

Inklusion in
Schule und Gesellschaft



Ewald Kiel (Hrsg.)

Inklusion im Sekundarbereich

Kohlhammer

Inklusion in
Schule und Gesellschaft



Ewald Kiel (Hrsg.)

Inklusion im Sekundarbereich

Kohlhammer

Kohlhammer

Inklusion in Schule und Gesellschaft

Herausgegeben von
Erhard Fischer, Ulrich Heimlich
Joachim Kahlert und Reinhard Lelgemann

Band 2

Ewald Kiel (Hrsg.)

Inklusion im Sekundarbereich

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

1. Auflage 2015

Alle Rechte vorbehalten
© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart
Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:
ISBN 978-3-17-026385-7

E-Book-Formate:
pdf: ISBN 978-3-17-026386-4
epub: ISBN 978-3-17-026387-1
mobi: ISBN 978-3-17-026388-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Vorwort der Reihenherausgeber

Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 für Deutschland verbindlich gilt, entwickelt sich die Idee der Inklusion zu einem neuen Leitbild in der Behindertenhilfe. Sowohl in der Schule als auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen sollen Menschen mit Behinderung von vornherein in selbstbestimmter Weise teilhaben können. Inklusion in Schule und Gesellschaft erfordert einen gesamtgesellschaftlichen Reformprozess, der sowohl auf die Umgestaltung des Schulsystems als auch auf weitreichende Entwicklungen im Gemeinwesen abzielt. Der Ausgangspunkt dieser Entwicklung wird in Deutschland durch ein differenziertes Bildungssystem und eine stark ausgeprägte spezialisierte sonderpädagogische Fachlichkeit bezogen auf unterschiedliche Förderschwerpunkte bestimmt. Vor diesem Hintergrund soll die Buchreihe »Inklusion in Schule und Gesellschaft« Wege zur selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern von der Schule über den Beruf bis hinein in das Gemeinwesen und bezogen auf die unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte aufzeigen. Der Schwerpunkt liegt dabei im schulischen Bereich. Jeder Band enthält sowohl historische und empirische als auch organisatorische und didaktisch-methodische sowie praxisbezogene Aspekte bezogen auf das jeweilige spezifische Aufgabenfeld der Inklusion. Ein übergreifender Band wird Ansätze einer interdisziplinären Grundlegung des neuen bildungs- und sozialpolitischen Leitbildes der Inklusion umfassen.

Die Buchreihe wird die folgenden Einzelbände umfassen:

Band 1: Inklusion in der Primarstufe

Band 2: Inklusion im Sekundarbereich

Band 3: Inklusion im Beruf

Band 4: Inklusion im Gemeinwesen

Band 5: Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale
Entwicklung

Band 6: Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Band 7: Inklusion im Förderschwerpunkt Hören

Band 8: Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische
Entwicklung

Band 9: Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen

Band 10: Inklusion im Förderschwerpunkt Sehen

Band 11: Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache

Band 12: Inklusive Bildung – interdisziplinäre Zugänge

Die Herausgeber

Erhard Fischer

Ulrich Heimlich

Joachim Kahlert

Reinhard Lelgemann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Inklusion im Sekundarbereich – ein schwieriges Feld

Was bedeutet Inklusion für das Anforderungsspektrum von Lehrerinnen und Lehrern in der Sekundarstufe?

Sabine Weiß

1 Einleitung

2 Die Identifikation von Anforderungen an Lehrpersonen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf

3 Methode

4 Ergebnisse

5 Diskussion

Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – ein empirischer Überblick

Markus Gebhardt

1 Schulische Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

2 Schulische Leistungen im gemeinsamen Unterricht bei Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf

3 Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht

4 Soziale Partizipation

- 5 Einstellungen zur Inklusion
- 6 Lehrerkooperation im gemeinsamen Unterricht
- 7 Fazit

Unterrichtsgestaltung und Inklusion

Rolf Werning, Ann-Kathrin Arndt

- 1 Einleitung
- 2 Inklusionsbegriff
- 3 Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts in der Sekundarstufe I
- 4 Guter Unterricht – was ist das? Und was bedeutet dies für inklusiven Unterricht?
- 5 Spannungsfelder inklusiver Unterrichtsgestaltung
- 6 Inklusiven Unterricht gemeinsam gestalten – Kooperation im Kollegium
- 7 Ausblick

Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung

Barbara Koch, Annette Textor

- 1 Einleitung
- 2 Das Schulsystem in Deutschland im Spannungsfeld von Segregation und Inklusion
- 3 Spezifika der Sekundarstufe
- 4 Schulorganisatorische Modelle der Inklusion
- 5 Schulentwicklung und Inklusion
- 6 Fazit

Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe

Bettina Amrhein

1 Einleitung

2 Inklusion – eine besondere Herausforderung für Lehrer/-
innen der Sekundarstufe

3 Inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung der
Sekundarstufe

4 Professionalisierung für Inklusion gestalten

5 Innovation für Inklusion und Lifelong-Learning – next
practice im Lehrer/-innenberuf

6 Fazit

Autorenverzeichnis

Einleitung: Inklusion im Sekundarbereich – ein schwieriges Feld

Ewald Kiel

Beiträge über Inklusion im Sekundarbereich zusammenzustellen, erweist sich als eine nicht ganz einfache Aufgabe. Recherchiert man etwa auf Homepages von Professorinnen und Professoren, die explizit eine Denomination für eine spezifische Sekundarstufenform haben, etwa eine Professur für Hauptschulpädagogik, Realschulpädagogik oder Gymnasialpädagogik, finden sich in deren Publikationslisten so gut wie keine Beiträge zum Thema Inklusion. Im Bereich der Fachdidaktiken sieht es nur wenig besser aus. Warum ist das so? Hierauf will die Einleitung, ausgehend von zwei authentischen Fällen, eine skizzenhafte Antwort geben, um dann kurz die Beiträge dieses Sammelbandes vorzustellen, in dem sich, mit zwei Ausnahmen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen zur Inklusion im Sekundarbereich äußern. Zunächst ein Fall, der intensiv in den Medien diskutiert wurde (z. B. Focus, Nr. 22/16, 2014). Dann folgt ein Fall, der aus einem Gespräch zwischen Lehrkräften in einer Podiumsdiskussion stammt, aber ebenfalls exemplarisch ist.

In Baden-Württemberg möchte eine Familie ihr Kind, das Trisomie 21 hat, auf einem Gymnasium anmelden. Die Familie beruft sich einerseits auf die von der Bundesregierung ratifizierte Behindertenrechtskonvention und andererseits darauf, dass es für die psychische Entwicklung ihres Kindes wichtig sei, nicht von seinen Schulfreunden und -freundinnen aus der Grundschulzeit getrennt zu werden. Das Gymnasium weigert sich. Es verweist auf den Bildungsauftrag des Gymnasiums, der im Wesentlichen darin besteht, Kinder zum Abitur zu führen, sie auf das Studium

vorzubereiten oder ihnen mit dem Abitur einen Bildungsabschluss zu offerieren, der sie für hochwertige Berufe qualifiziert. Die Weigerung ist nicht nur eine Weigerung der Schulleitung. Das Kollegium spricht sich in einer Gesamtkonferenz gegen die Aufnahme des Schülers aus. Der hinzugezogene Elternbeirat lehnt die Aufnahme des Kindes ebenfalls ab mit dem Argument, die Lernentwicklung der nicht behinderten Schülerinnen und Schüler würde dadurch Schaden nehmen. Das in letzter Instanz eingeschaltete Kultusministerium stellt lakonisch fest, dass gegen den Willen des Kollegiums kein Übergang auf dieses Gymnasium möglich sei. Der Versuch, das Kind dann auf einer Realschule einzuschulen, scheitert an ähnlichen Gründen.

Eine Lehrerin aus dem Förderschulbereich, die eine 6. Klasse mit 10 Schülerinnen und Schülern hat, die alle in mehr oder weniger großem Maße an einem Aufmerksamkeitsdefizit leiden, berichtet im Kreise von Regelschullehrern und -lehrerinnen von ihrem Umgang mit Regeln im Klassenzimmer. Anders als in der Regelschule üblich gibt es bei ihr keine für alle Kinder geltenden Klassenregeln. Im Gegenteil, es gibt Tischregeln und manchmal Regeln, die nur für ein einzelnes Kind gelten. Darüber hinaus, so sagt die Förderschullehrerin, müssen diese Regeln nicht den ganzen Vormittag eingehalten werden, sondern sie sei froh, wenn manche Kinder sich wenigstens 30 oder 60 Minuten an diese spezielle Tisch- oder Individualregel halten können. Die Kolleginnen und Kollegen aus der Regelschule sind erstaunt über diesen Umgang mit Regeln, loben diesen Umgang gleichzeitig und eine bemerkt hierzu: »Auf so eine Idee wäre ich nie gekommen!«

Beide Beispiele charakterisieren zentrale Probleme der Einführung von Inklusion im Sekundarbereich. Der erste Fall verweist auf die vielfältigen systemischen Probleme, die sich aus einem Anspruch auf Inklusion ergeben. Im Kontext eines dreigliedrigen Schulsystems, welches vorgibt, nach Leistungen zu differenzieren, macht die Einschulung eines Kindes mit Trisomie 21 in ein Gymnasium keinen Sinn, weil es das Ziel dieser Schule niemals erreichen wird. Nimmt man

ein Kind mit geistiger Behinderung am Gymnasium auf, wäre es schwierig, das dem dreigliedrigen Schulsystem zu Grunde liegende Selektionsprinzip zu verwirklichen. Man könnte etwa kaum ablehnende Argumente gegenüber Eltern finden, deren Kind eine Realschulempfehlung hat, die aber möchten, dass ihr Kind auf ein Gymnasium geht. Schullaufbahneempfehlungen lassen sich vor dem Hintergrund des Anspruchs auf Inklusion kaum umsetzen. Wenn es der politische Wille ist, Kinder mit und ohne bzw. mit unterschiedlichen Förderbedarfen nach der Grundschulzeit gemeinsam an Unterrichtsgegenständen arbeiten zu lassen und sie gemeinsam zu beschulen, dann stellt dies das dreigliedrige Schulsystem in Frage. Das heißt, der Anspruch auf Inklusion begründet einen Anspruch auf einen fundamentalen Systemwechsel des deutschen Schulsystems hin zu einer Form von Gemeinschaftsschule.

Neben dieser makrosystemischen Frage werden jedoch auch andere Probleme auf untergeordneten Systemebenen deutlich. Lehrerkollegien sowie die Eltern müssten von der Richtigkeit und von der Wichtigkeit einer inklusiven Schulgestaltung überzeugt werden. Das Kultusministerium hat bei der gegenwärtigen Ausgestaltung des Schulsystems Recht, wenn es argumentiert, man könne eine inklusive Beschulung nicht gegen den Willen der Lehrer und Lehrerinnen durchsetzen. Verweigern Lehrkräfte ihren Vermittlungs- und Förderauftrag, können Kinder und Jugendliche nicht beschult werden. Das gilt nicht nur für diese spezielle Schule, sondern für alle Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Interpretation des zweiten Beispiels knüpft an die Interpretation des ersten an. Bei dem dort dargestellten Problem der Gültigkeit von Interaktionsregeln wird das »Befremdetsein« von Lehrerinnen und Lehrern aus der Regelschule besonders deutlich. Die Konzeptualisierung von Unterricht in der Regelschule richtet sich an einen Klassenverband und weniger an individuelle Schüler oder Schülergruppen. Gleichzeitig wird an diesem simplen Beispiel deutlich, dass das Befremden sehr viel mit einem Kompetenzdefizit zu tun hat. Die Förderschullehrerin wird für ihre Lösung gelobt und gleichzeitig gibt die Regelschullehrerin zu, ihr wäre diese Lösung niemals eingefallen. In der Ausbildung von Regelschullehrkräften werden solche Situationen nicht thematisiert. Dies hat zweifellos auch mit der

im Wesentlichen getrennt voneinander ablaufenden Ausbildung von Regelschullehrerinnen und -lehrern sowie Sonderpädagoginnen und -pädagogen zu tun. Dabei wird auch hier wieder eine große systemische Komponente deutlich, welche durch den Anspruch auf Inklusion zu Tage tritt. Es geht um eine systemische Verknüpfung von bisher getrennten Ausbildungsgängen. Schaut man sich in diesem Zusammenhang Untersuchungen zu Beliefs und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur Inklusion an, dann finden sich national wie international ähnliche Befunde: Lehrerinnen und Lehrer haben so etwas wie eine grundsätzliche Bereitschaft zur Inklusion, gleichzeitig haben sie Angst vor dem Befremdenden und Unerwarteten und fühlen sich zu Recht nur ungenügend für das neu von ihnen Verlangte ausgebildet (Avramides/Bayliss/Burden, 2000; Avramides/Norwich, 2002; Amrhein, 2011).

Diese Angst vor dem Neuen wird sicherlich durch grundsätzliche Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte verstärkt: Pädagogisches Handeln ist seiner Struktur nach unsicher (Kiel/Pollak, 2011; Shulman, 1991): Der Zusammenhang zwischen Absichten, pädagogischen Handlungen und Wirkungen ist weder deterministisch, noch ist er zufällig. Es gibt keine sichere Verknüpfung weder von Absichten und Handlungen noch von Handlungen und Wirkungen.



Trotz der Festsetzung vieler Faktoren (Lehrplan, Lehrmittel, Klassengröße usw.) kann eine Vielzahl von Aspekten nicht fixiert werden. Die geringe Planbarkeit führt zu Handlungsstörungen und verlangt von der Lehrperson die Fähigkeit zu spontaner Reaktion und zu situativen Entscheidungen. Dem stehen inhaltliche Lehrplanvorgaben, dienstrechtliche Bestimmungen usw. gegenüber, so dass sich der Lehrerberuf in einer »Schwebelage zwischen Reglementierung und »pädagogischer Freiheit« befindet (Rothland, 2013, S. 25). Kommt in dieser Situation der Umgang mit Kindern und Jugendlichen hinzu, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben, steigt das Gefälle von behinderten Schülerinnen/Schülern und

Pädagoginnen und Pädagogen. Benkmann hat hierfür die schöne Wendung gefunden, dass das »wissende Nicht-Wissen« in pädagogischen Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf besonders groß sei (Benkmann, 2011, S. 9). Diejenigen, die hierfür nicht ausgebildet sind, entwickeln besondere Bedenken.

Die beiden Eingangsfälle und ihre skizzenhafte Interpretationen machen deutlich, weshalb sowohl Wissenschaftler als auch professionelle Lehrkräfte Berührungängste mit dem Thema Inklusion im Sekundarbereich haben. Einerseits sind beide Seiten mit der furchteinflößenden Aussicht konfrontiert, dass der Kontext, in dem sie und für den sie arbeiten, in dieser Form aufhört zu existieren. Dies geht einher mit dem Zusammenbruch der bisher geltenden Wertsysteme, die durch Leistungsorientierung und Homogenisierung gekennzeichnet sind. Auf der anderen Seite gibt es zurzeit kein identitätsstiftendes Wertsystem, welches Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Regelschullehrkräfte zusammenführen könnte. Dies zeigt sich u. a. in diesem Herausgeberband daran, dass fast alle Autorinnen und Autoren ihren Beitrag mit einer grundsätzlichen Begriffsklärung in Hinblick auf den Begriff Inklusion beginnen. Dies scheint beim gegenwärtigen Stand der Inklusionsforschung ein immer wieder notwendiges Desiderat zu sein und trägt zur allgemeinen Verunsicherung bei, gerade bei denjenigen, die Inklusion umsetzen sollen.

Das Nichtvorhandensein eines eindeutigen handlungsleitenden Wertesystems ist verknüpft mit einem Mangel an Kompetenzen. Regelschullehrkräften etwa mangelt es an diagnostischen Kompetenzen und Handlungskompetenzen, mit denen sie einerseits feststellen können, welche Störungsbilder vorliegen, und andererseits abwägen können, welche Interventionen funktional erscheinen. Andererseits sind Sonderpädagoginnen und -pädagogen die Orientierung an Klassenverbänden, gemeinsam zu erreichende Bildungsstandards oder Leistungsorientierung eher fremd. Hinzu kommt ein Mangel an Differenzierung zwischen verschiedenen sonderpädagogischen Förderformen. Inklusion wird vor allem absolut gedacht. Häufig erfolgt in der vielfältigen programmatischen Literatur eine Reduktion auf den guten Willen, man müsse sich nur anstrengen, dann könne man alle, die behindert sind – sei es körperbehindert, geistig behindert, verhaltensauffällig – von Anfang an an gemeinsamen Gegenständen

arbeiten lassen. Diese Gemengelage aus Ängsten vor dem Systemwechsel, unterschiedlichen Werten, undifferenziertem »Gutmenschentum« und Kompetenzdefiziten wird in allen hier dargestellten Beiträgen in unterschiedlicher Intensität aufgegriffen:

Sabine Weiß, Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Schulpädagogik der LMU München, fragt auf der Basis empirischer Anforderungsanalysen danach, welchen Anforderungen Lehrerinnen und Lehrer in der Sekundarstufe in einem inklusiven Kontext ausgesetzt sind. Dabei hebt sie den Unterschied zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen und pädagoginnen besonders heraus. Für die Sonderpädagoginnen und -pädagogen spielt eine potenzialorientierte Haltung oder ein spezifisches Ethos im Sinne eines positiven Menschenbildes eine wichtige Rolle. Dieses Ethos lehnt eine Defizitorientierung ab und beschäftigt sich im Sinne des ursprünglichen Begriffs »Fördern« damit, »Schätze« in den Kindern und Jugendlichen zu finden, die es gilt ans Tageslicht zu bringen. Markus Gebhardt, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TUM School of Education, widmet sich der verdienstvollen Aufgabe, aus der großen Menge häufig programmatischer Literatur zur Inklusion national wie international die empirischen Beiträge zu identifizieren und in ihren Kernaussagen kurz darzustellen. Seine kenntnisreiche Darstellung verweist auf einige der wenigen Studien, in denen der Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit inklusiver Beschulung differenziert nach Förderbedarfen untersucht wird. Gleichzeitig finden sich bei ihm viele Studien, in denen diese Differenzierung nicht gemacht wird. Insgesamt zeichnet sein Einblick in den möglichen Erfolg inklusiver Beschulung in der Sekundarstufe ein optimistisches Bild, jedoch bleibt die offene Frage, welche Modelle des gemeinsamen Unterrichts für welche Zielgruppe eine positive Wirkung haben und wie solche Unterrichtsmodelle in den einzelnen Unterrichtsfächern umgesetzt werden können.

Rolf Werning, Professor an der Universität Hannover, und Ann-Kathrin Arndt, wissenschaftliche Mitarbeiterin an derselben Universität, knüpfen an Gebhardts Frage an. In ihrem Beitrag geht es um »Unterrichtsgestaltung und Inklusion«. Anders als Gebhardt sehen sie in diesem Thema weniger eine offene Frage, sondern heben hervor, dass sich Unterricht in inklusiven Settings nicht prinzipiell vom

Unterricht an herkömmlichen Schulen unterscheiden müsse. Das heißt, auch eine Didaktik inklusiven Unterrichts orientiert sich an Prinzipien guten Unterrichts wie wir sie aus der Tradition der geisteswissenschaftlichen Didaktik, aber auch von der modernen Lehr-Lerntheorie her kennen. Das Spezifische inklusiver Settings liegt für Werning und Arndt in einer Reihe von Spannungsfeldern begründet sowie in der Notwendigkeit einer multiprofessionellen Zusammenarbeit, die im deutschen Schulsystem eher die Ausnahme ist. Die besondere Wertorientierung des Autors und der Autorin lässt sich auf eine griffige Formel bringen: »Maximierung der Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung«. Theoretisch spielt das mehrebenentheoretisch erweiterte Angebot-Nutzungs-Modell von Fend eine wichtige Rolle in ihren Überlegungen.

Der Beitrag von Barbara Koch, Vertretungsprofessorin an der Universität Lüneburg, und Annette Textor, Professorin an der Universität Bielefeld, hat einen starken Bezug zu der von Werning und Arndt erhobenen Forderung nach multiprofessioneller Zusammenarbeit. Die beiden Autorinnen betrachten die Frage nach der Inklusion in der Sekundarstufe unter den Perspektiven der Schulentwicklung und Schulorganisation, die in einem inklusiven Setting deutlich partizipativer und kooperativer sein sollten. Sie begründen ihren Anspruch demokratietheoretisch, menschenrechtstheoretisch und bildungsökonomisch. Ihre Darstellung schulorganisatorischer Modelle der Inklusion stellt Fragen der Ressourcenverteilung, der Verortung der sonderpädagogischen Ressourcen und der konzeptuellen Differenzierung der Organisation von Schule in den Mittelpunkt. Da auch die Autorinnen die Hinwendung zur Inklusion als einen Systemwechsel betrachten, werden in einem weiteren Abschnitt Strategien und Instrumente erläutert, die auf Ebene der Einzelschulen im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung angewendet werden können.

Bettina Amrhein, zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Werks Gastprofessorin an der Universität Hildesheim, fragt nach den Bedingungen der Professionalisierung für Inklusion im Rahmen der Lehrer/Innenbildung in der Sekundarstufe. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist auch der Systemwechsel und die sich hieraus ergebenden immensen Spannungen zwischen leistungsorientierten