitarbeit die schlechteste Note, die möglich ist, eine sechs. Als Frau P. am Elternsprechtag völlig entsetzt nachfragt, hieß es, dass sich Amelie im Unterricht nicht meldet. *„Wir sind wütend rausgegangen aus dem Elternsprechtag. Da wurde uns von dem Sonderpädagogen gesagt: ‚Die kann doch sprechen, also soll sie auch sprechen. Es lacht sie keiner aus‘. Aber es wird nicht akzeptiert, dass ein Kind nichts erzählen will. Ich hab mit meiner*

*Tochter gesprochen und es war eindeutig, dass sie einfach Angst hat, etwas zu sagen. Sie hat Angst, einen Fehler zu machen. Auch wenn ich ihr schon hundertmal gesagt habe, dich lacht keiner in der Klasse aus. Aber sie traut sich nicht zu sprechen. Vielleicht ist sie doch einmal ausgelacht worden. Sie hat uns nicht alles erzählt, das weiß ich mittlerweile auch. Sie vertraut den Lehrern nicht – und darum spricht sie nicht“, sagt die Mutter. Und sie ergänzt: „Was mich wirklich wurmt ist, dass Sonderpädagogen da sitzen und sagen: ‘Das liegt dann halt am Kind, das muss sich mehr bemühen’. Oder Eltern sagen dann am Elternabend: ‚Die Inklusionskinder bemühen sich ja gar nicht, die halten sich außen vor‘. Da war ich so erschlagen an dem Abend, da habe ich gedacht: Nein, das hat hier keinen Sinn.“* Frau P. hat den Eindruck, dass sie immer von der Lehrerin zu hören bekommt, dass sie wieder etwas falsch gemacht hat und sagt entschlossen: „Wir ziehen das jetzt durch, wir puschen unsere Tochter – soweit es geht.“

Die Mutter erwähnt noch, dass in dieser Klasse auch nicht offen über die Probleme, die die Förderkinder haben, gesprochen wird. „Bei der Großen war es anders. Als die in die 5. Klasse gekommen ist, da sollten die Förderkinder sagen, – wenn sie das möchten –, welche Schwierigkeiten sie haben, damit alle Kinder in der Klasse Bescheid wissen, was los ist. Alle Kinder haben tolerant darauf reagiert. Bei Amelie in der Klasse war das nicht so.“

Auf meine Frage: Weshalb Amelie in der Förderschule so viel besser zurecht kam als in der Inklusionsschule, antwortet Frau P.: „In der Förderschule werden die Kinder so genommen, wie sie sind. Und sie werden nicht gezwungen, sich zu ändern. Man schaut sich die Kinder an. Die Lehrerin in der Förderschule wusste sofort, dass Amelie ein Sensibelchen ist. Sie ist halt so wie sie ist. Und sie ist so, dass man vorsichtig mit ihr umgehen muss. Ich würde meine Kinder wieder erst auf die Förderschule schicken. Das Beste für Kinder, wenn die so schlimm betroffen sind, ist eine Förderschule. Ich wollte jedoch nicht, dass auf dem Abschlusszeugnis der Stempel Förderschule steht, weil, die sind dann gleich abgestempelt auch bei den Arbeitgebern. Als Eltern denkt man immer, was wird später. Man möchte ja das Beste für das Kind. Ich habe gedacht, keiner muss Abitur machen und studieren, wenn eine nur den Hauptschulabschluss schafft, ist auch alles in Ordnung. Aber so lange sie geistig fit sind und das auch wirklich können, dann sollen sie wenigstens ihren Realschulabschluss machen.“

Meine Annahme, dass Amelie auf der weiterführenden Schule das Pech hatte, die „falschen“ Lehrer zu haben, bestätigt die Mutter: „Wir haben ja so viele Lehrer an dieser Schule kennen gelernt. Amelie ist sehr sensibel und hatte zusätzlich auch noch die falschen Lehrer. Das Prinzip Inklusion ist eigentlich ganz gut gedacht, nur Eltern werden falsch informiert. So kommen wir uns vor und anderen Eltern geht das genauso. Aber wir haben auch kein Sprachrohr, wo man anonym sagen kann, was gut läuft und was schlecht läuft – ohne dass es bekannt wird, wer etwas gesagt hat. Dann könnte man etwas verbessern, denn die Lehrer ändern gar nichts. Ich habe es probiert, doch es ändert sich nichts. Also – ich hab es aufgegeben.“

Oft fragt sich Frau P., ob die Lehrer über die Besonderheiten des Kindes wirklich informiert sind: *„Manchmal denke ich mir, der Informationsfluss läuft nicht in den Schulen. Wenn dann z. B. zu Amelie gesagt wird ‚sprich lauter‘ bei einem Vortrag und das Kind wird immer leiser und dann wird es nochmal ermahnt – sind die Lehrer nicht über das Sprachproblem informiert worden? Also ich habe das schon bei meiner großen Tochter erlebt. Ein Lehrer hat meine Tochter zur Schnecke gemacht wegen ihrer Sprache. Die hat dann dicht gemacht im Unterricht. Er hat sich aber zähneknirschend entschuldigt – er wusste es einfach nicht. Das ist vielleicht Gedankenlosigkeit, aber er darf das doch bei keinem Menschen machen, auch nicht, wenn das z. B. ein Ausländer gewesen wäre.“*

Frau P. hat den Eindruck, dass sie sich an dieser Schule z. B. nicht über zu viele Hausaufgaben beschweren darf. Auch das war an der Förderschule anders. Es wurde darauf Rücksicht genommen, wie viel Hausaufgaben ein Kind erledigen kann. In der Realschule heißt es bezüglich der Hausaufgaben: *„Da müssen alle durch, das ist nicht unsere Aufgabe, das ist ihre Aufgabe!“*

Wie viele andere Mütter, mit denen ich gesprochen habe, versucht auch Frau P., die Lehrkräfte zu verstehen, da sie weiß, dass in der Klasse viele schwierige Kinder sind. *„Aber das Kind, das trotz Behinderung eine Realschulempfehlung hat, hat es verdient, mitgenommen zu werden, auch vom Inneren her, so, nicht nur dass es schulisch die Leistungen bringt, sondern im Ganzen ankommt“.* Am Ende des Interviews resümiert sie: *„Vielleicht sind die Schulen auch zu groß. Die Förderschulen sind klein, da kennt jeder jeden. Wenn man als Eltern hinkommt, weiß jeder Lehrer, wer man ist. Wenn jetzt demnächst alle Förderkinder in die allgemeine Schule gehen müssen, da wird mir persönlich schlecht, da bin ich froh, dass ich meine durchhabe.“*

#### 4.3.2 „...die Sicht des Kindes zählt nur rudimentär...“

Frau M. hat zwei Kinder. Nico besuchte vier Jahre eine inklusive Grundschule. Nico ist zur Zeit des Interviews 11 Jahre alt. Er hat den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) und seit dem 3. Schuljahr auch den Förderschwerpunkt Lernen (L). Derzeit besucht er eine Förderschule mit dem Schwerpunkt ESE und L. Die Mutter beschreibt Nico als sehr kontaktfreudig, doch er leidet auch unter einer Angststörung.

Nico wurde gleich nach der Geburt adoptiert und zeigte schon sehr früh Auffälligkeiten, insbesondere bezüglich der Sprachentwicklung und bezüglich seines Verhaltens. Die Mutter war immer unsicher, ob diese Entwicklung noch im Bereich des Normalen ist, denn sie wollte ihr Kind nicht *„krank reden“*. Sie versuchte gelassen zu bleiben und zu denken, das pendelt sich schon alles ein. *„Man muss den Kindern auch ihre Zeit geben, aber man darf auch nicht zu lange warten und insofern waren wir schon sehr früh in Behandlung bei Heilpädagogen, auch im sozialpädagogischen Zentrum sind wir immer wieder vorstellig gewesen. In diesem Zusammenhang sind auch immer wieder Intelligenztests mit ihm ge-*

*macht worden, die nie gezeigt haben, dass er eine Lernbehinderung haben könnte“*, sagt die Mutter. Trotz der zahlreichen Tests und psychiatrischen Untersuchungen gibt es nach Aussage der Mutter bisher keine klare Diagnose. Die Symptome deuten auf ADHS (Aufmerksamkeitsdefizitstörung bzw. Hyperaktivitätsstörung) hin, aber auch auf Autismus.

Frau M. macht auf mich einen verbitterten Eindruck. Sie ist eine sehr ambitionierte Frau, die sorgfältig reflektiert und sich im Gespräch bemüht, trotz ihrer spürbaren Frustration und Enttäuschung so objektiv wie möglich zu bleiben. Als Soziologin ist sie gewohnt, Abläufe aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Die Erfahrungen in der inklusiven Grundschule waren insbesondere in den letzten beiden Schuljahren für die Eltern alles andere als positiv. Zunächst waren sie sehr optimistisch. *„Wenn ich mich an unsere Entscheidung zurückerinnere, weshalb wir uns für diese Grundschule entschieden haben, waren wir der felsenfesten Überzeugung, dass das die richtige Schule für unser Kind ist und wir waren so froh, dass wir auch einen Platz bekommen haben. Die Schule präsentierte sich als Inklusionsschule und wir haben uns dort wirklich aufgenommen gefühlt und wir dachten, mit allen Sorgen, die vielleicht auf uns zukommen, mit allen Problemen, die es vielleicht geben kann, die wir damals überhaupt noch nicht absehen konnten, sind wir da einfach besser aufgehoben. Und trotzdem haben wir in den letzten Jahren ganz furchtbare Erfahrungen gemacht mit dieser Schule, so dass erst mit diesen Erfahrungen Misstrauen aufgekommen ist gegenüber dem Schulsystem und wenn mir jemand von schulischer Seite etwas rät, hinterfrage ich das mittlerweile und denke, beruht diese Empfehlung vielleicht auf anderen Dingen als auf dem Kindeswohl?“*

Ich frage Frau M., was so schlimm an dieser Schule war, und sie antwortet, dass es die Belastung gewesen sei, die sich über die ganzen vier Jahre hingezogen und zunehmend gesteigert habe. Offensichtlich haben die Eltern erst im vierten Schuljahr gemerkt, dass die Schule mit ihrem Sohn überfordert ist, obgleich sie regelmäßig Gespräche mit den Lehrerteams geführt haben. Die Klasse, die Nico besuchte, wurde durchgängig auch von einer Sonderpädagogin bzw. einem Sonderpädagogen unterrichtet. In dieser Klasse waren jedoch mehrere Kinder mit dem Förderbedarf ESE. *„Wir wissen auch oft mit unserem Sohn nicht weiter und haben auch diese Ratlosigkeit sehr deutlich kommuniziert und haben auch nie etwas verschwiegen, sondern waren immer an einem sehr offenen Austausch und der Suche nach gemeinsamen Lösungen interessiert,“* sagt die Mutter, doch nach ihrer Meinung hätte die Schule sehr viel früher mit den Eltern darüber diskutieren müssen, ob Nico doch besser in einer Förderschule aufgehoben wäre.

Die Eltern hatten schon vor der Einschulung ein Gutachten erstellen lassen, in dem dringend empfohlen wurde, einen Integrationshelfer zu beantragen, der vom Jugendamt finanziert wird. Die Lehrkräfte rieten jedoch, zunächst abzuwarten mit den Argumenten, dass die Klasse im Team von einer Sonderpädagogin und Regelschullehrerin unterrichtet wird und oft noch Jahrespraktikanten oder Referendare in der Klasse seien. Zu viele Erwachsene im Klassenraum

brächten zusätzliche Unruhe. Die Eltern beugten sich diesen Argumenten und verzichteten auf die Beantragung eines Integrationshelfers. Doch im zweiten Halbjahr des vierten Schuljahres, wurden die Eltern plötzlich gebeten, doch einen Integrationshelfer zu beantragen. Der Sonderpädagoge sagte zu den Eltern nach Aussage der Mutter: „Ich kann das nicht mehr leisten, diese Aufmerksamkeit, die das Kind braucht, kann ich ihm nicht geben, dann geht das zu Lasten der anderen Kinder, das geht nicht“. Die Mutter sieht darin wieder eine Missachtung des Kindeswohls, denn: *„Letztendlich war der Integrationshelfer eine Entlastung der Lehrer und nicht zum Wohle des Kindes. Das Hauptargument der Lehrer war nicht, dieses **Kind** braucht eine Unterstützung.“*

Die Mutter berichtet von einer Erfahrung, die sie offensichtlich tief emotional getroffen hat. Die vierten Klassen fahren in dieser Schule immer eine Woche auf eine Insel. Das Thema Meer, Dünen usw. wurde schon seit Wochen im Sachunterricht behandelt und Nico freute sich auf diese Klassenfahrt, war aber auch unsicher, was ihn dort erwartet. Die Eltern wurden zu einem Gespräch gebeten und es wurde ihnen eröffnet, dass Nico nur mitfahren kann, wenn die Mutter oder der Vater das Kind begleitet, oder sie eine andere Begleitperson finden. Die Schule hat sich vor dem Gespräch mit den Eltern beim Schulamt rückversichert, dass sie Nico von der Klassenfahrt ausschließen können, wenn keine Begleitperson gestellt werden kann. Der Integrationshelfer, den Nico ja nun inzwischen hatte, kam nicht in Frage, da das Jugendamt ihn nicht für eine 24-Stunden Betreuung bezahlt. *„Wir haben dann gesagt, also entweder findet diese Klassenfahrt mit Nico statt oder sie findet gar nicht statt. Und ich habe auch argumentiert: ‚Das ist Exklusion und nicht Inklusion! Sie wissen ja nicht erst seit gestern, dass Nico auf diese Schule geht, das ist seit vier Jahren bekannt und auch die Problematik ist seit vier Jahren bekannt und Nico ist ja auch nicht das einzige Kind mit dieser Problematik‘“,* sagt die Mutter erbot und sie unterstellt der Schule, dass diese sich nie Gedanken darüber gemacht habe, *„welche Bedingungen müssen wir eigentlich schaffen, damit eine Klassenfahrt für alle gut verlaufen kann.“* Letztlich fanden die Eltern eine Begleitperson, die sie selbst finanzierten und Nico konnte doch mitfahren.

Das Vertrauen in diese Schule hat Frau M. verloren, als ihr am Ende des 3. Schuljahres geraten wurde, für Nico zusätzlich zu ESE noch den Förderschwerpunkt Lernen zu bestimmen. Den Eltern wurde nun klar, dass Nico nicht die Leistungen für ein viertes Schuljahr bringt und sie machten den Vorschlag, ihn doch das dritte Schuljahr wiederholen zu lassen. Damit war jedoch die Schule nicht einverstanden. Die Eltern erklärten sich mit dem Vermerk „Förderschwerpunkt Lernen“ einverstanden, da Nico nun keine Noten bekommt und der Leistungsdruck geringer wird. Sie ließen jedoch von einem Kinderpsychiater einen weiteren Test (Kaufman Assessment Battery for Children) durchführen und erhielten die Bestätigung, dass Nicos Leistungsfähigkeit im durchschnittlichen Bereich liege, dass er jedoch eine Teilleistungsstörung im Lesen und Schreiben habe. Die Mutter ist vor allem empört, dass man ihr, erst als ihr Sohn im 4. Schuljahr ist, sagt, dass er auf dem Lernstand vom 2. Schuljahr sei und dass er auf

eine Förderschule gehen müsse und sie meint: *“Es ist alles schief gelaufen, was nur schief laufen kann“.*

Etwas versöhnlicher fügt Frau M. an: *„Unser zweiter Sohn ist auch in einer Integrationsklasse in dieser Schule, ist aber selbst kein Integrationskind. Ich glaube weiterhin daran, dass das Konzept, so wie es diese Schule versteht, gut ist. Ich finde das paarweise Unterrichten absolut notwendig und ich glaube, dass es eine gute Schule ist für – ich sag das jetzt mal so platt – normale Kinder. Dieser Sohn fühlt sich da sehr wohl, er hat gerade zu der Sonderpädagogin in der Klasse einen sehr engen und sehr guten Kontakt, was ihm geholfen hat, sich sehr schnell in die Klassengemeinschaft einzufinden. Und es gibt viele gute Ansätze in dieser Schule und dieses individuelle Lernen begrüße ich auch.“*

Die Mutter spricht von sich aus nicht darüber, wie sich Nico in der inklusiven Grundschule gefühlt hat. Auf meine Nachfrage weicht sie eher aus und meint, dass er das nie deutlich kommuniziert habe, dass er jedoch einen zunehmend gestressteren Eindruck gemacht habe.

Sie berichtet noch von einer anderen Situation, die sie emotional sehr belastet hat. Eltern von Mitschülern riefen sie mehrmals am Nachmittag an, weil in der Klasse so viel Unruhe war. Vermutlich beschwerten sie sich über Nico. Nach Aussage von Frau M. fühlte sie sich von den anderen Eltern gemieden und hatte immer das Gefühl, sich wegen ihres Kindes rechtfertigen zu müssen. *„In den Gesprächen mit den Lehrern ging es immer nur um das Verhalten unseres Sohnes im Unterricht. Und es war nie Thema, dass andere Eltern uns dann zu Hause angerufen haben. Es muss einfach klar sein, Inklusion kann ja nicht nur gelingen, wenn die Inklusionskinder und deren Eltern an sich arbeiten und versuchen alles zu machen, damit es möglichst fluppt, die Medikamente richtig eingestellt sind und ich weiß nicht was noch alles man drum herum hinbiegt, damit das Kind super gut in die Schule kommt, sondern die anderen Eltern und die anderen Kinder müssen auch mitspielen. Es muss klar sein, dass das eine gemeinsame Aufgabe ist. Und das ist eben etwas, was wir nie so erlebt haben, dass da ein Augenmerk draufgelegt wird.“* Und sie fügt noch hinzu, dass es wichtig ist, dass alle Eltern wissen, welche Kinder in dieser Inklusionsklasse sind und dass da auch schon mal ein Kind ausflippt, dass es Medikamente bekommt und es in der Klasse unruhiger ist: *„Dafür gibt es bei den Eltern überhaupt kein Bewusstsein. Da müsste man viel stärker dran arbeiten.“*

Nach Beendigung der Grundschule besuchten die Eltern verschiedene weiterführende Schulen. Die Mutter ist nach diesen Besuchen *„entsetzt und frustriert“* und hat den Eindruck, dass es keine inklusive Regelschule gibt, die für ihren Sohn geeignet ist. Auf meine Frage, was sie an den weiterführenden inklusiven Schulen abgeschreckt hat, antwortet Frau M.: *„Ich kann nicht sagen, dass mich direkt etwas abgeschreckt hat, also natürlich manchmal die Art und Weise, wie in den Integrationsklassen diese Kinder behandelt wurden, von den Regelschulkräften, und ich mir wirklich dachte, wir sind an der Grundschule schon ein Stück weiter, obwohl alle weiterführenden Schulen gesagt haben, wir betreiben Inklusion und das machen wir nicht erst seit heute, sondern auch*

*schon seit ein paar Jahren. Aber wenn man dann ein bisschen weiter gefragt hat, angefangen von der Schulleitung bis runter zu den einzelnen Lehrkräften, ist dann ganz schnell klar geworden, dass alle sagen, es ist eigentlich eine Augenwischerei. Die Sonderpädagogen, die haben mir immer sofort gesagt: ‚Das, was wir hier machen, ist Schadensbegrenzung und wir reiben uns selbst auf und wir haben drei Klassen und 15 Stunden in der Woche, da können Sie sich vorstellen, wir sind 5 Stunden in dieser Klasse und 5 Stunden in jener Klasse und wenn wir Glück haben, stoßen wir auf die Regelschulkräfte, die daran interessiert sind, von uns etwas zu lernen, wie man mit Inklusionskindern umgeht. Dann zeige ich denen auch gerne meine Methoden und meinen Ansatz. Es gibt aber auch viele, die eben die Haltung haben, wir sind dafür nicht ausgebildet und ich fange damit jetzt nicht an, nur weil es von der Politik so beschlossen worden ist, dass wir jetzt Inklusionsschulen sein sollen‘. Das hat mich doch sehr ernüchtert. Diese Hilflosigkeit der Lehrer zu sehen, wenn Kinder auffällig waren. Ich habe in den Hospitationen dann hinten sehr verkrampt gesessen und gedacht, mein Gott, merkt denn keiner, was mit diesem Kind jetzt ist und was dieses Kind jetzt eigentlich braucht, damit die Situation nicht noch mehr eskaliert und damit es nicht für alle und auch für das Kind peinlich und schambelegt ist.“*

Frau M. ist ernüchtert darüber, dass es in den weiterführenden inklusiven Schulen keine Ausstattung und keine Räume gibt, in die man sich zurückziehen kann und es entsetzt sie, dass nicht selbstverständlich im Team unterrichtet wird. *„Da war ganz klar für uns, das ist keine Situation, in die wir unser Kind jetzt so reinschicken wollen“*, sagt sie. *„Wir haben an das Konzept der Inklusion geglaubt und haben festgestellt, dass es in unserem Raum keine Schule gibt, die das bietet, was unser Sohn braucht, um überhaupt lernen zu können. Und dann standen wir vor der großen Frage, was nun, was jetzt? Und das Schulamt wollte unseren Sohn auf ein Gymnasium schicken mit dem Hinweis, er hätte den Förderschwerpunkt Lernen, also wird er ja nicht zielgleich unterrichtet, also kann er auf das Gymnasium. Außerdem sind da weniger verhaltensauffällige Kinder und er wird dort dann irgendwie unterrichtet aber ohne ein konkretes Ziel, denn es wäre dann ja klar, dass er das Abitur nicht macht.“* Die Eltern haben versucht, den Verantwortlichen im Schulamt klarzumachen, dass ein Gymnasium auf keinen Fall in Frage kommt, da nach ihrer Meinung *„Studienräte überhaupt nicht mit solchen Kindern klarkommen“*. Das Schulamt hat die Haltung der Eltern nicht verstanden. Auch der Inklusionsbeauftragte des Schulamtes konnte sie nicht beraten und stand nicht auf ihrer Seite. *„Diese Sicht des Kindeswohls – das unterstelle ich dem Schulsystem, so wie ich es kennengelernt habe – die zählt eigentlich nur rudimentär. Da scheinen andere Gedankengänge im Vordergrund zu stehen, weshalb man diese oder jene Entscheidung trifft“*, sagt Frau M. verbittert.

Die Eltern besuchten inzwischen eine anthroposophische Einrichtung, in die die Kinder stationär aufgenommen werden. Diese Einrichtung hat ihnen sehr gut gefallen, sie könnten ihr Kind dann jedoch nur sechsmal im Jahr se-

hen, daher sind sie der Meinung, dass Nico dafür noch zu klein ist. Und es ist ihnen bewusst, dass sie sich damit eher für Exklusion als für Inklusion entscheiden.

Nico ist nun im 5. Schuljahr in einer Sekundarschule mit den Förderschwerpunkten ESE und Lernen. Ob diese Entscheidung richtig war, kann die Mutter noch nicht beurteilen. Doch sie merkt jetzt schon einen großen Unterschied zur Inklusionsschule: *„In der Förderschule muss man sich nicht so viel rechtfertigen und ich kann den Lehrer jederzeit anrufen und er hört sich das Problem erst mal mit großer Gelassenheit an und wirkt beruhigend. Ich muss nicht sagen, dass ich eine gute Mutter bin und dass unser Sohn nicht faul ist, sondern dass es mit seiner Störung zusammenhängt und seine Schwimmsachen z. B. deshalb im Müll liegen. Dadurch allein ist schon jetzt deutlich, dass das ein großer Unterschied zur Inklusionsschule ist.“*

Auf meine Frage: Was wünschen Sie sich für ihr Kind? antwortet die Mutter: *„Wir sind im Moment auch grade in einer ganz schwierigen Phase und ich habe seit zehn Jahren keine Nacht mehr durchgeschlafen und das Familienleben ist total davon bestimmt. Wir haben ein gutes Umfeld, das uns unterstützt und wir sind mit vielen Experten im Gespräch, die wirklich fachlich ganz wunderbar sind und wir haben sehr viel Glück. Trotzdem ist das total anstrengend. Bis vor kurzem habe ich ja gar nicht gewagt, an einen Schulabschluss zu denken. Ich würde mir für ihn sehr wünschen, dass er eine Lehre machen kann und das würde natürlich bedeuten, mindestens Hauptschulabschluss, evt. auch Realschulabschluss. Aber das finde ich im Moment schon sehr ambitioniert und hochgegriffen, weil ich wirklich nicht einschätzen kann, wie seine sonstige Entwicklung jetzt ist. Er möchte gerne Tierpfleger werden, er hat eine große Affinität zu Tieren.“*

#### 4.3.3 „...die Lehrkräfte sind nicht mehr für mich erreichbar...“

Monika ist zur Zeit des Interviews mit der Mutter 14 Jahre alt. Sie besucht derzeit als sogenannte Inklusionsschülerin die 8. Klasse einer Realschule. Eingeschult wurde sie in die Eingangsklasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache, die sie fünf Jahre besuchte (Eingangsklasse und 4 Jahre Primarstufe). Auf mich machte die Mutter, Frau K., während des Gesprächs einen zugewandten, offenen und eher resoluten Eindruck. Beide Eltern sind derzeit arbeitslos, aber die Mutter möchte unbedingt wieder eine Stelle finden, allerdings wird sie nur eine Chance in einer Leiharbeitsfirma haben. Die Mutter war selbst auf einer Sonderschule für Lernbehinderte (so die damalige Bezeichnung). Als sie dann ihre erste Arbeitsstelle in einer Fabrik hatte, wollte sie jedoch einen höheren Schulabschluss haben. Sie holte in einer Abendschule den Hauptschulabschluss nach, darauf ist sie heute noch stolz.

Frau K. hat ihre Tochter nach einigen Fehlgeburten erst mit 42 Jahren bekommen. Laut Aussage der Mutter hatte Monika als sie zwei Jahre alt war, über einen

längeren Zeitraum sehr hohes Fieber. Doch erst nach einem Fieberkrampf wurde im Krankenhaus festgestellt, dass sie eine Lungenentzündung hatte, die nicht behandelt worden war. Offensichtlich war die Sauerstoffzufuhr während des Krampfes kurz unterbrochen, so dass Folgeschäden auftraten, wie Sprachschwierigkeiten und Entwicklungsverzögerungen.

Monika besuchte einen normalen Kindergarten, in dem sich die Erzieherinnen liebevoll um sie bemühten. Auch in der Förderschule ging es Monika laut Aussage der Mutter sehr gut. Sie kam mit allen Lehrkräften gut zurecht und ihre Sprache verbesserte sich stetig. Die Sonderschullehrerin aus der Förderschule, die Monika besuchte, beschreibt sie als ein Kind, das sie in positiver Erinnerung hat. Monika war anfangs sehr ängstlich und weinte viel, doch sie gewöhnte sich mit der Zeit an das Schulleben. Die Bindung an die Mutter war sehr eng. Monika ließ sich leicht verunsichern und sie hatte Schwierigkeiten, Kontakte zu knüpfen. Die Förderschullehrerin sagt: „Ich erinnere mich, dass Monika jemand brauchte, der sie stützt und auch schon mal in den Arm nimmt. Sie verweigerte sich nie und passte sich immer im positiven Sinne an.“ Die Mutter wird von der Sonderschullehrerin als eine herzliche Frau beschrieben, die sich immer für die Belange ihrer Tochter einsetzte und sich gleichzeitig innerhalb der Schule engagierte. Zeitweise war sie stellvertretende Klassenpflegschaftsvorsitzende. Die Mutter hatte Verständnis, wenn die Sonderschulpädagoginnen gerade keine Zeit für ein Gespräch hatten, da sie wusste, dass sie sich zu einem verabredeten Termin Zeit nahmen. Sogar nachdem Monika die Schule verlassen hat, fühlt sich die Mutter weiterhin für die Schule verantwortlich und übernimmt Aufgaben – obwohl sie einen weiten Weg zur Förderschule hat.

Nach Aussage der Mutter hat Monika in der Förderschule vor allem Mathematik Spaß gemacht: „*Eigentlich hat ihr immer alles Spaß gemacht, auch heute noch. Sie lernt gerne.*“ Die Mutter wollte, dass ihre Tochter nach den fünf Jahren Förderschule in eine Regelschule wechselt und nicht in die Sekundarstufe einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache. „*Ich wollte, dass Monika einen Hauptschulabschluss macht und keinen Abschluss in einer Sonderschule. Da kommt sie im Arbeitsleben besser klar, das wollte ich ihr nicht verderben. Da musste ich an ihre Zukunft denken*“, sagt sie. Eine Gesamtschule kam für die Mutter nicht in Frage: „*Die Gesamtschulen sind so groß, da wäre Monika untergegangen*“.

Auf Initiative der Mutter besuchte Monika zweimal in der Woche am Nachmittag eine zusätzliche Sprachförderung, die vom Jugendamt bezahlt wurde. Monika ist immer gerne zu diesen Förderstunden gegangen. Auch später erhielt sie zusätzlich zum Schulunterricht einmal in der Woche einen heilpädagogischen Sprachunterricht.

Monika freute sich sehr auf die Realschule, die ganz in der Nähe ihrer Wohnung liegt. „*Vier Monate waren gut, dann kamen neue Schüler in die Klasse und Monika wurde nur noch gemobbt, gestakt und gehänselt*“, erzählt die Mutter. Man merkt ihr ihre Enttäuschung und Wut deutlich an. „*Monika weinte schon vor Schulbeginn und hatte immer Bauchschmerzen.*“ Frau K. setzt sich vehe-

ment dafür ein, dass die Lehrkräfte etwas gegen diese Schüler unternehmen, doch es geschieht nichts. Sie setzt durch, dass ein Gespräch mit dem Rektor, der Klassenlehrerin, Monika und ihr stattfindet. Es wird der Mutter zugesichert, dass sie mit diesen Jungen und deren Eltern sprechen werden, doch es geschieht wieder nichts. Monika sollte in eine andere Klasse kommen, doch auch das wird nicht realisiert. Immer wieder spricht die Mutter vor – doch dann wird sie gebeten, nicht mehr in die Schule zu kommen. Die Mutter setzt sich zur Wehr. Sie teilt mit, dass sie sich an das Schulamt und an den Integrationsbeauftragten der Stadt wenden wird. „*Erst diese Drohung hat gewirkt*“, sagt sie. „*Immer muss ich erst drohen, damit etwas geschieht*“, sagt sie kämpferisch. Die Klassenlehrerin ist nun bereit, ein Gespräch mit den Eltern des Jungen zu initiieren, der Monika ständig quält. Dessen Eltern wussten nichts davon, wie sich ihr Sohn in der Schule verhält und versprechen, ihn zur Rechenschaft zu ziehen. Erst daraufhin bessert sich die Situation. Da ist Monika bereits im 7. Schuljahr.

Auf meine Frage, weshalb die Lehrkräfte Monika nicht entsprechend geschützt haben, antwortet die Mutter: „*Die Lehrer waren überfordert, sie hatten keine Ahnung. Ich hatte nie das Gefühl, dass sie Monika verstehen, kein bisschen.*“ Sie erzählt ein Beispiel: Die Klasse plante eine Fahrt in ein Jugendheim auf einer Nordseeinsel. Auf dieser Insel war Monika auch schon mit der Förderschule und sie freute sich sehr, da diese Landschulaufenthalte immer sehr schön waren. Doch kurz vor der Abfahrt hatte sie wieder Bauchschmerzen und wollte nicht mehr mitfahren. Sie erzählte ihrer Mutter, dass sie mit Mädchen in einem Zimmer schlafen muss, die sie mobben. Sie hatte keine Möglichkeit, sich an der Diskussion zu beteiligen, wer mit wem in einem Zimmer schläft, da sie zu dieser Zeit im Förderunterricht war. Es wurde offensichtlich keine Rücksicht darauf genommen, dass die Förderschüler/innen bei einer für Kinder enorm wichtigen Entscheidung, anwesend sein sollten. Monika rief vom Landschulaufenthalt jeden Tag weinend an, da die Mädchen sie zwangen, deren Betten zu machen, aufzuräumen und den Müll rauszubringen. Die Mutter forderte ihre Tochter auf, mit der Lehrerin zu sprechen. Doch Monika sagt: „*Die glaubt mir nicht.*“ Daraufhin telefonierte die Mutter mit der Lehrerin. „*Monika durfte nun in einem anderen Zimmer schlafen, aber sie wollte nie wieder mit der Klasse wegfahren.*“

Die Mutter hat den Eindruck, dass die I-Kinder von vornherein ausgegrenzt werden, es wird gar nicht der Versuch eines gemeinsamen Unterrichts unternommen. „*Ansprechpartnerin für mich ist nur noch die Förderlehrerin, nicht mehr die Klassenlehrerin. Die will mit den I-Kindern nichts zu tun haben. Aber die Förderlehrerin hat nie Zeit und ich weiß nicht, an wen ich mich wenden soll. Die Lehrkräfte sind nicht mehr für mich erreichbar.*“ Aus den Aussagen der Mutter entnehme ich, dass Monika in den naturwissenschaftlichen Fächern, Deutsch und Englisch mit noch fünf weiteren Förderschüler/innen getrennt von der Klasse von einer Förderlehrerin unterrichtet wird. Der Förderbereich ist offensichtlich vom regulären Unterricht abgegrenzt. Die Mutter ist der Meinung: „*Hätte Monika die Chancen bekommen, in der normalen Klasse mitzulernen – vor allem in Mathematik – wäre sie eine bessere Schülerin*“. Es hieß zunächst: „*Erst-*

*mal soll Monika in den Förderbereich, aber dabei ist es dann geblieben. Jetzt ist sie schon im 8. Schuljahr und immer noch im Förderbereich. Ich habe ja im Fernsehen schon Filme gesehen, dass die Kinder wirklich zusammen lernen. Warum geht das nicht in der Realschule? Das ist so schade.“*

Monika könnte vermutlich in der Realschule einen Hauptschulabschluss erwerben, doch das geht nicht mehr. Die Mutter versteht nicht, weshalb sie die Hauptschulen aufgelöst haben, so dass ihrer Tochter keine Wahl blieb. *„Das wäre gar nicht nötig gewesen, sie hätte eine Hauptschule besuchen können, da hätten wir ihr auch in Mathematik helfen können. Was quälen sie die Kinder in der Realschule? Das ist doch nur Qual“*, sagt sie traurig.

Monika macht schon seit mehr als vier Jahren Karate und besucht jeden Nachmittag eine Tagesgruppe, in der auch die Hausaufgaben betreut und Ausflüge gemacht werden. Karate hilft ihrer Tochter, sich besser durchzusetzen. Die Mutter erzählt mir eine Begebenheit, die dies zeigt. Zwei Jungen standen hinter Monika und als der eine Junge den anderen aufforderte, Monika in den Bauch zu schlagen, drehte sie sich um, sagte: *„Ich kann Karate“* und machte einen Abwehrgriff. Ein Lehrer beobachtete das und lobte Monika. Beide Schüler erhielten eine entsprechende Strafe, da sie schon häufig negativ aufgefallen sind. Die Mutter ist sehr stolz, dass Monika sich nun besser durchsetzen kann. *„Leider hat Monika diesen Lehrer nicht im Unterricht“*, sagt sie.

Der Mutter sind die Lehrkräfte an der Schule, die Monika unterrichten, unsympathisch – auch die Förderlehrerin. *„Ich habe sie gesehen und wollte nicht mit ihr reden. Monika findet sie jedoch ganz nett und das ist ja viel wichtiger.“* Aus Sicht der Mutter gab es nur einen Lehrer an der Schule, einen Förderlehrer, der Monika verstanden hat und mit dem sie als Mutter auch sprechen konnte. *„Er hat sich Zeit genommen und war an Monika interessiert. Die anderen alle haben keine Zeit, sind nicht interessiert und sind sehr unfreundlich.“* Aber dieser Lehrer war nur ein halbes Jahr an der Schule. An der Förderschule für Sprachbehinderte kam die Mutter mit allen Lehrkräften gut zurecht, alle waren freundlich und zugewandt. *„An der Realschule muss ich immer Druck ausüben, ich komme mir irgendwie verarscht vor“*, sagt sie ohne Verbitterung, eher traurig.

Auf die Frage, ob sie glaubt, die richtigen Entscheidungen für ihre Tochter getroffen zu haben, sagt die Mutter – trotz aller negativen Erfahrungen – dass sie alles richtig gemacht habe, dass Monika den Realschulabschluss schaffen wird und sich nicht mit dem Stigma *„Sonderschule bzw. Förderschule“* auf dem Arbeitsmarkt bewerben muss. Der Mutter ist allerdings nicht klar, dass der Vermerk *„Förderbereich Sprache“* auf dem Abschlusszeugnis stehen wird.

#### 4.3.4 Interpretation

Alle drei befragten Mütter machten sowohl Erfahrungen mit einer Förderschule als auch mit inklusiver Beschulung: Frau M. mit Inklusion in der Grundschule und Frau P. sowie Frau K. mit Inklusion in einer Sekundarschule.

## Aussagen zur Förderschule

Übereinstimmend sind die Erfahrungen in den Förderschulen positiver als in den inklusiven Sekundarschulen. Insbesondere bezogen auf die Schwere des Handicaps wird der Förderschule der Vorrang gegeben. „*Das Beste für Kinder, wenn die so schlimm betroffen sind, ist eine Förderschule*“, sagt Frau P. Für Frau P. liegt der Vorteil der Förderschule darin, dass „*die Kinder so genommen (werden), wie sie sind. Und sie werden nicht gezwungen, sich zu ändern. Man schaut sich die Kinder an.*“ Die Lehrkräfte an Förderschulen werden als aufmerksam für die Bedürfnisse des Kindes und gesprächsbereit beschrieben.

Es wird auch zum Ausdruck gebracht, dass Förderlehrkräfte eher bereit sind, etwas zu ändern, wenn die Eltern mit einer Situation, z. B. der Menge der Hausaufgaben, nicht zufrieden sind. Die Ursache wird auch darin gesehen, dass Förderschulen kleinere Systeme sind und daher stärker auf jedes einzelne Kind geachtet wird. Interessant ist, dass die Mutter von Nico, Frau M., feststellt, dass sie sich in der Förderschule nicht ständig rechtfertigen muss, dass der Lehrer gelassen reagiert, dass sie nicht sagen muss, dass sie eine gute Mutter ist und dass ihr Sohn nicht faul ist. Eltern von Kindern mit ADHS leiden häufig unter Schuldzuweisungen und dem Gefühl in der Erziehung versagt zu haben, daher kann es ungemein entlastend sein, wenn in der Förderschule professionell mit den Problemen umgegangen wird. Frau M. weist damit auf einen gravierenden Unterschied zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik hin. Für die Sonderpädagogik ist es normal, nicht normal zu sein und es wird nicht danach gesucht, wer Schuld am Versagen und der Verhaltensstörung hat, sondern welche Lösungen es gibt, um dem Kind und den Eltern zu helfen. Obgleich die Eltern offensichtlich für ihr Kind so viel Normalität wie möglich möchten und deshalb Inklusion bevorzugen, kann die Entscheidung für eine Förderschule für Kinder und Eltern eine Erlösung sein. Auch die Schulleiterin der Förderschule Frau S. und Herr F. berichten von dankbaren und erleichterten Eltern, deren Kinder wieder zurück in die Förderschule gegangen sind.

## Aussagen zur inklusiven Beschulung

Die Kritik an der Inklusion in den Sekundarschulen ist vielfältig. Auch hier wird Frau P. sehr deutlich: „*Die Kinder, die halt nicht so sind wie alle anderen, die nicht der Norm entsprechen, die bleiben außen vor.*“ Vor allem Frau K. berichtet, dass die Lehrpersonen in den Inklusionsklassen wenig Interesse an den besonderen Bedürfnissen des Kindes zeigen oder diese sogar ignorieren und dass sie den Eltern gegenüber kaum oder gar nicht gesprächsbereit sind. Sie drückt sich sehr klar aus und sagt: „*Die Klassenlehrerin will nichts mit den ‚I-Kindern‘ zu tun haben.*“ Zudem scheint sich nichts zu ändern, auch wenn Probleme von den Eltern offen angesprochen werden. Kritisiert wird an den inklusiven Schulen auch, dass es zu wenig Förderung bzw. in den weiterführenden Schulen gar keine individuelle Förderung bezüglich des Förderschwerpunktes gibt oder dass offensichtlich kaum innere Differenzierung praktiziert wird, sondern die För-

derkinder außerhalb des Klassenunterrichts unterrichtet werden. Daraus entsteht die Sorge, dass die Förderkinder keine Chance erhalten, sich durch das gemeinsame Lernen zu verbessern und weiterzuentwickeln. Auch die Sonderpädagog/innen in den Inklusionsklassen werden kritisiert. Frau P. sagte: „*Was mich wirklich wurmt ist, dass Sonderpädagogen da sitzen und sagen: 'Das liegt dann halt am Kind, das muss sich mehr bemühen'*“. Wie oben bereits erwähnt, haben die Mütter offensichtlich den Eindruck, dass in der Regelschule ihnen bzw. dem Kind die Schuld gegeben wird, wenn es nicht „funktioniert“. Beklagt wird, dass die Lehrkräfte in inklusiven Klassen den Eltern signalisieren, sie würden etwas falsch machen bzw. das Kind würde sich nicht genügend anstrengen.

Frau M. beklagt mehrfach, dass nicht das „Kindeswohl“ im Vordergrund steht. Auf bildungspolitische Entscheidungen mag das zutreffen, doch den Lehrkräften generell zu unterstellen, dass ihnen nicht das Wohl des Kindes am Herzen liegt, ist aus meiner Sicht unzulässig. Wie aus einigen Äußerungen der Mutter deutlich wird, ist die Familie durch die Krankheit ihres Sohnes an ihre Grenzen der Belastbarkeit gekommen. Die Mutter kann offensichtlich kein Verständnis mehr dafür aufbringen, dass das Lehrerteam z. B. eine zusätzliche Unterstützung bei der Klassenfahrt verlangt, obgleich sie weiß, wie schwierig es ist, mit dem Kind zu verreisen. Es für die Lehrkräfte schwer, den Eltern zu vermitteln, dass auch sie das Kind im Unterricht – und erst recht in außerunterrichtlichen und damit sehr offenen Situationen – in grenzwertiger Weise herausfordert. Wie Herr B. und Herr F. berichten, stellten sie sich in bestimmten Situationen immer wieder die Frage, ob ein Schüler mit ADHS in der Inklusionsklasse noch tragbar ist. Der Sonderpädagoge Herr H. sagt an einer Stelle: „*Wenn wir eine Anhäufung von schwierigen Kindern in einer Klasse haben und der Förderbedarf so massiv ist, dann kann das die ganze Klasse sprengen.*“. Auch aus Studien ist bekannt, dass es besonders schwer ist, Kinder mit einer Verhaltensauffälligkeit zu integrieren (vgl. Eckstein u. a. 2013, S.104). Vermutlich wäre es gut, wenn Eltern und Lehrkräfte gemeinsam supervisorisch betreut werden würden. Solange die Rahmenbedingungen für Inklusionsklassen so bleiben, wie sie derzeit sind, wäre es in einigen Fällen vernünftig, sich gemeinsam für eine Förderschule ESE zu entscheiden.

### Aussagen zum Informationsfluss

Die Mütter bemängeln auch den Informationsfluss in verschiedener Hinsicht. Sie haben den Eindruck, dass Fachlehrkräfte nicht ausreichend über die Probleme ihres Kindes informiert werden. Der Hinweis darauf findet sich auch in der Literatur. Schollwer befragte Jugendliche mit einer Seh- bzw. Hörschädigung, die ein Gymnasium bzw. eine Gesamtschule besuchen. Die Schüler/innen beklagen sich, dass die Lehrenden, vor allem bei Lehrerwechsel zu Beginn des Schuljahres, verspätet darüber aufgeklärt werden, dass Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen in der Klasse sind. Dementsprechend sind diese Lehrkräfte weder mit dem Umgang mit den technischen Hilfsmitteln vertraut, noch werden

die notwendigen angepassten Materialien zur Verfügung gestellt. Die Schüler/innen wünschten sich mehr Informationsaustausch innerhalb der Schule. Sie kritisieren auch, dass der gemeinsame Unterricht und die Notwendigkeit der Nutzung von Hilfsmitteln im Klassenverband zu wenig thematisiert wird (Schollwer 2017, S. 74). Auch Frau P. weist an einer Stelle darauf hin, dass in der Klasse von Amelie nicht über die besonderen Bedürfnisse der Förderschüler/innen gesprochen wurde. „Nach Auffassung einer Schülerin sind die Schulen und Lehrkräfte dafür verantwortlich zu machen, dass Inklusion als etwas ‚Neues‘ erfahren wird“. Anstelle der Förderung des sozialen Miteinanders stehe stets die Vermittlung der inhaltlichen Aspekte im Vordergrund der gemeinsamen Beschulung (ebd. 2017, S. 75).

Es wird bemängelt, dass es bezüglich Inklusion für die Eltern kein „*Sprachrohr*“ gibt und die Eltern gewinnen den Eindruck, dass sie nicht gehört werden und sich keiner für ihre Probleme interessiert. Frau M. meint, dass die Eltern, die kein „*Inklusionskind*“ in der Schule haben, über die Probleme der Eltern von „*Inklusionskindern*“ nicht informiert werden. Sie erwartet sich offensichtlich davon mehr Verständnis für ihre Situation mit einem Kind mit ADHS.

### Aussagen zu den Schulabschlüssen

Die befragten Eltern fühlen sich zu wenig oder schlecht über die Schulabschlüsse informiert, die ihre Kinder in Inklusionsklassen erwerben können. Wie auch schon im Interview mit der Schulleiterin der Förderschule deutlich wurde, ist es ein Problem, welchen Schulabschluss die Kinder mit einer Behinderung machen können. Der dezidierte Wunsch der befragten Mütter ist es, ihren Kindern das Etikett „Förderschule“ zu ersparen. Der Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums suggeriert, dass auf dem Abschlusszeugnis nicht mehr „Förderschule“ steht. Dem ist jedoch, wenn der Förderschwerpunkt nicht aufgehoben wird, nicht so und das scheint den Eltern anfangs nicht bewusst zu sein. Die Schulleiterin der Förderschule merkt dazu an, dass die Eltern offensichtlich oft nicht hören, was die Lehrkräfte sagen oder nicht hören wollen und daher auch nicht bereit sind, die entsprechenden Konsequenzen zu ziehen. Es scheint den Eltern nicht klar zu sein, dass sich das Etikett „Förderschule“ auch durch eine inklusive Beschulung in einer Regelschule nicht einfach ablegen lässt.

### Aussagen zur Überlastung der inklusiven Schulen

Alle von mit befragten Mütter zeigen Verständnis für die Überlastung, der die Lehrkräfte in den Inklusionsschulen ausgesetzt sind. Allerdings sollte ihrer Meinung nach diese Überlastung nicht auf dem Rücken der Kinder und Eltern ausgetragen werden.

Aus Sicht von Frau M. kann eine Schule insgesamt durch ihren Anspruch, eine Inklusionsschule sein zu wollen, den Eindruck von Überforderung vermitteln. Auch Frau K. hat den Eindruck, dass die Lehrer/innen überfordert sind. Of-

fensichtlich sind die Überlastungssymptome so deutlich, dass sie von den Eltern wahrgenommen werden. Die Mütter räumen jedoch ein, dass das Verhalten der Lehrkräfte sehr unterschiedlich ist. Z.B. erleben die Kinder von Frau P. Lehrpersonen in der gleichen Schule verschieden. Die Ursache dafür liegt vermutlich nicht nur darin, dass die Kinder unterschiedlich sind, sondern dass auch die Lehrpersonen unterschiedlich mit den Herausforderungen, die durch die Inklusion an sie gestellt werden, umgehen.

### Aussagen zu den Hoffnungen

Ein zu bedenkendes Problem – das sich insbesondere im Interview mit Frau M. zeigt – sehe ich darin, dass sich Eltern u. U. vom Angebot der schulischen Inklusion zu viel erhoffen. Sie glauben, dass vorhandene Probleme durch die schulische Inklusion verringert, oder sogar zum Verschwinden gebracht werden. Dafür gibt es jedoch unabhängig von der Behinderungsart und den individuellen Persönlichkeitsstrukturen keinerlei Garantie. Auch wenn eine Schule mit dem gesamten Kollegium bereit ist, alles zu tun, um jedes Kind, unabhängig von seinem Handicap zu integrieren, kann es Situationen geben, in denen die Integration einzelner Kinder nicht gelingt oder nicht zu gelingen scheint. Hier ist es notwendig, dass Schule und Elternhaus aufeinander zu gehen und ihre gegenseitigen Erwartungen rechtzeitig zum Ausdruck bringen. Bei Familie P., aber auch bei Frau M. wird deutlich, dass die Gesellschaft die Behinderung ihrer Kinder nicht anerkennt. Auch dieses Problem kann durch den Besuch einer inklusiven Schule nicht aufgehoben werden. Herr B. von der Förderschule für Blinde sagt dezidiert, dass Mobbing in der inklusiven Schule nie ausgeschlossen werden kann und dass sogar die genaue Kenntnis über die Behinderung nicht zwangsläufig zu mehr Verständnis führt.

Ogleich Frau P. und Frau K. so viel Kritik an der inklusiven Schule haben, bereuen sie ihre Entscheidung für die Inklusion in der Sekundarstufe nicht. Die Eltern haben die Zukunft ihrer Kinder im Blick. Sie möchten, dass ihre Kinder das Abschlusszeugnis einer Regelschule erhalten und dass auch kein Vermerk bezüglich eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auf dem Zeugnis steht, mit dem sie sich auf dem Arbeitsmarkt bewerben müssen. Dafür nehmen sie es in der weiterführenden Schule in Kauf, dass die Schule als „Qual“ empfunden wird, wie es Frau K. ausdrückt und dass sie zu Hause mit ihren Kindern sehr viel für die Schule arbeiten müssen. Erstaunlicher Weise wurde der Wunsch nach Inklusion in den von mir geführten Gesprächen nicht mit dem Argument begründet, dass ihr Kind in die Schulgemeinschaft einer Regelschule aufgenommen werden soll und dadurch mehr „Normalität“ hergestellt wird. Würde es in den Abschlusszeugnissen der Förderschulen keinerlei Hinweis geben, dass eine Förderschule absolviert wurde, würden die befragten Eltern auch in der Sekundarstufe den Besuch einer Förderschule vorziehen.

## 5 Aspekte schulischer Inklusion

### 5.1 Notwendigkeit des Einbezugs förderpädagogischer Kompetenz

Derzeit entsteht der Eindruck, als würde in bildungspolitischen Debatten des Für und Wider von Inklusion der Notwendigkeit des Einbezugs sonder- bzw. förderpädagogischer Kompetenz zu wenig Bedeutung beigemessen. Wenn Kinder mit einem förderpädagogischen Bedarf eine Inklusionsklasse besuchen, kann es nur heißen: Inklusion Ja, wenn eine durchgängige bzw. der Notwendigkeit angepasste kompetente Förderung gewährleistet ist und Inklusion Nein, wenn dies nicht gewährleistet werden kann. **Wenn die Förderung nicht gewährleistet ist, versündigen sich Schulämter, Schulleitungen und Lehrpersonen am Kind um einer Vision willen, für die die Voraussetzungen nicht geschaffen wurden.**

Wie oben bereits erwähnt, hat die Kultusministerkonferenz schon 1994 auf die Notwendigkeit des Einbezugs von Sonderpädagogik in die Regelschulpädagogik hingewiesen. 2011 betont die Kultusministerkonferenz in ihren Empfehlungen wiederum, dass die Allgemeine Pädagogik durch sonderpädagogisches Handeln ergänzt werden muss, wenn ein Bedarf an sonderpädagogischer Förderung besteht. „Die schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen erfordert vielfach den Einsatz von Personen mit unterschiedlichen Professionen und Qualifikationen.“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 18). „Allgemeinpädagogisches wird durch sonderpädagogisches Handeln ergänzt, wenn ein Bedarf auf ein sonderpädagogisches Bildungs-, Beratungs- oder Unterstützungsangebot gegeben ist. Zur Verwirklichung eines Unterrichts, der diesem Anspruch auf sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote gerecht wird, bedarf es qualifiziert ausgebildeter Lehrkräfte mit vertieften und wissenschaftlich abgesicherten Kenntnissen. Diese orientieren sich an den nachfolgenden Entwicklungsbereichen, die Gegenstand der sonderpädagogischen Fachrichtungen sind“ wie: Lern- und Leistungsverhalten, Sprache, Geistige Entwicklung, Emotionale und Soziale Entwicklung, Körperliche und Motorische Entwicklung, Hören und Sehen (ebd., S. 20). Entscheidend ist die Passage: „(...) wenn ein Bedarf auf ein sonderpädagogisches Bildungs-, Beratungs- oder Unterstützungsangebot gegeben ist.“ Das wirft die Frage auf: Wer stellt zu welchem Zeitpunkt den sonderpädagogischen Förderbedarf fest?

In Bayern z. B. sieht der Gesetzgeber kein sonderpädagogisches Gutachten der Förderschule als zwingende Voraussetzung zur Aufnahme von Kindern mit

einem Handicap in eine Regelschule voraus. Die Regelschule kann allerdings die Aufnahme des Kindes ablehnen, wenn die erforderlichen personellen, sächlichen und strukturellen Voraussetzungen nicht vorhanden sind. Wenn die Eltern des Kindes mit der Ablehnung nicht einverstanden sind, entscheidet die zuständige Schulaufsichtsbehörde über den Lernort. Eine Schule, die sich selbst das Etikett „Inklusive Schule“ gibt, muss demgemäß alle Schüler/innen aufnehmen, da sie mit dieser Bezeichnung bestätigt, dass die erforderlichen Voraussetzungen gegeben sind.

Ein Beispiel aus einer Grundschule in Süddeutschland zeigt, dass in einer Schule, die sich „Inklusive Schule“ nennt, noch nicht zwangsläufig eine spezifische Förderung gewährleistet wird: *Joachim hat erhebliche Probleme im sozialen Verhalten. Auch schon im Kindergarten fiel er auf, so dass ihn die Mutter immer wieder bei sich zu Hause behalten musste. Die Grundschullehrerin hat Berufserfahrung, aber keine förderpädagogische Qualifikation. Sie ist jedoch bereit, diesen Jungen in ihre erste Klasse aufzunehmen. Joachim stört den Unterricht erheblich und ist nicht in der Lage, konzentriert zu arbeiten. Auf dem Schulhof ist er anderen Kindern gegenüber aggressiv. Wenn es Probleme in der Klasse gibt, wird die Schuld immer zuerst Joachim gegeben und die Kinder in dieser Klasse sind bereits darauf fixiert, dass Joachim derjenige ist, der immer Ärger bereitet. Er hat bereits das Etikett „Störenfried“. Joachim bekommt den Stoff des ersten und zweiten Schuljahres weitgehend nicht mit, da er häufig nicht im Klassenraum ist. Es werden während des Schulvormittags keine spezifischen Maßnahmen ergriffen, die Joachim helfen, sich sozial einzugliedern. Wenn er stört, wird er von der Lehrerin in der Regel in ein viertes Schuljahr geschickt oder er muss bei der Schulsekretärin sitzen. „Das Kind schwimmt gut mit“, sagt die Lehrerin – und bringt damit zum Ausdruck, dass sie nicht verstanden hat, was Inklusion bedeutet.*

Dieses Beispiel zeigt aber auch ein Dilemma, in dem wir stecken: „Eltern haben zwar einen Anspruch auf einen Inklusionsplatz für ihre Kinder – aber die Lehrerinnen und Lehrer haben keinen Anspruch auf die nötige Unterstützung im Schulalltag“, resümiert Heitkamp (2015, S. 30/ 31). Joachim hätte einen Anspruch auf einen Schulbegleiter oder Integrationshelfer, doch dieser müsste von den Eltern beantragt werden. Es wäre die Aufgabe der Lehrerin gewesen, die Eltern von der Notwendigkeit einer Schulbegleitung zu überzeugen. Allerdings ist – wie weiter unten noch gezeigt wird – eine Schulbegleitung nicht zwangsläufig die Lösung. Ein Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf nur „mitschwimmen“ zu lassen, ist jedenfalls die schlechteste Lösung. In diesem Fall wäre es erforderlich gewesen, dass eine Förderlehrkraft mit dem Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung mindestens stundenweise in dieser Klasse arbeitet und die Grundschullehrerin berät.

Folgender Satz in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz öffnet Tür und Tor, die Einbeziehung von Sonderpädagog/innen aus Kostengründen zu umgehen: „Die Lehrkräfte eignen sich zunehmend notwendige spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten für die angemessene Unterstützung der Kinder und Ju-

gendlichen mit einem Bedarf an Unterstützung an und werden dabei von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften unterstützt. (...) Die Länder gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten. Eine Beteiligung aller weiteren an der Gestaltung des inklusiven Unterrichts einzubeziehenden Professionen ist hierbei anzustreben.“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 20). Diese Formulierungen lassen den Bildungspolitikern und Kommunen zu viel Spielraum, denn etwas „anzustreben“ bedeutet nicht, es tatsächlich umzusetzen. Es drängen sich auch die Fragen auf: Was bedeutet „angemessene Unterstützung“? Ist eine Unterstützung von drei Stunden pro Woche für ein Kind mit Down-Syndrom angemessen<sup>92</sup>? Braucht eine Lehrkraft keine Unterstützung, wenn 90 Prozent der Kinder in der Klasse kein ausreichendes Deutsch sprechen? Wer legt das Maß an Unterstützung fest? Im Beispiel wird eine Lehrerin beschrieben, die zwar bereit ist, ein Kind mit einem Förderbedarf in ihrer Klasse aufzunehmen, offensichtlich aber nicht bereit ist, sich entsprechend weiterzubilden wie es die Kultusministerkonferenz vorschlägt. Und – reichen Weiterbildungsmaßnahmen tatsächlich aus, um Kompetenzen zu erwerben, für die es eigene mehrjährige Studiengänge gibt?

Es lassen sich jedoch auch Beispiele finden, die zeigen, dass der Wille zur Inklusion dazu führen kann, auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu verzichten, um eine Etikettierung zu vermeiden. In der Kinderschule Bremen z. B. wird die Sonderpädagogin nach dem Anteil der förderbedürftigen Kinder gefragt. Sie antwortet, dass der Anteil förderbedürftiger Kinder etwa zehn Prozent beträgt, je zur Hälfte Lern-, Sprach-, und Verhaltensauffällige sowie geistig Behinderte. Sie fügt an, dass sie nicht sagen kann, wie viele es genau sind, denn es sei ihr nicht so wichtig. An der Kinderschule Bremen „trägt keiner ein besonderes Etikett: da der Behinderte, dort die Hochbegabte. Jeder wird als Individuum wahrgenommen und nach seinen eigenen Möglichkeiten unterstützt.“ (Stengel 2015, S. 18). Nicht vorschnell zu etikettieren ist zweifellos wichtig und richtig. Es ist gut, wenn Besucher einer Schule nicht sofort erkennen können, welche Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Die verantwortlichen Lehrkräfte müssen jedoch genau diagnostizieren, um zu wissen, welche Fördermaßnahmen ergriffen werden müssen. Die Schwierigkeiten, die ein Kind hat, verschwinden nicht dadurch, dass man ihm kein Etikett verleiht und umgekehrt führt die Feststellung, welchen Förderbedarf ein Kind hat, nicht zwangsläufig zu einer Stigmatisierung. Der Artikel, aus dem das obige Zitat entnommen wurde, hat die Überschrift „Wir sind für alle da“. Das ist gut und wichtig – aber sollten Pädagog/innen nicht immer in der Schule „für alle da sein“? Diese Schule arbeitet zweifellos mit sehr viel Engagement und macht „Mut zur Inklusion“ (so auch der Titel des Themenheftes der Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft).

---

<sup>92</sup> Z. B. wurden in Sachsen einem Mädchen mit Down-Syndrom im 5. Schuljahr nur drei Stunden pro Woche mit einer Förderlehrerin zugestanden, um die Lehrkräfte der Oberschule zu unterstützen (Heitkamp 2014, S. 24).

Wenn dadurch jedoch die Bildungspolitik glaubt, dass es reicht, wenn die Lehrpersonen “nur“ für alle Kinder „da“ sind, dann ist letztlich niemandem gedient, nicht den Kindern, nicht den Lehrern und nicht den Eltern. Eichholz, ehemaliger Kinderbeauftragter in NRW, sagte in einem Interview, dass Inklusive Pädagogik mehr sein müsse als nur die Zusammenführung von Regel- und Sondereinrichtungen. Ziel muss ein Drittes sein: Eine inklusive Pädagogik, die mehr ist als Regelpädagogik plus Behindertenpädagogik.<sup>93</sup> Auch hier kann man zustimmen, doch das darf nicht dazu führen, dass Lehrkräfte ohne zusätzliche Kompetenz oder mit nur einigen Fortbildungen mit Kindern konfrontiert und allein gelassen werden, für deren Bildung sie selbst nicht ausgebildet sind.

Auch wenn Förderlehrkräfte in inklusiven Klassen mitarbeiten, haben sie nicht zwangsläufig die Kompetenzen für diejenigen Behinderungsarten, die die Förderschüler/innen in dieser Klasse aufweisen, d. h., dass die Förderlehrkräfte häufig fachfremd unterrichten und beraten müssen. Das gilt vor allem für die Förderschwerpunkte Sprache, Sehen und Hören, bei denen spezifische Kompetenzen erforderlich sind. Es kann also sein, dass eine Sonderpädagogin mit der Fachrichtung Primarstufe und der Kompetenz für den Förderschwerpunkt Lernen z. B. ein blindes Kind und ein Kind mit einer Hörschädigung in der Sekundarstufe unterrichten muss, obgleich sie von der Blindenschrift oder den Lautgebärden so wenig versteht, wie ein Regelschullehrer und kein Studium in den Fachgebieten der Sekundarstufe nachweisen kann. In diesem Fall ist nicht nur die Regelschullehrkraft überfordert, sondern auch zusätzlich die Förderschullehrkraft.

Wie schwer es für Schüler/innen mit einer Seh- bzw. Hörschädigung ist, in einer Schule zu sein, in der sie in nur geringem Umfang kompetent sonderpädagogisch betreut werden, zeigt die Studie von Schollwer (2017). Sie befragte Jugendliche mit den Förderschwerpunkten Sehen und Hören, die in einer Gesamtschule bzw. einem Gymnasium zielgleich unterrichtet werden zu ihren Erfahrungen mit den Regelschullehrkräften. Diese sind durchaus unterschiedlich. Ein Schüler mit einer Hörschädigung sagt, dass die Lehrkräfte bemüht sind, sich laut und deutlich zu artikulieren oder Blickkontakt zu ihm zu suchen. „Manche reden dann auch gefühlt spezieller mit mir. Auch so die Lehrer, wenn was wichtig ist, dass die dann auch nochmal mich angucken. Das haben wir schon so ein bisschen eingependelt.“ (ebd., S. 74). Aber es gibt auch Lehrkräfte, die die beeinträchtigungsbedingten Bedürfnisse offensichtlich nicht ausreichend wahrnehmen: „Ich habe diesen Raum, da steht der [höhenverstellbare; Anm. der Verf.] Tisch halt drin und dann denken sich ein paar Lehrer so: ‚Wir mögen den Raum nicht und dann wechseln wir den mal‘. Das ist vor kurzem vorgekommen und ich weiß nicht, ich finde das so, ich weiß nicht, dieses Verständnis dazu. (...)“ Für einen Schüler mit einer Hörschädigung ist es ein Problem, dass das Lehrpersonal oft nicht ausreichend mit der Nutzung der Signalübertragungsanlage

---

<sup>93</sup> Interview vom 21.02.2012: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/mehr-als-regelschule-plus-behindertenpaedagogik/>

vertraut ist. Die erhöhte Sprechlautstärke des Lehrers war so unangenehm für ihn, dass er bewusst auf die Funkübertragungsanlage verzichten wollte, obwohl er dann nicht mehr alles verstand (ebd., S. 89). Eine Schülerin mit einer Seh-schädigung berichtet: „Es gibt viele Lehrer, die denken daran mit dem groß Kopieren. Klar, am Anfang des Schuljahres kann man nicht so viel davon erwarten. Es ist ja erstmal neu und sie müssen da erstmal reinkommen. Aber ich hatte wirklich eine Lehrerin, die hat es am Anfang immer vergessen. Irgendwann hat sie sich selber gesagt: ‚Ich mache das jetzt immer‘ und seitdem ist es auch nicht mehr vorgekommen. Es wäre gut, weil selbst, wenn sie dann nochmal runter laufen und dann Dinge kopieren, ist es meist schon so, dass die anderen dann schon anfangen und dann fehlt mir so ein bisschen die Zeit, das auch noch wieder weiter zu bearbeiten irgendwie. Das ist immer so ein bisschen doof.“ (ebd., S. 97/98). Eine Schülerinnen mit einer Sehbehinderung bedauert: „Mein Kunstlehrer, (...), der geht überhaupt nicht darauf ein, dass ich viele Dinge überhaupt nicht sehen und machen kann. Die muss ich dann trotzdem einfach machen (...).“ (ebd., S. 98).

Eine Mutter erzählte mir eine Begebenheit, die sie in einer inklusiven Schule beobachtet hat: „Ich habe erlebt, wie eine Lehrerin ein schwerhöriges Kind angeschrien hat. Da meine Schwester schwerhörig ist, weiß ich wie das ist. Die Kinder hören nicht, wenn sie von hinten angesprochen werden. Und da habe ich erlebt, wie die Lehrerin das Kind mit dem Hörgerät angebrüllt hat. Ich habe mich so erschrocken und die Lehrerin meinte, sie ist im Recht. Anbrüllen darf man gar nicht, wenn jemand ein Hörgerät trägt. Wer das tut, ist ignorant.“

Die Beispiele zeigen, wie wichtig eine sonderpädagogische Beratung der Regelschullehrkräfte und unmittelbare Unterstützung der Schüler/innen mit einer Behinderung ist – auch wenn die Schüler/innen inhaltlich zielgleich mitlernen können

Es ist festzuhalten: Ein Kind mit einer geistigen Behinderung kann nicht ohne durchgehende sonderpädagogische spezifische Förderung am Regelunterricht teilnehmen. Ein Kind, das mit seinen Eltern aus einem Krisengebiet nach Deutschland geflüchtet ist, kann nicht ohne einen entsprechenden Sprachkurs und ggf. psychische Intervention am Regelunterricht teilnehmen. Ein Kind, das unter dem Autismus-Syndrom leidet, braucht eine Bezugsperson, die es im Unterricht begleitet. Lehrer/innen fühlen sich zu Recht überfordert, wenn Ihnen solche Kinder ohne sonderpädagogische Unterstützung bzw. ohne vorher erworbene Kompetenz im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ zugemutet werden. Selbst wenn die Lehrperson hinter der Vision der Inklusion steht und selbst wenn sie bereit ist, sich weiterzubilden, ist sie überfordert.

## 5.2 Team-Teaching

Fast jeder Lehrer (94 %) verlangt in Inklusionsklassen nach einer Doppelbesetzung im Unterricht, also Klassen- oder Fachlehrer/in plus Sonderpädagoge/in. In der Grundschule, in der die Zusammensetzung am heterogensten ist, sind es sogar 100 %. Ohne diese Doppelbesetzung, sagte Gerhard Brand vom Vorstand des Verbandes Bildung und Erziehung e.V. (VBE) am 28.06.2016, ist es, „wie wenn der Hausarzt allein am OP-Tisch steht.“<sup>94</sup>

Doch gerade daran krankt die Umsetzung des Inklusionsgedankens, denn Team-Teaching kostet Geld.

Team-Teaching ist eine Form des Unterrichtens, bei der zwei oder mehrere Lehrende den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und auswerten. Während die Begriffe Kooperation und Teamwork in allen Bereichen verwendet werden, in denen Zusammenarbeit und Zusammenspiel erforderlich sind (z. B. in der Wirtschaft, im Sport, beim Aufbau von Netzwerken), ist Team-Teaching ein pädagogischer Terminus im Sinne von „gemeinsam lehren“ und bezieht sich daher nur auf die Zusammenarbeit von Lehrenden in der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit. Die Termini Team-Teaching, „Zwei-Lehrer-System“ und „Doppelbesetzung“ sind weitgehend synonym. Beim Team-Teaching kann es sich auch um die zeitweise Förderung und Betreuung einzelner Schüler durch eine zusätzliche Lehrperson im oder außerhalb des Unterrichtsraums handeln. Team-Teaching kann in allen Phasen eines Unterrichts Anwendung finden, der offen und differenziert konzipiert ist.

Der Begriff „Team-Teaching“ wurde vermutlich Anfang der 1940er Jahre in den USA geprägt. In Europa ist er seit den 1960er Jahren in der pädagogischen Diskussion gebräuchlich, denn Gesamtschulversuche ermöglichten auch in Deutschland das Lehren im Team. Allerdings konnte sich kein wegweisendes Modell des Team-Teaching herausbilden. Einerseits wurde auf die kooperativ-kollektive Komponente abgehoben (wie etwa in den Reformbewegungen der sozialistischen Länder im Sinne von Kollektiverziehung) und andererseits auf ein optimales Maß an individuellem Freiheitsraum (vgl. Dechert 1972, S. 12; Warwick 1971, S. 9 f.). Die hohen Erwartungen, die in das Modell gesetzt wurden, haben sich eher nicht erfüllt, was u. a. an der Verschiedenheit in den Zielsetzungen lag. Auf neue Weise geriet Team-Teaching Anfang der 1980er Jahre in den Fokus der pädagogischen Forschung, indem im Zuge der Integration von Schüler/innen mit einer Behinderung in das Regelschulsystem der Aspekt der unterschiedlichen Lehrkompetenzen hinzu kam (s. Kompetenztransfer in Feuser/ Meyer 1987). Team-Teaching war nun nicht mehr „nur“ eine pädagogische Idee, sondern die Notwendigkeit, sonderpädagogische Kompetenz in die Regelschule zu holen.

Kreie definiert „integrative Kooperation“ in den Anfängen der Integrationsbewegung 1985 wie folgt: „Unter ‚integrativer Kooperation‘ verstehe ich den

---

<sup>94</sup> <http://www.swp.de/ulm/nachrichten/suedwestumschau/lehrer-ernuechtert-von-inklusion-in-der-schule-13256487.html> (gelesen am 22.06.2017).

(bewußten) Prozess der Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer der getragen ist von dem *Bemühen* (beider), in dem pädagogischen Handlungsfeld einer Grundschule, nach dem Modus der *Annäherung*, befriedigende *Einigungssituationen* herzustellen zwischen innerpsychisch, interpersonell und institutionell widersprüchlichen Bedürfnissen, Grundsätzen, Sichtweisen von Schule und Erziehung, um pädagogische Handlungsspielräume in einem (gemeinsamen) *Lernprozeß* zu erweitern und sozialisatorische Entwicklungshilfen zu leisten.“ (Kreie S. 119 / 120).

Ziele des Team-Teaching sind u. a.:

- die Verbesserung der Qualität der Lehre durch Spezialisierung und durch die gemeinsame Planung und Reflexion;
- Erweiterung der Handlungsspielräume durch die Entwicklung kreativer didaktischer Konzepte;
- differenziertere und objektivere Lehr- und Prüfungsformen sowie Diagnose und Beurteilung der Begabungen, Interessen und Leistungen des einzelnen Schülers und damit die verstärkte Möglichkeit zu individueller Förderung durch gezielte und häufigere innere Differenzierung;
- die Erweiterung der Bezugsgruppe und damit die erhöhte Möglichkeit des sozialen Kontakts durch Unterricht in Gruppen;
- die Förderung des Verantwortungsgefühls des einzelnen Schülers für sich und die Gruppe und die Erhöhung der Chance zu sozialer Integration;
- Auflösung der Alleinverantwortung des Lehrers für den Unterricht und die Erhöhung der persönlichen Kooperationsfähigkeit (Graumann 2009, S. 233 f.).

Vor allem der gemeinsame Unterricht von zwei Lehrenden mit unterschiedlichen Kompetenzen birgt einen hohen Anspruch in sich. Team-Teaching setzt voraus, dass sich die Lehrenden in der gemeinsamen Planung abstimmen sowie curriculare, didaktische und methodische Fragen diskutieren und klären. Sie müssen in der Lage sein, widerspruchsfrei und reibungslos in einem gemeinsamen Unterricht zu agieren. Darüber hinaus ist es unabdingbar, dass sie sich wechselseitig ausreichend über ihr geplantes Handeln, über die Lernverläufe ihrer Schüler/innen und über Elternkontakte informieren. Das heißt, dass nicht nur die Qualifikation im Bereich des Lehrens gefragt ist, sondern die Lehrperson in ihrer gesamten Persönlichkeit.

Teamfähigkeit ist ein unverzichtbares Qualitätsmerkmal im inklusiven Unterricht und sie muss erworben werden, da Lehrende in ihrem Klassenzimmer in der Regel allein „regieren“. Kreie spricht von der „Angst des Lehrers vor Zweisamkeit“ (Kreie 1985, S. 41). „Das trifft besonders dann zu, wenn die Zusammenarbeit von zwei Lehrpersonen mit unterschiedlichen Kompetenzen weder als schlichte Addition von professionellen Kompetenzen aufgefasst wird, noch als Arbeitsverhältnis, bei dem es vorwiegend auf die menschliche Sympathie ankommt.“ (Graumann/ Rakhkochkine 2007, S. 307).

Schöler (1997, S. 15) unterscheidet zwischen kooperationshemmendem und -förderndem Verhalten. *Kooperationshemmendes Verhalten* wäre u. a.: Werten bzw. abwerten, Kontrolle ausüben, Gefühle vortäuschen, die persönliche Meinung zurückhalten, Überlegenheit demonstrieren, Prinzipienreiterei und Dogmatismus. Als *kooperationsförderndes Verhalten* kann u. a. bezeichnet werden: Wahrnehmungen ohne moralische Wertung darbieten, problemorientiert agieren, für Lösungswege offen sein, Authentizität, Einfühlungsvermögen, Partnerschaftlichkeit, Bereitschaft zur Korrektur des eigenen Verhaltens, Feedback annehmen, Konflikte angemessen austragen (vgl. Graumann 2009, S.234). Team-Teaching bedeutet, die eigenen Motive und Ziele pädagogischen Handelns nicht nur der Selbstreflexion zu unterziehen, sondern offen zur Diskussion zu stellen. Das bietet zwar die Möglichkeit zu qualifizierterer Weiterentwicklung. Werte und Einstellungen preiszugeben, macht aber auch verletzlich. Es verlangt ein Rollen- und Aufgabenverständnis, das von Kreativität, Flexibilität und Offenheit getragen ist. Erforderlich für gelingendes Team-Teaching ist, identische Ziele zu haben und sich über die Verfahren zu einigen, wie die Ziele erreicht werden können.

Die Grundschullehrerin Frau T. und die Sonderschullehrerin Frau I. der Eichendorffschule drücken das so aus:

*„Wir arbeiten ja schon sehr lange zusammen und haben auch nochmal drüber gesprochen: Wir verstehen uns eigentlich oft ganz ohne Worte und es passiert sogar, dass einer den Satz anfängt, eine kurze Pause ist und...“* Frau I. fährt fort: *„der andere ihn dann beendet, weil wir die Situation doch sehr ähnlich oder gleich einschätzen. Die Situation im Kreis oder bei Konflikten oder bei unvorhergesehenen Dingen, die passieren bei so vielen Kindern so oft, das ist natürlich total Klasse, das gibt auch den Kindern wiederum Sicherheit...“*, und Frau T. ergänzt: *„und dafür ist es natürlich auch wichtig, dass wir viele Gelegenheiten haben, um uns auszutauschen, nicht einmal in der Woche eine feste Sprechzeit oder so, sondern dass wir immer zwischendurch uns austauschen können und das auch tun und damit auch wissen, was der andere denkt oder wie wir gemeinsam das gleiche Ziel erreichen können. Und die Kinder merken das auch sehr gut, dass wir uns gut verstehen und dass wir auch das Gleiche wollen und das hilft natürlich eine ganze Menge. Ja, da können die Kinder gut auch abgucken, wie man miteinander arbeiten kann und sie wissen auch, dass sie uns nicht gegenseitig ausspielen können.“*

Frau G., Grundschullehrerin, sagt dazu: *„Bei der Teamarbeit ist es auch sehr viel wert, wenn man einfach sich schon Jahre zusammen weiterentwickeln konnte. Also je länger so eine Teamarbeit gemeinsam andauert, desto besser funktionieren Sachen auch. (...) es ist aber so, dass zwischendurch natürlich immer irgendwelche Unwägbarkeiten auftauchen innerhalb der Woche, so dass wir uns da auch nochmal extra abstimmen müssen und manchmal ist es auch so, dass wir uns im Unterricht abstimmen müssen. Das ist dann nicht immer harmonisch, das kann auch sein, dass wir vor den Kindern irgendwann mal anfangen zu diskutieren und sagen: ‚Machen wir es so oder machen wir es so?‘ Manchmal be-*

*ziehen wir die Kinder mit ein und fragen, was meint ihr denn, wie kriegen wir es jetzt am besten hin – aber es ist eigentlich wie in einer langjährigen Ehe.“*

Es ist für ein Team nicht immer leicht, gemeinsame Zeiten für die Planung zu finden. Amrhein stellte in ihrer Studie fest, dass zwar die Ausgestaltung der Teamarbeit als sehr positiv bewertet wurde, dass jedoch beklagt wurde, oft wenig Zeit für Absprachen zu haben (Amrhein 2011, S. 205). In der Eichendorffschule haben die Teams dieses Problem gut geregelt. Frau W. (Sonderschullehrerin) und Frau D. (Grundschullehrerin) beschreiben Ihre Planungszeiten. Frau W.: *„Also wir haben einmal die Woche einen festen Termin, an dem wir uns zur Teamarbeit treffen. Da nehmen wir uns dann zwischen ein bis zwei Stunden Zeit, je nachdem was anliegt und meistens besprechen wir erst die kommende Woche und besprechen einmal, was in den jeweiligen Fächern ansteht, welches Fach wir in welcher Stunde unterrichten und dann nehmen wir uns auch meistens noch Zeit und sprechen entweder über bestimmte Schüler, über einzelne Kinder, für die jetzt gerade etwas organisiert werden muss, vielleicht die Logopädie muss fortgesetzt werden, es muss ein Gespräch mit dem Jugendamt stattfinden und...“*, Frau D. fährt fort: *„Elternsprechtermine müssen nochmal vereinbart werden, weil, wir haben so einen Redebedarf auch in Richtung Eltern. Dann sprechen wir ab, sollen wir nicht nächste Woche nochmal mit den Eltern sprechen über diese Dinge, die sich da gerade entwickeln...“*, Frau W. ergänzt: *„oder wir versuchen die Zeit auch anders zu nutzen. Hier in der Klasse arbeiten noch andere Erwachsene, z. B. eine Integrationshelferin, mit der wir uns dann zusammensetzen und die Förderziele für das jeweilige Kind neu besprechen oder abstecken und genauso dient die Zeit auch, um sich mit Fachlehrern kurz auszutauschen und mit Praktikanten.“*

Lehrkräfte wurden in ihrer Ausbildung in der Regel nicht darauf vorbereitet, dass sich die Interaktionsformen von der Lehrer-Schüler-Interaktion um die Lehrer-Lehrer-Schüler-Interaktion erweitern. In Anlehnung an die Forschungsergebnisse von Wocken (1988) und Haerberlin u. a. (1992, S. 92 f) können die Erfahrungen von Lehrer/innen mit der Zusammenarbeit von Regelschul- und Sonderpädagog/innen auf vier Ebenen beschrieben werden:

- Auf der *Persönlichkeitsebene* sehen sich Lehrer/innen eher als allein entscheidende und handelnde Einzelpersonen, die persönliche Werte und Einstellungen preisgeben müssen. Der Umgang mit Kritik fällt eher schwer.
- Auf der *Sachebene* zeigt sich, dass Regelschul- und Sonderpädagog/innen unterschiedliche pädagogische Grundauffassungen sowie unterschiedliche pädagogische Werte haben und dass sie sich relativ stark in ihren Erziehungsstilen und Maßnahmen unterscheiden. Die Bewältigung dieser zweifachen Heterogenität (Schüler und Lehrer) enthält ein hohes Konfliktpotenzial.
- Auf der *Beziehungsebene* muss Autonomie sowie Befriedigung und emotionale Belohnung geteilt werden. Es können Neid- und Konkurrenzgefühle entstehen.
- Auf der *Organisationsebene* sind der unterschiedliche berufliche Status, die Arbeitszeit, die Teamgröße sowie die Zeit und die Planung der gemeinsamen Gespräche Quelle für Konflikte.

Teams bereitet nach Kreie (1985, S. 51 f) das Aushandeln befriedigender Einigungssituationen große Schwierigkeiten. Sie spricht von „narzistisch geprägten“ Interaktionsformen, d. h. je weiter die realen und kooperativen Tätigkeiten in ihren Intentionen und qualitativen Ausprägungen auseinander liegen, desto schwieriger zeigt sich der Prozess einer befriedigenden Einigung auf gemeinsame Kooperationsinhalte und -formen. (vgl. auch Graumann 2009, S. 234).

Die Teamentwicklung ist immer gekennzeichnet durch die Wechselwirkung von Nähe/ Distanz sowie Dauer/ Wechsel (vgl. Reiser u. a. 1984, S. 150). Schley spricht von Orientierungs-, Konflikt-, Organisations- und Integrationsphase bzw. von Forming, Storming, Norming und Performing (1998, S. 127). Die einzelnen Phasen zu kennen, kann entlastend sein. Krisen gehören zum Entwicklungsprozess, sie sind Zeichen für Umbrüche, Gefahren und Bedrohungen, aber in Krisen kann ein Team auch reifen. Supervision kann bei der Teamentwicklung und vor allem in Krisenzeiten eine wertvolle Hilfe sein und sollte von Lehrerteams grundsätzlich in Anspruch genommen werden (vgl. u. a. Quitman 1990, Mrochen 2001).

### Akzeptanz und Formen von Team-Teaching

Trotz der genannten Schwierigkeiten zeigte sich im Laufe der letzten Jahrzehnte, dass die Akzeptanz von Team-Teaching unter den Lehrern zugenommen hat. Reiser u. a. stellen noch 1984 (S. 310) fest, dass nur eine Minderheit zu einer Zusammenarbeit unter Einbeziehung der eigenen Unterrichtsweise und Person bereit ist. Nach Dumke u. a. (1989, S. 133) sind dies vor allem die Grundschullehrer/innen. Haerberlin u. a. konstatieren dagegen 1992, dass die Zusammenarbeit positiv bewertet wird, u. a. bezüglich einer optimalen Förderung der Schüler, Entwicklung gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten und der gemeinsamen Reflexion der Lehrer-Schüler-Interaktion. Nur Lehrende, die Reformen gegenüber aufgeschlossen sind, bevorzugen uneingeschränkt Team-Teaching als komplementäres und symmetrisches Arbeitsverhältnis, stellen Theis-Scholz und Thümmel 1993 fest. Heyer u. a. (1997, S. 139 f.) bestätigen, dass die tatsächliche Zusammenarbeit von der Wahrnehmung einer positiven Zustimmung zur gemeinsamen Erziehung abhängt. 87,3 % der befragten Lehrer geben an, dass sich ihr Unterricht durch die Zusammenarbeit in Bezug auf andere Unterrichtsformen verändert hat, indem weniger frontal sondern offener wie auch differenzierter unterrichtet wird. Für 79,4 % hat die zeitliche Beanspruchung zugenommen. 55 % sehen Veränderungen in der Berufs(un)zufriedenheit, wobei sich bei den meisten die Zufriedenheit erhöht hat. Die Zusammenarbeit wirkt sich bei 54 % auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung aus, indem häufig eine Persönlichkeitserweiterung wahrgenommen wird.

Einige Jahre später sagen immerhin 68,7 % der befragten Lehrkräfte, dass der Sonderpädagoge mit seinem sonderpädagogischen Wissen das Kollegium bereichert (Amrhein 2011, S. 204). Unger (2012, S. 224 f.) befragte Lehrkräfte der Grundschule und der Förderschule, die eine Stunde bis vier Stunden pro Woche miteinander kooperierten. Das bedeutet, dass die Förderschullehrkräfte nur für

einzelne Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zuständig sind und es entspricht nicht dem Modell des Team-Teaching, mit einer nahezu hundertprozentigen Zusammenarbeit in einer Klasse. Die Forschungsergebnisse sind dennoch interessant. Folgende signifikante Zusammenhänge zeigten sich: Auf Seiten der Förderlehrkräfte ist die Belastung durch die Zusammenarbeit umso höher, je weniger Zeit zur Absprache und Planung gemeinsamer Stunden zur Verfügung steht. Die Entlastung für die Grundschullehrkräfte ist durch die Zusammenarbeit größer, je höher das Ausmaß der Beratung durch die Förderlehrkraft ist. Die Grundschullehrkräfte, die die Zusammenarbeit als entlastend empfinden, haben weniger das Gefühl unter Erfolgsdruck und quantitativer Arbeitsüberlastung zu stehen. Grundschullehrkräfte, die mehr unter Erfolgsdruck und quantitativer Arbeitsüberlastung stehen, empfinden die Förderlehrkraft eher als Eindringling in ihren Bereich. Insgesamt geben jedoch die Grund- und Förderschullehrkräfte an, von der Zusammenarbeit eher zu profitieren. Nachvollziehbar ist die Feststellung, dass sich die befragten Lehrkräfte statt der stundenweisen Abordnung eine Förderlehrkraft wünschen, die fest an der Grundschule tätig ist. Auch in einer Studie in Österreich geben die Lehrkräfte an, mit der Teamarbeit sehr zufrieden zu sein. Insbesondere diejenigen, die in der Grundschule lehren, schätzen die Teamarbeit sehr positiv ein (Schwab u. a. 2014, S. 136). Dass Teamarbeit auch eine Unterstützungs- und Entlastungsfunktion hat, können die Lehrenden erst feststellen, wenn sie sich auf das gemeinsame Unterrichten einlassen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Zeit für Absprachen und Planung gemeinsamer Stunden, das Ausmaß der Beratung und die Zuordnung einer Förderlehrkraft zu einer Schulklasse die wichtigsten Aspekte für eine gelingende Zusammenarbeit sind.

Die Grundschullehrerin Frau T. sagt zur Notwendigkeit einer verlässlichen Kooperation: *„Ja und auch so verlässlich im Team zu arbeiten, dass man einfach weiß, es ist immer der gleiche Partner da und ich weiß, ich kann mich hundertprozentig darauf verlassen und ich weiß einfach, es funktioniert zusammen. Wenn zwei Lehrerinnen in der Klasse sind, weiß man einfach, der andere ist auch verantwortlich und das ist denke ich, das Entscheidende, dass der Partner mit dem man zusammen das macht, sich auch verantwortlich dafür fühlt.“*

Ein wesentlicher Aspekt für die Wirksamkeit von Team-Teaching ist auch die Verteilung der Kompetenzen. Eine Förderschullehrkraft hat eine andere Ausbildung als eine Grundschullehrkraft. Grundschullehrkräfte achten eher darauf, durch eine Vielfalt an Lernangeboten die kindliche Wissbegier wachzuhalten, anzuregen und jedem Kind eine Chance zu geben, Erkenntnisse auf die ihm angemessene Weise zu erwerben. Der Blick der Grundschullehrerin ist somit mehr auf das „durchschnittliche“ Grundschulkind gerichtet. Die Sonderschullehrerin jedoch bezieht eher in alle didaktisch-methodischen Überlegungen die Möglichkeit ein, dass das Kind nicht versteht, was es tun soll und dass seine Wissbegier durch andere Probleme – psychischer oder physischer Art – blockiert sein kann. Sie versucht daher eher, unterschiedliche methodische Wege zu gehen. Das sollte aber bei einer durchgängigen Doppelbesetzung nicht dazu führen, dass die

Grundschullehrkraft nur für die Grundschul Kinder und die Förderlehrkraft nur für die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zuständig ist. Aus meiner Tätigkeit als Sonderschullehrkraft in einer Grundschule weiß ich, dass es sich für die Zusammenarbeit als hilfreich erwiesen hat, „wenn die Teampartner sich in ihren Kompetenzbereichen ergänzen und bereit sind, voneinander zu lernen, scheinbar Altbewährtes aufzugeben und offen sind für Neues. Jeder Teampartner sollte nicht nur seine erworbenen Kompetenzen einbringen, sondern auch seinen persönlichen Schwerpunkten und Neigungen nachgehen dürfen.“ (Jaumann/ Riedinger 1996, S. 26). Regelschulpädagogik und Förderpädagogik müssen ineinander greifen. Die Teampartner können selbstverständlich voneinander lernen, so dass die Grenzen immer mehr verwischen – nichtsdestotrotz muss die förderpädagogische Kompetenz erhalten bleiben.

Die Kolleginnen in der Eichendorffschule sehen das ebenso. Die Grundschullehrerin Frau T.: *„Aber bei uns ist es schon auch interessant, weil wir uns nicht nach Förderkindern und Nichtförderkindern aufteilen, sondern dass es eher so ist, dass ich als Grundschullehrerin mehr mit den Kindern mache, die noch nicht so weit sind und Dagmar als Förderschullehrerin, mehr mit den Großen und Älteren arbeitet, die schon viele Sachen deutlich besser können.“* Die Sonderpädagogin Frau I. ergänzt: *„Wir haben uns einfach irgendwann mal kennengelernt und dann nach einiger Zeit gemerkt, wo sind meine Kompetenzen, wo sind deine, wo hast Du Spaß daran, wo ich. Susanne macht gern Sport, ich mach gern Kunst mit den Kindern, du machst lieber Mathe, ich mach ‘Deutsch und wir haben uns tatsächlich die Kinder geteilt. Das heißt, jeder hat so zwölf bis dreizehn Bezugskinder, für die er mehr oder weniger verantwortlich ist. Das heißt natürlich nicht, dass man dann zu einem anderen Kind sagt: ‚Du, mit dir spreche ich nicht.‘ Ich mein, das ist klar. Wichtig ist, dass man für diese Kinder sorgt, dass die ihre Arbeitspläne haben, dass sie Materialien haben, dass man vielleicht mehr verantwortlich ist für die Elterngespräche. Dass ich, wenn ich dann mehr mit den 3. Klässlern mache, eben auch diese Inhalte mit dieser Gruppe mehr bespreche. Und bis jetzt sind wir damit sehr gut gefahren.“*

Lütje-Klose und Willenbring referieren sieben Kooperationsformen (1999, S. 16):

1. Eine der beiden Team-Partner übernimmt die Unterrichtsverantwortung, während der andere beobachtet.
2. Einer der beiden Team-Partner übernimmt die Unterrichtsverantwortung, während der andere Kinder bei ihrer Arbeit unterstützt.
3. Der Unterrichtsinhalt wird in zwei Bereiche aufgeteilt und es werden zwei Schüler-Gruppen gebildet, die von einem Team-Partner zum anderen wechseln.
4. Die Klasse wird halbiert, doch es werden dieselben Inhalte vermittelt.
5. Niveaudifferenzierter Unterricht: Ein Team-Partner arbeitet mit der Gruppe, die den Stoff bewältigen können, die andere mit den Kindern, die Hilfe brauchen.
6. Zusatzunterricht: Ein Team-Partner hält den Unterricht, der andere bietet zusätzliches Material und differenzierte Hilfen an.

## 7. Team-Teaching: Grundschullehrkraft und Förderschullehrkraft führen den Unterricht gemeinsam durch und übernehmen abwechselnd die Führung.

Nach meinen Beobachtungen in der Eichendorffschule und meinen eigenen Erfahrungen der Teamarbeit, ist das Team-Teaching (7.) die Kooperationsform, die am effektivsten ist. Allerdings wird je nach Bedarf auch niveaudifferenzierter Unterricht (5.) durchgeführt wie auch Zusatzunterricht (6.). Es kann auch Situationen geben, die unter 1. beschrieben sind. Wesentlich ist, dass das Team flexibel auf die Bedarfe und Bedürfnisse in der Klasse reagiert.

### Perspektiven für die Lehrerbildung, Forschung und Bildungspolitik

Die Idee des Team-Teaching im Sinne der Vision einer humaneren Schule und Gesellschaft (vgl. Haeblerlin u. a. 1992, S. 130) erfordert Engagement und Neuorientierung auf drei Ebenen:

In der *Lehrerbildung* müssen Lehrende auf Team-Teaching vorbereitet werden. Dies ist in der Ausbildung vom ersten Praktikum an durchaus möglich, indem Unterricht im Team geplant, durchgeführt und reflektiert wird. Es zwingt zu differenzierter Planung und differenziertem Unterricht und wird von den Lehramtsstudierenden als Entlastung empfunden. „Der Ansatz der gemeinsamen Planung von Unterrichtsstunden macht mit höchster Wahrscheinlichkeit einen deutlichen positiven Unterschied beim Lernen der Schülerinnen und Schüler.“ (Hattie 2017, S. 75). Dabei ist es wesentlich, dass die Lehrperson die vorherigen Leistungen der Schüler/innen kennt, sowie die Art und Weise des Niveaus ihres Denkens, ihrer Belastbarkeit, dem Maß ihres Selbstvertrauens, ihrer Reaktion auf Versagen oder Erfolg. In Fortbildungsseminaren sollten Lehrende daher mit den Konzepten des Team-Teaching, den Formen sowie den Phasen der Teamentwicklung vertraut gemacht werden. Das Unterrichten in erster Linie als erlernte und im Laufe der Berufstätigkeit stetig zu erweiternde Profession mit Öffentlichkeitscharakter zu sehen, hebt Team-Teaching von der individuell-persönlichen Ebene auf die Ebene professionellen Unterrichtshandelns.

Die *Wissenschaft* sollte sehr viel mehr empirische Studien bezüglich der Rahmenbedingungen für Team-Teaching durchführen. Die Wirtschaft hat längst erkannt, dass gut funktionierende Teamarbeit eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Innovation ist. Sie bedient sich der (meist amerikanischen) Forschungsarbeiten aus der Organisationspsychologie. Da die dort gewonnen Erkenntnisse nicht unreflektiert auf den pädagogischen Bereich übertragen werden können, muss die Erziehungswissenschaft auf der Basis der ausreichend vorhandenen konzeptionellen Literatur eigene Forschungsarbeiten an dieser Stelle einbringen.

In der *Bildungspolitik* muss sich die Überzeugung herausbilden, dass Inklusion nur möglich ist, wenn in inklusive Klassen Teams mit unterschiedlichen Kompetenzen eingesetzt werden, die eine adäquate unterrichtliche Versorgung aller Schüler/innen gewährleisten.

## 5.3 Schulbegleitung bzw. Integrationsassistenz

Schulbegleiter/innen – auch Integrationshelfer/innen, Schülhelfer/innen, Schulassistent/innen, Schulhelfer/innen oder Individualbegleiter/innen genannt<sup>95</sup> – haben insbesondere in den letzten Jahren die sozialen Aufgaben übernommen, die in der Integrationsphase hauptsächlich Zivildienstleistende inne hatten. Seit den Inklusionserlassen in den Bundesländern hat der Einsatz von Schulbegleiter/innen eine neue Bedeutung erlangt.

Die Tätigkeit von Schulbegleitung wird z. B. in Bayern wie folgt definiert: „Ein Schulbegleiter ermöglicht Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (oder von einer solchen bedroht) den Besuch der für sie geeigneten Schulform. Schulbegleitung trägt dazu bei, die erforderliche Unterstützung im pflegerischen, motorischen, sozialen, emotionalen und kommunikativen Bereich, die den Eingliederungshilfebedarf begründet, zu gewähren. Hierzu zählt, dass durch angemessene Begleitung, die Kinder am Unterricht teilnehmen, schulische Anforderungen bewältigen und sich in den Klassenverband integrieren können. Dadurch soll Krisen vorgebeugt und eine größtmögliche Selbständigkeit der Schüler erreicht werden.“<sup>96</sup> Die Kosten werden in der Regel von den Jugend- oder Sozialämtern übernommen. Eine Schulbegleitung wird bewilligt und vom Jugend- oder Sozialamt finanziert, wenn sie als Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung erforderlich ist und ein Schulbesuch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht dadurch ermöglicht oder erleichtert wird (vgl. Dworschak 2010, S. 2). Sie kann als Unterstützung von Schüler/innen mit einer schweren Behinderung in Bezug auf die medizinische Pflege während der Schulzeit sowie als Unterstützung beim Besuch eines Förderzentrums eingesetzt werden. Je nach Notwendigkeit arbeiten Schulbegleiter/innen auch in inklusiven Klassen. 2015 erhielten z. B. rund 95 % der Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bzw. dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung, die eine allgemeine Schule besuchten, eine Schulbegleitung (Dworschak 2015, S. 57). Wenn ein Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf eine allgemeine Schule besucht, hat es Anspruch auf eine Schulbegleitung. Die Maßnahme muss von den Eltern beantragt werden, die Schule muss dieser jedoch zustimmen. Die Schulbegleiter/innen können direkt von den Eltern, vom Schulträger oder von einer sozialen Einrichtung angestellt werden.

Das klingt zunächst sehr gut und erweckt den Eindruck, als würden die Lehrkräfte an allgemeinen Schulen ausreichende Unterstützung erhalten, wenn sie ein Kind mit einer Behinderung aufnehmen. Mein Gespräch mit Frau E. über ihre Erfahrungen mit Schulbegleiter/innen zeigt jedoch auch die Schattenseiten. Frau E. ist in einer Großstadt in Bayern bei der Lebenshilfe angestellt und koordiniert die Schulbegleiter/innen innerhalb der Förderschulen. Sie hat den Master in Pädagogik. Kenntnisse über Menschen mit einer Behinderung hat sie im

<sup>95</sup> In den einzelnen Bundesländern werden die Begrifflichkeiten unterschiedlich verwendet.

<sup>96</sup> <http://schulbegleitung.bayern/> (gelesen am 11.10.2017).

Studium nicht erwerben können, diese Kenntnisse musste sie sich während ihrer Tätigkeit zunächst als Schulbegleiterin und nun als Koordinatorin selbst aneignen. Frau E. weist darauf hin, dass Schulbegleiter/innen in der Regel keine ausreichende pädagogische Ausbildung und meist keinerlei Kenntnisse über Behinderungen in ihrer Ausbildung oder ihrem Studium erworben haben. Es gibt keine einheitliche Ausbildung für Schulbegleiter/innen und auch keine Standards. In den gemeinsamen Empfehlungen des Verbandes der bayerischen Bezirke und des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus steht 2008 sogar in Bezug auf Integrationshelfer/innen: „Eine berufliche Ausbildung im erzieherischen Bereich ist nicht erforderlich“. Die Notwendigkeit, Personen, die für die Betreuung im oben definierten Sinn eingesetzt werden, entsprechend den Bedarfen der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu qualifizieren, wird von Regierungsseite also nicht gesehen (das ist auch in den anderen Bundesländern so). Daran hat sich in den letzten Jahren nichts geändert, obgleich die Tätigkeitsfelder einer Schulbegleitung vielfältig sind. *„Schulbegleiter werden nicht selten als Hilfslehrkräfte eingesetzt oder müssen für erkrankte Lehrkräfte einspringen“*, sagt Frau E. Sie fügt noch an, dass es für viele Schulhelfer/innen durchaus interessanter sein kann, im Unterricht mitzuarbeiten, als untätig darauf zu warten, bis das Kind wieder nach Hause begleitet werden kann. Dass Schulbegleiter/innen als „Hilfslehrkräfte“ eingespannt werden, wird häufig kritisiert. Ehrhardt weist auch darauf hin, dass schon vor Gericht über die Abgrenzung von Pädagogik und Assistenz gestritten wurde. Die Gerichte haben klargestellt, dass Schulbegleiter/innen „nicht im Kernbereich der schulischen Arbeit tätig werden dürfen. Trotzdem ist die Abgrenzung der Tätigkeitsbereiche natürlich in der Praxis schwierig und auch fließend.“ (Ehrhardt 2013, S. 3). Vom Landessozialgericht (LSG) Baden-Württemberg gibt es einen Beschluss bezüglich der Mitarbeit im Unterricht, vom 7. November 2012 (Az. L 7 SO 4186/12 ER-B), der wie folgt lautet: „(...) Entscheidend ist, dass die Hilfeleistung nicht ausschließlich oder weit überwiegend den Kernbereich der pädagogischen Arbeit des Lehrers/der Lehrerin umfasst.“<sup>97</sup> Es darf jedenfalls nicht sein, dass der Personalschlüssel durch nicht qualifizierte Kräfte aufgestockt wird und dass Schulbegleiter/innen spezifisch ausgebildete Sonderpädagog/innen ersetzen.

Ob eine Schulbegleitung nutzbringend ist, hängt auch von der Art der Behinderung bzw. Einschränkung und von der Persönlichkeit des zu betreuenden Kindes ab. Frau E. spricht in dieser Hinsicht nicht nur als Koordinatorin für Schulbegleitung, sondern auch als Mutter eines Kindes mit ADHS. Sie ist die Mutter von Pedro, der die „Rote Karte“ von der Kunstlehrerin als Disziplinierungsmaßnahme erhalten hat (s. Kap. 3.3.2.). Pedro besucht derzeit die 3. Klasse einer Grundschule. Insbesondere Kinder mit ADHS brauchen Erwachsene, die in der Lage sind, sie trotz ihres oft schwer verständlichen Verhaltens wertzuschätzen und ihr Selbstwertgefühl zu stärken. *„Ein falsches Wort kann so viel zerstören,*

---

<sup>97</sup> Fundstelle: openJur 2013, 15877; <https://openjur.de/u/609087.html> (gelesen am 15.11.2017).

*was in der Therapie und von uns mühsam aufgebaut wurde. Es kann unser Kind wieder in ein Loch fallen lassen, aus dem es schwer wieder herauskommt“*, sagt die Mutter. Gerade weil Frau E. weiß, dass Schulbegleiter/innen nicht zwangsläufig kompetent und sensibel auf solche Kinder reagieren, hat sie darauf verzichtet, für ihren Sohn einen Schulbegleiter anzufordern. „Schlecht umgesetzte Schulbegleitung kann sogar statt inklusive durchaus auch exkludierende Wirkung haben. Ein Kind mit Behinderung zu begleiten und zu unterstützen, ohne es gleichzeitig in eine Sonderrolle zu drängen, ist eine sehr schwierige Aufgabe. Eine Aufgabe, die ein hohes Maß an pädagogischem Fingerspitzengefühl, sozialer Kompetenz und Selbstreflexion erfordert und häufig von unausgebildeten, kaum angeleiteten Kräften nicht zu leisten ist“, schreibt Ehrhardt in einem Wegweiser für Eltern in Baden-Württemberg (2013, S. 3). Frau E. hätte aufgrund der Diagnose einer ADHS einen Schulbegleiter in der Grundschule für ihren Sohn beantragen können. Sie kam jedoch aus den genannten Gründen mit der Schulleitung und den Lehrkräften überein, dass sie es ohne Begleiter versuchen wollen. „*Die Schulbegleiter, die ich bisher kennengelernt habe, möchte ich meinem Kind nicht antun*“, sagt die Mutter.

Auch die Sonderschullehrerin Frau R. aus der Eichendorffschule sagt: „*Es gibt immer wieder die Ideen, sehr schwierige Kinder von Integrationshelfern betreuen zu lassen und eigentlich finde ich, dass es nicht geht, dass die schwierigsten Kinder, die den Unterricht wirklich sehr stören, von Integrationshelfern betreut werden, die keine pädagogische Ausbildung haben und häufig – sehr häufig – wechseln, weil das meistens Menschen sind, die ihre Berufsfindung noch nicht abgeschlossen haben. Da würde ich mir wünschen, lieber qualifizierte Sonderpädagogen, grade für diese Kinder, die doch große Schwierigkeiten haben.*“

Es gibt noch einen weiteren Aspekt, der eher gegen den Einsatz einer Schulbegleitung spricht. Frau E. hat im Rahmen ihrer Tätigkeit als Koordinatorin die Erfahrung gemacht, dass die anderen Kinder z. B. spotten: „Da kommt wieder der Behinderte mit seinem Babysitter“. Für ein sensibles, normal entwickeltes und intelligentes Kind wie Pedro sind solche Reaktionen kontraproduktiv zur Inklusionsidee. Pedro sagte, dass er einen Schulbegleiter „peinlich“ und „uncool“ finden würde.

Die Schulleiterin des oben beschriebenen inklusiv arbeitenden Gymnasiums, Frau N., weist in Bezug auf die Klasse mit drei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf folgenden Aspekt hin: „*Wir hatten vier Schulbegleiter für fünf Kinder – wir haben das reduziert auf zwei Schulbegleiter und wir wollen eigentlich gar keinen Schulbegleiter mehr in dieser Klasse haben, sondern nur noch die pädagogische Mitarbeiterin, weil die sehr, sehr gut ist und weil die Schulbegleiter aus dem Gefühl heraus, sie möchten dem Kind helfen, das Kind überprotektionieren und dem Kind die Freiheit nicht geben, die es braucht, um sich zu entwickeln. Die Kinder gehen natürlich den leichteren Weg und geben alles Mögliche ab, was sie eigentlich schon könnten. Und Selbstständigkeit, Unabhängigkeit ist ja eines der großen Ziele, die wir haben. Und wir fänden es sehr gut, wenn nur noch die pädagogische Mitarbeiterin da wäre und*

*die Förderlehrer. Das gibt natürlich ein Problem, denn pädagogische Mitarbeiter werden im Krankheitsfall nicht vertreten. Insofern haben wir uns auf den Kompromiss der Schulbegleiter noch eingelassen: Ein Schulbegleiter, eine pädagogische Mitarbeiterin und der Förderlehrer sind eine gute Absicherung für uns im Krankheitsfall.“*

Zweifellos gibt es unter den Schulbegleiter/innen durchaus fähige Menschen, die insbesondere für Kinder und Jugendliche mit körperlichen Behinderungen und Sinnesschädigungen hilfreich sind. Frau N. schätzt bei diesen Behinderungen die Schulbegleitung positiver ein, als Frau E. Sie sagt, dass die Schulbegleiter/innen bei den Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung, sowie bei den Kindern mit den Förderschwerpunkten Hören und Sehen sehr wichtig sind. *„Das sind hochqualifizierte, sehr gute Leute und für uns eine riesig große Hilfestellung. Ohne dass die Schulbegleiterin die Dinge für den Jungen mit einer Sehstörung vergrößert, bei Einstellungen der Geräte schaut, wo sie Dinge didaktisch herausnehmen kann, damit er sie in der Kürze der Zeit erfassen kann, würde es überhaupt nicht gehen.“* Aus ihrer Sicht kommt es darauf an, welche Funktion die Schulbegleiter/innen übernehmen: *„Wir hatten bei einem Kind mit einem Förderbedarf ESE eine hochqualifizierte Schulbegleiterin – leider hatten wir sie nur bis Klasse 10, dann musste sie gehen, weil die Kinder das in der Oberstufe allein schaffen müssen. Sie war in der Klasse voll akzeptiert, weil sie Ihre Rolle darin sah, für alle Kinder mit zuständig zu sein und sie war daher auch eine Beraterin für andere Kinder. Es kommt darauf an, ob Schulbegleiter passiv hinten drinsitzen oder ob sie ihre Rolle aktiv wahrnehmen und ob sie die Kollegen als Entlastung empfinden. Das ist ganz häufig so, wenn die gut sind und sich selbst einbringen, dann ist das wirklich ein Zusammenspiel.“*

Frau N. ergänzt, dass sie der Organisation, die die Schulbegleiter schickt, rückmeldet, wenn es nicht klappt, *„weil uns die Kinder dann zu wertvoll sind“* und um eine Schulbegleitung bittet, die sowohl zum Team als auch zum Förderkind „passt“. Manchmal ist es ein großer Aufwand, eine passende Schulbegleitung zu finden.

## 5.4 Raumgestaltung

Zu inklusivem Unterricht gehört auch die Gestaltung des Lern- und Lebensraumes in der Schule. Wichtig ist hier die Frage, ob die Raumgestaltung in einer inklusiven Schule eine andere sein muss als in einer schülergerechten Schule, in der alle Schüler/innen gerne lernen und soziale Kontakte aufbauen. Vorab einige grundsätzliche Bemerkungen zu der Bedeutung von Raumgestaltung im schulischen Bereich.

Die Gestaltung schulischer Räume hat einen Einfluss auf das pädagogische Geschehen. Bei der Raumgestaltung geht es daher nicht nur um die Frage nach

geeignetem Mobiliar und Material sondern auch um die Frage, ob die Raumgestaltung im gesamten Gebäude und Schulgelände die Lehr- und Lernmethoden sowie Freizeitaktivitäten ermöglicht, die in einem inklusiven Setting erforderlich sind. Schöler nennt den Raum zu Recht den „dritten Pädagogen“ (2013, S. 224). Mit dem Einfluss des Raumes auf den Menschen und des Menschen auf den Raum befasst sich der sozialökologische Ansatz nach Bronfenbrenner und Baacke. Bronfenbrenner definiert den Ansatz wie folgt: „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche.“ (1981, S. 37). „Umwelt definiert Verhalten und beeinflusst Handeln; Verhalten und Handeln definieren die Umwelt“, schreibt Baacke (1984, S. 84). „Vor allem öffentliche Orte (etwa die Schule) sind historisch gewachsene, in ihren Zwecken funktional gemachte Einrichtungen, die jedoch nicht notwendig den Bedürfnissen der aktuell Handelnden jeweils entsprechen. Sie beeinflussen, ja strukturieren jedoch die Handlungen der in ihnen weilenden Personen.“ (ebd., S. 84). Kommunikation, Handeln und räumliche Strukturen sind so miteinander verbunden, dass sie den Nutzer der Räume lenken. Umgekehrt kann auch der Nutzer auf den Raum einwirken. Baacke weist darauf hin, dass die Bewegungsfreiheit, Kommunikations- und Handlungschancen, die einzelne Zonen für Kinder bereithalten, ihre Entwicklung fördern. Unfreundliche und reizarme Umwelten dagegen behindern die Kinder in ihrer Entwicklung (ebd., S. 91).

Im Rückgriff auf die Kulturhistorische Schule (vgl. Kap. 3.2.2) und ihre Vertreter Wygotski, Leontjew und Galperin kann in diesem Zusammenhang das „tätigkeitsorientierte Aneignungskonzept“ herangezogen werden. Aneignung bedeutet in diesem allgemeinen Sinn die Erweiterung der Fähigkeiten aufgrund vorhergehender Situationserfahrungen (Deinet 2014, S. 51). Weil Räume von Menschen bearbeitet, gestaltet und strukturiert werden, müssen sich die Kinder diese Räume genauso aneignen wie Werkzeuge und Gegenstände. Die selbsttätige Gestaltung von Räumen schafft neue Aneignungsmöglichkeiten. Formen der direkten Raumaneignung im schulischen Bereich über Gestaltung zu finden, ist nicht einfach, da der Raum von einer Gruppe und nicht von einer Einzelperson genutzt wird. Aneignungsprozesse<sup>98</sup> können jedoch bewusst von den Lehrkräften in Form von Projekten zur Gestaltung von Klassenräumen, Fluren, Pausengelände etc. geplant und gefördert werden. „Aneignung geschieht nicht durch bloße Inbesitznahme und Überlassung eines Raumes; räumliche Aneignung meint entsprechend der Leontjewschen Bedeutung von Räumen und den in ihnen liegenden Möglichkeiten auch die Erschließung, Gestaltung und Benutzung räumlich vermittelter Möglichkeiten und damit die Erweiterung des Handlungsraumes.“ (ebd., S. 54)

---

<sup>98</sup> Kinder müssen heute eine Verbindung unterschiedlicher Räume schaffen wie u.a. virtueller und symbolischer Räume. Der Ansatz der Aneignung nach Leontjew muss daher dahingehend erweitert werden (vgl. Deinet 2014, S. 67).

Ein Raum muss auch die Möglichkeit zu sozialen Begegnungen und Kommunikation bieten, die nicht unmittelbar mit dem Unterricht verbunden sind. Wenn der Raum groß genug ist, kann eine Ecke entsprechend ausgestattet werden. „Spacing“ wird das eigenständige Schaffen von Räumen, insbesondere auch von Rückzugsräumen, genannt (Deinet 2014, S. 71). Auch der Gestaltung des Pausenhofes kommt eine große Bedeutung zu, vor allem dann, wenn die Schule ein Ganztagsangebot hat, denn auf dem Pausenhof finden Aneignungsprozesse in informellen Situationen statt. Dafür müssen die Möglichkeiten geschaffen werden, „indem bisher unbekannte und unbenutzte Orte und Räume im vorhandenen Handlungsraum Schulhof angeeignet werden.“ (ebd., S. 69). Kauke spricht von „Territoriumsnormen“ die sinnvoll für die persönliche Sicherheit sind. Eine Norm zwischen den Kindern lautet, dass das rechte Maß der Annäherung und Entfernung zu respektieren ist. Das bedeutet, dass man weder sich selbst noch andere in „raum-zeitliche Bedrängnis“ bringen darf (Kauke 1995, S. 57/58). Dem muss die Größe des Pausenraums Rechnung tragen. Es muss auch Spielgeräte geben, die für Kinder mit einer körperlichen Behinderung gefahrlos genutzt werden können und ihre motorischen Fähigkeiten erweitern.

Offen unterrichten wie in Kapitel 3 dargelegt, kann man nur, wenn der Lernraum Platz für Versammlungen im Kreis, Platz für die Unterbringung von Lehr- und Lernmaterialien sowie Platz für die individuelle Arbeit auch mit Kindern mit besonderen Lernvoraussetzungen bietet. Das ist nicht einfach zu bewerkstelligen, da bislang keine neuen Schulgebäude für inklusiven Unterricht geschaffen worden sind. Die Schulleitung und die einzelnen Lehrkräfte müssen daher mit den Räumlichkeiten zurechtkommen, die sie in ihren Schulen vorfinden. Da ist viel Phantasie und Kompromissbereitschaft gefragt. Das gilt insbesondere auch für die weiterführenden Schulen wie Realschulen und Gymnasien, die räumlich nicht auf die Bedarfe von Inklusion eingerichtet sind.

In den Grundschulen wurde die Ausstattung der Räume in der Regel bereits den offenen Unterrichtsformen angepasst – davon könnten weiterführende Schulen lernen. Heute stehen in der Regel in jedem Klassenzimmer in den Grundschulen offen zugängliche Regale mit Lern- und Spielmaterialien, unabhängig davon, wie offen der Unterricht letztendlich gestaltet wird. Die Klassenzimmer in der Eichendorffschule, in denen gemeinsamer Unterricht stattfindet, sind sehr unterschiedlich gestaltet. Da gibt es z. B. einen Raum, in dem niedrige Regale in der Mitte des Raumes stehen, die mit Materialien für die Kinder bestückt sind. Vor der Tafel stehen lange Bänke im Kreis, so dass die Kinder zu Versammlungen nur aufzustehen brauchen und sich auf den Bänken niederlassen können. Das verhindert die große Unruhe, die zwangsläufig entsteht, wenn alle Kinder mit ihren Stühlen vor der Tafel einen Kreis bilden. An den Fenstern stehen Tische mit dem Blick zum Fenster, an denen Kinder allein und ungestört arbeiten können. Es gibt einen Tisch im Raum, an dem die Kinder für den Unterricht aktuelle Materialien und Gegenstände ausstellen können u. a. m.

Das Klassenzimmer ist auch Arbeitsraum für die Teams: Für die Regelschullehrkraft, die Förderschullehrkraft, oft auch noch für eine Integrationshelferin

und/ oder für Praktikant/innen. In den Schulen gibt es in der Regel keine eigenen Arbeitsräume für die Lehrkräfte, sondern nur ein gemeinsames Lehrerzimmer, das für die Pausen und die Konferenzen genutzt wird, aber keinen individuellen Arbeitsplatz bietet. Daher müssen die Teams auch darauf achten, dass sie Platz haben, um einige Lehrmaterialien und persönliche Dinge unterbringen zu können. In Klassenzimmern, in denen nur „frontal“ unterrichtet wird, steht in der Regel der Schreibtisch der Lehrkraft neben der Tafel im vorderen Bereich des Zimmers. In Klassen, in denen offen und inklusiv unterrichtet wird, werden andere Prioritäten gesetzt. Die Teams in inklusiv arbeitenden Klassen sollten über ihren persönlichen Wohlfühlfaktor reflektieren, da dieser eine wichtige Grundlage für eine gelingende Kooperation darstellt und Wohlbefinden und Gesundheit im Zusammenhang stehen (Krämer-Kilic u. a. 2014, s. 40). Es ist wichtig, dass im Team darüber gesprochen wird, was die Arbeit im Raum behindert und was stört. Die Teampartner haben meist unterschiedliche Auffassungen von Ordnung im Raum und brauchen auch unterschiedlich viel Raum für sich selbst. Hier ist viel Aufmerksamkeit und Respekt vor den Bedürfnissen des anderen gefragt. Viele Stolpersteine im übertragenen und im unmittelbaren Sinn (z. B. Taschen, die im Weg liegen), lassen sich in einem gemeinsam sinnvoll gestalteten Raum vermeiden.

Die Sonderpädagogin Frau I. sagt dazu: *„Ja, was die Arbeit erleichtern würde, ganz spontan – wär einfach mehr Platz, also ich finde es manchmal so was von eng in diesem Raum, wo 25 Kinder sitzen – manchmal werden es noch mehr. Die Intergrationsassistentin braucht einen Platz, wir brauchen einen Platz. Wir haben schon unseren Schreibtisch aufgegeben. Aber wir brauchen Platz, einfach nur um noch etwas abzustellen.“* Die Grundschullehrerin Frau T. berichtet: *„Wenn es sehr warm ist, machen wir es so, dass die Hälfte der Klasse den Raum mit einer Lehrerin verlässt und dass wir einfach Platz haben, dass man besser arbeiten kann und die Kinder empfinden das auch so.“* Frau I. ergänzt: *„Grad Kinder mit emotional und sozialen Auffälligkeiten, die sehr schnell abgelenkt werden oder diese ständige Enge nicht so gut aushalten, für die ist das nochmal eine besondere Herausforderung.“*

Die Eichendorffschule bezieht aus diesem Grund – wie auch zahlreiche andere Schulen – die Flure im Schulgebäude als Lern- und Lebensräume mit ein. In diesem Gebäude gibt es den Vorteil eines Forums, das ebenfalls genutzt werden kann: *„Wir benutzen die Flure und die Foren auch, damit die Kinder dort z. B. ein Lernspiel machen können oder sich gegenseitig etwas vorlesen und das entzerzt so diese Dichte hier im Klassenraum, das empfinden wir als sehr wohlthuend“*, berichtet die Grundschullehrerin Frau D.

Das Ganztagsangebot als „Lebensort“ bietet viele Möglichkeiten der informellen Bildung und des informellen Lernens in Gruppen von Gleichaltrigen, was wiederum die Notwendigkeit von neuen Arten der Raumnutzung nach sich zieht. Grundschulkindern brauchen in erster Linie Spielräume, aber auch Rückzugs- und Kommunikationsnischen. Es ist daher folgerichtig, dass es in den im Film gezeigten und unter dem Aspekt „Demokratie und Partizipation leben“ beschriebenen Klassenrat und der Schülerversammlung insbesondere um die Ver-

wendung und Anschaffung von Spielgeräten geht, denn das liegt im Hauptinteresse der Kinder. Im Spiel wird neben Lebensbewältigung auch Selbstständigkeit eingeübt. Daher benötigen Kinder vor allem unnormierte Räume, die vielfältige sozialräumliche Aneignungsmöglichkeiten bieten (Deinet 2014, S. 94). Schüler/innen brauchen auch in der Schule und besonders in einer Ganztagschule Zeit und Raum für sich selbst. Es stellte sich heraus, dass – insbesondere für Mädchen mit Migrationshintergrund – schulische Räume wichtige Rückzugsräume für die Identitätsbildung sind, Räume, die sie in ihrem häuslichen Umfeld oft nicht haben. Das bedeutet, dass die Schulen darauf eingehen müssten und z. B. Aufenthaltsräume zur Verfügung stellen müssen, die kind- bzw. jugendgerecht ausgestattet werden (z. B. Getränkeautomat, Sitzkissen etc.).

Schollwer befragte Jugendliche mit dem Förderbedarf Sehen bzw. Hören, die eine Inklusionsklasse in einer Gesamtschule bzw. einem Gymnasium besuchen, unter welchen Bedingungen der „Raum“ im inklusiven Setting ihren besonderen Bedürfnissen gerecht werden kann. Das Ruhebedürfnis wird insbesondere von den Schüler/innen mit einer Hörschädigung als wichtigster Faktor genannt. Ein Schüler sagt sogar aus, dass er wegen zu großer Geräuschkulisse oft unter Kopfschmerzen leidet, so dass er manchmal sogar nach Hause fahren muss (Schollwer 2017, S. 69). „Weiterhin sind sich die Befragten einig, dass diejenigen Geräusche, die das Verstehen verschlechtern, nicht nur durch die Mitschüler bedingt sind. Vielmehr werden diese auch von benachbarten Unterrichtsräumen oder dem Flur- bzw. Außenbereich des Schulgebäudes herbeigeführt. Dazu zählt u. a. Lärm, der durch Baustellen verursacht wird, Nebengeräusche, die durch das Verschieben von Mobiliar oder durch das Hantieren mit Gegenständen wie bspw. Stiften oder Flaschen ausgelöst werden.“ (ebd., S. 69). Hier können nicht nur ein Teppichboden helfen, sondern Teppiche, die an der Wand befestigt werden und die den Schall schlucken. Aber damit wird vermutlich höchstens ein Raum im Schulgebäude, nicht aber die Fachräume ausgestattet, in denen die Schüler/innen ebenfalls unterrichtet werden. Das Wechseln der Räume gestaltet sich für diese Schüler/innen schwierig, da die Fachräume nicht spezifisch ausgestattet sind. Auch die Schulleiterin des Gymnasiums wies auf diesen Aspekt hin (vgl. Kap. 4.1.2.).

Das Mobiliar und die Anordnung des Mobiliars sind ebenfalls bedeutsam. Schollwer schreibt: „Bezüglich der sehgeschädigten Schülerinnen ist zusammenfassend festzuhalten, dass für die Mehrheit zwar das Vorhandensein ergonomischen Mobiliars eine wichtige Bedingung im Klassenraum darstellt, da es den Schulalltag erheblich erleichtert. Jedoch sollte dabei stets darauf geachtet werden, dass dieses durch seine Sperrig- und Andersartigkeit nicht exkludierend wirkt“. Die befragte Schülerin sagt zu ihrem speziell ausgestatteten Einzeltisch: „Der sieht natürlich anders aus als die meisten anderen Tische so. (...). Wir hatten das auch ganz oft, dass der da im Weg stand und da kommt niemand durch und das ist immer doof gewesen.“ (ebd., S. 88).

Ein weiterer Aspekt, der in der Studie angesprochen wird, ist die Sitzordnung im Raum. Auch wenn es für die Schüler/innen sinnvoll wäre, möchten sie nicht

allein an einem Tisch sitzen, da sie sich dann von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen fühlen. Der Sitzplatz kann demnach eine inkludierende oder auch exkludierende Wirkung haben (ebd., S. 92). Für die Schüler/innen mit einer Hörbeeinträchtigung ist es wichtig, dass sich die Sitzordnung nicht zu häufig ändert, da sie sich an den Stimmen der Mitschüler/innen orientieren. Alle befragten Schüler/innen möchten nicht auffallen, sie verzichten lieber auf Unterstützung durch technische Hilfsmittel und ein besonderes Mobiliar, denn sie wollen in ihrem Freundesverband bleiben. Freunde sagen nicht so oft: „Habe jetzt gerade keine Lust das noch zu wiederholen.“ (ebd., S.65).

In inklusiven Settings ist es besonders wichtig, die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu beachten. Ein Kind, das einen Rollstuhl benötigt, braucht barrierefreie Zugänge zum Gebäude und innerhalb des Gebäudes, das ist selbstverständlich. Ein Kind mit einer Hörschädigung braucht z.B. einen mit Teppichboden belegten Raum und ein Kind mit einer Sehschädigung braucht optimale Lichtverhältnisse. Kinder mit emotionalem und sozialem Förderbedarf brauchen einen zusätzlichen Raum, in dem sie zeitweise ungestört sind oder sich „austoben“ können. Das lässt sich nicht kostenneutral realisieren. Eine angemessene Raumsituation ist für eine gelingende Inklusion zwar nicht in erster Linie ausschlaggebend, aber eine der wesentlichen Voraussetzungen, um Inklusion überhaupt umsetzen zu können.

## 5.5 Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Inklusion

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob die Wirksamkeit von Inklusion überhaupt mit quantitativen empirischen Methoden bestimmt werden kann. Alle durch Befragungen von Einzelpersonen und Beobachtungen gewonnen Erkenntnisse, die in diesem Buch referiert wurden, zeigen, wie widersprüchlich und komplex die Erfahrungen sind, die Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen mit der inklusiven Beschulung machen. Im Folgenden sollen abschließend einige neuere Forschungsergebnisse zu Inklusion in Bezug auf *Leistung*, *soziale Integration* und *Bedeutung eines Schulprogramms* zusammengefasst und teilweise auch mit Erkenntnissen aus der Integrationsforschung verglichen werden.

### Forschungsergebnisse bezüglich Leistung:

Die bisherigen Forschungsergebnisse bezüglich Leistung zeigen eher keine Leistungssteigerungen in inklusiven Klassen gegenüber regulären Klassen. Vergleichbare Ergebnisse gab es auch schon in der Integrationsforschung. Man kam damals zu dem Ergebnis, dass nichtbehinderte Schüler/innen in Integrationsklassen zwar nicht weniger lernen als in Regelklassen, aber eben auch nicht mehr (vgl. u. a. Wocken 1987). Die Sorge, dass Kinder mit einer Hochbegabung in

einer Integrationsklasse weniger lernen, konnte allerdings schon die Forschergruppe um Haeberlin in der Schweiz ausräumen (vgl. Bless/ Klaghofer 1991).

2014 stellen Mahlau und Blumenthal in der Untersuchung des „Rügener Inklusionsmodells“ fest, dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Entwicklung des Sprachverständnisses zwischen den Kindern feststellen lassen, die in einer inklusiven Klasse und den Kindern, die in den bisher üblichen Schulstrukturen unterrichtet wurden (Mahlau/ Blumenthal 2014, S. 84). Die Forschergruppe „Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg“ kommt zum Ergebnis, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf durchschnittlich über ein niedrigeres fachspezifisches Selbstkonzept berichten und ein geringeres fachbezogenes Interesse äußerten, als Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Generell erzielten Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen bessere Lernergebnisse (Kocaj u. a. 2014, zit. n. Gronostaj u. a. 2015, S. 130), allerdings lassen sich auch negative Verläufe für die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zeigen. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, denn auch schon die Schweizer Forschergruppe konnte dies feststellen (Haeberlin u. a. 1991, S. 328). Von der Forschergruppe wurden für die Gruppe schulleistungsschwacher Kinder folgende Variablen beschrieben, die einen bedeutsamen Einfluss auf ihren Lernfortschritt haben: der Austausch der Fachpersonen untereinander, ein positives Klassenklima, eine auf die Intelligenz bezogene heterogene Klassenzusammensetzung und eine abgeschlossene Ausbildung des Heil- bzw. Sonderpädagogen (Bless 2002, S. 161). Bedeutsam ist bei diesem Ergebnis vor allem der Hinweis auf den Einbezug einer sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkraft.

#### Forschungsergebnisse bezüglich sozialer Integration:

Zu bedenken gibt, dass sich die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings signifikant weniger von ihrer Lehrkraft angenommen fühlen (Gronostaj u. a. 2015, S. 128). Dies wurde auch schon in anderen aktuellen Studien festgestellt (u. a. Huber/ Wilbert 2012). Kullmann u. a. untersuchten an der Laborschule Bielefeld<sup>99</sup> den Aspekt des schulischen Wohlbefindens von Kindern, da dies für inklusive Schulen ein wichtiges pädagogisches Evaluationskriterium ist und eine notwendige Bedingung für das Gelingen. Die Autoren stellen fest, dass die Werte der unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung mit dem schulischen Wohlbefinden steigen bzw. fallen. Es besteht auch ein Zusammenhang zwischen „Anerkennung und Freude in der Schule“ und dem Wohlbefinden (Kullmann u. a. 2015, S. 327). Wie wohl sich ein Kind in der Schule fühlt, ist abhängig von seiner individuellen Befindlichkeit, dem Verhalten der Lehrpersonen und der Mitschüler/innen, den räumlichen Gegebenheiten u. a. m.

---

<sup>99</sup> Die Laborschule Bielefeld wurde 1974 als Versuchsschule von Hartmut v. Hentig in Kooperation mit der Universität Bielefeld gegründet. Sie arbeitet seit vielen Jahrzehnten integrativ.

Wocken kam schon 1987 zu dem Ergebnis, dass sich die Frage nach einer gelungenen sozialen Integration weder mit einem klaren Ja noch mit einem klaren Nein beantworten lässt (Wocken 1987, S. 255 ff). Preuss-Lausitz stellte fest, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zunächst mit eher negativen Sympathiewerten beginnen, dass im Laufe der Zeit die positiven Sympathiewerte jedoch steigen (1990, S. 106). Die Unbeliebtheit geht häufig einher mit Merkmalen wie störendes Verhalten, unattraktives Äußeres und niedriger Intelligenzquotient (Haeblerlin u. a. 1991, S.332). Jungen wie Mädchen werden unabhängig von einer Behinderung von den Mitschüler/innen eher abgelehnt, wenn sie aggressiv sind (Preuss-Lausitz 1996). In der Tendenz zeigen Erfahrungsberichte, dass die nichtbehinderten Kinder in einer Integrationsklasse neue und andere Möglichkeiten haben, soziales Verhalten einzuüben, da sich die Lernfelder durch die behinderten Mitschüler/innen erheblich vergrößert haben. Rücksichtnahme, Aufmerksamkeit, Hilfsbereitschaft zur richtigen Zeit, der richtige Umgang mit Mitleid, Akzeptanz der Andersartigkeit etc. werden nicht gelehrt, sondern vor Ort gelebt (Jaumann-Graumann 1999, S. 224).

Es gibt nur wenig neue Untersuchungen über die Einstellung von Schüler/innen in heutigen Inklusionsklassen. Doch in diesen werden die Erfahrungen aus der Zeit der integrativen Modellklassen bestätigt. Lindemann z. B. stellt in seiner Studie zu den Einstellungen von Schüler/innen zur Diversity, Behinderung und Aspekten leistungsdifferenzierten Unterrichts fest: „Schüler/innen sind in ihren Einstellungen gegenüber Aspekten von Heterogenität dann aufgeschlossen, wenn diese zu ihrem alltäglichen Leben gehören.“ (Lindemann 2014, S. 161). Lindemann konnte auch feststellen, dass die Kinder Leistungsdifferenzierung akzeptieren können. Allerdings nimmt die Akzeptanz bei Schüler/innen im Gymnasium ab. Möglicherweise erwarten sie persönliche Nachteile durch die Differenzierung. Es kann aber auch sein, dass ihr Gerechtigkeitsempfinden sagt, dass alle gleich schwere Aufgaben bekommen müssen (ebd., S. 162). Bei etwas älteren Schüler/innen hängt die positive Einstellung auch davon ab, inwieweit über Heterogenität im Unterricht reflektiert wird und wie sich Schüler/innen mit einer Behinderung im sozialen Umgang verhalten. Allgemein lässt sich sagen: Aggressives Verhalten, ungepflegtes Äußeres und unfreundliches Verhalten stößt Andere ab, unabhängig davon, ob das Kind eine Behinderung hat oder nicht.

Schollwer berichtet, dass sich die von ihr befragten Schüler/innen mit einer Seh- bzw. Hörschädigung, die in inklusiven Gymnasien bzw. Gesamtschulen unterrichtet werden, mehr Verständnis seitens ihrer Mitschüler für ihre besondere Situation wünschen. Dabei handelt es sich zum einen um despektierliche Kommentare wie „Behinderte gehören nicht auf diese Schule“, die direkt auf die Beeinträchtigung abzielen (Schollwer 2017, S. 75), aber auch um eine gewisse Ignoranz und Verständnislosigkeit, z. B. wenn der Vorwurf erhoben wird, von den Lehrkräften bevorzugt behandelt zu werden. Die Schüler/innen mit einer Hörschädigung fühlen sich ausgegrenzt, wenn sie nicht alles verstehen und die Mitschüler/innen bei Nachfragen antworten, das Gesagte sei unwichtig und sie hätten keine Lust, es zu wiederholen. Die Mitschüler/innen müssen lernen, sorg-

fältig mit den technischen Hilfsmitteln umzugehen und z. B. die Verstärker benutzen, die notwendig sind, damit Schüler/innen mit einer Hörschädigung jeden verstehen können: „Die sehen nicht ein, dass sie die benutzen müssen“, klagt ein Schüler mit einer Hörschädigung (ebd., S. 75). Schollwer schlussfolgert daraus: „Letztlich zeigt das Verhalten der Mitschüler, dass bislang keine Wertschätzung im Sinne des inklusiven Gedankens von ihnen verinnerlicht wurde. Diesbezüglich stehen jedoch auch die Lehrkräfte in der Verantwortung, ein rücksichtsvolles Verhalten seitens aller Beteiligten einzufordern.“ (ebd., S.101).

#### Forschungsergebnisse bezüglich der Bedeutung des Schulprogramms:

Inwieweit integrative Zielsetzungen innerhalb der Schule auch im Schulprogramm verankert sind, wurde in der früheren Integrationsforschung vernachlässigt. Heute geht es um die Entwicklung der Einzelschule zu einer inklusiven Schule. Der „Index für Inklusion“ bietet hier eine gute Möglichkeit, zu überprüfen, inwieweit sich eine Schule den Anforderungen an Inklusion annähert. Der „Index for Inclusion“ wurde von Tony Booth und Mel Ainscow als Leitfaden für die Schulentwicklung verfasst. Boban und Hinz haben ihn ins Deutsche übersetzt und bearbeitet. Der Index für Inklusion macht Vorschläge für die Umsetzung von Inklusion und bietet eine Systematik. Jede Schule sollte den Index für ihre Bedürfnisse modifizieren. Er kann für die Planung wie auch für die Reflexion und Evaluation genutzt werden (Boban/ Hinz 2003). In der Studie „Inklusive Grundschule“ in Brandenburg wurde festgestellt, dass das Kollegium, das ein Schulprogramm mit dem Schwerpunkt Inklusion aufweist, „stärker zur gemeinsamen Arbeit angehalten wird und hinsichtlich der pädagogischen Ausrichtung ‚eine Schule für alle zu sein‘, geeint ist“ (Friedrich 2015, S. 228). Diese Kollegien haben u. a. das Ziel „inklusive Kulturen zu schaffen“ und sie sehen die Heterogenität ihrer Schülerschaft als Bereicherung für das Lehren und Lernen. In den Schulprogrammen verankert sind ein respektvoller und vertrauensvoller Umgang, angemessene soziale Verhaltensweisen im Schulleben, ein binnendifferenzierter Unterricht, die Orientierung an den individuellen Lernausgangslagen und -voraussetzungen und Fortbildungen für das Lehrerkollegium (ebd., S. 228). Die Ergebnisse zeigen, dass: „ (...) je inklusiver ein Schulprogramm ist, umso eher schafft es eine Schule, ihre Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsorganisation effektiver und transparenter zu planen. Eine umfassende Aufklärung über Ziele und Maßnahmen der inklusiven Schule scheint zwingend notwendig, um den schulischen Veränderungsprozessen mit Verständnis begegnen zu können“. Damit kann auch der Gefahr der Überforderung begegnet werden (ebd., S. 229).

#### Fazit

Ergebnisse von Wirksamkeitsstudien sollten mit größter Vorsicht interpretiert werden, da inklusives Arbeiten in der Schule an keiner Schule Gleiches bedeutet. Es ist daher nicht verwunderlich, dass ein Blick auf neuere empirisch erho-

bene Daten zeigt, dass sich ganz offensichtlich keine eindeutigen Effekte bezüglich Leistung und soziale Integration feststellen lassen. Es können bestenfalls Trends festgestellt werden. In der Studie „Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg“ wurden daher keine Effekte inklusiver Beschulung mehr erhoben, sondern Zusammenhänge hergestellt, wobei die Richtung der Wirkung offen bleibt. „National und international liegen bereits einige Studien vor, die diese sogenannten Platzierungseffekte ermitteln. (...) Die große Variabilität von Effekten, die in diesen Studien in Bezug auf motivationale und sozial-emotionale Aspekte ermittelt wurde, führte zu der Forderung, nicht mehr reine Platzierungseffekte zu untersuchen, sondern vielmehr Gelingensbedingungen in beiden Settings zu erforschen.“ (Gronostaj u. a. 2015, S. 129).

## Schlussbemerkungen

Klemenz und Paschen (2012) stellen die Frage: Ist Inklusion ein Pädagogisches Dogma? Nach Ansicht der Autoren erfüllt pädagogische Inklusion die Eigenschaften von Dogmen: Sie ist an den Menschenrechten orientiert; gilt als alternativlos, obgleich sie Alternativen hat (Förderschulen etc.); muss bildungspolitisch durchgesetzt werden, findet aber Widerstände; sie kann wissenschaftlich gestützt aber auch kritisiert und theoretisch widerlegt werden; sie kann praktisch nicht akzeptabel erscheinen (Klemenz/ Paschen 2012, S. 487). Damit zeigen die Autoren eine Reihe von Widersprüchen auf, die mit der Forderung nach Inklusion entstehen und die bisher in keiner Weise aufgelöst wurden. Sie zeigen damit auch eine Reihe von Kernproblemen, aus denen sich Forschungsfragen ableiten lassen. Die Autoren stellen fest, „dass derartige Kernprobleme von Dogmen weder als Dilemmata noch als empirisches Phänomen zu entscheidenden Lösungen führen, aber auch nicht als pädagogische Optionen absolut plausibel oder als wissenschaftlich wahr überwunden werden können.“ Die Plausibilität von Inklusion sollte nicht nur nach den Pro-Argumenten beurteilt werden, „sondern auch nach der reflexiven Wahrnehmung der Bedeutungen der Kontra-Argumente und deren Defizitorientierungen“ (ebd., S. 489). Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen laut Klemenz und Paschen, „dass das pädagogische Inkludieren von allen Beteiligten besondere, belastende Aktivitäten verlangt, deren Verallgemeinerung nicht gesichert“ ist. Die *sozialen und biografischen Vorteile* für alle, die z. B. in den Studien des Schweizer Forscherteams (Haeberlin u. a. 1991) und den Studien aus Brandenburg (Bosse u. a. 2015) festgestellt wurden, sprechen für Integration bzw. Inklusion. Es wird aber immer auch berichtet, dass die *kognitiven Leistungen* eher keine Verbesserungen aufweisen. Das Dogma fordert demnach dogmatisch Voraussetzungen und Bedingungen und rechtfertigt dann deren Anwendung – „ein praktischer Zirkelschluss wie bei anderen Dogmen“. Das bedeutet, dass man die dogmatisch gewollten empirischen Resultate zur positiven Wirksamkeit von Inklusion nicht „naiv“ als Belege für die Richtigkeit dieser Pädagogik benutzen darf. Es sollten mehr Untersuchungen bei erfolgreichen inklusiven Modell-Einrichtungen durchgeführt werden, in Bezug auf eine adäquate Pädagogik, auf die personelle und finanzielle Ausstattung und im Hinblick auf ihre Verallgemeinerbarkeit (Klemenz/ Paschen 2012, S. 492).

Gemäß der Forderung von Klemenz und Paschen, wurde in diesem Buch eine erfolgreich arbeitende inklusive Grundschule beispielhaft herangezogen, um zu zeigen, dass inklusiv gearbeitet werden kann, wenn die erforderlichen Bedin-

gungen gegeben sind. Mit Hilfe des Rückblicks in die erste Phase schulischer Integrationsarbeit konnte verdeutlicht werden, dass Integration dann erfolgreich sein kann, wenn die **drei Säulen** auf festem Grund stehen und in sich stabil sind, die Inklusion letztlich tragen: Gesellschaftliche Inklusion, Rahmenbedingungen, Einstellung und Qualifikation der Verantwortlichen und nicht zuletzt die passgenaue Schulauswahl zum Wohle des Kindes.

Die Ausführungen machen deutlich, dass keine der drei Säulen, die die Inklusion tragen sollen, derzeit ausreichend stabil ist, – am wenigsten die Säule „Rahmenbedingungen“.

### Rahmenbedingungen

In den Interviews wurde deutlich, dass sich die Situation in den Schulen, die bereits seit Jahrzehnten integrativ bzw. inklusiv arbeiten, kontinuierlich verschlechtert hat, so auch in der hier beispielhaft vorgestellten Eichendorff-Grundschule. Wissenschaftler/innen und Lehrer/innen, die sich der inklusiven Idee verpflichtet fühlen, befinden sich in dem Dilemma, einerseits die Inklusionsidee verteidigen zu wollen, andererseits jedoch die derzeitige Umsetzung in den Schulalltag anprangern zu müssen. Herr B., Lehrer in einer Gesamtschule mit 25 jähriger Integrationserfahrung, Mitgestalter der Integration bzw. Inklusion in seiner Stadt und Vater einer Tochter mit Down-Syndrom, spricht im Interview unter dem Aspekt, dass sich die Arbeitsbedingungen zu Lasten der Kinder und der Lehrpersonen verschlechtert haben, dieses Dilemma an: „(...) *da eine Gradwanderung hinzukriegen, in der Öffentlichkeit nicht als Verhinderer des Gedankens der Inklusion dazustehen, sondern wirklich glaubwürdig aus dem Interesse der Kinder, um die es geht, zu argumentieren: Das sind Bedingungen, die eigentlich nur noch schädlich sein können.*“

Dass es in Deutschland keine schulstrukturellen Anpassungen im Regelschulsystem gibt, kritisiert Frau S. (Schulleiterin einer Förderschule): „*Die Kinder in der Klasse sollen alle inklusiv nebeneinander sitzen, da sollen es alle können, aber auf der Ebene der Bezirksregierung und des Ministeriums geht das mit dem Inklusiven doch nicht so gut. Daran sieht man schon, dass es überhaupt nicht im Denken verankert ist und dass die Strukturen dafür nur halbherzig geschaffen werden. Wie kann man in einem dreigliedrigen Schulsystem denken und gleichzeitig sagen, wir wollen Inklusion. Das passt doch nicht. Damit werden wir noch lange, lange zu tun haben.*“

Schule hat eine Selektionsfunktion und die hat sie auch, wenn sie sich inklusive Schule nennt. Die Lehrkräfte haben den Auftrag, Wissen zu vermitteln und sie müssen einen Lehrplan erfüllen. Kinder, die diesen Lehrplan aufgrund ihres Handicaps nicht erfüllen können oder wollen, müssen daher als störend empfunden werden. Auch unter den besten personellen und sächlichen Bedingungen wird aus einem Kind mit Down-Syndrom kein Abiturient und ein Kind mit einer Verhaltensauffälligkeit legt diese im Laufe der Jahre eher nicht ab. Es ist daher systemimmanent, dass es immer Lehrende und Eltern geben wird, die von

den inklusiven Maßnahmen frustriert und enttäuscht sind, und Kinder, die scheitern. Dass es allerdings auch sehr viele Eltern und Kinder gibt, die zufrieden sind, ändert nichts daran, dass zu viele auf der Strecke bleiben, wenn Schule so bleibt wie sie ist.

Förderschulen aufzulösen, ohne das Regelschulsystem den Bedingungen anzupassen, ist der falsche Weg. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass das Gemeinsame Lernen nicht für alle Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf geeignet ist und dass es ein „Riesen-Desaster“<sup>100</sup> wäre, wenn es keine Förderschulen mehr gäbe. Eine Konsequenz der Zusammenlegungen und Auflösungen von Förderschulen wurde bisher zu wenig diskutiert und in der Bildungspolitik wahrgenommen: Förderschulen und Sondereinrichtungen können nicht mehr effektiv arbeiten, wenn sie nur noch die Kinder und Jugendliche aufnehmen können, die keine andere Schule haben will und ihnen zudem Personalstellen abgezogen werden. Das ist Exklusion, die durch Inklusion hervorgerufen wurde und zwar in einem sehr viel exkludierenderen Ausmaß als es bisher der Fall war. Wie in der Einleitung bereits angesprochen, gibt es offensichtlich eine „Grenze“ von Inklusion, die es, wenn die Inklusionsidee wirklich umgesetzt würde, nicht geben dürfte. Insbesondere daran zeigt sich die Halbherzigkeit der bildungspolitisch gewollten Umsetzung von Inklusion.

Es sollte jedoch auch zu bedenken gegeben werden, dass Inklusion unter schlechten Rahmenbedingungen gelingen kann und dass sie unter den besten Rahmenbedingungen an einzelnen Lehrpersonen oder den Ansprüchen der Eltern scheitern kann. Die Rahmenbedingungen sind daher nur eine von drei Säulen, die die Inklusion tragen.

### Professionalisierung und Professionalität

Es ist nicht richtig, wenn Lehrende in welcher Schulform auch immer, im Grundsatz nicht bereit sind, sich mit Schüler/innen auseinanderzusetzen, die eine scheinbare Homogenität in Bezug auf Leistung und Verhalten stören, d. h. wenn sie nicht bereit sind, auch die eigenen Grenzen ihrer pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten auszuloten. Dass es noch immer Lehrende gibt, die vormals der Integration und heute der Inklusion ablehnend gegenüberstehen, zeigen neben Forschungsergebnissen auch Aussagen von interviewten Personen. Inwieweit die Ursache in den unzureichenden Rahmenbedingungen liegen oder auch in der prinzipiellen Einstellung kann nicht beurteilt werden. Es ist andererseits aber auch nicht richtig, wenn die Lehrenden unter Bedingungen arbeiten, die für die Kinder und letztlich für sie selbst desaströs sind.

Das Argument, wir brauchen viel mehr Zeit, denn die Schulen sind nicht vorbereitet, ist nach mehr als 30 Jahren Erfahrung mit Integration armselig. Fast zwei Lehrergenerationen lang wurde erprobt, geforscht, es wurden Erfahrungs-

---

<sup>100</sup> Vgl. Riedinger 2017 (s. Einleitung)

berichte geschrieben und notwendige Rahmenbedingungen gefordert. Wer sagt, dass die Forderung nach Inklusion zu plötzlich kam, hat mehr als zwei Jahrzehnte Integrationsentwicklung nicht wahrgenommen. Es gibt viele Schulen in Deutschland, die sich in Bezug auf Integration hervorragend weiterentwickelt haben, doch das Bildungssystem an sich und insbesondere die Sekundarschulen sind eher stehen geblieben. Eine Schülerin sagt über ihre inklusive Beschulung in einem Gymnasium: „*Was schwieriger ist, ist das Miteinander, weil darauf wird in der Schule gar nicht geachtet. An der Schule, wo ich bin, geht es immer nur um ‚Stoff, Stoff, Stoff‘.*“ (Schollwer 2017, S. 101/102).

Auch die Lehrerbildung für die Primar- und Sekundarstufe hat sich dieser Thematik bis heute noch nicht in ausreichendem Maße angenommen. Erst seit wenigen Jahren gibt es an einigen Hochschulen Professuren mit der Denomination „Inklusion“ und erst seit wenigen Jahren befassen sich auch die Fachdidaktiken mit dieser Thematik. Für die nächste Lehrergeneration wird daher Heterogenität noch nicht zur Normalität gehören und Maßnahmen der Inneren Differenzierung immer noch nicht zum täglichen Unterrichtsalltag.

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stellte die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung in Bezug auf Inklusion auf die Agenda der kommenden Jahre und formulierte eine Stellungnahme. Darin heißt es u. a. „Neben der erforderlichen bildungs- und erziehungstheoretischen wie professions-, institutionen- und organisationstheoretischen Vergewisserung über Begriff und Konzept von Inklusion bedarf es einer empirischen Analyse jener Strukturen und Barrieren, die ihre Umsetzung aktuell einschränken oder verhindern.“ (Vorstand der DGfE 2017, S. 109). Es ist zu bedauern, dass diese Stellungnahme erst im Januar 2017 verfasst wurde und dass der Vorstand offensichtlich erst jetzt eine entsprechende Forschungsfinanzierung für eine adäquate Profilierung und Reflexion der Erziehungswissenschaft zu diesem Themenfeld für unabdingbar hält.

### Individuelle Voraussetzungen und passgenaue Schulauswahl zum Wohle des Kindes

Die bisherigen Forschungsergebnisse und Erfahrungen haben eindeutig gezeigt, dass eine inklusive Beschulung in ihrer derzeitigen Praxis nicht für jeden Schüler und jede Schülerin mit besonderen Voraussetzungen die richtige Entscheidung ist – auch dann nicht, wenn die Rahmenbedingungen gut sind. Ebenso ist nicht für jeden Schüler und jede Schülerin mit besonderen Voraussetzungen eine Förderschule optimal. Die Lösung läge zum einen in einem weniger selektiven Schulsystem, das den Kindern mehr Flexibilität innerhalb einer Schule ermöglicht und zum anderen in einer Verbesserung der Regelschulen im Hinblick auf Klassengröße, Professionalität der Lehrpersonen und Ausstattung, um zumindest alle die Schüler/innen nicht auszusondern, die die Regelschule angemessen fördern kann. Und es wäre sinnvoll, wenn sich Sekundarschulen gegenwärtig auf ein oder zwei Förderschwerpunkte konzentrieren und dafür das entsprechende Know-how zur Verfügung stellen würden, so wie es das Gymnasium im oben

gezeigten Fall getan hat, bevor es von der Schulbehörde gezwungen wurde, sich nun auch auf Schüler/innen mit einer geistigen Behinderung einzulassen.

Die Aussagen der Eltern, mit denen ich gesprochen habe, zeigen die Komplexität der bildungspolitischen Maßnahme „Inklusion“. „Wer mit der Ideologie ‚alle müssen gleich behandelt werden‘ daherkommt und eine besondere Behandlung mit Sonderbehandlung gleichsetzt, produziert ungewollt oder gewollt das Scheitern der Inklusion. Und, wie vielerorts geschehen, die Forderung zum Beispiel von Eltern behinderter Kinder, diese wieder in die Sonderschule zu schicken, weil sie bessere Bedingungen haben“, schreibt Wunder (2017, S. 10). Die Vorteile einer Fördereinrichtung werden von den Eltern immer wieder betont.

Bedenkenswert ist, dass Eltern bereit sind auf die Vorteile einer Förderschule zu verzichten, um das Etikett „Förderschule“ auf dem Abschlusszeugnis zu vermeiden. Dafür nehmen sie Stress und Enttäuschungen auf sich. Es geht diesen Eltern offensichtlich nicht in erster Linie darum, dass ihre Kinder eine Regelschule besuchen, um in die Gesellschaft integriert zu sein, sondern sie wollen vermeiden, dass sie der Stempel „Sonderschule bzw. Förderschule“ ihr Leben lang verfolgt. Das bedeutet im Umkehrschluss: Wäre die Gesellschaft bereit, jeden Menschen mit seinen Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und im Erwachsenenleben anzuerkennen und wertzuschätzen, wäre es nicht so wichtig, welche Schule das Kind besucht hat. Dann wäre eine Schule für viele Eltern und Kinder die richtige Schule, die Schutz bietet, die *„jedes Kind so sein lässt wie es ist“*, in der Eltern nicht immer das Gefühl haben, sich für ihr Kind rechtfertigen zu müssen, und die sie entlastet. Dann könnte sehr entspannt jedes Kind auf die Schule gehen, die für seine Bedürfnisse passend ist. Das kann eine Regelschule, das kann aber auch eine Förderschule sein. Die Mutter eines schwerkörperbehinderten Jungen drückt deutlich aus, was für sie entscheidend ist: *„Wenn sich Behinderte in unserer Gesellschaft bewegen könnten, ohne angestarrt zu werden, dann hätten wir viel erreicht.“*

Die Bemerkung des Vaters von Charlotte, dass sie *„nicht immer unten“* sein wollte, muss sehr ernst genommen werden. Auch das sollten unreflektierte Inklusionsbefürworter bedenken: Es steht Menschen, die nicht betroffen sind, nicht zu, für die Betroffenen zu entscheiden, wo sie lernen, wohnen und arbeiten sollen. Das ist nicht inklusiv gedacht.

### Inklusion in die Gesellschaft

Die hier genannten drei Säulen müssen auf einem festen Grund stehen, das heißt, schulische Inklusion kann sich nur auf der Basis gesellschaftlicher Inklusion entwickeln. Es wurde deutlich, dass schulische Inklusion nicht das Problem der gesellschaftlichen Ausgrenzung von Menschen lösen kann, die nicht dem entsprechen, was als gesellschaftliche Norm empfunden wird. Dass sich Menschen an den Rand unserer Gesellschaft gedrängt fühlen, dass sie ausgegrenzt und von der Gesellschaft nicht wertgeschätzt werden, lässt sich nicht durch schulische

Integration ändern. Eine erfolgreiche inklusive Beschulung könnte jedoch möglicherweise dazu beitragen, dass eine Gesellschaft toleranter und offener wird – gegenüber Menschen aus einem anderen Land ebenso wie gegenüber Menschen mit einer Behinderung. Solange es in den Städten jedoch Stadtteile gibt, die die Armen von den Reichen trennen, werden sich auch die Kinder der Schule nicht „mischen“, denn insbesondere diese Ghettoisierung von Stadtteilen führt dazu, dass die Stadtteilschulen nur noch von Kindern aus bestimmten Sozialschichten besucht werden können. Gesellschaftliche Inklusion bedeutet daher auch die Aufhebung der Ghettoisierung von Stadtteilen. Und es bedeutet auch, dass die Inklusionsbestrebungen nicht nach der Schule aufhören dürfen. Das heißt, es müsste sehr viel mehr Wohngruppen geben wie die oben beschriebenen, in denen Ansgar und Charlotte eine „Familie“ gefunden haben. Und es müssten auf dem Arbeitsmarkt sehr viel mehr Arbeitsplätze für Menschen mit einer Behinderung – insbesondere mit einer geistigen Behinderung – geschaffen werden. Erst wenn einer Gesellschaft das gelingt, dürfen wir von Erfolgen auf dem Weg zur Inklusion sprechen.

Hinz (2006) verglich den Zielbegriff „Inklusion“ mit dem Nordstern und Speck schlussfolgert, „dass der Stern nicht in die irdische Wirklichkeit herab zu holen ist, sondern dass er nur dann seinen Orientierungszweck erfüllen kann, wenn er über der (gesellschaftlich) vielfältigen Wirklichkeit steht. Es wäre also irrig, zu versuchen, eine Idee in eine fixe reale Form bringen zu wollen.“ (Speck 2010, S. 125). Das darf uns jedoch nicht daran hindern, alles dafür zu tun, um diesem „Stern“ zu folgen.

## Literatur

- Abel, K.; Böttcher, K. & Jäger, A. (2013): Merkmal Sehen. In: von Saldern, M. (Hrsg.), Inklusion II. Umgang mit besonderen Merkmalen. Norderstedt, S. 69–90
- Algermissen, U. (2012): Pädagogische Arbeitsbündnisse kooperativ gestalten. Analysen gemeinsamen Handelns mit sozial und emotional herausfordernden Kindern in der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Amrhein, B. (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn.
- Arnold, K.-H.; Graumann, O. & Rakhkochkine, A. (Hrsg.) (2008): Handbuch Förderung. Weinheim und Basel.
- Arnold, W.; Eysenck, H.J. & Meili, R. (Hrsg.) (1997): Lexikon der Psychologie. Bd. 1–3. Augsburg.
- Aufschnaiter, S. (1998): Konstruktivistische Perspektiven zum Physikunterricht. In: Pädagogik 7–8 /1998, S. 52–57.
- Baacke, D. (1992): Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. 4. Aufl. Weinheim und Basel.
- Bambach, H. (2003): Es ist gerecht, Unterschiede zu machen. Leistungsbewertung in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule. In: SchulVerwaltung spezial. Sonderausgabe Nr. 2/2003, S. 32–36.
- Bauer, K.-O. (2000): Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung? In: Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 3. Bad Heilbrunn, S. 25–44.
- Bauersfeld, H. (1993): Tätigkeitstheorie und Radikaler Konstruktivismus. Was verbindet sie und was unterscheidet sie? In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz, S. 38–56.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, S. 569–520.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008): Einsatz von Integrationshelfern/innen an Grund- und Hauptschulen bei der Beschulung von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung i.S.d. §54 Abs. 1, Satz 1 Nr.1 SGB XII. (12. Buch des Sozialgesetzbuches – Sozialhilfe).
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Beywl, W. & Zierer, K. (2014): „Visible Learning“ wird zu „Lernen sichtbar machen“. Ein Kommentar zur Übersetzung und Überarbeitung der Hattie-Studie. In: Terhart, E. (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze, S. 147–162.

- Biewer, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Bittner, G. (1996): Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten. Göttingen.
- Blankertz, H. (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar.
- Bless, G. (2002): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. 2. Aufl., Bern.
- Bless, G. & Klaghofer, R. (1991): Begabte Schüler in Integrationsklassen. Untersuchung zur Entwicklung von Schulleistung, sozialen und emotionalen Faktoren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37 / 1991, 2, S. 215–223.
- Boban, I. & Hinz, A. (1998): Diagnostik für Integrative Pädagogik. In: H. Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, S. 138–150.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
- Boban, I. & Hinz, A. (2016): Dialogisch-systemische Diagnostik – eine Möglichkeit in inklusiven Kontexten. In: Amrhein, B. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn, S. 64–78.
- Bohnsack, F. (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim und Basel.
- Borg, K. (2012): Rituale im Kindergarten. In: Horn, K.-P. u. a. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 3: Phänomenologische Pädagogik, Bad Heilbrunn, S. 95.
- Born, A. & Oehler, C. (2012): Lernen mit ADS-Kindern. Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. 9., überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- Bos, W.; Scharenberg, K. (2010): Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In: Bos, W.; Klieme, D. & Köller, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster, New York, München, Berlin, S. 173–194.
- Bosse, S.; Jäntsche, C. & Spörer, N. (2015): Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In: Bosse, S.; Dumont, H.; Friedrich, K. u. a. (Hrsg.): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, S. 137–154.
- Bredtmann, J.; Otten, S. & Vonnahme, C. (2016): Der Einfluss linguistischer Diversität innerhalb von Schulklassen auf den Bildungserfolg von Schülern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Materialien, Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (RWI). Essen, Heft 106.
- Brinkmann, H.U.; Uslucan H.H. (Hrsg.) (2013): Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland. Wiesbaden.
- Brockhaus (2000): Der Brockhaus von A-Z in drei Bänden. Leipzig und Mannheim.
- Bronfenbrenner, U. (1974): Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.

- Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H; Fölling-Albers, M. & Richter, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/ Velber.
- Brügelmann, H. (2000): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3. Bad Heilbrunn, S. 133–143.
- Brügelmann, H. (2014): Gilt nach Hattie: Je häufiger, desto besser? Zur Bedeutung von „Evidenzbasierung“ für pädagogisches Handeln vor Ort. In: Terhart, E. (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze, S. 38–50.
- Brüsemeister, Th. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarbeitete Auflage. Hagener Studientexte zur Soziologie. Wiesbaden.
- Brusten, M.; Hurrelmann, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München.
- Buchholz, F. (1939): Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind. Weimar.
- Burk, K. (2003): Demokratie lernen in der Grundschule – Fragezeichen. In: Burk, K.; Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule 116. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Hemsbach, S. 14–24.
- Butterwegge, Ch. (2012): Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird. 3. Aktualisierte Auflage. Frankfurt/ New York
- Butterwegge, Ch. (2016): Armut. Köln.
- Combe, A. (1997): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. (2. Aufl.), S. 501–520.
- Combe, Arno (1994): „Wie tragfähig ist der Rekurs auf Rituale?“. In: Pädagogik 46, S. 22–25.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996): Belastungen im Lehrberuf. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim.
- Comenius, J.A. (1961): Große Didaktik. Neubearbeitet und eingeleitet von Hans Ahrbeck. Berlin.
- Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt/M.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- Dechert, H.-W. (Hrsg.) (1972): Team Teaching in der Schule. München: R. Piper & Co.
- Derecik, A. (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen. Aachen.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart.
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig. (Original 1916, New York).
- Dewey, J. (1994): Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von H. Schreier. 2. Aufl. Stuttgart.
- Dewey, J. & Kilpatrick, W.H. (1935): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar.

- Diehm, I. (2000): Erziehung zur Toleranz. In: *Z.f.Päd.*, 46. Jhg. 2000, Nr. 2, S. 251–274.
- Diesbergen, C. (2010): Der Konstruktivismus – eine geeignete Grundlagentheorie zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht? In: Grunder, H.-U. & Gut, A. (Hrsg.): *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft*. Band 2. Baltmannsweiler, S. 77–95.
- Dockhorn, D.; Eikmanns-Rote, K.; Godejohann, S.; & Lenzen, K.-D. (2004): Altersmischung. Lernen in jahrgangsheterogenen Gruppen. In: *Friedrich Jahresheft 2004*, S. 58–61.
- Dollase, R. (1991): Wirkungslose Erziehung? In: *Universitas*, 3, S. 271–279.
- Dollase, R. (2003): Umgang mit interethnischen Konflikten in Bildungsinstitutionen. Unveröffentlichtes Manuskript (Langfassung).
- Dollase, R. (2010): *Gewalt in der Schule*. Stuttgart.
- Dollase, R.; Ridder, A.; Bieler, A.; Köhnemann, I.; Woitowitz, K. (2000): Nachhall im Klassenzimmer. Zur relativen Unabhängigkeit der schulischen Integration vom Belastungsgrad der städtischen Umgebung. In: W. Heitmeyer & R. Anhut R. (Hrsg.): *Bedrohte Stadtgesellschaften. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*. Weinheim, S. 199–255
- Drinhaus, M. & Werner, B. (2015): Zur Entwicklung von Differenzierungskompetenz von Lehrkräften. Konzept und erste Befunde. In: Blömer, D.; Lichtblau, M.; Jüttner, A.-K.; Koch, K.; Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden, S. 107–113.
- Duden (2001): *Das Fremdwörterbuch*. (7. Neubearb. und erw. Aufl.) Mannheim, Leipzig.
- Dumke, D. (1991): *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten*, Weinheim.
- Dumke, D; Krieger, G. & Schäfer, G. (1989): *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim.
- Dworschak, W. (2010): Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 63, 10, S. 414.
- Dworschak, W. (2015): Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. In: *Empirische Sonderpädagogik* 7, 1, 56–72.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1990): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam*. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim.
- Eckhart, M. (2012): Homogenität und Heterogenität in Schulklassen – systemtheoretische Überlegungen und notwendige Entmythologisierung. In: Grunder, H.-U.; Gut, A. (Hrsg.): *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Band 1. Baltmannsweiler, S. 24–47.
- Eckstein, B.; Reusser, K.; Stebler, R. & Mandel, D. (2013): Umsetzung der integrativen Volksschule – Was Lehrpersonen optimistisch macht: Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 35. Jhg., H. 1, S. 91–112.
- Edelstein, W. (2010): Ressourcen für die Demokratie. In: Aufenanger, S. & Hamburger, S. & Ludwig, L. & Tippelt, R. (Hrsg.): *„Bildung in der Demokratie“*. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen & Framington Hills, S. 65–78.

- Eggert, D. (1998): Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In: EberweinH. & Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, S. 16–38.
- Eikenbusch, G. (2003): Alle sind gleich – aber jeder ist anders... Erkundungen zur Kultur der Individualisierung und Differenzierung in Schweden. In: Pädagogik, 55. Jhg., Heft 9, S. 10–14.
- Emmerich, N. (2017): Inklusion ist alternativlos. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 06/ 2017, S. 10.
- Esslinger-Hinz, I. (2005): Die Unantastbarkeit des Unterrichts und die Folgen für Individualisierungsprozesse an Grundschulen. In: Götz, M.; Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden, S. 275–281.
- Feige, Bernd (2006): Lernortpädagogik in der Grundschule. In: Grundschulunterricht 2006, Heft 11, S. 3–7.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München – Wien – Baltimore.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.
- Feuser, G. (2013): Grundlegende Dimensionen einer Lehrerinnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen, S. 11–66.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel.
- Fittkau, B. (1976): Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. In: Gerner, B. (Hrsg.): Erziehungsstile und Lehrerverhalten in der neueren deutschen Forschung. Darmstadt, S. 271–289.
- Freinet, C. (1996): Die Sprüche des Mathieu. Ludwigsburg (Original 1978: Les Dits de Mathieu. Paris)
- Friedrich, K. (2015): Inklusives Schulprogramm: Geduldiges Papier oder Gelingensbedingung inklusiver Schulen? In: Bosse, S.; Dumont, H.; Friedrich, K. u. a. (Hrsg.): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, S. 197–232.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, Rudolf (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick/Bonn.
- Galperin, P.J. (1969): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart, S. 367–405.
- Garlichs, A. (2003): Verloren und verlassen? Kinder in offenen Unterrichtssituationen. In: Die Grundschulzeitschrift H. 162 / 2003, S. 38–40.
- Georgi, V.; Ackermann, L & Karaks, N. (Hrsg.) (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster u. a.

- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41/ 6, S. 867–888.
- GEW Fachgruppe Hameln-Pyrmont (2011): Inklusion kann nur gelingen, wenn die Bedingungen stimmen. In: Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen 2/2011, S. 18.
- Giesecke, H. (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und Emanzipation des Kindes. Weinheim und München.
- Glaser, N. (2017): Migration als Normalität anerkennen und gestalten. In: Erziehung und Wissenschaft, 06/ 2017, S. 12.
- Glaserfeld, v. E. (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig/Wiesbaden.
- Glaserfeld, v. E. (1994): Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: Rusch, G. & Schmidt, S.: Piaget und der Radikale Konstruktivismus. Frankfurt a.M., S. 16–42.
- Glaserfeld, v. E. (1997): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg.
- Gogolin, I.; Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. H. 107. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Götz, J.; Hauenschild, K.; Greve W. & Hellmers, S. (2015): Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In: Blömer, D.; Lichtblau, M.; Jüttner, A.-K.; Koch, K.; Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden, S. 34–39.
- Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn.
- Graumann, O. (2004): Fordern und Fördern. „Problemkinder“ im Alltag der Grundschule. Baltmannsweiler.
- Graumann, O. (2008): Problemlagen der Förderperson. In: Arnold, K.-H.; Graumann, O. & Rakhkockkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim und Basel, S. 452–453.
- Graumann, O. (2008): Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In: Arnold, K.-H.; Graumann, O. & Rakhkockkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim und Basel, S. 16–25
- Graumann, O. (2009): Teamteaching. In: Arnold, K.-H; Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, 2. Aufl., S. 233–235.
- Graumann, O. (2014): Kinder wertschätzen. Wie Förderung gelingt. In: Friedrich Jahresheft XXXII, 2014, S. 34–38.
- Graumann, O. & Mrochen, S. (2001): Schule in Not. Eine Institution auf der Suche nach Verbündeten. Bad Heilbrunn.
- Graumann, O. & Rakhkockkine, A. (2004): Steigerung der Unterrichtsqualität durch Integration. In: Arnold, K.-H. (Hrsg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn, S. 299–320.

- Graumann, O. & Rakhkockkine, A. (Hrsg.) (2008): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim und Basel, S. 106–115
- Gronostaj, J.; Kretschmann, J.; Westphal A. & Vock, M. (2015): Motivationale Kompetenzen und soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lernsettings. In: Bosse, S.; Dumont, H & Friedrich, K. u. a. (Hrsg.): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, S. 109–136.
- Grube, K. (2017): „Massiv verschlechtert“. In: Erziehung und Wissenschaft 01/2014, S. 8.
- Grundschule (2000): Themenheft: Politisches Lernen in der Grundschule? 32, H.4
- Grünke, M.; Castello, A. (2004): Attributionstraining. In: Lauth, G.W.; Grünke, M. & Brunstein, J.C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen, S. 382–389.
- Haag, L. & Streber, D. (2012): Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. Weinheim.
- Hacker, H. & Stapf, K.H. (Hrsg.) (1998): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 13. überarb. Aufl., Bern/ Göttingen.
- Haeberlin, U. & Bless, G. u. a. (1991): Die Integration von Lernbehinderten. Bern.
- Haeberlin, U.; Jenny-Fuchs, E. & Moser-Opitz, E. (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern & Stuttgart.
- Hallwirth, U. (2010): Heterogenität bejahen – Herausforderungen annehmen. In: Frank, J. & Hallwirth, U. (Hrsg.): Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Münster, New York u. a., S. 11–16.
- Hanke, P. (2005): Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, S. 115–128.
- Hartinger, A. (1997): Interessenförderung. Bad Heilbrunn.
- Hartinger, A.; Graumann, O. & Grittner, F. (2003): Beeinflussen unterschiedliche Übertrittsregelungen an weiterführende Schulen die Leistungsfähigkeit und die Qualität der Lernmotivation von Grundschüler/innen? Eine vergleichende Studie zwischen Niedersachsen und Bayern. In: Brügelmann, H. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Grundschulforschung. Opladen, S. 115–119.
- Hattie, J. (2009): Visible learning. A syntheses of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxon.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler.
- Hattie J. (2017): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 3. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler
- Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, S. 407–427.
- Heimann, P.; Otto, G. & Schulz, W. (1966): Unterricht: Analyse und Planung. Hannover.

- Heimann, P.; Otto, G. & Schulz, W. (1970): Unterricht. Analyse und Planung. 5. Aufl. Hannover.
- Heimlich, U. (2012): Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich, U.; Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart, S. 9–26.
- Hein, K. (2006): Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa. Bielefeld.
- Heitkamp, S. (2014): Mehr Augenmaß. In: Erziehung und Wissenschaft 01/2014, S. 24–25.
- Heitkamp, S. (2015): Bildungspolitik – Länderserie Inklusion: Bayern. Die Crux von München. In: Erziehung und Wissenschaft 02/ 2015, S. 30–31.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 4. aktualisierte Aufl. Seelze-Velber.
- Hentig H. von (1971): Cuernavaca – oder Alternativen zur Schule? Stuttgart: Klett u. a.
- Hentig, H. von (1976): Was ist Humane Schule? München, Wien.
- Hentig, H. von (1981): Spielraum und Ernstfall. Frankfurt.
- Hentig, H. von (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären – ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart.
- Herz, B. (2012): Inklusion: Realität und Rhetorik. In: Benkmann, Rainer; Chilla, Solveig & Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusiv Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen, S. 36–53.
- Heyer, P.; Preuß-Lausitz, U. & Zielke, G. (1999): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim und München.
- Hinz, A. (1999): Schulkultur ist Lebenskultur. Rituale in der Schule. In: Pädagogik Heft 4/1999, S. 18–22.
- Hinz, A. (2006): Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: Platte, A.; Seitz, S. & Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 149–158.
- Hinz, R. (2009): Altersgemischtes Lernen. In: Hinz, R. & Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel, S. 133–142.
- Hoffmann, Dietrich (2002): Über die Schwierigkeiten einer Erziehung zur Toleranz. In: Wollgast, S.: Toleranz: Ihre historische Genese, ihre Chancen und Grenzen im 21. Jahrhundert. Gemeinsame wissenschaftliche Konferenz der Leibnitz-Sozietät e.V., S. 85–105.
- Hoffmann, I. (2017): GEW-Gewerkschaftstag 2017. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 6.
- Homfeldt, H.-G. & Schulze-Krüdenner, J.: Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: Graumann, O. & Mrochen, S.: Schule in Not. Eine Institution auf der Suche nach Verbündeten. Bad Heilbrunn 2001, S. 139–163.
- Horn, K.-P.; Kemnitz, H.; Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2012): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3, S. 289–290.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 4(2), S. 147–165.

- Huck, L. & Wrege, J. (2002): Die Auseinandersetzung zwischen Jean Piaget und Lew S. Wygotski. Aktuelle Relevanz einer historischen Debatte. In: Forum Kritische Psychologie, 45, S. 147–170.
- Huf, Ch. (2001): Zum Umgang mit dem Wochenplan: Alltagspraktiken und Deutungsmuster von Schulanfängern. In: Roßbach, H.G.; Czerwenka, K. & Nölle, K.: Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 4: Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen 2000, S. 70–77
- Hurrelmann, K. (1994): Mut zur demokratischen Erziehung. In: Pädagogik 7–8, S. 13–17.
- Hurrelmann, K. & Jaumann, O. (1985): Sozialisations- und interaktionstheoretische Konzepte in der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin, S. 295–321.
- Hurrelmann, K. & Jaumann, O. (1986): Zur pädagogischen Prävention von frühem Schulversagen. Ein Überblick zum Stand der Forschung und Modellentwicklung. In: Bildung und Erziehung. 39. Jhg., Heft 1, März 1986, S. 91–104.
- Inckemann, E. (1997): Die Rolle der Schule im sozialen Wandel. Bestimmung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft am Beispiel der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Ingenkamp, K.H. (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.
- Irle, K. (2017): Die große Ernüchterung. In: Erziehung und Wissenschaft 01/2014, S. 12–13.
- Jäntsch, C.; Jæuthe, J.; Bosse, S. & Spörer, N. (2015): Fortbildung und Beratung zum inklusiven Unterricht. In: Bosse, S.; Dumont, H.; Friedrich, K. u. a. (Hrsg.): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, S. 155–180.
- Jaumann, O. (1982): Der Leselernprozeß bei benachteiligten Kindern. Analyse ihrer sozialen Lage – Umsetzung in eine Leselehrmethode. Weinheim.
- Jaumann, O. & Riedinger, W. (1996): Integrativer Unterricht – Gemeinsam leben und lernen in der Grundschule. Frankfurt a. M.
- Jaumann-Graumann, O. (1997): Offenheit stellt Ansprüche. Wann kommt Offener Unterricht wirklich allen Kindern zugute? In: Lernmethoden-Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft. Seelze, S. 32–33.
- Jaumann-Graumann, O. (1999): Schulische Integration behinderter Kinder in das Regelschulsystem: Forschungsfragen, Forschungsergebnisse. In: Giest, H. & Scheerer-Neumann, G. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung Band 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 216–239.
- Jaumann-Graumann, O. (2000): Die Schule tradiert Chancenungleichheit. In: Grundschule, H.10, S. 42–44.
- Jaumann-Graumann, O. (2000): Offener Unterricht – ja, aber strukturiert. In: Grundschule. H.9/ September 2000, S. 36–38
- Jaumann-Graumann, O. (2004): Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten beim Lernen fördern. In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe Nr. 2/2004, S. 14–17.
- Jaumann-Graumann, O.; Meyer, R.; Stengert-Schaumburg, U. & Pfeiffer, A. (2000): Bedarfsgerechte Lehrerbildung durch Verzahnung von erster und dritter Phase. In:

- Jaumann-Graumann, O./ Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung, Bad Heilbrunn, S. 89–98.
- Jürgens, E. (1994): Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin.
- Jürgens, E. (2009): Offener Unterricht. In: Arnold, K.-H; Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht 2. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 211–213.
- Kaiser, A. (2000): 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler.
- Karakaşoğlu, Y. & Amirpur, D. (2012): Inklusive Interkulturalität. In: Seitz, S.; Finnern, N.-K.; Korff, N. & Scheidt, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, S. 63–70.
- Kauke, M. (1995): Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktion und soziale Normen. In: Behnken, I. & Jaumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München, S. 51–62.
- Klafki, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule. H. 10/1958, S. 450–471.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel.
- Klafki, W. (1970): Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung (1967) In: Kochan, D.C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969. Darmstadt 1970, S. 383–399.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (2. erw. Aufl.). Weinheim und Basel.
- Klemenz, D. & Paschen, H. (2012): Inklusion – ein pädagogisches Dogma? In: Bildung und Erziehung 65 (2012), 4, S. 477–494.
- KMK (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens erstattet vom Schulausschuss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- KMK (1972): Kultusministerkonferenz: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens, beschlossen am 16.03.1972, Bonn.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften.
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011), Bonn.
- Köller, O. (2014): What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. In: Terhart, E. (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze, S. 24–37.
- Koller, H.-Ch. & Casale, R.; Ricken, N. (Hrsg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn.
- Kounin, J.S. (2006): Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. München.
- Krämer-Kilic, I.; Albers, T.; Kiehl-Will, A. & Lühmann, S. (Hrsg.) (2014): Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mühlheim a.R.
- Krawitz, R. (1997): Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn.

- Kreie, G. (1985): *Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer.* Weinheim & Basel.
- Kresic, M. (2007): *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst.* München.
- Kronig, W.; Haeblerlin, U. & Eckhart, M. (2007): *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren.* 2. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien.
- Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung.* Münster.
- Krüger-Potratz, M. (2011): *Intersektionalität.* In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität.* Baltmannsweiler, S. 183–200.
- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). *Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen.* In Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Pant, H. A. & Prenzel M. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen.* Wiesbaden, S. 301–333.
- Lambrich, H.-J. (1997): *Die Eingangsstufe als „Charing Community“ und das altersgemischte Lernen. Die Neubegründung eines reformpädagogischen Prinzips.* In: *Die Grundschulzeitschrift H.* 104, S. 58–63.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2015): *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“.* Universität Potsdam.
- Ledoux, G.; Leemann, Y. & Leiprecht, R. (2001): *Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Forschungsprojekts „Interkulturelles Lernen in der Klasse“.* In: Auernheimer, G.; van Dick, T.; Petzel, T. & Wagner, U. (Hrsg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler.* Opladen, S. 177–195.
- Leontjew, A. N. (1973): *Probleme der Entwicklung des Psychischen.* Frankfurt a.M.
- Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (2005): *Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung.* Neubearbeitung von Edeltraud Röbe. Weinheim und Basel.
- Lindemann, H. (2014): *Was denken Schülerinnen und Schüler über Vielfalt und Inklusion? Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Aspekten von Heterogenität und Vielfalt.* In: Lindemann, H. (Hrsg.): *Wir machen Schule! Eine Stadt auf dem Weg zur Inklusion.* Weinheim, S. 140–165.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.
- Lütje-Klose, B. & Willenberg, M. (1999): *„Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht.* In: *Behindertenpädagogik*, 1, Seite 2–31.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001): *Debatten über Differenz – Einführung in die Debatten.* In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden, S. 11–24.
- Mahlau, K. & Blumenthal, Y. (2014): *Zur inklusiven Förderung von GrundschülerInnen mit erhöhtem sprachlichen Risiken. Erste Ergebnisse im Rahmen des Rügener Inklusionsmodells (RIM).* In: *Logos*, Jg. 22, Ausg. 2, S. 84–95.

- Mand, J. (1998): Förderdiagnostik als Lernprozessdiagnostik. Begründung, Methodenprobleme und diagnostischer Alltag. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, S. 39–53.
- May, P. (2001): Untersuchungen zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt a. M.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung, 5. Aufl. Weinheim und Basel.
- Mead, G.H. (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main, S. 187–221.
- Mecheril, P. & Vorrink, A.J. (2014): Sondierung einer (Schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, H.-C.; Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, S.87–114.
- Mertens, W. (1974): Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimensionen der Sozialisationsforschung. München.
- Meves, C. (2002): Problemkinder brauchen Hilfe. Stein a. Rhein.
- Meyer, H. (2014): Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen. In: Terhart, E. (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze, S. 117–133.
- Meyers Taschenlexikon in 10 Bänden (1999), Augsburg.
- Miller, A. (2001): Evas Erwachen. Berlin.
- Miller, R. (1994): Lehrerinnen und Lehrern zugeschaut. Ein Ideenmosaik für Rituale im Schulalltag. In: Pädagogik 1/94, S. 13–17.
- Mitscherlich, A. (1957): Vorurteile – ihre Erforschung und Bekämpfung. Frankfurt am Main.
- Möller, K.: Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Roßbach, H.G.; Czerwenka, K. & Nölle, K. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung Band 4: Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen 2001, S. 16–31.
- Montada, L. (1970): Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart.
- Montessori, M. (1971): Kinder sind anders. 9.Aufl. (1. Aufl. 1936) Stuttgart.
- Montessori, M. (1976): Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule 1916. Bearb. Oswald P./Schulz-Benesch, G., Freiburg, Basel, Wien.
- Mrochen, S. (2001): Supervision in der Schule – eine vertane Chance? In: Graumann, O. & Mrochen, S. (Hrsg.): Schule in Not. Eine Institution auf der Suche nach Verbündeten. Bad Heilbrunn, 113–120.
- Muth, J. (1982): Pädagogischer Takt, 3. Aufl. Essen.
- Muth, J. (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen.
- Myschker, N. (2002): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen, 4. überarb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart/ Berlin/ Köln.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2000): Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch. Hannover.

- Oelkers, J. (2006): Warum es die Gesamtschule in Deutschland immer schwer hat. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, (7–8), S. 66–67.
- Oerter, R. (1970): *Moderne Entwicklungspsychologie*, 7. Aufl. Donauwörth.
- Oevermann, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W.: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, 2. Aufl. Frankfurt a. M., S. 70–182.
- Pelinka, A. (Hrsg.) (2012): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin.
- Petersen, P. (Hrsg.) (1916): *Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen*. Leipzig, Berlin.
- Petersen, P. (1965): *Der Kleine Jena-Plan*, 47./51. Aufl. Weinheim/Berlin.
- Petersen, U.-K. (1991): *Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris.
- Peterßen, W. H. (1983): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, 4. überarb. u. erweit. Aufl. München.
- Piaget, J. (1930): *The Child's Conception of Physical Causality*. London.
- Piaget, J. (1966): *Psychologie der Intelligenz*. Zürich und Stuttgart.
- Piaget, J. (1982): Kommentare zu L.S. Wygotski. *Forum Kritische Psychologie*, 10, S. 11–24.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1970): Abriß der Erklärungen von Entwicklung. In: Montada, L.: *Die Lernpsychologie Jean Piagets*, Stuttgart, S. 58–66.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Osten/ Freiburg.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen.
- Prenzel, A. (2004): Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. *Friedrich Jahresheft XXII/ 2004*, S. 44–46.
- Prenzel, A. (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster. S. 19–35.
- Prenzel, A. (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung. Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In: Ludwig, S.; Luckas, H.; Hamburger, F. & Aufenanger, S. (Hrsg.): „Bildung in der Demokratie II“. *Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Opladen und Farmington Hills, S. 83–94.
- Prenzel, A. (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, S.; Finnern, N.-K.; Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn, S. 16–31.
- Prenzel, A. (2014): Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In: Koller, H.-C.; Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn, S. 45–68.
- Prenzel, A. (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, B. (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn, S. 49–63.
- Preuss-Lausitz, U. (1981): *Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule*. Weinheim und Basel.

- Preuss-Lausitz, U. (1990): Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U.; Zielke, G.: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule. Weinheim, S. 95–128.
- Preuss-Lausitz, U. (1996): „Weil Kinder halt Kinder sind, das gilt auch für Behinderte“. Schülererfahrungen mit gemeinsamer Erziehung in Brandenburger Schulen. In: Deutsche Lehrerzeitung 51/52, S. 3–5.
- Preuss-Lausitz, U. (2003): Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Sozialisation – Wie man von Anfang an Demokratie lernen kann. In: Burk, K.; Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule 116. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Hemsbach, S. 25–38.
- Probst, H. & Euker, N. (2012): Pädagogische Textdiagnostik für die inklusive Schule. In: Moser, V (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, S. 195–205.
- Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1988): Das Flämingmodell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim und Basel.
- Quitmann, H. (1990): Supervision – eine notwendige Bereicherung für Integrationsprojekte. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim & Basel, 205–210.
- Ramsegger, J. (1994): Gesellschaft im Umbruch. Was wird aus der Grundschule? In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 71, 8. Jahrgang, S. 7–11.
- Rechter, Y. (2011): Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens: Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Einschätzung der Lernfreude und die fachliche Leistung von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Reich, K. (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied u. a.
- Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – eine Einführung. In: Reich, K. (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel, S. 12–47.
- Reichenbach, R. (2010): Der Matthäus-Effekt und der andere Sinn von Schule. In: Frank, J. & Hallwirth, U. (Hrsg.): Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Münster, S. 33–48.
- Reiser, H.; Gutberlet, M.; Klein, G.; Kreie, G. & Kron, M. (1984): Sonderschullehrer in Grundschulen. Ergebnisse eines Schulversuchs, zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim und Basel.
- Reith, K.-H. (2017): Inklusion. Regiebuch vorhanden, eigentlich... In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 5, S. 16–17.
- Röbe, E. (1990): Rituale – ein ABC sozialer Formsprache in der Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 33, S. 7–11.
- Rödde, U. (2017): Keine Alternative zur Inklusion. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 06/ 2017, S. 6–7.

- Rodehüser, F. (1987): Epochen der Grundschulgeschichte. Bochum.
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a.M.
- Roth, H. (1960): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 4. Aufl. Berlin u. a.
- Roth, S. (2017): Eine Welt voller Gründe, glücklich zu sein. In: ZEIT-MAGAZIN vom 22. Juni 2017, S. 14–23.
- Rotter, C. & Schaaf, R. (2015): Was verstehen Schulen unter Inklusion? – Eine Analyse einzelschulischer Förderkonzepte. In: Blömer, D.; Lichtblau, M.; Jüttner, A.-K.; Koch, K.; Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden, S. 145–149.
- Ruf, U. (2003): Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik. In: Pädagogik, Heft 4, S. 10–16.
- Rutschky, K. (Hrsg.) (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M., Berlin, Wien.
- Saint-Exupéry, A. de (1956): Die Stadt in der Wüste. Düsseldorf.
- Scheerer-Neumann, G. (1986): Wortspezifisch JA – Wortbild: NEIN. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz.
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, S. 111–159.
- Schmitt, R. (Hrsg.) (1999): Bundesgrundschulkongress 1999. Auf der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Frankfurt a. M.
- Schmitz, K. (1980): Geschichte der Schule. Kohlhammer.
- Schöler, J. (1997): Leitfaden zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern – nicht nur in Integrationsklassen. Heinsberg.
- Schöler, J. (2013): Eine Schule für alle – auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. In: Schöning, W.; Schmidlein-Mauderer (Hrsg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern, S. 219–232.
- Scholle, S. (2000): Unveröffentlichte Seminararbeit. Hildesheim.
- Schollwer J. (2017): Inklusiver Raum – eine empirische Untersuchung zum Raumbedarf für Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Bereichen Hören und Sehen. Master-Arbeit vorgelegt im Rahmen der Master-Prüfung für den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien im Teilstudiengang Erziehungswissenschaften an der Universität Osnabrück. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Osnabrück.
- Schuck, K.D. (2008): Konzeptuelle Grundlagen der Förderdiagnostik. In: Arnold, K.-H.; Graumann, O.; Rakhkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim und Basel, 106–115.
- Schulz, W. (1972): Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe – Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In: Ruprecht u. a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover, S. 155–184.
- Schulz, W. (1980a): Die lerntheoretische Didaktik. In: WPB 32/1980, H.2, S. 80–85.

- Schulz, W. (1980b): Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis in Unterricht und Schule. In: König, E. (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und Modelle. München, S. 45–77.
- Schulz W. (1996): Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht – Didaktik – Bildung. Weinheim und Basel.
- Schumacher, E. (2000): Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen. In: Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn 2000, S. 110–122.
- Schumann, B. (2013): Durchgängige Doppelbesetzung: Voraussetzung für inklusiven Unterricht? In: Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen, Heft 02, S. 09–11.
- Schumann, B. (2015): Inklusion aus kritischer bildungspolitischer Sicht. In: Blömer, D.; Lichtblau, M.; Jüttner, A.-K.; Koch, K.; Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden, S. 120–125.
- Schurt, V.; Waburg, W. ; Mehringer & V. Strasser, J. (Hrsg.) (2016): Heterogenität in Bildung und Sozialisation. Opladen, Berlin, Toronto.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I, Studienbrief der FernUniversität Hagen.
- Schwab, S.; Gebhardt, M. & Krammer, M. (2015): Umsetzung schulischer Integration von SchülerInnen mit Behinderung(en) in Österreich. In: Blömer, D.; Lichtblau, M. u. a. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 18. Wiesbaden, S.132–138.
- Schwarz, E. (1966): Ist die Grundschule reformbedürftig? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 18, H. 8, S. 389–394; H.11, S. 529–538; H.12, S. 572–584
- Schwarz, E. (1969): Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig.
- Seiler, T.B. (1994): Ist Jean Piagets strukturgegenetische Erklärung des Denkens eine konstruktivistische Theorie? In: Rusch, G. & Schmidt, J.: Piaget und der Radikale Konstruktivismus. Frankfurt a.M., S. 43–102.
- Seitz, S. & Terfloth, K. (Hrsg.) (2006): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Neuwied.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.
- Sievers, M. (2017): Verheerende Bilanz des Neoliberalismus. In: Erziehung und Wissenschaft. H. 4. 2017, S. 28–29.
- Sigrell, B. (1971): Problemkinder in der Schule. Weinheim u. a.
- Solzbacher, C. (2008): Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung? Eine Studie zu Positionen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I und Konsequenzen für Schulentwicklungsarbeit. In: Pädagogik, H. 03/2008, S. 38–42.
- SOS-Kinderdörfer Weltweit (2017), Ausgabe 3.

- Specht, W. (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behindert und nichtbehinderte Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch Graz. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II. Graz.
- Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, 5. Neu bearb. Aufl. München.
- Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München und Basel.
- Speck-Hamdan, A (1998):. Lehren und Lernen als konstruktiver Prozeß. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 1998, S. 42–49.
- Steffensky, F. (1998): Das Haus, das die Träume verwaltet. Würzburg.
- Stengel, E. (2015): „Wir sind für alle da“. In: Erziehung und Wissenschaft. 07–08/2015, S. 18–20.
- Stern, E. (2004): Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In: Friedrich Jahresheft 2004, S. 36–39.
- Stifterverband für die deutsche Wirtschaft (2013): Zukunft machen – Hochschulbildungsreport 2020. Stifterverband and McKinsey & Company.
- Suhr, M. (1994): John Dewey zur Einführung. Hamburg.
- Suhrweier, H. & Hetzner, R. (1993): Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen. Neuwied u. a.
- Terhardt, E. (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion: Probleme sichtbar machen. Seelze.
- Terhart, E. (2014): Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: E. Terhart (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze, S. 10–23.
- Theis-Scholz, M. & Thümmel, I. (1993): Handlungsorientierungen von Grund- und Sonderschullehrern: Einstellungen zur Integration. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 44 (6), 375–382.
- Tillmann, K.-J. (1999): Sozialisationsstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerden. Hamburg.
- Tillmann, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Friedrich Jahresheft 2004, S. 6–9.
- Topçu, C. (2017): Schablone im Kopf? In: Erziehung & Wissenschaft 11, 2017, S. 42.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994. bidok – Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet. Stand: 21.04.2010.
- Unger, M. (2012): Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrkräften im Rahmen regionaler Integrationskonzepte in Niedersachsen. In: Seitz, S.; Finnern, N.-K.; Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, S. 222–227.
- Veber, M & Fischer Ch. (2016): Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potentialorientierte Verortung. In: Amrhein, B. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn, S. 98–117.

- Von der Groeben, A. (1999): „Was sind und wozu brauchen Schulen ‚gute‘ Rituale?“ In: Pädagogik 51, S. 6–9.
- Von der Groeben, A. (2003): Lernen in heterogenen Gruppen. Chancen und Herausforderung. In: Pädagogik, 55. Jhg., Heft 9, S. 6–9.
- Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017): Mitteilungen des Vorstands. In: Erziehungswissenschaft Heft 54, Jg. 28/ 2017, S. 105–110.
- Waburg, W.; Schurt, V.; Mehringer, V. & Strasser, J. (2016): Einleitung: Heterogenität, Bildung und Sozialisation. In: Schurt, V.; Waburg, W. ; Mehringer, V. & Strasser, J. (Hrsg.): Heterogenität in Bildung und Sozialisation. Opladen, Berlin, Toronto, S. 11–23.
- Wagner, U.; v. Dick, R.; Petzel, T. & Auernheimer, G. (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer, S.; v. Dick, R.; Petzel, T. & Wagner, U. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen, S. 17–40.
- Walther, E. (1882): Geschichte des Taubstumm-Bildungswesens. Bielefeld und Leipzig.
- Warwick, D. (1973): Team-Teaching. Grundlegung und Modelle. Heidelberg.
- Warzecha, B. (Hrsg.) (2003): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Sicht. Münster, New York, München, Berlin.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim.
- Wenning, N. (2004): Heterogenität als Leitbild der Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 2005, Heft 4, 565–582.
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S.; Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel, S. 21–31.
- Werning, R. (2010): Inklusion zwischen Überforderung und Innovation. In: Frank, J. & Hallwirth, U. (Hrsg.): Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Münster, New York u. a., S. 63–86.
- Werning, R. (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik 7–8, S. 39–41.
- Wimmer, M. (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Koller, H.- Ch.; Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, S. 219–240.
- Winkler, A. (1994): Rituale in der Grundschule. Erfundene Wirklichkeiten gestalten. In: Pädagogik 1 / 1994, S. 10–12.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2013): Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Heft 1, 2013, 35. Jhg., S. 21–36.
- Wittenbruch, W. (2000): Grundschule. Acht Jahrzehnte zwischen „Fördern“ und „Auslesen“. Historische Notizen. In: Wittenburch, W.; Brenk, M. & Drees, A.: „Fördern“ und „Auslesen“. Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konfliktstruktur der Grundschule. Heinsberg, S. 12–52.

- Wocken, H. (1987): Soziale Integration behinderter Kinder. In: Wocken, H. & Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen. Solms-Oberbiel, S. 203–275.
- Wocken, H. (1987): Schulleistungen in Integrationsklassen. In: Wocken, H. & Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen. Solms-Oberbiel, S. 276–306.
- Wocken, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H.; Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg, S. 199–268.
- Wocken, H. (2009): Disability Studies contra Integration. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2.
- Wocken, H. & Antor, G. (Hrsg.) (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen. Solms-Oberbiel.
- Wunder, M. (2017): Verschiedenheit ist die Basis gesellschaftlicher Entwicklung. In: Zeichen Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, Nr. 3/ Winter 2017, S. 10.
- Wygotski, L.S. (1971): Denken und Sprechen (Russische Originalausgabe 1934). Stuttgart.
- Zudeick, P. (1982): Alternative Schulen. Frankfurt a.M.

## Internetquellen

- Bertelsmannstiftung (Hrsg.) (2017): Chancenspiegel Schule 2017; <http://www.chancen-spiegel.de/chancenspiegel/> (Download: Pressemeldung zur Veröffentlichung), (gelesen am 21.3.2017).
- Brügelmann, H. (2008): Wirkungen einer Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung – revisited 2008; [http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Grundschuleltern/GSE\\_2012\\_6.oeffn\\_anfunt.buch.kpl.WIRKUNG.080930.pdf](http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Grundschuleltern/GSE_2012_6.oeffn_anfunt.buch.kpl.WIRKUNG.080930.pdf) (gelesen am 12.06.2017).
- Deinet, U. (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Veröffentlicht unter den socialnet Materialien. Publikationsdatum: 01.08.2014. URL: <http://www.socialnet.de/materialien/197.php> (gelesen am 8.9.2017).
- Dworschak, W. (2010): Schulbegleitung/ Schulassistent in [http://www.inklusion-lexikon.de/Schulbegleitung\\_Dworschak.php](http://www.inklusion-lexikon.de/Schulbegleitung_Dworschak.php) (gelesen am 11.10. 2017).
- Ehrhardt, K. (2013): Schulbegleitung und Inklusion (Überblick). LAG Baden-Württemberg Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. <http://www.lag-bw.de/PDF/Schulbegleitung.pdf> (gelesen am 11.10.2017).
- Monhoff, Ch. (2007): Rituale in der Grundschule. Eine ethnographische Fallstudie in einer jahrgangübergreifenden Eingangsklasse. <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2011052537575/6/MohnhoffRitualeGrundschule.pdf> (gelesen am 8.4.2017).
- Peschel F. (2013): Mr. Hattie und der Offene Unterricht. <http://visible-learning.org/wp-content/uploads/2013/06/John-Hattie-Offener-Unterricht-Falko-Peschel.pdf> (gelesen am 5.4.2017).
- Preuss-Lausitz, U. (2014). Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. Online verfügbar: [http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss.\\_Begleitung\\_Inklusion.pdf](http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf) (gelesen am 24.07.2017).
- Westphal, H. (2017): Inklusion – Was war das nochmal? In: E & W, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Niedersachsen, Dezember 2016/ Januar 2017, S. 20 und <http://sop.gew-nds.de/index.php/inklusion/174-inklusion-was-war-das-nochmal> (gelesen am 2.12.2017).

## Danksagung

Mein Dank gilt insbesondere der Schulleitung der Eichendorff-Grundschule in Bielefeld, Frau Katharina Eikmanns-Rote und Herrn Frank Breddemann, sowie den Kolleginnen und Kollegen für die Bereitschaft, Auskunft über ihre inklusive Arbeit zu geben und dafür, dass Sie mir Einblick in das Schulleben ermöglichten. Ich danke allen Schulleiter/innen, Lehrkräften und Eltern, die mit mir über ihre Erfahrungen mit schulischer Inklusion gesprochen haben und mir erlauben, diese in diesem Buch zu veröffentlichen.

Danken möchte ich Günter Graumann, Annette Stange-Schneider, Hella Barlage und Irmhild Stehmann für intensive Gespräche über die Thematik, inhaltliche Überarbeitungsvorschläge und Korrekturen.

Mein Dank geht auch an die Lektoratsleiterin des Verlags Barbara Budrich, Frau Miriam v. Maydell, für unterstützende Hinweise.