

Inklusion und Schule

Eine Handreichung von Studierenden für Kommilitonen des
Lehramtes an Allgemeinen Schulen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Lehramtsstudierende und Inklusion – eine Umfrage an der JMU Würzburg - <i>Lydia Navratil, Elena Wirth, Natalie Witt</i>	6
1.1 Methodik.....	6
1.2 Ergebnisse und Interpretation.....	7
1.3 Ausblick.....	8
2. Inklusion als Entwicklungsziel – <i>Hanna Hümpfner, Franziska Silbermann</i>	9
2.1 Was bedeutet Inklusion?.....	9
2.2 Begriffsklärung	9
2.3 UN- Behindertenrechtskonvention	11
2.4 Hintergrund und Entstehung des Begriffes	12
2.5 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (Stand: Januar 2015).....	13
2.6 Bestehendes Bildungssystem in Bayern	14
2.7 Die Entwicklung inklusiver Schulen im Verbund kooperativer Lernformen.....	15
2.8 Index für Inklusion	18
3. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – <i>Judith Fastner, Julia Schobert</i>	20
3.1 Definition Sonderpädagogischer Förderbedarf	20
3.2 Förderschwerpunkt „Lernen“	21
3.3 Förderschwerpunkt „Sprache“.....	22
3.4 Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“	23
3.5 Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“.....	24
3.6 Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“	25
3.7 Förderschwerpunkt „Hören“.....	26
3.8 Förderschwerpunkt „Sehen“.....	27
4. Inklusionsfortschritt in den Bundesländern – <i>Jana Eichler, Johannes Engelhardt, Ngoc Tran</i>	29
5. Schulen mit dem Schulprofil Inklusion – Stimmen aus der Praxis – <i>Jana Eichler, Johannes Engelhardt, Ngoc Tran</i>	32
5.1 Grund- und Mittelschule Würzburg-Heuchelhof	32
5.2 Realschule Eching	34
5.3 Gymnasium Altdorf.....	36

6.	Inklusive Schulentwicklung – <i>Hannah Britsch, Judith Wagner</i>	39
6.1	Allgemeine Funktionen von Schule	39
6.2	Das Doppelziel der Inklusion	40
7.	Inklusiver Unterricht – <i>Hannah Britsch, Judith Wagner</i>	41
8.	Kooperation – <i>Marina Aicher, Analena Arana</i>	44
8.1	Kooperation im schulischen Setting	45
8.2	Team- Teaching	48
8.3	Kollegiale Unterstützungssysteme	48
8.4	Grenzen der Kooperation.....	51
9.	Schulische und außerschulisches Beratungs- und Unterstützungs-systeme – <i>Raimund Guist</i> 53	
9.1	Anlaufstellen für innerschulische Fragen zur Inklusion.....	53
9.2	Möglichkeiten sonderpädagogischer Unterstützung	55
9.3	Förderdiagnostischer Bericht.....	56
9.4	Förderplan.....	57
9.6	Schulbegleiter	57
10.	Methoden inklusiver Didaktik – ausgewählte Beispiele – <i>Sarah Graute, Theresa Haimerl, Lukas Walter, Franziska Zimmermann</i>	60
10.1	Frontalunterricht	61
10.2	Wochenplan	62
10.3	Projektorientiertes Arbeiten.....	63
10.4	Lernwerkstatt	65
10.5	Lernen mit Lernleitern.....	68
11.	Einstellungen im Prozess Inklusion – <i>Ingela Conrad, Leonard Csenar, Andre Jänke, Katharina Kilian, Antonia Tharandt</i>	72
11.1	Einstellungen von Lehrern.....	72
11.2	Elternsicht	75
11.3	Schülersicht	77
11.4	Ausblick.....	82
12.	Anhang	85

Vorwort

Im Jahr 2009 ratifizierte der Deutsche Bundestag die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen¹. Dadurch wurden die bestehenden Menschenrechte für Menschen mit Behinderung nochmals explizit formuliert und verbindlich präzisiert. Getragen vom Grundsatz der unbedingten Menschenwürde leiten sich daraus die Forderung nach Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung (Art. 5) sowie Bewusstseinsbildung (Art. 8) in allen gesellschaftlichen Bezügen ab. Im Kontext von (schulischer) Bildung müssen die Unterzeichnerstaaten u.a. sicherstellen, dass „b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“.

Seither findet in der Heilpädagogik intensiviert eine zum Teil kontrovers ausgetragene Diskussion um Bedeutung, Realisierung und Vision im Hinblick auf ein inklusives Bildungssystem statt². Auch auf Seiten der schulstufenspezifischen Pädagogik und Didaktik ist dieser Diskurs um Lernen in heterogenen Gruppen mit Schüler und Schüler³ (mit Förderbedarf) im Gange⁴.

Zur Umsetzung auf systemischer Ebene erarbeitete in Bayern eine interfraktionelle Arbeitsgruppe des Landtages eine Novellierung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG). Seit der Verabschiedung im Jahr 2011 ist die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts Aufgabe aller Schulen (Art. 2 (2)). Damit verbunden ist die verbindliche Festschreibung der Schulentwicklung aller Schulen in Bayern: die inklusive Schule (Art. 30b (1)).

Im Rahmen des Projektseminars Pädagogik / Psychologie bei Verhaltensstörungen eruierten die Teilnehmer den Bedarf, Kommilitonen der Studiengänge des Lehramtes an allgemeinen Schulen den Themenkomplex „Schule und Inklusion“ näher zu bringen. Das Ergebnis dieser Bemühungen spiegelt sich in der nachstehenden Handreichung wieder.

¹ Bundesgesetzblatt 2008

² vgl. etwa Ahrbeck 2014; Speck 2010; Wocken 2013

³ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in der Folge nur noch die männliche Form verwendet. Sofern nicht anders angegeben, gelten die Ausführungen für Personen jedweden Geschlechts.

⁴ vgl. etwa Kopp et al. (2014)

Lydia Navratil, Elena Wirth und *Natalie Witt* stellen im einführenden Kapitel zentrale Ergebnisse ihre Befragung unter Lehramtsstudierenden der Julius- Maximilians-Universität Würzburg zum Themenkomplex „Einstellung zur Inklusion“ sowie „Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts“ vor.

Den Entwicklungsprozess von der Exklusion hin zur Inklusion beschreiben *Hanna Hümpfner* und *Franziska Silbermann* im Kapitel zwei. Darauf aufbauend werden die Formen inklusiver Bildung im bayerischen Schulsystem erläutert, verbunden mit einem Hinweis auf Indices zur Beförderung einer inklusiven Schulentwicklung.

Im schulischen Kontext spielt der Terminus des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine Schlüsselrolle für zusätzliche Unterstützungsleistungen u.a. durch Lehrkräfte für Sonderpädagogik. *Judith Fastner* und *Julia Schobert* verweisen im Kapitel drei auf die Kernaspekte dieser Begrifflichkeit und gewähren einen Einblick in die verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte.

Zum Stand der Inklusion an deutschen Schulen geben *Jana Eichler, Johannes Engelhardt* und *Ngoc Tran* im Kapitel vier Auskunft. Ausgehend von der Situation in Bayern werden von den drei Autoren im darauffolgenden Kapitel die Erkenntnisse aus ihren Interviews mit Schulen mit dem Profil Inklusion vorgestellt. Dass dieses Profil nicht nur auf Grund- und Mittelschulen begrenzt ist, belegen die Interviews mit Vertretern einer Realschule und eines Gymnasiums in Bayern.

Im Kapitel sechs verknüpft *Hannah Britsch* und *Judith Wagner* die allgemeinen Funktionen von Schule mit der Zielsetzung von Inklusion. Darauf aufbauend skizziert die Autorin im nachfolgenden Kapitel Leitaspekte eines inklusiv zu verstehenden Unterrichts.

„Auf die Lehrer kommt es an!“ – und auf ihre Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit, um ein inklusives Schulsystem zu entwickeln. Diese verdeutlichen *Marina Aicher* und *Analena Arana* mit ihren Ausführungen im Kapitel acht. *Raimund Guist* konkretisiert im nachfolgenden Kapitel mögliche Kooperationsfelder, in dem er schulische und außerschulische Beratungs- und Unterstützungssysteme sowie ihre möglichen Verknüpfungen erläutert.

Auch in einer inklusiven Schule findet Unterricht statt. Gestaltungsideen, um der erweiterten Heterogenität im Klassenverband als Lehrkraft entsprechen zu können, bieten *Sarah Graute, Theresa Haimerl, Lukas Walter* und *Franziska Zimmermann* im Kapitel zehn. Neben dem Frontalunterricht stellen die Autoren exemplarisch offene und geeignete Unterrichtsmodelle vor, ohne eine explizit inklusive Didaktik begründen zu wollen.

Im abschließenden elften Kapitel zeigen *Ingela Conrad, Leonard Csenar, Andre Jänke, Katharina Kilian* und *Antonia Tharandt* anhand von ausgewählten Studien die unterschiedlichen Blickwinkel der primär beteiligten Personengruppen Schüler, Lehrer und Eltern auf den Prozess

der Inklusion auf und ziehen hieraus Schlussfolgerungen für den weiteren Schulentwicklungsprozess.

Alle Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit; sie spiegeln den Erkenntnisstand zum Januar 2015 wieder.

Würzburg im März 2015

Hans-Walter Kranert

Literatur

Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer

Kopp, B. et al. (Hrsg.) (2014): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer.

Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. München: Reinhardt.

Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus.

Internetquellen

Bundesgesetzblatt (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn. Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [31.01.2015]

1. Lehramtsstudierende und Inklusion – eine Umfrage an der JMU

Würzburg - Lydia Navratil, Elena Wirth, Natalie Witt

Recherchen zu Beginn des Semesters ergaben, dass es kaum deutschsprachige Studien zum Thema „Einstellungen Studierender zur Inklusion“ gibt. Deshalb beschlossen wir im Seminar an unserer Universität eine eigene Umfrage unter Lehramtsstudierenden durchzuführen. Wie schaut es bei uns in Würzburg aus? Was denken die Studierenden der verschiedenen Lehramter hier über inklusiven Unterricht? Zunächst sollte der Unterschied von angehenden Sonderpädagogen zu den „Regelschullehrämtern“ festgestellt werden. Gibt es Unterschiede zwischen den Einstellungen der jeweiligen Lehramtskandidaten?

Zur Konzeption des Fragebogens⁵ nutzten wir die von Bosse und Spörer verfassten Fragen⁶ und formulierten diese um oder übernahmen sie wortgetreu. War in der Studie von Bosse und Spörer noch die Rede von „behinderten“ und „nicht behinderten“ Kindern, nutzten wir den Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf bei Verhaltensstörungen“ (SFbV). Wir wollten mit unserer Studie explizit die *Einstellungen Studierender zur Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei Verhaltensstörungen* erfragen. Wir erhofften uns aus unserer Befragung Tendenzen bezüglich der Einstellungen der verschiedenen Lehramtsstudierenden festzustellen und Unterschiede zu ermitteln, damit wir, als Sonderpädagogikstudierende, darauf aufbauend einen Reader für die Studierenden der Regelschullehrämter gestalten können.

1.1 Methodik

Der Fragebogen beschränkt sich auf die Größen Normalverteilung, Standardabweichung und Häufigkeitsverteilung und verzichtet bewusst auf Korrelation und eine statistische Analyse. Befragt wurden 154 Studierende der Lehramter Grundschule, Mittelschule, Sonderpädagogik sowie Realschule und Gymnasium, welche in der Auswertung als „weiterführende Schulen“ zusammengefasst wurden. In der folgenden Ausführung beziehen wir uns dementsprechend immer auf diese Stichprobe. Die angegebenen Prozente setzen sich aus den Antwortmöglichkeiten „Ich stimme zu“ und „Ich stimme eher zu“ zusammen.

⁵ s. Anhang

⁶ vgl. Bosse & Spörer 2014, S. 298 f.

1.2 Ergebnisse und Interpretation

Die Fragen sind schwerpunktmäßig auf verschiedene Themenbereiche bezogen. Die erste Frage ist, ob ein gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne SFbV durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden kann. Sie bezieht sich auf das Thema „Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts“. Zu nennen sind hier deutliche Unterschiede zwischen dem Lehramt für Mittelschule und dem Lehramt für Grundschule. Während erstere nur zu 40 Prozent glaubten, dem zustimmen zu können, waren es bei den Grundschullehramtsstudierenden fast 75 Prozent. Das lässt uns zu folgender Annahme kommen: die Grundschule ist durch die breite Schülerschaft schon immer darauf angewiesen gewesen, mit differenzierten Methoden möglichst vielen Kindern gerecht zu werden. Das lässt vermuten, dass die Umsetzung von Inklusion im Grundschulbereich leichter zu vollziehen ist. Auch die Sonderpädagogen fühlen sich mit fast 70 Prozent dazu in der Lage, methodendifferenziert zu arbeiten. Das kann dadurch bedingt sein, dass sie sich in ihrem Studium mehr damit auseinandersetzen und damit eher den Schülern mit SFbV gerecht werden können.

Der zweite Themenschwerpunkt bezog sich auf die „Einstellung zum Einfluss des Schülerverhaltens auf inklusiven Unterricht“, wobei sich die hier genannten Ergebnisse auf folgende Aussage bezieht: „Schülern mit SFbV bringen voraussichtlich Unruhe in die Regelklasse“. Hier scheint sich feststellend zu sagen, dass die Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik mit 74 Prozent eine realistischere Sichtweise auf die Situation haben, als die Lehramtsstudierenden der Grundschule, bei denen 10 Prozent weniger zustimmen. Was erstaunen lässt, ist die Tatsache, dass die befragten Studierenden der Mittelschule mit nur 45 Prozent dieses Phänomen für wahrscheinlich halten. Daraus haben wir schlussgefolgert, dass Lehrer dieser Schulart auf Grund der Schülerschaft bereits mehr mit störendem Verhalten konfrontiert und in Bezug auf die Inklusion von Schülern mit SFbV erfahrener sind.

Auf die Frage hin, ob die Studierenden sich zutrauen, Unterricht so zu organisieren, dass auch Schüler mit und ohne Förderbedarf in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können, wurden die Bedenken bezüglich Inklusion am deutlichsten. Bei Lehramtsstudierenden der Grundschule waren es nur 35 Prozent, der Mittelschule nur 43 Prozent und bei den weiterführenden Schulen nur 32 Prozent. Mit 83 Prozent Zustimmung liegen die Sonderpädagogen mit deutlichem Abstand vor den anderen. Dabei haben wir uns überlegt, dass dies durch die Tatsache bedingt ist, dass die Ausrichtung auf die Lernzielgleichheit an den Regelschulen eine sehr

viel höhere Priorität erhält, als an Förderschulen. Für die Schulentwicklung in Richtung Inklusion würde dies bedeuten, dass hier noch viel Aufarbeitung, Aufklärung und Kooperation notwendig ist. Dies wäre für die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts bedeutungsvoll.

Umso mehr überrascht es, dass wiederum der Glaube an die Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen bei Grundschul- und Mittelschullehramtsstudenten sehr viel höher ist als bei Sonderpädagogikstudenten. Dies wurde durch die Aussage „Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass störendes Verhalten im Klassenraum gar nicht erst entsteht“ abgefragt. Während letztere dem mit 45 Prozent zustimmen, sind es bei Grund- und Mittelschule 60 und 80 Prozent. Es lässt sich die Hypothese aufstellen, dass die Sonderpädagogen durch Praxiserfahrung ein höheres Bewusstsein für Störungen entwickelt haben und das Verhalten von Schülern mit SFbV besser einschätzen können. Auch dadurch wird die Dringlichkeit für mehr Bewusstseinsbildung bei inklusiver Schulentwicklung deutlich.

1.3 Ausblick

Die Umfrage hat ergeben, dass die Ausbildung von Lehrern im Hinblick auf Inklusion Lücken aufweist. Aus diesem Grund haben wir uns diese interessanten Ergebnisse zum Anlass genommen, die Themen des Readers schwerpunktmäßig danach auszurichten. Die Ausführung soll dabei helfen einen Einblick in den Umfang inklusiver Schulentwicklung zu erhalten.

Literatur

Bosse, S.; Spörer, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (4), S. 279- 299.

2. Inklusion als Entwicklungsziel – *Hanna Hümpfner, Franziska Silbermann*

2.1 Was bedeutet Inklusion?

Wenn Anderssein normal ist!⁷

Laut der Präambel der Behindertenrechtskonvention wird unter Behinderung verstanden, dass Behinderung in Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigung und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entstehen, die sie an der vollen, wirksamen und gleich berechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern⁸.

Aufgrund dessen ist ein wesentliches Element der Inklusion, dass auf Unterscheidung von Menschen aufgrund von willkürlich gewählten Faktoren verzichtet wird. Allgemein wird Inklusion als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen. Projiziert man dies auf den Bereich Bildung, soll hier eine Reduzierung und Abschaffung von Exklusion geschaffen werden. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten.⁹

Im schulischen Kontext wird nicht von Behinderung gesprochen, sondern immer von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

2.2 Begriffsklärung

Nun soll die Unterscheidung des Begriffes Inklusion zu dem Begriff Integration deutlich gemacht werden.

⁷ www.spiegel.tv

⁸ www.behindertenbeauftragter.de

⁹ DUK 2010

Übersetzt man beide Begriffe wörtlich so bedeutet INTEGRATION die „Herstellung einer Einheit, die Eingliederung in ein größeres...“ und INKLUSION hingegen „Miteinbezogen sein“ bzw. „die gleichberechtigte Teilhabe an etwas.“

Das bekannte Punkteschaubild soll den Unterschied unterstützend verdeutlichen:

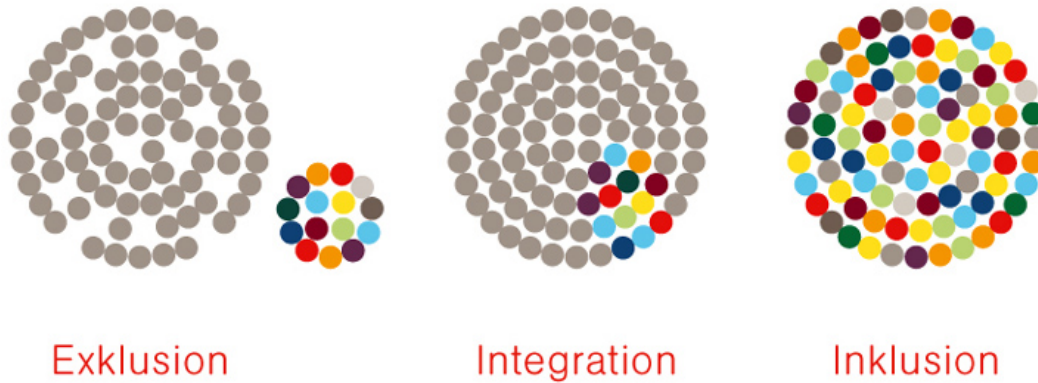


Abb. 1 : http://raul.de/wp-content/uploads/2014/12/am_jb_2012_02_inklusion.jpg

Bei der INTEGRATION besteht eine Zwei-Gruppen-Theorie, welche in Behinderte und Nicht-behinderte einteilt. Behinderte Kinder finden dabei unter Berücksichtigung von finanziellen Mitteln und Motivation den Weg in die Regelschulen mit nicht behinderten Kindern. Dabei kommt es allerdings vor, dass manche als „nicht integrationsfähig“ angesehen werden und weiterhin Sonderbetreuung erfahren. Wocken erkennt an: „Integration beschreitet den richtigen Weg, geht diesen allerdings nicht konsequent zu Ende.“ Denn die Problematik liegt darin, dass sich das Schulsystem nicht anpasst sondern nur die Kinder anpassen müssen.

Der Weg der INKLUSION ist für Wocken der gleiche wie bei der Integration. Als Theorie der egalitären Differenz¹⁰ besuchen alle gemeinsam eine Schule (behinderte & nicht-behinderte Kinder zusammen). Um dies möglich zu machen muss sich hierbei das System, also die Schule an die Kinder anpassen.¹¹

Hierbei „zeichnet sich die INKLUSION durch drei Merkmale aus:

- Vielfalt der Kinder: alle Kinder, ohne Ausnahme werden in der Schule unterrichtet.

¹⁰ Egalitäre Differenz meint die Achtung der Besonderheit, ohne die Individuen über ihre Unterschiede zu hierarchisieren.

¹¹ Fachakademie für Heilpädagogik Regensburg 2011,, S.19 ff.

- Gemeinsamer Unterricht: Unterricht findet gemeinsam, mittendrin statt, alle sind zusammen.
- Anpassung des Unterrichts: die Kinder werden differentiell, also individuell angepasst, unterrichtet.“¹²

Wie gerade deutlich gemacht kann man zwar den Versuch unternehmen beide Begriffe zu unterscheiden bzw. zu trennen, jedoch muss man einsehen, dass diese dennoch miteinander einhergehen. So schreibt Wocken in seinem Paper Inklusion& Integration im Februar 2009:

„Was die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ also genau beinhalten, ist offen und Gegenstand einer lebhaften und kontroversen wissenschaftlichen Diskussion, die von einem einheitlichen und einvernehmlichen Begriffsverständnis weit entfernt ist.“

2.3 UN- Behindertenrechtskonvention

Inklusion ist rechtlich verankert in der UN- Behindertenrechtskonvention, die 2006 in Kraft trat und in der die Forderungen des internationalen Übereinkommens beinhaltet sind. Also eine Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen 1984. Hinsichtlich Inklusion sind hier vor allem der Art. 26.1, der jedem das Recht auf Bildung zuspricht und der Art. 24.1, indem die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung anerkennen, interessant.

- *Art. 24.1 Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel (...)*
- *Art. 24.1 c: Menschen mit Behinderung zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen*
- *Art.24.2 a: Bei der Verwirklichung dieses Rechtes stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
 - o Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden (...)*

¹² ebd.

- *Art. 24.2 b: Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft in der sie leben Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen.*¹³

2.4 Hintergrund und Entstehung des Begriffes

Salamanca Erklärung → Erstes Mal Schule für Alle!

Ein weiterer Meilenstein auf dem Weg zur Inklusion ist die Salamanca- Erklärung. Auf der Weltkonferenz „ Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ im Jahre 1994 im Spanischen Salamanca wurde ein Aktionsrahmen zur Inklusion beschlossen. Mehr als 300 Teilnehmer, die 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen vertraten. Diese diskutierten den fundamentalen politischen Wandel, der nötig ist, um inklusive Bildung zu fördern. Des Weiteren wurde diskutiert, wie Schulen in die Lage versetzt werden, alle Kinder zu betreuen, insbesondere die mit besonderen Bedürfnissen.

→ Notwendigkeit Kinder und Jugendliche und Erwachsene mit besonderem Förderbedarf/ -bedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten.

Fazit:

„Die Pädagogik für besondere Bedürfnisse - ein wichtiges Thema für Länder im Norden wie im Süden - kann sich nicht in Isolation weiterentwickeln. Sie muss Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie sein und wohl auch einer neuen, sozialen und wirtschaftlichen Politik. Sie erfordert große Reformen in der herkömmlichen Schule.“¹⁴

Am 6 Mai 1994 hat die Kultusministerkonferenz der Länder zur Vorbereitung auf die Konferenz in Salamanca Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD verabschiedet.

- Erfüllung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden, sondern muss auch an allgemeinen Schulen entsprochen werden
- Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe, grundsätzlich als Aufgabe aller Schulen anzustreben

¹³ www.behindertenbeauftragter.de

¹⁴ www.unesco.de

- Sonderpädagogik versteht sich als notwendige Ergänzung und Schwerpunkt der allgemeinen Pädagogik¹⁵

2.5 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (Stand: Januar 2015)

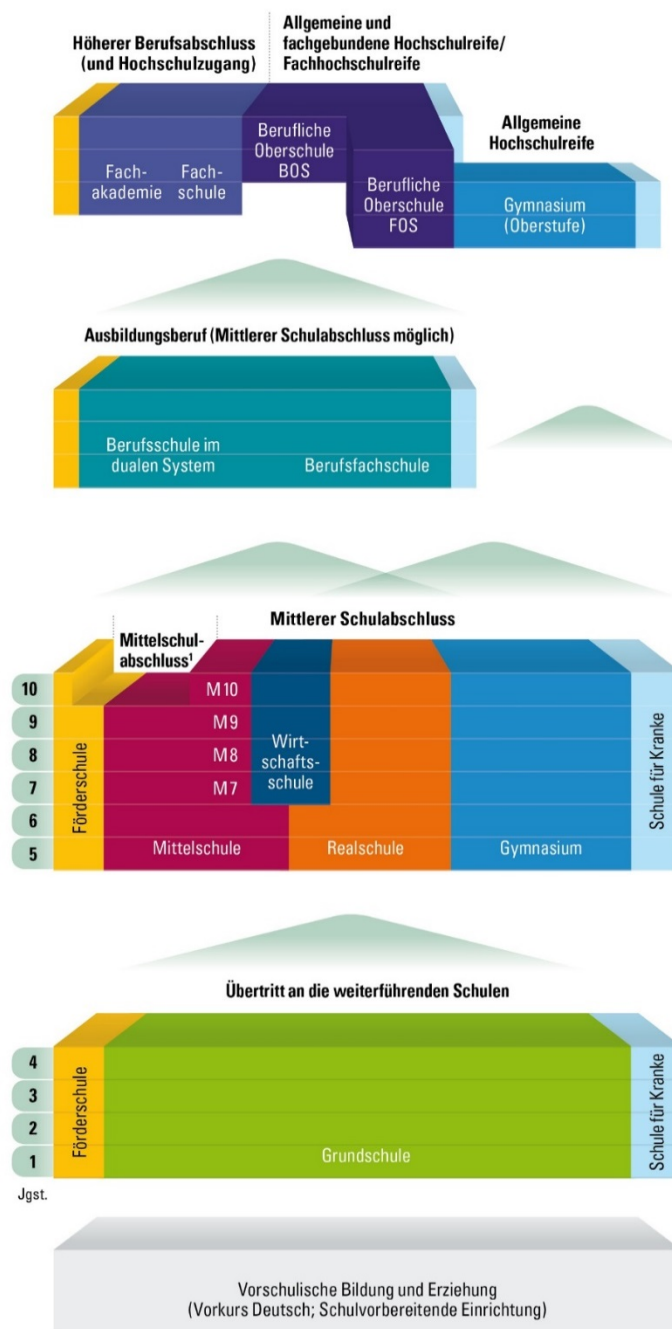
- **Art. 2(2):** INKLUSIVER Unterricht ist Aufgabe aller Schulen
- **Art. 30b (1):** Die inklusive Schule ist Ziel der Schulentwicklung aller Schulen.
- **Art. 41 (1)**
 - o Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfüllen ihre Schulpflicht durch den Besuch der allgemeinen Schule oder der Förderschule.
 - o Die Förderschule kann besucht werden, sofern die Schüler einen besonderen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, ansonsten nur im Rahmen der offenen Klassen nach Art. 30a Abs. 7 Nr. 3.
 - o Die Erziehungsberechtigten entscheiden, an welchem der im Einzelfall rechtlich und tatsächlich zur Verfügung stehenden schulischen Lernorte ihr Kind unterrichtet werden soll; bei Volljährigkeit und Vorliegen der notwendigen Einsichtsfähigkeit entscheiden der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf selbst.
- **Art. 41(5)**
 - o Kann der individuelle sonderpädagogische Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch unter Berücksichtigung des Gedankens der soziale Teilhabe nach Ausschöpfung der an der Schule vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten, sowie der Möglichkeit des Besuches einer Schule mit dem Schulprofil „INKLUSION“ nicht hinreichend gedeckt und
 - ist der Schüler dadurch in der Entwicklung gefährdet oder
 - beeinträchtigt er die Rechte von den Mitgliedern der Schulgemeinschaft erheblich,

→Besucht der Schüler eine geeignete Förderschule¹⁶

¹⁵ www.gew.de

¹⁶ www.gesetze-bayern.de

2.6 Bestehendes Bildungssystem in Bayern



¹ Erfolgreicher oder qualifizierender Abschluss der Mittelschule

Abb. 2: Das Bildungssystem in Bayern¹⁷

¹⁷ <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten.html>

2.7 Die Entwicklung inklusiver Schulen im Verbund kooperativer Lernformen

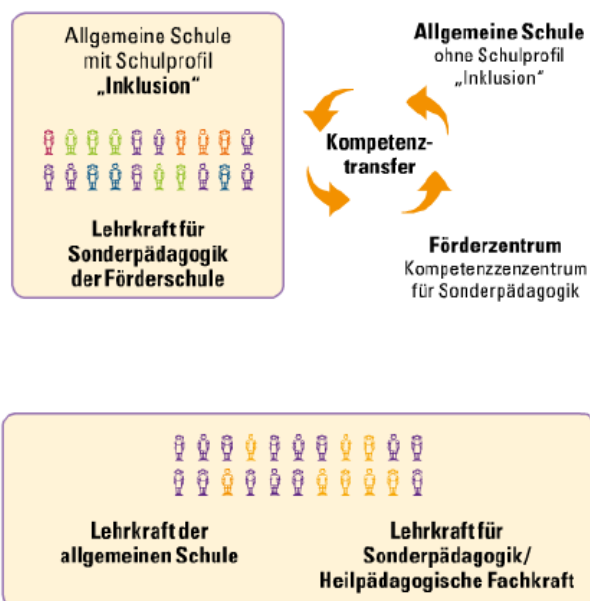


Abb. 3: Entwicklung inklusiver Schulen im Verbund¹⁸

MSD (Mobiler Sonderpädagogischer Dienst)

Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) bieten individuelle Beratung und breit gefächerte Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten, stehen aber auch Lehrkräften, Eltern und Erziehungsberechtigten beratend zur Seite. Sie gewährleisten, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der wohnortnahen Schule verbleiben können, weil die Sonderpädagogen gleichsam zu ihnen kommen.¹⁹

Kooperationsklassen

In Kooperationsklassen der Grundschulen, Mittelschulen und Berufsschulen wird eine Gruppe von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet. Dabei erfolgt eine stundenweise Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste.²⁰

¹⁸ Flyer, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern (Stand Mai 2013)

¹⁹ www.isb.bayern.de

²⁰ www.gesetze-bayern.de



Abb. 4: Kooperationsklasse²¹

Partnerklassen (ehemals Außenklassen)

Partnerklassen der Förderschule oder der allgemeinen Schule kooperieren mit einer Partnerklasse der jeweils anderen Schulart. Formen des gemeinsamen, regelmäßig lernzieldifferenten Unterrichts sind darin enthalten. Gleiches gilt für Partnerklassen verschiedener Förderschularten.²²

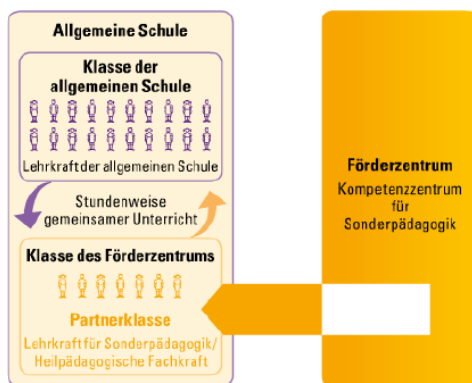


Abb. 5: Partnerklasse²³

Offene Klassen der Förderschule

In offenen Klassen der Förderschule, in denen auf der Grundlage der Lehrpläne der allgemeinen Schule unterrichtet wird, können Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden. Voraussetzung ist, dass kein Mehrbedarf hinsichtlich des benötigten Personals und der benötigten Räume entsteht. Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel können die Schul-

²¹ Flyer, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern (Stand Mai 2013)

²² ebd.

²³ ebd.

aufsichtsbehörden bei Förderzentren mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören oder körperliche und motorische Entwicklung in Abweichung von Satz 2 Schüler und Schüler ohne Förderbedarf bis zu 20 v.H. der vom Staatsministerium festgelegten Schülerhöchstzahl je Klasse bei der Klassenbildung berücksichtigen.²⁴

Inklusion einzelner Schüler

Einzelne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die allgemeine Schule, insbesondere die Sprengelschule, besuchen, werden unter Beachtung ihres individuellen Förderbedarfs unterrichtet. Sie werden durch den MSD und ggf. außerschulische sonstige Unterstützungssysteme begleitet.²⁵

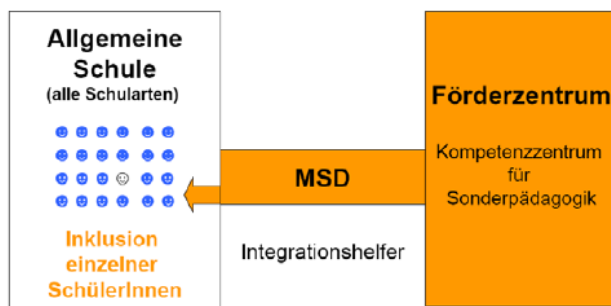


Abb. 6: Inklusion einzelner Schüler²⁶

Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“

Schulen können mit Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und der beteiligten Schulaufwandsträger das Schulprofil "Inklusion" entwickeln. Unterrichtsformen und Schulleben sowie Lernen und Erziehung sind auf die Vielfalt der Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auszurichten.²⁷

²⁴ ebd.

²⁵ www.km.bayern.de/download/3191

²⁶ http://www.km.bayern.de/download/3191_konzeptpapier_zur_umsetzung_des_gesetzentwurfs_inklusion_13_2.pdf.

²⁷ www.schulamt-wuerzburg.de

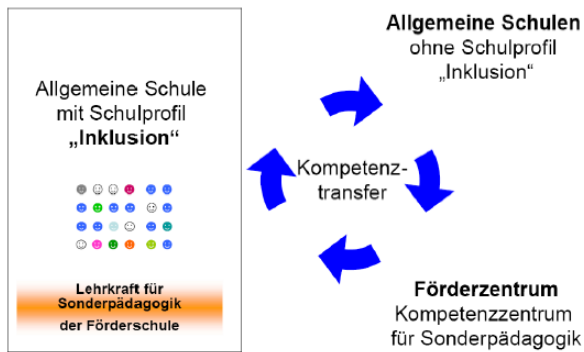


Abb. 7: Schulprofil Inklusion²⁸

2.8 Index für Inklusion

Der Index für Inklusion ist eine Möglichkeit, eine inklusive Schulentwicklung zu fördern. Er ist eine Materialsammlung, die jeder Schule bei der Entwicklung hin zur „SCHULE FÜR ALLE“ helfen kann. Sie bietet für Schulen eine Unterstützung im Prozess ihrer Reflexion und Entwicklungsplanung, in dem er Sichtweisen der Schüler, Eltern, Mitarbeiter und anderen Menschen sichtbar macht. Er beinhaltet detaillierte Analysen, um Barrieren für das Lernen und Teilhabe aller Schüler abzubauen und zu überwinden. Der Index für Inklusion ist also ein Hilfsmittel, um ein inklusives Leitbild zu entwickeln und Verbindungen von Entwicklung kooperativen Beziehung und Verbesserungen des Lern- und Lehrumfeldes zu schaffen. Hierbei legt er sein Augenmerk auf:

- Werte, Lern- und Lehrbedingungen
- Hilfe, um Verbesserungen innerhalb der Schule voranzutreiben
- Förderung: Sicht der Lernens, bei der Kinder und Jugendliche als Agierende beteiligt sind und Unterrichtsgegenstände mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung bringt.

Des Weiteren macht er deutlich, was Inklusion für alle Aspekte von Schule bedeutet, also Lehrerzimmer, Schulhof, Klassenzimmer.

Der Begriff INKLUSION meint im Index für Inklusion eine Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlicher.

Der Index beinhaltet vor allem:

- Schlüsselkonzepte → führen in die Reflexion über inklusive Schulentwicklung ein

²⁸http://www.km.bayern.de/download/3191_konzeptpapier_zur_umsetzung_des_gesetzentwurfs_inklusion_13_2.pdf

- Rahmen für die Analyse: Dimensionen und Bereiche zur Strukturierung des Zugangs zur Evaluation und Entwicklung der Schule
- Materialien für die Analyse : Indikatoren und Fragen
- Index Prozess: Dieser soll sicherstellen, dass der Prozess der Bestandsaufnahme und Planung von Veränderungen und ihre Umsetzung in der Praxis selbst inklusive Qualität hat.²⁹

In bayerischen Schulen wird nicht der Index für Inklusion direkt angewendet, sondern der Leitfaden für Inklusion, indem die Autoren dieses Leitfadens „den Schulen Mut machen [wollen] ihren eigenen Weg der Inklusion zu gehen.“³⁰ Dabei ist dieser kürzer gefasst und weist explizit auf eine individuelle Selbstgestaltung und Umsetzung inklusiver Bildung der einzelnen Schulen hin mit der gemeinsamen Zielvorstellung wie der Index für Inklusion.

Literatur

Fachakademie für Heilpädagogik Regensburg (Hrsg.): Mittendrin statt nur dabei. Integration, Inklusion, Teilhabe- was kann die Heilpädagogik dazu beitragen? Dokumentation der Fachtagung der Fachakademie für Heilpädagogik vom 30.04.2010 in Regensburg. Regensburg: KJF 2011

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, 2. Aufl.

Internetquellen

https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [5.01.2015]

www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf [31.01.2015]

www.gew.de/Salamanca-Erklarung.html [6.1.2015]

<http://www.gesetze-bayern.de> [30.01.2015]

<http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/mobil-sonderpaedagogische-dienste-msd/> [30.01.2015]

<http://www.gesetze-bayern.de> [30.01.2015]

http://www.km.bayern.de/download/3191_konzeptpapier_zur_umsetzung_des_gesetzentwurfs_inklusion_13_2.pdf. [30.01.2015]

http://www.km.bayern.de/download/5597_ganzer_leitfadena468s_050213_doppelseiten_150dpi.pdf

<http://www.schulamt-wuerzburg.de/schulen/inklusion> [31.01.2015]

Index für Inklusion; <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [05.01.2015]

Leitfaden für Inklusion; http://www.km.bayern.de/download/5597_ganzer_leitfadena468s_050213_doppelseiten_150dpi.pdf [05.01.2015]

www.spiegel.tv/film/inklusion-aktion-mensch/ [31.01.2015]

²⁹ www.eenet.org

³⁰<http://www.km.bayern.de/download/5597>

3. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Judith Fastner, Julia Schobert

Die Kultusministerkonferenz tagt seit 1948 drei-bis viermal im Jahr. Sie besteht aus dem Zusammenschluss der zuständigen Minister der Länder für Bildung, Erziehung, Hochschulen, Forschung, kulturelle Angelegenheiten. Die Aufgaben der Kultusministerkonferenz sind die Sicherung von Qualitätsstandards in Schulen, Hochschulen und Berufsbildung; Förderung der Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft, Kultur; Vereinbarungen über Vergleichbarkeit oder Übereinstimmung von Zeugnissen und Abschlüssen³¹.

3.1 Definition Sonderpädagogischer Förderbedarf

Der sonderpädagogische Förderbedarf resultiert aus den „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ aus dem Jahre 1994.

Diese definiert sonderpädagogischen Förderbedarf wie folgt:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein.“³²

Der sonderpädagogische Förderbedarf ist ein individueller Bedarf, der nicht für eine Allgemeinheit gelten kann. Er soll außerdem nicht mehr primär die Frage nach dem Förderort beantworten sondern die Frage nach den Bedingungen, in denen sich ein Kind förderlich entwickeln kann.³³ Dementsprechend handelt es sich bei den Förderschwerpunkten nicht um einen „Kriterienkatalog“, anhand dessen man einem Kind Förderbedarf zuschreiben kann, sondern um eine Orientierungshilfe.

³¹ vgl. Lücking & Levendecker 2009, S. 25.

³² KMK 1994

³³ Vgl. Lücking & Levendecker 2009, S.27.

Der Beschluss der KMK 2011 zur „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung an Schulen“ ist eine Weiterentwicklung der KMK 1994 und vollzieht einen Perspektivwechsel zum inklusiven Unterricht. Zudem soll die Qualität der sonderpädagogischen Förderung im Interesse des Kindes gesichert und weiterentwickelt werden. Das Ziel dabei ist immer die größtmögliche Teilhabe am Schulalltag und am gesellschaftlichen Leben.³⁴

Außerdem werden beim sonderpädagogischen Förderbedarf nicht nur die schulischen Leistungen untersucht, sondern auch das Umfeld des Kindes, persönliche Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen miteinbezogen. In dieser Kind-Umfeld-Analyse wird nun das Umfeld genauer betrachtet und das Kind hinsichtlich der Entwicklungsbereiche Motorik, Wahrnehmung, Kognition usw. untersucht.

Häufig hängt eine Behinderung in einem Bereich mit einer weiteren Beeinträchtigung in einem anderen Bereich zusammen. Der Förderbedarf hingegen kann in einem Schwerpunkt diagnostiziert werden, der das Kind sehr stark beeinträchtigt. Die Kultusministerkonferenz hat im Jahre 1994 folgende Schwerpunkte zusammengefasst:

„das Lern- und Leistungsverhalten [...]
die Sprache, das Sprechen, [...]
die emotionale und soziale Entwicklung, [...]
die geistige Entwicklung, [...]
die körperliche motorische Entwicklung, [...]
das Hören, [...]
das Sehen, [...]
die körperliche und seelische Verfassung, [...]“³⁵

3.2 Förderschwerpunkt „Lernen“

Eine Lernbehinderung ist ein langandauerndes, schwerwiegendes und umfangreiches Leistungsveragen, das in der Regel mit einer Beeinträchtigung der Intelligenz einhergeht, jedoch noch über dem Bereich der geistigen Behinderung steht.

³⁴ KMK 2011

³⁵ KMK 1994

Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhalten (insbesondere schulisches Lernen) stehen vielfach in Verbindung mit Beeinträchtigungen der motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten. Das Ausmaß und die Folgen einer Lernbeeinträchtigung werden insbesondere vom soziokulturellen Umfeld, von der Einstellung und dem Verhalten der Bezugspersonen, vor allem von Familienmitgliedern beeinflusst.

Im sonderpädagogischen „Lernen“ werden Kinder und Jugendliche gefördert, die die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können. Es handelt sich hierbei um Kinder und Jugendliche, die in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung so erheblich beeinträchtigt sind, dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen in allgemeinen Schulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können. Im Förderschwerpunkt „Lernen“ sollen Voraussetzungen zum altersgemäßen Lernen und Handeln geschaffen werden und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden.³⁶

3.3 Förderschwerpunkt „Sprache“

„Unter Sprachstörungen und Sprachbehinderungen werden eine Vielzahl von Störungen zusammengefasst; sie können die gesprochene oder geschriebene Sprache betreffen, aber auch die innere Sprache, das Denken in sprachlichen Strukturen.“³⁷

Sowohl Sprach- als auch Sprechstörungen, können entweder entwicklungsbedingt auftreten oder erworben werden. Sie sind entweder organisch (z.B. Aphasie) oder nicht organisch (z.B. Mutismus).³⁸ Die Störungen führen in unterschiedlichem Ausmaß dazu, dass Betroffene unfähig sind, „die allgemeine Umgangssprache in Laut und Schrift altersüblich aufzunehmen, zu verarbeiten und zu äußern.“³⁹ Diese Beeinträchtigungen können zu einer Gefährdung und Einschränkung der körperlichen Leistungsfähigkeit sowie der persönlichen, sozialen und seelisch-geistigen Entwicklung führen.

Die Sonderpädagogik hat sich daher zur Aufgabe gemacht, nicht entwickelte, verzögerte verlorengegangene oder fehlerhafte Sprachfunktionen zu fördern und zu korrigieren. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Persönlichkeits- und Sozialerziehung.⁴⁰

³⁶ KMK 2000

³⁷ Biermann & Goetze 2005, S. 154.

³⁸ Vgl. Schömaker & Ricking 2012

³⁹ Vernooij 2007, S. 298.

⁴⁰ Vgl. Vernooij 2007

Besonders bei Sprach- und Sprechstörungen ist es wichtig präventiv zu arbeiten. Je früher Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung erkannt und Ursachen dafür gefunden werden, desto eher und meist effektiver kann man sprach-therapeutisch ansetzen.⁴¹

3.4 Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“

Vernooij definiert Verhaltensauffälligkeiten folgendermaßen:

„ Unter Verhaltensstörung wird ein Verhalten verstanden, welches von den formellen Normen einer Gesellschaft und/oder von den informellen Normen innerhalb einer Gruppe nicht nur einmalig und in schwerwiegendem Ausmaß abweicht. Dabei gelten sowohl die Untererfüllung der Norm als auch deren Übererfüllung als Abweichung. In der Regel werden Verhaltensstörungen von Autoritäten, von pädagogisch-psychologisch-medizinischen Beurteilungsinstanzen (Eltern, Erzieher, Lehrer, Ärzte) festgestellt.“⁴²

Myschker nimmt zusätzlich eine Klassifizierung vor. Er unterscheidet zwischen

- Kindern und Jugendlichen mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten (z.B. Hyperaktivität, Konzentrationsmangel, Wutanfälle)
- Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten (z.B. Ängstlichkeit, psychosomatische Störung, Gehemmtheit)
- Kinder und Jugendliche mit sozial unreifem Verhalten
- Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten⁴³

Man sieht, dass das Spektrum der Verhaltensauffälligkeiten weit mehr umfasst als aggressive Kinder und solche mit ADHS. Kinder mit internalisierenden Störungen sind unscheinbar und man läuft „Gefahr“, sie zu übersehen.

⁴¹ Vgl. Schömaker & Rickling 2012

⁴² Vernooij 2007, S.322 f.

⁴³ Vgl. Myschker 2002, S. 50 f.

Die sonderpädagogische Aufgabe kann auf Grund der Heterogenität dieses Bereiches nicht pauschalisiert werden, sondern ist immer dem Einzelfall angepasst. Generell ist es notwendig, einen geschützten Raum für die Schüler zu schaffen und auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen. Dies geschieht im Sinne des „therapeutischen Milieus“. Dessen Ziel ist es, die Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern indem man belastende Einflüsse fernhält und einen Schutz- und Schonraum bietet in dem die Betroffenen vor allem Zuwendung, Annahme, Ruhe und Sicherheit erfahren können.⁴⁴ Ein zweiter wichtiger Punkt ist der erzieherische Aspekt, auf den in diesem Rahmen nicht ausführlicher eingegangen werden kann. Es gibt sehr viele unterschiedliche erzieherische Ansätze und Konzepte, deren nähere Ausführung den Rahmen sprengen würde.

3.5 Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“

In der ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) wird Geistige Behinderung als ein „Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten“⁴⁵ verstanden. Der Intelligenzquotient, der durch standardisierte Intelligenztests ermittelt werden kann, steht bei der Diagnostik zusammen mit dem adaptiven Verhalten, im Vordergrund. Da der Mittelwert des IQ 100, und dessen Standardabweichung 15 beträgt, gilt aus psychologischer Sicht eine Person mit einem IQ von 70 und weniger als geistig behindert.⁴⁶

In der ICD-10 unterscheidet man vier Niveaustufen:

- IQ 50-69: leichte Intelligenzminderung
- IQ 35-49: mittelgradige Intelligenzminderung
- IQ 20-34: schwere Intelligenzminderung
- IQ > 20: schwerste Intelligenzminderung⁴⁷

⁴⁴ Vgl. Stein 2012, S.153 f.

⁴⁵ Dilling & Freiberger 2010, S. 273.

⁴⁶ Vgl. Stöppler(2014, S. 23 f.

⁴⁷ Vgl. Dilling & Freiberger 2012, S. 274 ff.

Dabei ist es wichtig sich die zeitliche Variabilität des Intelligenzquotienten und die Messungengenauigkeit der verwendeten Verfahren bewusst zu machen. „So liegt der wahre Intelligenzquotient eines Probanden bei den besten Tests bis zu acht Punkten über oder unter dem gemessenen Wert.“⁴⁸

Kein Kind sollte also „ausschließlich über eine Intelligenz-Testung als geistig behindert diagnostiziert werden.“⁴⁹

Die pädagogische Aufgabe, in diesem Bereich ist es, herauszufinden, was das Kind benötigt um die ihm möglichen Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen zu erlangen. Dadurch soll die größtmögliche soziale Teilhabe an seiner Lebenswelt ermöglicht werden. Die kompetenz- und entwicklungsorientierte Sichtweise, die von einem lern- und entwicklungsfähigen Individuum ausgeht, steht also im Vordergrund.⁵⁰ Auch in diesem sonderpädagogischem Feld ist die Frühförderung von großer Bedeutung um Defizite minimal zu halten und dem Kind somit die bestmöglichen Entwicklungschancen zu ermöglichen.

3.6 Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“

Wenn man von Behinderung spricht ist es meist die Körperbehinderung, die die Menschen zuerst im Kopf haben. Eine Person, die im Rollstuhl sitzt, steht als Symbol für den Menschen mit Behinderung schlecht hin. Auch bei behindertengerechtem Wohnen, wird sofort an den Rollstuhlfahrer gedacht.⁵¹ Vielleicht liegt das daran, dass diese Art von Einschränkung meist schon auf den ersten Blick erkennbar ist.

Bei Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung sind bestimmte, oft mehrere körperliche Regionen in ihrer Bewegung eingeschränkt. So definiert Leyendecker eine Person als körperbehindert, „die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Integration erschwert ist.“⁵²

⁴⁸ Vernooij 2007, S. 216.

⁴⁹ Speck 1990, S. 49.

⁵⁰ Stöppler 2014, S. 27 f.

⁵¹ vgl. Vernooij 2007, S. 122.

⁵² Haupt & Wiczorek 2007, S. 18.

Die Aufgaben der Sonderpädagogik sind vielfältig. Zum einen sollen die Auswirkungen auf das Lernen und die Leistungen der Schüler so gering wie möglich gehalten werden. Außerdem sollen Folgewirkungen der Körperbehinderung durch therapeutische und pädagogische Maßnahmen vermieden werden. Die Selbstständigkeit soll gefördert werden und der Umgang mit entsprechenden Hilfsmitteln geübt, um die Beeinträchtigungen in Lern und Lebenssituationen so gering wie möglich zu halten. Der Förderung und Vermittlung sozialer, beruflicher und kultureller Kompetenzen kommt auch ein großer Stellenwert zu. Sie sind mit Hilfe geeigneter Lerngegenstände sowie angepassten Methoden des Lernprozesses und unter Rücksichtnahmen der individuellen Bedingungen zu verwirklichen. Auch die Bewältigung psychosozialer Probleme, die infolge der Körperbehinderung auftreten können, ist aufzugreifen.⁵³

3.7 Förderschwerpunkt „Hören“

Im Förderschwerpunkt „Hören“ werden

- Schüler, die die Lautsprache in der Regel durch Unterstützung von Hörhilfen sowie Antlitz gerichtet erwerben und gebrauchen
- Schüler, die die Lautsprache nicht allein auf dem Weg des Hörens entwickeln können
- Schüler, die auf die deutsche Gebärdensprache angewiesen sind
- Schüler mit auditiver Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung (z.B. Hörschädigung)

gefördert.⁵⁴ Die Förderschwerpunkte liegen vor allem im Bereich des Hörens, der Sprachentwicklung, der Kommunikation, des Umgehen-Könnens mit der Hörschädigung und in der Persönlichkeitsentwicklung.

Der Förderschwerpunkt „Hören“ soll die Schüler zur Eingliederung in die Welt der Hörenden befähigen. Dies schließt die schulische und berufliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe und die selbstständige Lebensgestaltung mit ein. Zudem wird versucht, die Auswirkungen einer Hörschädigung zu verringern und kompensatorische Fähigkeiten aufzubauen.⁵⁵

⁵³ Kaiser 2012, S. 66 f.

⁵⁴ KMK 2000

⁵⁵ www.km.bayern.de/download/2942

3.8 Förderschwerpunkt „Sehen“

Die Begriffe „Sehen“ und „visuelle Wahrnehmung“ sind Vorgänge / Ergebnisse von Aufnahme, Weiterleitung, Verarbeitung visueller Eindrücke, die mit Hilfe des Sehorgans stattfinden. Das Sehorgan schließt Augen, Sehbahnen, Sehzentren im Gehirn mit ein.

Die Ausprägung einer Sehschädigung kann stark variieren. Die Schädigung zeigt sich in unterschiedlichen Graden der Herabsetzung des Sehvermögens bis hin zum Ausfall des Sehens bei Vollblindheit.

Im Förderschwerpunkt „Sehen“ sollen die Kinder befähigt werden, ein Leben mit Sehschädigung führen zu können, sich mit Auswirkungen der Schädigung auseinanderzusetzen und Kompensationsmöglichkeiten auszuschöpfen

Sehgeschädigte Kinder können nicht mit visuellen Eindrücken lernen, sondern die Informationsaufnahme erfolgt über Tast-, Gehör-, Geruch-, und Geschmackssinn. Diese Funktionen können durch geeignete Lernangebote entwickelt bzw. gefördert werden.

Sonderpädagogische Förderung hat also die Aufgabe, Kompensationsmittel zu entwickeln bzw. zu fördern, die Eingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen, Schrift und Kommunikationstechniken, lebenspraktische Fertigkeiten, Orientierung, Mobilität zu vermitteln.⁵⁶

Literatur

Biermann, A. & Goetze, H. (2005): Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Dilling, H. & Freiberger, H.J. (2010): Taschenführer zur ICD-10- Klassifikation psychischer Störungen. 5.Aufl. Huber, Bern

Haupt U. & Wiczorek M. (2007): Brennpunkte der Körperbehinderten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer

Lücking, Christina & Levendecker ,Christoph. (2009): Praxis konkret im (Förder-)Schulalltag. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Myschker, N. (2002): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. 5. überarb. Und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer

Stöppler, R. (2014): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. München. Reinhardt.

Speck O. (1990): Menschen mit geistiger Behinderung. 6.Aufl. München. Reinhardt. Kaiser A. (2012) (Hrsg.): Sonderpädagogik in Modulen. Teil 2: Handlungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider

⁵⁶ KMK 2000

www.km.bayern.de/download/123

Vernooij M. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Wiedelsheim: Quelle & Meyer.

Internetquellen

Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf

Kultusministerkonferenz (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>

Kultusministerkonferenz (1996): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/hoeren.pdf>

Bayerisches Kultusministerium (2006): Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt Hören. Verfügbar unter http://www.km.bayern.de/download/2942_weiterentwicklung_hoeren.pdf

Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sehen.pdf>

Bayerisches Kultusministerium (2007): Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt Sehen. Verfügbar unter http://www.km.bayern.de/download/123_weiterentwicklung_sehen.pdf

Kultusministerkonferenz. (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung an Schulen. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

4. Inklusionsfortschritt in den Bundesländern – Jana Eichler, Johannes Engelhardt, Ngoc Tran

hardt, Ngoc Tran

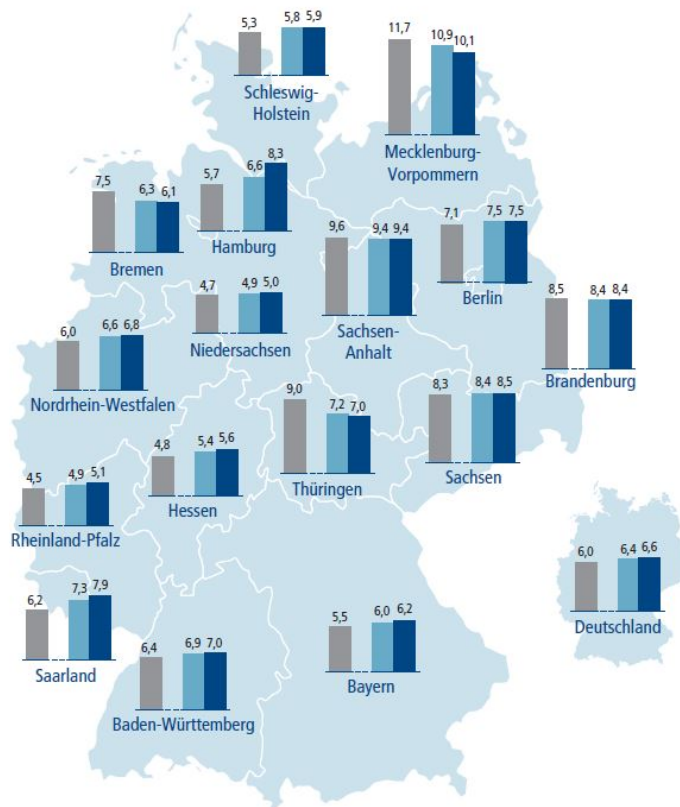
In diesem Abschnitt wird ein Blick auf den Inklusionsstand in Bayern und den anderen Bundesländern geworfen. Hierfür wurden die momentan aktuellsten Zahlen der Bertelsmannstiftung verwendet.

Definitionen zum Verständnis:

- „**Förderquoten** geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf an allen Schülern im schulpflichtigen Alter an – unabhängig von ihrem Förderort.“⁵⁷
- „**Inklusionsanteile** geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülern mit Förderbedarf an.“⁵⁸

Abb. 8: Förderquoten im Ländervergleich – Schuljahre 2008/09, 2011/12 und 2012/13

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von ihrem Förderort, Angaben in Prozent



Förderquoten: 2008/09 2011/12 2012/13

⁵⁷ Bertelsmannstiftung 2014, S.7.

⁵⁸ ebd.

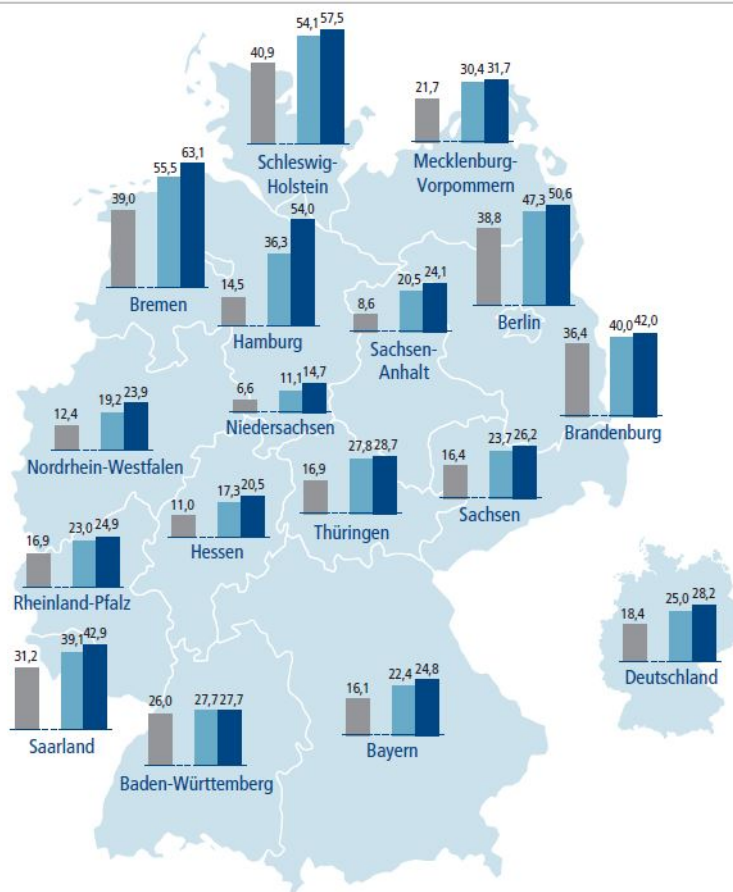
Inklusion und Schule – eine Handreichung für Kommilitonen des Lehramtes an allgemeinen Schulen

(Quelle: Bertelsmannstiftung (2014): <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/update-inklusion/>, [31.01.2015])

Wie aus der Grafik zu erkennen ist, hat sich die Förderquote stetig erhöht: Die Rate stieg von 6 Prozent im Schuljahr 2008/09 über 6,4 Prozent 2011/12 auf 6,6 Prozent 2012/13. Im Schuljahr 2012/13 wurden somit insgesamt ca. 500.000 Schüler der Klassenstufen 1 bis 10 in Deutschland sonderpädagogisch unterrichtet. Die Entwicklung der Bundesländer bei der Förderquote fällt jedoch unterschiedlich aus. In Bremen, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern hat sich die Förderquote über den Betrachtungszeitraum deutlich verringert. In den östlichen Bundesländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg ist die Förderquote weitgehend konstant geblieben. In den übrigen Bundesländern ist ein Anstieg der Förderquote zu beobachten.⁵⁹

Abb. 9: Inklusionsanteile im Ländervergleich – Schuljahre 2008/09, 2011/12 und 2012/13

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, Angaben in Prozent



Inklusionsanteile: ■ 2008/09 ■ 2011/12 ■ 2012/13

(Quelle: Bertelsmannstiftung (2014): <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/update-inklusion/> [31.01.2015])

⁵⁹ vgl. ebd., S. 8 ff.

Gesteigert hat sich auch der Anteil der Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf, der am gemeinsamen Unterricht in Regelschulen teilnimmt. Im Schuljahr 2008/09 lag der Anteil der inklusiv unterrichteten Schüler mit Förderbedarf noch bei 18,4 Prozent, stieg bis zum Schuljahr 2011/12 auf 25 Prozent und lag 2012/13 bei 28,2 Prozent. In Bezug auf die Inklusionsanteile zeigt sich ein bundesweiter Trend: In allen 16 Ländern steigt der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen – wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß. In den nördlichen Bundesländern Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein erhöht sich der Anteil deutlich, während Baden-Württemberg den geringsten Anstieg über die Zeit aufweist. Die einzelnen Bundesländer verfolgen also unterschiedliche Wege zur inklusiven Schule.⁶⁰

Tab. 1: Förderquote und Inklusionsanteil in Bayern - Schuljahr 2012/13⁶¹

Angaben in Prozent		
Förderschwerpunkt	Bayern	
	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	1,9	48,9
Sehen	0,1	21,9
Hören	0,2	29,8
Sprache	0,4	44,0
Körperliche und motorische Entwicklung	0,2	18,1
Geistige Entwicklung	0,9	3,8
Emotionale und soziale Entwicklung	0,5	53,6
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	1,0	0,0
Kranke	0,2	0,0
insgesamt	5,4	28,3

(Quelle: Bertelsmannstiftung (2014): <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/update-inklusion/> [31.01.2015])

Im Schuljahr 2012/13 hatte in Bayern etwa jeder 20. Schüler einen diagnostizierten Förderbedarf. Von den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden wiederum 28,3% inklusiv beschult. Mit Abstand die höchste Förderquote weist der Förderschwerpunkt „Lernen“ auf, der Förderschwerpunkt „Emotionale und Soziale Entwicklung“ den höchsten Inklusionsanteil.

⁶⁰ vgl. ebd., S. 16 ff.

⁶¹ Uns ist eine Diskrepanz zwischen den Zahlen der Abb. 8, 9 und der Tab.1 aufgefallen. Einen Grund dafür konnten wir in der Veröffentlichung der Bertelsmannstiftung nicht finden. Jedoch wollen wir den Fokus auf die Verteilungen der unterschiedlichen Förderschwerpunkte richten und die Zahlenabweichungen spielen dafür keine entscheidende Rolle.

5. Schulen mit dem Schulprofil Inklusion – Stimmen aus der Praxis –

Jana Eichler, Johannes Engelhardt, Ngoc Tran

In immer mehr bayerischen Regelschulen wird mittlerweile inklusiv unterrichtet. In Schulen mit dem Profil „Inklusion“ gestalten Regelschul- und Förderschullehrkräfte zusammen und eigenverantwortlich das gemeinsame Lernen⁶². Gegebenenfalls werden Sie dabei von weiteren Fachkräften unterstützt. Die Lehrer für Sonderpädagogik sind dabei in der Regel in das Lehrerkollegium der allgemeinen Schule eingebunden. Unter diesem Konzept werden Kinder mit körperlicher, geistiger, emotionaler und lernentwicklungsbedingter Fördernotwendigkeit in den regulären Schulalltag inkludiert und nicht nur mit „angehängt“. Die Umsetzung dieses Konzepts wird im nächsten Abschnitt „Stimmen aus der Praxis“ thematisiert. Dafür wurden die Grund- und Mittelschule Heuchelhof aus Würzburg, die Realschule Eching und das Gymnasium Altdorf interviewt.⁶³

5.1 Grund- und Mittelschule Würzburg-Heuchelhof

Grundschule Heuchelhof

Interview zwischen Christine Dusolt und Jana Eichler

Frau Christine Dusolt ist Schulleiterin der Heuchelhof Grundschule in Würzburg, die das Inklusionsprofil trägt. Ihre Schule hatte schon lange vor den Entschlüssen der UN-Behindertenrechtskonvention den Inklusionsgedanken für sich entdeckt. „Der Blick über den Tellerrand ist ganz wichtig“ und wirkt sich positiv auf die ganze Lehrerschaft aus, erzählt mir Frau Dusolt. Bereits 1997 hatte die Schule eine Partnerklasse und somit regelmäßig Schüler mit Förderbedarf und Sonderpädagogen im Haus. 2003 wurde nach großen Bemühungen der Schule eine Kooperationsklasse genehmigt, in der Frau Dusolt in Zusammenarbeit mit einer Sonderpädagogin 25 unterschiedlichste Regelschulkinder gemeinsam mit sieben Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf unterrichtet hat. Mittlerweile sind 63 der 425 Schüler, Kinder mit unterschiedlichstem Förderbedarf (auch u.a. Kinder mit Verhaltensstörungen); die Schule hat vier feste Lehrertandems und insgesamt fünf Sonderpädagogen fest an der Schule. Diese arbeiten jedoch nicht nur in einer Klasse, sondern unterstützen Kinder aus der gesamten Schule, schreiben Förderpläne und -berichte, setzen sich mit den Eltern in Kontakt und stehen den anderen Lehrern

⁶² vgl. Kap. 2.7

⁶³ vgl. www.km.bayern.de

zur Seite. Im Klassenverband wird auf die Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf bspw. durch offene Unterrichtsmethoden, Differenzierungen wie eigenen Arbeitsblättern und abgeänderten Lernstandskontrollen eingegangen. Dadurch kann jedes Kind auf seinem eigenen Niveau lernen, ist aber gemeinsam mit allen Schülern beim selben Thema. Ganz besonders gewinnbringend empfindet Frau Dusolt das Ganztagskonzept, das von einem großen Teil der Schülerschaft in Anspruch genommen wird. Durch das Mehr an Zeit können immer wieder Phasen der Entspannung, die die Kinder teilweise eigenständig füllen können, in den Schulalltag eingebaut werden. Diese Möglichkeit ist nicht nur für Kinder mit Förderbedarf, sondern selbstverständlich auch für die Regelschulkinder, sehr gewinnbringend. Damit eventuell benötigte Therapieangebote auch schon am Vormittag von den Schülern besucht werden können, kommen regelmäßig Ergo-, und Physiotherapeuten sowie Logopäden an die Schule. Außerdem wird sie durch Schulbegleiter, einem MSD (v.a. im Bereich Sprachheilpädagogik) unterstützt und ist eng mit Förderschulen, der Erziehungsberatungsstelle und dem allgemeinen sozialen Dienst vernetzt. Die Kooperation mit den Eltern durch Regel- und Sonderschullehrer sowie Schulbegleiter ist sehr eng. Für Krisensituationen hat die Schule ein Kriseninterventionsteam eingerichtet und somit haben die Lehrer in Extremfällen eine Hilfestellung durch Ihre Kollegen gewährleistet. Die Schule und Ihre Mitarbeiter haben sich also schon weit an die verschiedensten Bedürfnisse ihrer Schülerschaft angepasst. Aufgrund jahrelanger Erfahrung besucht das Kollegium nicht mehr nur Fortbildungen zur Inklusion, sondern hält diese auch teilweise schon selbst an der Universität, dem Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München oder der Lehrerakademie in Dillingen an der Donau. Die Arbeit mit so unterschiedlichen Kindern fordert nach Flexibilität, der andauernden Bereitschaft, sich auf jedes Kind neu einzustellen und eigene Wege zu finden. Frau Dusolt gibt zu, dass die neue Aufgabe anstrengend, aber die Bereicherung der Vielfalt umso größer und spannender ist.

Mittelschule Heuchelhof

Interview zwischen Bernd Kellner und Jana Eichler

Herr Bernd Kellner ist Schulleiter an der Heuchelhof Mittelschule in Würzburg, die das Schulprofil Inklusion trägt. Von seinen momentan 408 Schülern haben in etwa 50 einen sonderpädagogischen Förderbedarf unterschiedlichster Schwerpunkte (u.a. auch emotionale und soziale Entwicklung). Er berichtete mir davon, dass seine Schule diese Aufgabe übernommen hat, um den Schüler der umliegenden Grundschulen, die teils auch das Inklusionsprofil vertreten, den Übergang auf eine Regelschule zu ermöglichen. Dafür waren nicht nur äußerliche Veränderungen von Nöten wie bauliche Veränderungen und eine bessere personelle Ausstattung durch die

Unterstützung von Sonderpädagogen, sondern auch interne Wandlungen. Die Bereitschaft des Kollegiums, sich dieser neuen Herausforderung zu stellen, ist seiner Meinung nach die wichtigste Voraussetzung gewesen. Sich darauf einzulassen, Kinder differenziert, ganz nach ihren Möglichkeiten zu fördern und eine zweite Lehrkraft im Klassenzimmer zu akzeptieren, ist und war für viele Lehrkräfte schwierig, aber wird durch die Offenheit des Kollegiums möglich. Doch nicht nur im Unterricht findet Inklusion statt, sondern auch im ganzen Schulalltag. An der Heuchelhof Mittelschule wird Ganzheitlichkeit groß geschrieben und deshalb werden zusätzliche Veranstaltungen angeboten, die außerhalb des normalen Klassenzimmers stattfinden. Von anderen Regelschulen unterscheidet sie sich, zusätzlich zu den schon genannten Veränderungen, dadurch, dass von ihren Lehrkräften ein erhöhtes Engagement verlangt wird. Die aufwendige Vorbereitung und Absprache mit Kollegen nimmt viel Zeit in Kauf. Jedoch erzählt er mir, dass die Zusammenarbeit mit den vier Sonderpädagogen an der Schule sehr bereichernd und hilfreich ist. So können die Lehrkräfte nicht nur Neues in Fortbildungen zur Inklusion lernen, sondern auch von Ihren Kollegen. „Wir verlangen von den Schülern auch, dass sie sich ihr Leben lang weiterbilden, also muss das auch für uns Lehrer gelten.“ Die Schule kooperiert aber nicht nur mit Sonderpädagogen und Förderschulen, sondern auch mit dem Jugendamt, der Jugendsozialarbeit, Schulbegleitungen und selbstverständlich den Eltern der Schüler. Es hat sich etwas geändert, seitdem die Schule das Label trägt, aber so viel eigentlich auch nicht, meint Herr Kellner. Die Schule hatte schon vorher eine Kooperationsklasse und schon immer waren Schüler mit besonderen Bedürfnissen Teil der Schülerschaft. Das es schon immer mehr waren als an anderen Schularten, liegt wohl daran, dass viele schwache und/oder „schwierige“ Kinder auch schon vor der Inklusionsbewegung, oftmals nach dem Übertritt auf eine Mittelschule wechselten.

Herr Kellner empfindet die neue Vielfalt als eine Chance. Er kennt selbst viele Fälle und erzählte mir von einigen, in denen die Inklusion zu bereichernden Momenten geführt hat. Jedoch sieht er auch zeitgleich die Grenzen der Inklusion durch einzelne Schüler, die es leider, trotz größter Bemühungen, kaum schaffen, am Schulleben teilzunehmen.

5.2 Realschule Eching

Interview zwischen Gertraud Weber und Johannes Engelhardt

Die Realschule Eching wird von 900 Schülern besucht. Davon haben ca. 10-15 Schüler eine körperliche- und 8 Schüler eine geistige Behinderung diagnostiziert. Daran anknüpfend sieht die Schulleiterin Frau Weber in der Inklusionsdebatte oft das Problem, dass nicht zwischen einer geistigen und einer körperlichen Behinderung differenziert wird. An der Realschule Eching nehmen die Schüler mit einer körperlichen Behinderung (z.B. Schwerhörigkeit, Inkontinenz, Glasknochenkrankheit oder Mukoviszidose) am Regelunterricht teil und werden mit Hilfe des mobilen sonderpädagogischen Dienstes (MSD) individuell gefördert. Zudem unterrichtet die Lehrkraft für Schüler mit einer Hörbeeinträchtigung beispielsweise mit einem Mikrofon oder Schüler mit einer Glasknochenkrankheit dürfen bei Schulaufgaben Pausen einlegen, sich in einem Ruheraum neben dem Klassenzimmer ausruhen oder auf einem Laptop schreiben. Eine Schule mit dem Schulprofil Inklusion ist die Realschule Eching aber vor allem, weil sie eine Partnerklasse mit im Schulhaus integriert hat. Die (acht) Schüler dieser Klasse haben einen diagnostizierten Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung und werden von einer Sonderpädagogin unterrichtet. Die Stammschule der Partnerklasse gehört zur Lebenshilfe in Freising. Über die Lebenshilfe kommen Therapeuten wie z.B. Sprach- und Bewegungstherapeuten in die Realschule Eching und unterstützen die Schüler dieser Klasse zusätzlich. Die Schüler der Partnerklasse bleiben in der Regel bis zur Erfüllung ihrer Schulpflicht mehrere Jahre an der Schule. Frau Weber beschreibt diese Klasse als „eine weitere Klasse unserer Schule, deren Schüler einen anderen kognitiven Zugang haben als wir“. Das Schulleben der Schüler findet gemeinsam statt. Schüler mit und ohne eine Behinderung begegnen sich in den Pausen und machen gemeinsame Ausflüge und Projekte. Auch der Wahl-, Sport- oder Werkunterricht ist oftmals zusammen. Darüber hinaus treten die Eltern der Kinder mit und ohne eine Behinderung beispielsweise in Gartenprojekten oder bei Sportveranstaltungen zueinander in Kontakt. Außerdem gibt es an der Schule zwei Regelschullehrer, die als Koordinatoren von Inklusion fungieren. Sie stoßen inklusive Dinge an und koordinieren in diesem Zusammenhang Termine. Diese Lehrer besuchen auch Fortbildungen hinsichtlich Inklusion und geben die Information an die anderen Lehrkräfte der Schule weiter. Schüler, die einen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung auch diagnostiziert haben, gibt es an der Schule keine. Frau Weber berichtete mir aber, dass es an der Schule durchaus auch Schüler gibt, die in diesem Bereich Probleme haben (z.B. Schüler mit ADHS). Für viele dieser Probleme hat die Schule eine eigene Schulpsychologin. Sie kümmert sich um Schüler in Krisensituationen (z.B. wenn ein Schüler suizidgefährdet ist), hat eine Schweigepflicht und kann Kontakt zu den Eltern aufnehmen. Frau Weber hierzu: „Die Schulpsychologin ist jeden Tag da und ein großer Gewinn für unsere Schule!“ Für den Fall einer Unterrichtsstörung greift die Schule auf das EVA-Raum-Konzept (Eigenverantwortliche Verhaltens-Aenderung) zurück. Dazu wird ein Schüler nach

mehrmaliger Ermahnung in den „EVA-Raum“ geschickt und muss dort in einem Gespräch mit dem dort anwesenden Lehrer sein Fehlverhalten reflektieren. Nach dreimaligem Gespräch im EVA-Raum ohne Besserung gibt es ein größeres Gespräch zwischen dem Schüler, den Eltern, den beteiligten Lehrern und der Schulleitung, in dem über mögliche Konsequenzen/Alternativen gesprochen wird. Insgesamt ist Inklusion ein ganz wichtiger Punkt, den die Schule nie mehr missen möchte. Der Umgang mit behinderten Menschen werde ganz normal und bereichere das Leben ungemein. Hemmschwellen von Schülern, Eltern und Lehrern werden abgebaut. Frau Weber abschließend dazu: „Man merkt, wie gewinnbringend es ist, zusammen Spaß zu haben. Aber auch der normale Streit zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten ist wichtig. Die Kinder sollen unabhängig von Behinderungen streiten. So lernen Schüler und Lehrer, kein Mitleid mit behinderten Menschen zu haben, sondern den Menschen so zu nehmen wie er ist.“

5.3 Gymnasium Altdorf

Interview zwischen Horst Neidel und Ngoc Tran

Das Leibniz-Gymnasium Altdorf beschult insgesamt 1000 Schüler, von denen 20 Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf diagnostiziert haben. Das entspricht zwei Prozent der gesamten Schülerschaft. Vor allem im Bereich Hören, Sehen, Autismus und körperliche Entwicklung haben diese Schüler einen besonderen Förderungsbedarf. Um diesen gerecht zu werden, wurden schon seit sechzig Jahren bauliche Maßnahmen ergriffen; die Schule wird als „barrierefrei“ und „behindertenfreundlich“ von Herrn Neidel, der als Inklusionsbeauftragter fungiert, bezeichnet. Nicht nur die baulichen Maßnahmen wie ein Aufenthaltszimmer für die betroffenen Schüler, sondern das eigene Betreuungssystem, bestehend aus Schulbegleiter und MSD-Kräfte, machen das Leibniz-Gymnasium zu einer Schule mit Inklusionsprofil. Nicht nur mit MSD-Kräften, sondern auch mit den umliegenden Förderschulen und insbesondere mit dem Internat „Wichernhaus“ wird kooperiert. Ein regelmäßiger Wissensaustausch und das gemeinsame Organisieren von Fortbildungen ist das Hauptziel der Beteiligten. Besonders stark arbeitet die Schule mit dem psychologischen Dienst des Wichernhauses zusammen. Darüber hinaus besteht eine Verbindung zur Kinderpädiatrie in Erlangen statt. Damit es die betroffenen Schüler im täglichen Unterricht leichter haben, wird in vielen Fällen der Overhead-Projektor eingesetzt und Wiederholungen durchgeführt. Zudem sprechen die Lehrer nicht in Richtung Tafel, sondern sprechen stets die Kinder an. In besonderen Fällen werden zur Unterstützung auch phonetische Anlagen und eine Mikrofonbenutzung herangezogen. Allerdings kann schon durch

eine ausgesuchte Sitzplatzverteilung Abhilfe verschafft werden. So haben die Schüler mit einer Sehbehinderung keinen „Sonnenplatz“, wohingegen bei Schülern mit Hörbeeinträchtigung auf Nähe zu den Lehrern geachtet wird. Zudem besteht die Möglichkeit während des Unterrichts eine Pause im erwähnten Aufenthaltsraum einzulegen. Dieser ist mit Liegen und behindertengerechten Toiletten ausgestattet, sodass dort neben Erholungspausen auch die Pflege durch die jeweiligen Schulbegleiter stattfinden kann. Um einen reibungslosen Schulalltag bewerkstelligen zu können, werden vor allem betroffene Lehrer durch Herrn Neidel hinsichtlich Inklusion fortgebildet. Grundsätzlich findet am Anfang jedes Schuljahres eine Eingangskonferenz zu den jeweiligen Schülern statt. Hier wird verstärkend über einen Nachteilsausgleich beraten. Da das Gymnasium eine Sonderstellung hinsichtlich Leistung aufweist, findet in den meisten Fällen ein Nachteilsausgleich statt. Insbesondere bei Leistungsabnahmen wird eine Verlängerung der Zeit und eine verkürzte Aufgabenstellung gewährleistet. Hinzukommt, dass eine mündliche Abgabe und eine Diktiermöglichkeit in Prüfungssituationen ermöglicht wird. Neben diesen Maßnahmen existiert die Option, qualifizierten Nachhilfeunterricht, ausgetragen durch die jeweilige Lehrkraft, in Anspruch zu nehmen. Die Rede ist von sogenannten Budgetstunden, die zwar jährlich beantragt werden müssen, jedoch großen Erfolg mit sich bringen. Der Regelunterricht wird nachbereitet und es werden Beispielaufgaben in einer 1-zu-1 Betreuung durchgearbeitet. Zurzeit hat das Gymnasium 55 zusätzliche Stunden, die in der Regel während des Sportunterrichts, in Zwischenstunden oder am Nachmittag absolviert werden, zur Verfügung. Zwar haben die betroffenen Schüler dadurch mehr Schulstunden, jedoch werden diese gerne wahrgenommen. Schüler, die eine Störung in Bezug auf emotionale und soziale Entwicklung diagnostiziert haben, gibt es an der Schule nicht. Nichtsdestotrotz merkt Herr Neidel an, dass durchaus Probleme hinsichtlich dieser Störungsbilder existieren. Für solche Fälle ist ein sogenanntes Krisenteam, bestehend aus 10 Lehrern, vorhanden. Diese haben eine Krisenausbildung genossen und versuchen Krisenpläne für belastende Situationen auszuarbeiten. In diesen zweimonatigen Treffen beschäftigt sich das Team mit allgemeinen Themen wie Amoklauf bis hin zu Todesfall und Essstörung. Unterstützt werden diese Sitzungen durch bayerische Krisenteams, die Fortbildungen zu den jeweiligen Themen anbieten. Die dann wiederum zum eigenen Handeln befähigen, ganz nach dem Motto „Hilfe zur Selbsthilfe“. Zuletzt spricht Herr Neidel von einer ungemeinen sozialen Bereicherung des Schulalltags. Behinderung ist der Schülerschaft und deren Eltern nicht fremd, vielmehr ist diese zu einer Normalität geworden.

Fazit

Wie aus den verschiedenen Interviews herauszulesen ist, sieht die Umsetzung des Profils Inklusion an jeder Schulstufe – ja an jeder Schule – anders aus. In Zukunft wird es immer mehr Schulen mit einem Inklusionsprofil geben. Vor allem Grund- und Mittelschulen werden hiervon betroffen sein. Diese neue Entwicklung erfordert von den Lehrkräften eine besonders hohe Flexibilität und eine ausgeprägte Bereitschaft für die neuen Herausforderungen. Auf diese muss man sich schon im Studium einstellen, denn für kommende Lehrgenerationen soll Inklusion alltäglich werden.

Literatur

Bertelsmannstiftung (2014): <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/update-inklusion/> [31.01.2015]

Internetquellen

KM-Bayern: <http://www.km.bayern.de/inklusion> [31.01.2015]

6. Inklusive Schulentwicklung – *Hannah Britsch, Judith Wagner*

6.1 Allgemeine Funktionen von Schule

Um die Ziele der Inklusion genauer zu betrachten, hilft ein kurzer Überblick über die allgemeinen Funktionen von Schule.

Generell haben Schulsysteme die Funktion der Reproduktion. Genauer wird diese in den Primärfunktionen von Schule beschrieben. „Schulische Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entwicklung der Schülerpersönlichkeit durch die in der Schule ablaufenden Prägungen und Entwicklungsprozesse. Dabei bleibt festzustellen, dass bei Sozialisationsprozessen und nicht nur in intentionalen Erziehungsprozessen ‚Persönlichkeit‘ entsteht und nicht nur eine Anpassung an soziale Normen und Zwänge.“⁶⁴

Wichtig ist es jedoch auch, die Doppelfunktion der Sozialisation zu beachten. Einerseits steht die Reproduktion einer Gesellschaft im Vordergrund, also die reflektierte Übernahme der traditionellen Verhaltensweisen, Normen und Werte. Auf der anderen Seite geht es um die Persönlichkeitsbildung junger Menschen. Dabei kommt die Inklusion ins Spiel. Auch Menschen mit Behinderung sollen in die Gesellschaft integriert und in ihr sozialisiert werden. Auch ihnen stehen dieses Recht und diese Funktion von Schule zu. Und dies nicht in einer ebenfalls exkludierten Gruppe. Dies führt uns zu der nächsten Funktion von Schule, der Integration. Gemeint ist das Erlernen jener Normen und Werte, die dazu dienen die Herrschaftsverhältnisse zu sichern. Die Kinder sollen also bereits früh das politische System kennen und akzeptieren lernen, damit dieses weiterhin bestehen kann. Dabei dürfen allerdings die zwei weiteren Aufgaben, die Schule hat, nicht vernachlässigt werden. Diese sind Qualifikation und Selektion. Letztere hat zur Aufgabe, Unterschiede innerhalb der Gesellschaft zu ermitteln. Im Kontext der Schule bedeutet dies konkret, dass die Schüler (in Bayern) nach der Grundschule, je nach Begabung, auf verschiedene weiterführende Schulen verteilt werden. Also sollen diejenigen, welche eigentlich durch das System Schule selektiert und „ausgemustert“ werden, nun wieder in das System eingliedert werden.

Die Qualifikation soll sicherstellen, dass bestimmte Fähigkeiten, welche „zur Ausübung konkreter Arbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind“ (Fend 1980: 57), vermittelt werden.

⁶⁴ vgl. Fend, 1980, S. 55 ff.

6.2 Das Doppelziel der Inklusion

Die Inklusion innerhalb der Schule verfolgt zwei zentrale Ziele:

1. Die Förderung der Teilhabe an der Gesellschaft von Menschen mit Behinderung
2. Die bestmögliche Förderung des Individuums⁶⁵

Die Förderung der Teilhabe an Gesellschaft von Menschen mit Behinderung ist im schulischen Kontext sowohl Weg als auch Ziel von Inklusion. Die Schüler haben durch den gemeinsamen Unterricht bereits eine größere gesellschaftliche Teilhabe an gemeinsamer Bildung in der Regelschule, die eine für das Jugendalter wichtige Institution darstellt. Gleichzeitig wirkt die Beschulung von Kindern mit einem Förderbedarf als Öffentlichkeitsarbeit, denn die Kinder werden nicht mehr separat in einem anderen Schulgebäude unterrichtet, sondern als Mitglieder unserer Gesellschaft wie alle anderen Kinder auch in der Regelschule beschult. Erhofft wird dadurch auch ein Umdenken innerhalb der Gesellschaft, denn durch die gemeinsam verbrachte Zeit und das Erleben der Normalität von Vielfalt können Unsicherheiten und Vorurteile abgebaut werden, was Menschen mit Behinderung auch in ihrem späteren Leben die Teilhabe am gemeinsamen Leben erleichtern kann.

Doch dies darf nicht das einzige Ziel und die einzige Funktion von Inklusion sein, denn Schule soll auch der Förderung und Bildung der Schüler dienen und damit aller Schüler, also auch derer mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Eine inklusive Schule muss also auch alle Schüler nach ihrem Können bestmöglich fördern, was nicht nur kognitive, sondern auch psychomotorische und emotional-soziale Förderung einschließt. Dies erfordert einen hohen Grad an Differenzierung und teilweise an Individualisierung.

Gemeinsamer Unterricht und Individualisierung sind die zwei grundlegenden Ziele und Merkmale von inklusivem Unterricht, doch zunächst wirken sie gegensätzlich. Inwiefern diese zwei Ziele vereint werden können und was dies für den Unterricht bedeutet, wird im folgenden Kapitel behandelt.

Literatur

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. Urban und Schwarzenberg. München-Wien-Baltimore.

Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. München.

⁶⁵ vgl. Speck 2010, 18 ff.

7. Inklusiver Unterricht – *Hannah Britsch, Judith Wagner*

Beschäftigt man sich mit der Frage, wie inklusiver Unterricht gelingen kann, so wird einem schnell die Komplexität der Thematik bewusst. Einerseits sollen Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen unterrichtet werden, andererseits sollen sie trotzdem individuelle Förderung gemäß des Förderplans erhalten. Jedoch soll nicht nur die räumliche Anwesenheit aller Schüler in einem Raum gegeben, sondern vielmehr die wirkliche Teilhabe jedes Einzelnen in allen Unterrichtsphasen gewährleistet sein. Wie kann das gehen? Um dies zu beantworten, ist zuerst ein Blick auf die Aspekte, die inklusiven Unterricht auszeichnen, notwendig. Es sollen alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden und zusätzlich ihre Heterogenität als didaktische Ressource genutzt, anstatt nur anerkannt oder akzeptiert zu werden. Ein praktisches Beispiel hierfür wären Expertenteams, wobei stärkere Schüler schwächeren helfen. So leistet jeder Schüler seinen persönlichen Beitrag und kann ebenso von der Gruppenheterogenität profitieren. Gewinnbringender inklusiver Unterricht sollte also so beschaffen sein, dass er alle Kinder gleichermaßen miteinbezieht und didaktische und therapeutische Arbeit ineinander greift.⁶⁶

Genauer wird darauf in den sieben Thesen von A. Prengel eingegangen:⁶⁷

Inklusiver Unterricht beruht auf einer Halt gebenden und responsiven Lehrer-Schüler-Beziehung

Gerade für Schüler mit einem emotional-sozialen Förderbedarf, die zuhause evtl. keine verlässlichen Beziehungen erfahren, kann eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung einen wichtigen Halt geben. Sie kann den Schülern Unsicherheiten und Ängste nehmen und dadurch Lernen erst möglich machen. Doch gerade diese Schüler zeigen häufig auch Verhaltensauffälligkeiten, die es nicht immer leicht machen, eine positive Beziehung zu ihnen aufzubauen. Sie stören oft den Unterricht und damit die Lehrkraft. Außerdem haben viele von diesen bereits Beziehungsabbrüche erlebt, nicht zuletzt durch Lehrkräfte und Schulen, wenn sie beispielsweise von anderen Schulen gewechselt sind. Trotzdem eine positive Beziehung zu diesen Schülern aufzubauen ist

⁶⁶ vgl. www.zfsl-dortmund.nrw.de

⁶⁷ vgl. Prengel 2012, S. 175 ff.

eine herausfordernde Aufgabe für Lehrkräfte, doch auch eine Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion, weshalb dies immer von neuem versucht werden muss.

Im inklusiven Unterricht werden respektvolle Peer-Beziehungen gepflegt

Peer-Beziehungen sind für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entscheidend und eine große Chance der Inklusion ist die Möglichkeit der Freundschaftsbildung zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Allerdings reicht es dafür meist nicht aus, die Kinder zusammen in einen Raum zu setzen. Die Lehrkraft muss diese Beziehungen aktiv durch kooperative Unterrichtsformen, aber auch durch die Schaffung eines Klassenklimas des gegenseitigen Respekts und der Akzeptanz von Vielfalt unterstützen.

Zum inklusiven Unterricht gehört eine differenzierende Didaktik, die individualisierungsfähige gestufte Standards und Offenheit für die Themen der Kinder und Jugendlichen kombiniert

Schule muss die curricularen Vorgaben und Bildungsstandards beachten, die im inklusiven Setting flexibel eingesetzt werden müssen. Zum Erstellen solcher flexiblen Standards können Stufenmodelle der Entwicklung hilfreich sein. Diese können einen Anhalt für die nächste zu erreichende Stufe in einer Domäne und damit wichtige Hinweise für didaktische Angebote geben. Gleichzeitig sollte inklusiver Unterricht auch für die persönlichen Themen der Kinder und Jugendlichen offen sein, die sehr unterschiedlich sein können. Als Methode eignen sich hier offene Unterrichtsformen wie Wochen- oder Projektunterricht.

Im inklusiven Unterricht werden didaktische Materialien angeboten, die Differenzierung ermöglichen

Dabei sollte darauf geachtet werden, dass nicht nur Materialien für die Förderung kognitiver Lernziele zur Verfügung stehen, sondern auch für emotional-soziale oder motorische Lernziele.

Im inklusiven Unterricht wird eine pädagogische Diagnostik praktiziert, die sowohl eigenverantwortliches Lernen wie auch kooperatives Lernen einschließt

Um eine geeignete Förderung aller Schüler zu gewährleisten, müssen regelmäßige Lernstandsdiagnostiken durchgeführt werden.

Im inklusiven Unterricht wird ein mehrperspektivischer Leistungsbegriff angewendet

Im inklusiven Unterricht wird überwiegend die individuelle Bezugsnorm angewandt, da sie den individuellen Lernprozess am besten wiedergibt und damit für die heterogene Lernausgangslage der Schüler am geeignetsten ist. Doch auch die kriteriale Bezugsnorm ist wichtig, um den Lernprozess der einzelnen Schüler nicht völlig losgelöst von äußeren Bedingungen zu sehen.

Im inklusiven Unterricht kooperieren multiprofessionelle Teams

Verschiedene Umsetzungsmodelle hierzu werden im folgenden Kapitel aufgezeigt.

Literatur

Prenzel, Annedore (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Vera Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. Stuttgart.

Internetquellen

http://www.zfsl-dortmund.nrw.de/Lehrerbildung_auf_dem_Weg_zur_inklusive_Schule/Praesentationen/CARLE-Inklusiver_Unterricht_Gesamtkunstwerk.pdf

8. Kooperation – Marina Aicher, Analena Arana

Im Zuge der Inklusion ist eine reibungslose Kooperation aller Akteure ein bedeutendes Schlüsselement. Nachfolgend soll zum besseren Verständnis der Begriff der schulischen Kooperation theoretisch dargestellt werden. Hierbei soll der Fokus auf die Ebene der professionellen Akteure gerückt werden und anhand von drei Formen der Lehrerkooperation ein allgemeiner Überblick über wünschenswerte Möglichkeiten schulischer Kooperation, gegeben werden.

Mit der Inklusion kommen zu den herkömmlichen Aufgaben der Regelschulkräfte wie

- Unterrichtsvorbereitung
- Unterrichtsnachbereitung
- Korrigieren von Klausuren
- Teilnahme an Konferenzen
- Durchführung von Elternsprechtagen
- Pausenaufsicht
- Verwaltungsaufgaben

vielerlei Neuerungen hinzu, wovon einige kurz erwähnt werden sollen.

Um die Schüler einer heterogenen Klassengemeinschaft individuell fördern zu können, ist das Erstellen von Förderplänen von Bedeutung. Diese sollten die Regelschulkräfte (optional mit Unterstützung der Lehrkraft für Sonderpädagogik) vorerst kleinschrittig entwickeln können. Ausgehend von diesen Förderplänen können die Unterrichtsmethoden differenziert und individuell angepasst werden. Da sich die Schüler in ihren Stärken und Schwächen sehr unterscheiden, ist es kaum möglich, dass alle Schüler die vorgegebenen Lernziele gleichermaßen erreichen. Hier besteht die Möglichkeit einer Lernziendifferenzierung. Die Leistung der Schüler kann dadurch unterschiedlich ausgewertet und interpretiert werden. An dieser Stelle ist zudem der Begriff des Nachteilsausgleichs zu nennen. Unter diesem versteht man ein Verfahren, um Behinderungen oder Teilleistungsstörungen bei Schülern zu relativieren. Der Nachteilsausgleich äußert sich beispielsweise in der Verlängerung der Arbeitszeit bei Leistungserhebungen, in einer veränderten Gewichtung der erreichten Noten oder im zur Verfügung stellen von Hilfsmitteln. Den Umfang und die konkrete Ausgestaltung des Nachteilsausgleiches schlägt aufgrund eines Gutachtens eines Kinder- und Jugendpsychologen der zuständige Schulpsychologe vor.⁶⁸ Diese Kooperation mit externen Fachkräften wie Kinder- und Jugendpsychologen und

⁶⁸ vgl. www.schulberatung.bayern.de

die Zusammenarbeit mit Lehrern für Sonderpädagogik stellt nun sowohl eine Neuerung als auch eine Voraussetzung der Inklusion dar.

Der Begriff Kooperation stammt von dem lateinischen Wort „cooperatio“. Kooperation beinhaltet die Art und Weise, wie verschiedene Personen eine gemeinsame Aufgabe angehen und organisieren und wie sie dabei miteinander umgehen.⁶⁹

Nach Erika Spieß ist sie „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.“⁷⁰

8.1 Kooperation im schulischen Setting

Wie bereits erwähnt gewinnt die Kooperation im Zuge der Inklusion immer mehr an Bedeutung. Denn nur durch eine enge Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Fachkräften kann eine inklusive Schule von den vielfältigen beruflichen Ausrichtungen und den Erfahrungen profitieren. Hierbei sind, neben der professionellen Kooperation des Fachpersonals und einer passenden emotionalen und menschlichen Ebene noch andere Voraussetzungen der Beteiligten sehr wichtig.

Zum einen ist es von großer Bedeutung, dass die Partner die Persönlichkeit und Individualität der Kollegen achten und gemeinsame Ziele verfolgen. Zum anderen sollten die Kooperationspartner eigene Schwächen annehmen können und an ihrer Konflikt- und Empathiefähigkeit arbeiten. Als letzte Aspekte können die Zuwendungs- und Dialogfähigkeit als Grundlage der Kooperation genannt werden.⁷¹

Ebenen der schulischen Kooperation

Auf die Schule bezogen lassen sich folgende Ebenen bzw. Möglichkeiten der Kooperation differenzieren:

⁶⁹ vgl. km-bayern 2012

⁷⁰ Spieß 2004, S. 199.

⁷¹ vgl. km-bayern 2012

1. Kooperation der Schüler
2. Kooperation der professionellen Akteure (Lehrkräfte)
3. Kooperation der Leitungsebene / Schulebene
4. Kooperation der ganzen Schule
5. Kooperation zwischen Schulen
6. Kooperation im Schulsystem
7. Kooperation mit weiteren Partnern und anderen Einrichtungen in der Region im Sinne einer kooperativen Bildungslandschaft
8. Kooperation zwischen Netzwerken

Im Folgenden soll jedoch nur auf den Punkt 2, die Lehrerkooperation, eingegangen werden.⁷²

Formen der Lehrerkooperation

Es werden drei aufeinander aufbauende Formen der Lehrerkooperation unterschieden.

Der Austausch

Die erste Form der Lehrerkooperation ist der Austausch. Die Lehrkräfte informieren sich wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten, tauschen Meinungen aus und versorgen sich gegenseitig mit Material. Der Austausch kann mit dem Begriff der „Unterstützung“ gleichgesetzt werden. Zu erwarten ist diese Form der Lehrerkooperation in einem Raumverband, in welchem mehrere Personen unabhängig voneinander an vergleichbaren Aufgaben arbeiten. Da dieser Austausch jederzeit stattfinden kann, werden keine spezifischen strukturellen Anforderungen benötigt. Zudem muss dem Austausch keine gemeinsame Aufgabe zugrunde liegen. Vorhanden sein müssen jedoch gemeinsame Oberziele und eine Interdependenz der Ressourcen. Darunter werden Materialien oder Informationen verstanden. Der Austausch wird als „Low-Cost“-Form der Kooperation verstanden, denn er ist weder zeitraubend noch zieht er negative Konsequenzen mit sich. Da die Kooperationsergebnisse individuell genutzt werden können, bleibt die Autonomie des Individuums gewahrt und aufgrund der Zielabhängigkeit können kaum Konflikte entstehen.

Die Synchronisation

⁷² vgl. ebd.

Die zweite Form ist die Synchronisation. Die Beteiligten koordinieren ihre Aufgaben, Arbeitsaufgaben und -ergebnisse werden aufeinander abgestimmt oder die Aufgaben werden unterteilt. Diese Kooperationsform basiert auf dem Sukzessiv-Verband. Hierbei arbeiten Individuen nacheinander an einer Aufgabe und führen diese schließlich zusammen. Erfordert werden für die Synchronisation gemeinsame Ziele, deren Erreichung leichter über verteilbare Aufgaben erfolgen kann. Es werden keine besonderen zeitlichen oder räumlichen Anforderungen benötigt, da die Aufgaben individuell bearbeitet werden können. Es ist jedoch wichtig, dass die Unteraufgaben sinnvoll verteilt werden und die Ergebnisse bestmöglich zu einem Gesamtergebnis zusammgefügt werden. Die Synchronisation ist beispielsweise sinnvoll bei der Koordination der Inhalte einer Unterrichtsreihe oder beim Abstimmen der Themen zweier unterschiedlicher Fächer einer Klassenstufe.

Ko-Konstruktion

Die dritte Form der Lehrerkooperation ist die Ko-Konstruktion. Verstanden wird sie auch als „Kooperation im engeren Sinne“ oder Gruppenarbeit. Hierbei ist die Arbeitsorganisation ein Integrativverband, bei dem Lehrkräfte gleichzeitig an einer spezifischen gemeinsamen Aufgabe arbeiten. Die Individuen arbeiten räumlich und zeitlich zusammen und tauschen sich hinsichtlich ihrer Aufgabe aus. Dabei beziehen sie ihr individuelles Wissen so aufeinander, dass sie dadurch Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- bzw. Problemlösungen entwickeln. Kennzeichnet ist diese Ko-Konstruktion durch hohe zeitliche und räumliche Anforderungen und durch eine klare Zielinterdependenz. Anders als der Austausch, kann die Ko-Konstruktion als „High-Cost“ gesehen werden. Besonders wichtig ist es, dass die Lehrkräfte in der Kooperation neues Wissen erwerben und in der Gruppe qualitativ hochwertigere Ergebnisse zustande bringen als eine Lehrkraft alleine. Sinnvoll ist eine solche Ko-Konstruktion bei neuen, komplexen und herausfordernden Aufgaben, da viele verschiedene Erfahrungen und Bildungshintergründe vereint werden. Schwierigkeiten könnten bei dieser Form aufgrund des hohen Zeitaufwands auftreten.

Die Lehrerkooperation ist selten, jedoch gleichzeitig von hoher Relevanz für die Schulentwicklung. Durch den informellen und freiwilligen Charakter von Lehrerkooperation liegt die Verantwortung für die Entstehung besonders bei den individuellen Lehrkräften.⁷³

⁷³ vgl. Pröbstel 2008, S. 59 ff.

8.2 Team- Teaching

Obwohl seit einiger Zeit die Kooperation unter Lehrkräften gefordert und auch schon praktiziert wird halten viele Lehrer an ihrer Alleinstellung im Unterrichtsalltag fest und stehen Neuerungen eher skeptisch gegenüber. Eine solche Neuerung stellt die Lehr-Lernform des Teamteachings (TT) dar. Unter dieser Kooperationsform ist weit mehr zu verstehen als die bloße Anwesenheit von zwei Lehrkräften. Mindestens zwei Personen arbeiten hier in einer gleichberechtigten Position im Unterricht zusammen. Sie tragen gemeinsame Verantwortung und entwickeln gemeinsam den Unterricht. Ist von TT im inklusiven Unterricht die Rede, geht es vor allem darum, den Unterricht an die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler auszurichten. Tabelle 1 zeigt weitere mögliche Formen der Zusammenarbeit im Unterricht und ihren Unterschied zum Teamteaching.

Lehrkraft und Beobachter	während eine Lehrkraft beobachtet, unternimmt die andere die primäre Unterrichtsverantwortung
Lehrkraft und Assistenz	eine Lehrkraft übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, während die andere einzelne Schüler unterstützt
Parallelunterricht	jede Lehrkraft unterrichtet eine Klassenhälfte mit demselben Inhalt
Stationenlernen	jede Lehrkraft ist nach vorheriger Aufteilung für eine Lernstation zuständig, die von allen Lernenden in Gruppen durchlaufen wird
Alternativer Unterricht	eine Lehrkraft arbeitet mit Lernenden auf höheren, die andere mit einer anderen Gruppe auf niedrigeren Niveau
Teamteaching	die Lehrkräfte führen gemeinsam den Unterricht mit allen Schülern durch; dabei übernehmen sie abwechselnd oder gemeinsam die Unterrichtsführung

Tab. 2: Formen der Zusammenarbeit im Unterricht ⁷⁴

8.3 Kollegiale Unterstützungssysteme

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Unterstützung des Sonderpädagogen jederzeit in Anspruch genommen werden kann und man vor einer Herabsetzung der eigenen

⁷⁴ vgl. Alber 2008, S. 15 ff.

Kompetenz keine Angst haben muss. Diese Unterstützung kann sowohl unsystematisch (z.B. spontaner Unterrichtsbesuch) als auch systematisch erfolgen. Letzteres wird im Folgenden näher beschrieben.

Kollegiale Beratung

Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe. Hierbei wird ein Teilnehmer von den übrigen Gruppenmitgliedern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen (Fallerzähler, Moderator, usw.) beraten. Bei dieser „Hilfe zur Selbsthilfe“ ist die Beachtung bestimmter Regeln wichtig:

- Gruppengröße (ca. 4-6 Personen)
- Selbststeuerung ohne professionellen Berater
- Kollegialer Aspekt → keine hierarchischen Unterschiede
- Transparenz
- Aktive Beteiligung der Teilnehmer
- Fokussierung auf berufliche und arbeitsbezogene Themen

Über allem stehen vier Grundsätze: Freiwilligkeit, Offenheit, Vertraulichkeit und Wertschätzung. Neben dem primären Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu finden, bringt die kollegiale Beratung weitere Vorteile für die einzelnen Gruppenmitglieder mit sich.

- Verminderung und Vermeidung von Belastungen, Vorbeugen von Berufsproblemen
- Steigerung der beruflichen Zufriedenheit und Arbeitsmotivation
- Erweiterung des persönlichen Kompetenzfundus
- Verbesserung der Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Rückhalt durch die Gruppe und Entlastung⁷⁵

Professionelle Lerngemeinschaften

Mit dem Begriff der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) ist bei allen Autoren die Vorstellung von „Lehrern als Lernern“ verbunden, die miteinander und voneinander lernen. DuFour

⁷⁵ vgl. Tietze 2003, S. 11 ff.

und Eaker verstehen unter einer Gemeinschaft (community) eine Gruppe von Menschen (Lehrpersonen) mit gemeinsamen, geteilten Interessen. In ihrem Kontext ist die Gemeinschaft Grundlage für Kooperation und gegenseitige Unterstützung, auch für emotionale Unterstützung.

In der Regel werden die PLG in Fach- und Klassen- bzw. Jahrgangsteams unterteilt. In den Erstgenannten klären die Lehrer eines Fachs fachinhaltliche und -didaktische Fragen und entwickeln den Unterricht und sich selbst in dieser Hinsicht weiter. Die Klassenteams befassen sich mit den Schülern einer Klasse und haben in erster Linie eine Evaluation des Unterrichts zur Zielsetzung. Neben einer Verbesserung der Lehr-/Lernmethoden sollen die Schüler eine umfangreiche Unterstützung beim Selbstlernen erfahren.

Konkrete Aktivitäten der PLG stellen neben dem Auswerten von Lerntagebüchern und Schüler-Feedback auch die Entwicklung und der Austausch von Arbeitsmitteln dar. Hinzu kommen die Überprüfung der Leistungsstandards und das Erstellen von Förderplänen.

Die Professionellen Lerngemeinschaften lassen sich durch fünf Elemente bestimmen, die in der folgenden Abbildung aufgezeigt werden:

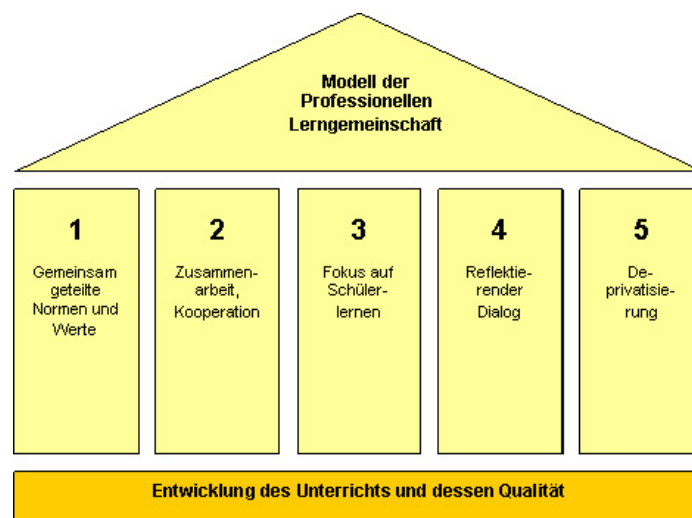


Abb. 10: Fünf Elemente Professioneller Lerngemeinschaften⁷⁶

⁷⁶ www.vinzentinum-wien.at

Aus der Arbeit in Professionellen Lerngemeinschaften ergibt sich eine Vielzahl positiver Effekte:

- Reduktion der Isolation von Lehrerinnen und Lehrern
- Gemeinsame Übernahme von Verantwortung für Lernen und Entwicklung der Schüler
- Positive Wirkung auf die Bereitschaft zur Fortbildung
- Höhere Motivation an schulischen Veränderungen mitzuwirken ⁷⁷

8.4 Grenzen der Kooperation

Zusammenarbeit ist nicht eine einmal erlernbare Fähigkeit, auf die beliebig zurückgegriffen werden kann. Sie ist vielmehr als Prozess des gemeinsamen Arbeitens zu verstehen, der sich immer zwischen den beiden Polen Konflikt(Abgrenzung) und Kooperation(Gemeinsamkeit) bewegt. Von daher sind Probleme bezüglich der pädagogischen Zusammenarbeit keine Seltenheit und werden nach Wocken in vier Bereiche unterteilt. An erster Stelle steht demzufolge das Persönlichkeitsproblem, welches auf die hohen Ansprüche an die Lehrerperson zurückzuführen ist. Da die pädagogische Fähigkeit aufgrund der Teamarbeit ständig der Beobachtung anderer Fachleute ausgesetzt ist, kann es in gewisser Weise zu einer „Enthüllung der Rolle“ kommen. Ferner können im Rahmen der Teamarbeit eigene Stimmungen, emotionale Reaktionen und persönliche Probleme nicht mehr vor anderen Mitgliedern verborgen werden, was wiederum eine „Enthüllung der Person“ zur Folge hat. Das Sachproblem bezieht sich auf die Verschiedenartigkeit der an der Schule anwesenden Menschen. Damit ist nicht nur die Heterogenität der Schüler mit ihren individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten gemeint, sondern ebenso die der Lehrer. Denn neben Ausbildung und Charakter unterscheiden sich diese häufig auch in ihren Wertvorstellungen. Drittens wird das Beziehungsproblem genannt. Dieses kann aufgrund der Tatsache entstehen, dass Pädagogen nicht frei entscheiden können, mit wem sie in Beziehung treten wollen und mit wem nicht. Zusätzlich müssen Lehrer bei der Zusammenarbeit sowohl Autonomie als auch „Satisfaction“ teilen, wobei sich Letzteres auf die emotionale Belohnung der Lehrtätigkeit bezieht. Am Ende steht schließlich das Organisationsproblem, welches neben Arbeitszeit, Entlohnung und Teamgröße noch eine Vielzahl weiterer Faktoren umfasst, die Kooperation behindern können.⁷⁸

⁷⁷ vgl. Buhren, 2002, S. 136 ff.

⁷⁸ vgl. Haeberlin 1992, S. 24 ff.

Literatur

Alber, Tina, et al. (2008): Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mülheim an der Ruhr.

Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günther (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim und Basel.

Haeblerlin, Urs (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern.

Pröstel, Christian Harry (2008): Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Logos. Band 3. Berlin.

Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, S. 193-247.

Tietze, Kim-Oliver (2003): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg.

Internetquellen

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.) (2012): Reader „Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis“. www.km.bayern.de. [06.12.2014]

Staatliche Schulberatung in Bayern. http://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/bayern/fragen_paed_psy/lern_leistungsschwierigkeiten/index_07807.asp. [31.01.2015]

http://www.vinzentinum-wien.at/media/bilder/Prof_Lerngemeinschaft.jpg. [23.1.15]

9. Schulische und außerschulisches Beratungs- und Unterstützungssysteme –Raimund Guist

„Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen“⁷⁹ und somit auch aller Lehrkräfte und Schulleiter, die in irgendeiner Form an der inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf beteiligt sind. Hieraus ergeben sich verschiedenen Aufgaben und Zuständigkeiten, die mit Hilfe eines hierfür bereitzustellendem schulischen und außerschulischen Beratungs- und Unterstützungssystem wahrgenommen werden sollen. Eine reibungslose Kooperation ist aufgrund verschiedener Akteure sowie der Komplexität des Vorhabens unerlässlich und nur möglich, wenn alle Beteiligten klare Aufgaben und Zuständigkeiten erhalten sowie eine gute Kommunikation angestrebt wird.

Im Folgenden soll, auch vor dem schulrechtlichen Hintergrund, aufgezeigt werden, wie sich Inklusion in Bayern theoretisch gestaltet, welche Anforderungen und Pflichten die einzelnen Beteiligten erfüllen müssen, sowie einzelne Begrifflichkeiten geklärt werden. Zudem sollen die Sachverhalte, auf Grundlage von Berichten von Fachkräften aus der Umsetzungspraxis, auf ihre derzeitige Entwicklung hin reflektiert werden. Ziel soll es sein, sich aus der Sicht einer Regelschullehrkraft an den Themenkomplex anzunähern. Es soll geklärt werden, welche Aufgaben auf die Regelschullehrkräfte zukommen, wo sie Rat suchen können; schließlich soll auf das vorgesehene Hilfsangebot eingegangen werden.

9.1 Anlaufstellen für innerschulische Fragen zur Inklusion

Erster Ansprechpartner sind die Inklusionsfachkräfte direkt an den Schulen, also die Schulpsychologen und Beratungslehrer.⁸⁰ Diese sollen als „Ansprech- und Kooperationspartner“⁸¹ zu allen Belangen der Inklusion zur Verfügung stehen sowie konkrete Aufgaben zur Umsetzung von Inklusion an der jeweiligen Schule übernehmen, so die Vorgabe des Kultusministeriums. Die folgende Abbildung soll dieses verdeutlichen sowie einen Überblick über das gesamte Beratungssystem der bayerischen Inklusionsentwicklung geben, welches flächendeckend aufgebaut werden soll.

⁷⁹ Art. 2 Abs.2. Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz.

⁸⁰ vgl. km-bayern 2013a, S. 1.

⁸¹ ebd. S. 12.

Folgende Grafik veranschaulicht Anlaufstellen für Ratsuchende und deren Hauptaufgaben:

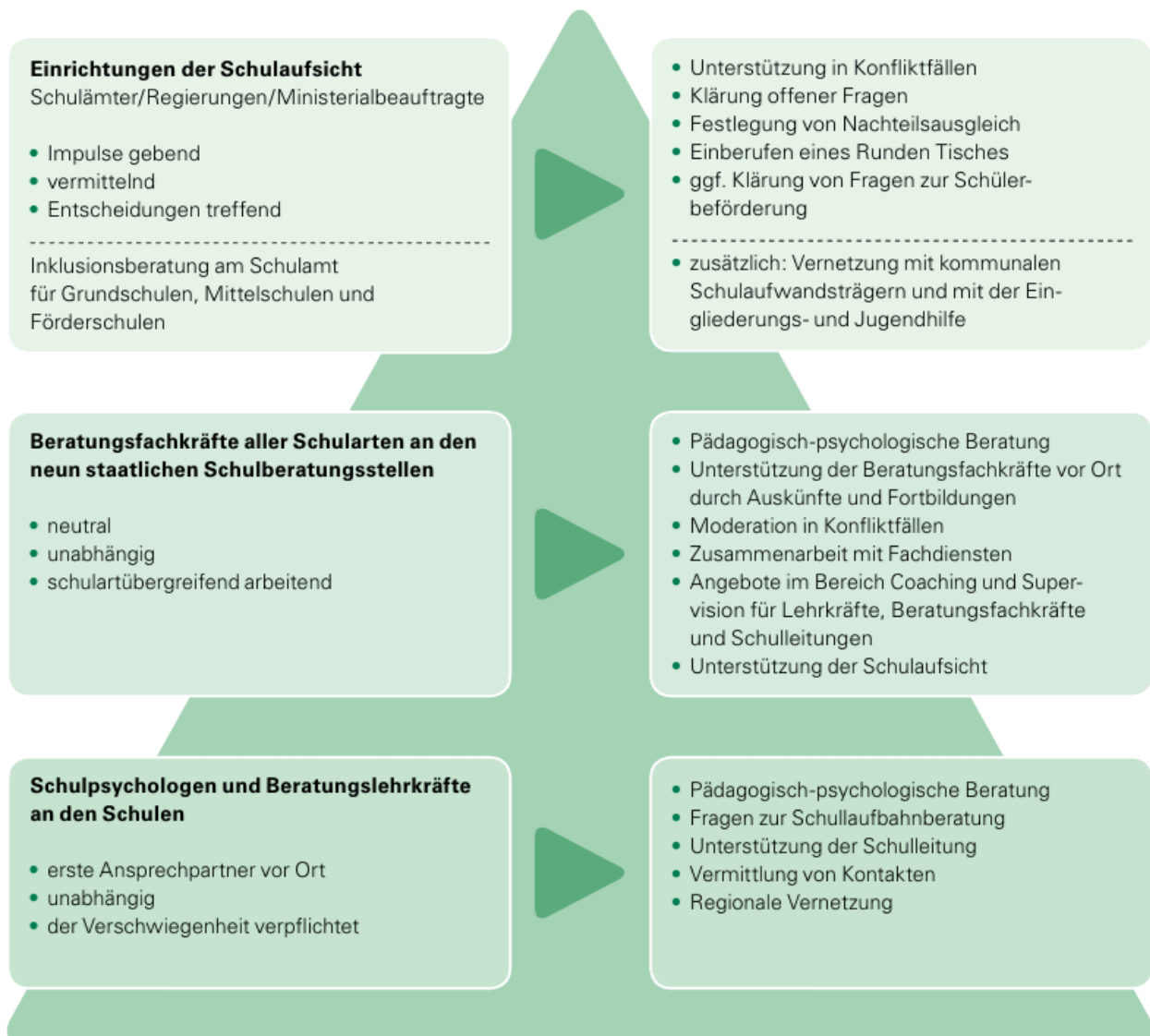


Abb. 11: Überblick über das Beratungssystem der bayerischen Inklusionsentwicklung⁸²

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Handreichung ist dieses Beratungssystem, Berichten von am Aufbau beteiligten Fachkräften zufolge, noch „work in progress“. Auch wurde darauf hingewiesen, dass nunmehr nur noch die Eltern beraten werden sollen. Die Forderung, dass die Beratung der Eltern in den staatlichen Beratungsstellen und vor Ort in den Schule unabhängig und neutral ablaufen sollen, sei angesichts der Tatsache dass die Inklusionsfachkräfte selbst Teil des Systems Schule sind, kritisch zu hinterfragen. Die Beratung und Unterstützung der Regelschullehrkräfte soll nun weitestgehend durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste,

⁸² km-bayern 2013a

sowie an Schulen mit Schulprofil Inklusion durch die fest ins Kollegium der Regelschule integrierten Sonderpädagogen gewährleistet werden. An Schulen mit Schulprofil Inklusion, stehen den Sonderpädagogen hierzu mindestens dreizehn Stunden aus dem Lehramt für Sonderpädagogik zur Verfügung. Aufgaben der Sonderpädagogen ist die Beratung von Lehrkräften, Eltern und Schülern, die Anwendung von Diagnoseverfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie die Organisation und Koordination der sonderpädagogischen Förderung. Zudem sind sie für die Fortbildung der Regelschullehrkräfte zuständig.

9.2 Möglichkeiten sonderpädagogischer Unterstützung

Der Leitfaden der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs⁸³ legt nahe, dass es Aufgabe der Lehrkräfte ist, mögliche Schwierigkeiten zu erkennen und bei vorliegendem Handlungsbedarf durch individuelle pädagogische Maßnahmen, diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken sowie gegebenenfalls die Eltern darüber zu informieren. Dies sei im Rahmen einer allgemeinen Förderung Teil der täglichen Pädagogischen Arbeit. Zeichnet sich ab, dass die Schwierigkeiten längere Zeit bestehen und mit den gebotenen Maßnahmen der Lehrkraft nicht behoben werden können, ist auch die Schulleitung rechtzeitig hinzuzuziehen, welche letztlich auch den MSD anfordert oder den hausinternen Sonderpädagogen einschaltet.

Wird der MSD angefordert, so ist zu erwähnen, dass dieser ohne Einwilligung der Eltern diagnostizieren und die Beschulung der Schüler an der Regelschule unterstützen darf, da die Entscheidung darüber der Schule unterliegt.⁸⁴ „Zudem ist die Unterstützung durch die MSD nach Art. 41 Abs. 1 BayEUG u.U gerade der schulische „Baustein“ der ggf. für eine Unterrichtung an der allgemeinen Schule notwendig ist und Grundlage der Aufnahmeentscheidung war.“⁸⁵ Dennoch wird nach §25 Abs. 1 Satz 6 VSO-F, empfohlen, die Erziehungsberechtigten „im Rahmen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit [...] über den Einsatz von standardisierten, diagnostischen Testverfahren“ in Kenntnis zu setzen. Jedoch bedürfen „Intelligenztests [...] der Zustimmung der Erziehungsberechtigten.“

⁸³ Mobile Sonderpädagogische Dienste 2014

⁸⁴ km-bayern 2009, S. 5

⁸⁵ ebd. S. 6

Eine genaue Dokumentation der Schwierigkeiten der Schüler durch die Regelschullehrkraft soll als Grundlage zur Feststellung eines möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs dienen. Hier ist eine gute Kooperation gefragt, in welcher die Rollen der Beteiligten genau geklärt werden sollten. Zieht die sonderpädagogische Fachkraft noch weitere Beratungsfachkräfte wie Schulpsychologen oder Therapeuten hinzu, ergeben sich weitere Kooperationsanlässe, in welche sich auch die Lehrkraft der Regelschule einbringen sollte. Für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind der MSD (BayEUG Art. 21) oder die interne sonderpädagogische Fachkraft (BayEUG Art. 30b, Abs. 4, Satz 3) zuständig. Diese verfügen über die nötigen Diagnosekompetenzen hierzu.

9.3 Förderdiagnostischer Bericht

Wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf durch den Sonderpädagogen festgestellt, muss nach dem Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz für Schüler an Schulen mit Schulprofil Inklusion (BayEUG Art. 30b, Abs. 3), in Tandemklassen (Abs. 5), bei Einzelinklusion (Abs. 2) sowie in Kooperationsklassen (BayEUG Art. 30a, Abs. 7, Satz 1) ein förderdiagnostischer Bericht erstellt werden⁸⁶. Anders als beim förderdiagnostischen Gutachten, welches zum Zugang zu einer bestimmten Förderschule berechtigt, legt dieser keinen Förderort fest.

Der förderdiagnostische Bericht dient als Grundlage für eine inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen, und ist Voraussetzung für eine lernzieldifferente Unterrichtung. Daher enthält er konkrete Aussagen zur Form und Notwendigkeit der pädagogischen Unterstützung. Es wird eine diagnosegeleitete Förderung beabsichtigt, die alle Beteiligten mit einbezieht. Die Sonderpädagogen sind Hauptverantwortliche für die Berichterstellung, sollen dabei jedoch auch von der jeweiligen Lehrkraft sowie gegebenenfalls von weiteren Lehrkräften, unterstützt werden (§25 Abs. 1 Sätze 3ff. VSO-F). Sie müssen dafür Sorge tragen dass der Bericht jährlich aktualisiert wird, da hiervon auch die Bereitstellung der nötigen Mittel abhängt. Zudem sollte die Lehrkraft über den Einsatz angemessener Diagnoseverfahren mitentscheiden. Auch der Einbezug von außerschulischen Fachkräften sowie der Eltern sollen von den Sonderpädagogen koordiniert werden. Hier tun sich erneut Ko-

⁸⁶ Vgl. Kap. 2.7

operationsanlässe auf, die die jeweilige Lehrkraft direkt betreffen. Wurde der förderdiagnostische Bericht erstellt, dient er fortan als Grundlage für eine individuelle Förderplanung, welche der Verantwortung der Regelschule unterliegt.

9.4 Förderplan

Die Bestimmungen zum individuellen Förderplan sind in den jeweiligen Schulordnungen zu finden. Diesen zu erstellen ist Aufgabe der jeweiligen Schule und somit auch der jeweiligen Lehrkraft. Für Mittelschulen und Grundschulen gilt nach §48 Mittelschulordnung und §38 Grundschulordnung jeweils Abs. 3:

¹Die Lernziele der Schüler und Schüler, die auf Grund ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs voraussichtlich die Lernziele der Mittelschule nicht erreichen, sind in einem individuellen Förderplan festzuschreiben; ansonsten kann ein Förderplan bei Bedarf erstellt werden.

²Der Förderplan enthält Aussagen über die Ziele der Förderung, die wesentlichen Fördermaßnahmen und die vorgesehenen Leistungserhebungen.

³Die Lernziele im Förderplan sind mindestens jährlich fortzuschreiben.

⁴Die Erstellung des Förderplans erfolgt unter Einbeziehung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste.

⁵Der Förderplan soll mit den Erziehungsberechtigten erörtert werden.

Hier wird deutlich dass die Erstellung des individuellen Förderplans zwar der jeweiligen Schule unterliegt, jedoch kann die Lehrkraft Hilfe durch einen Sonderpädagogen anfordern.

9.6 Schulbegleiter

Schulbegleiter stellen eine ambulante Form der Eingliederungshilfe für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar und sollen die selbstbestimmte Teilhabe an Bildung und am schulischen Leben und Lernen in allen Schularten ermöglichen.

Ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf berechtigt jedoch nicht gleichzeitig zur Inanspruchnahme dieser Hilfe. Die rechtlichen Bestimmungen für die Beantragung von Schul-

helfern finden sich in §35a Sozialgesetzbuch (SGB) VIII (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche), §4 SGB IX (Leistungen zur Teilhabe) sowie §§ 53 f. SGB XII (Leistungsberechtigte, Leistungen und Eingliederungshilfe).⁸⁷

Des Weiteren gilt: „Schulbegleiter sind keine Zweitlehrkräfte, Nachhilfelehrkräfte, Hausaufgabenbetreuer oder Assistenten der Lehrkräfte bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte. Die schulpädagogische und didaktische Verantwortung für die Vermittlung des Lehrstoffes an junge Menschen mit Behinderung obliegen ausschließlich den Lehrkräften bzw. den MSD-Lehrkräften der Förderschule, auch wenn Schulbegleiter die notwendige Qualifikation dazu haben sollten.“⁸⁸

Zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland rückt der Einsatz von Schulbegleitern als Mittel zur Realisierung verstärkt in den Vordergrund der aktuellen Inklusionsbemühungen⁸⁹. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Zahl der Schulbegleiter allgemein von 2001 bis 2011 „um mehr als das Dreissigfache zugenommen hat“⁹⁰. „Der verhältnismäßig größte Anstieg der Inanspruchnahme von Schulbegleiter/innen ist im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu verzeichnen“⁹¹, was einem Anstieg um 76,5% entspricht. Wurden durch die Kinder- und Jugendhilfe Schulbegleiter hauptsächlich zur Förderung autistischer Kinder bewilligt, so seien heute „auch zahlreiche Kinder mit einer ADHS-Diagnose, Kinder mit oppositionellem Verhalten bis hin zu Kindern mit psychosozialen Auffälligkeiten“⁹² unter den Antragsstellern zu finden. Bestärkt wird diese Entwicklung nicht zuletzt durch die Empfehlungen des Kultusministeriums zum Einsatz von Schulbegleitern an allgemeinen Schulen und Förderschulen bei der Beschulung von Schüler und Schülern mit (drohender) seelischer Behinderung, welche den Einsatz von Schulbegleitern zur Unterstützung einer inklusiven Beschulung verhaltensgestörter Schüler legitimieren soll. Eine solche Umsetzungspraxis von Inklusion ist jedoch in vielerlei Hinsicht kritisch zu hinterfragen. Ursprünglich sind Schulbegleiter als Eingliederungshilfe eingesetzt, die zumeist durch pflegerische Tätigkeiten den Schulbesuch von Schüler mit Behinderung ermöglichen sollten. Seit Anfang der Neunziger werden diese jedoch verstärkt „als Teil der offenen Hilfen in der Sonder- und Heilpädagogik“⁹³ einge-

⁸⁷ vgl. km-bayern 2013a, S. 7

⁸⁸ km-bayern 2013b, S. 9

⁸⁹ vgl. Dworschak 2010, S. 131 ; Kißgen et al. 2013, S. 264

⁹⁰ ebd. S. 263

⁹¹ vgl. Britze 2012, S.1

⁹² ebd. S. 2

⁹³ Dworschak 2010, S. 131

setzt, wodurch die Anforderungen an diese erheblich ausgeweitet wurden. Besonders problematisch ist in diesem Zusammenhang die Tatsache „dass der Schulbegleitung kein umfassendes, wohl definiertes Konzept zugrunde liegt“⁹⁴ und infolgedessen auch divergierende Vorstellungen und Ausprägungen bezüglich der Zuständigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen einer Schulbegleitung bestehen. Des Weiteren sei anzumerken, dass Schulbegleiter weder fachliche Qualifikationen noch eine berufliche Vorbildung im pädagogischen Bereich zur Anstellung vorweisen müssen⁹⁵. Lediglich der Einsatz von Familienangehörigen als Schulbegleiter wird ausgeschlossen.

Vor diesen Hintergründen stellt sich die Frage, ob Schulbegleitung eine geeignete Ressource für die inklusive Beschulung von Schülern an allgemeinen Schulen darstellen kann. Heinrich und Lübeck weisen in diesem Zusammenhang auf eine „drohende Deprofessionalisierung der Sonderpädagogik“⁹⁶ im Zuge des steigenden Einsatzes von Schulbegleitungen hin.

Literatur

Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2013a): Inklusion an Schulen in Bayern. Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen an Schulen in Bayern. München

Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2013b): Einsatz von Schulbegleitern an Allgemeinen Schulen und Förderschulen bei der Beschulung von Schüler und Schüler mit (drohender) seelischer Behinderung. i.S.d. §35a SGB VIII. (8. Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe). München

Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2009): Mobile Sonderpädagogische Dienste; Aufnahme- und Überweisungsverfahren. 2 Anlagen. München.

Britze, H. (2012): Schulbegleitung als Leistung der Kinder und Jugendhilfe. In: Zentrum Bayern, Familie und Soziales. Bayerisches Landesjugendamt: Mitteilungsblatt Nr. 3-4.

Dworschak, W. (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: Teilhabe 3/2010, Jg. 3.

Heinrich, M; Lübeck, A. (2013): Hilfloze häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung 10 (2013)1, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Frankfurt am Main. S. 91-110

Mobile Sonderpädagogische Dienste (2013): Rundbrief Nr. 21. Schwerpunktthema: Förderplanung. Ausgabe Oberbayern.

Mobile Sonderpädagogische Dienste (2014): Rundbrief Nr. 24. Schwerpunktthema: MSD an beruflichen Schulen. Ausgabe Oberbayern.

Kißgen, R. et al. (2013): Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. In: Empirische Sonderpädagogik (2013) 3.

⁹⁴ ebd., S. 134

⁹⁵ vgl. km-bayern 2013b, S. 9

⁹⁶ Heinrich & Lübeck, 2013, S. 91-110

10. Methoden inklusiver Didaktik – ausgewählte Beispiele – Sarah

Graute, Theresa Haimerl, Lukas Walter, Franziska Zimmermann

Eine „inklusive“ Didaktik an sich existiert nicht. Es gibt aber geeignete Grundmuster der Unterrichtsorganisation und -methodik, die für das Lernen in heterogenen Gruppen besonders gut geeignet sind und die dazu dienen, die Verschiedenheit der Kinder als Vorteil für das individuelle und gemeinsame Lernen zu nutzen. Jedes einzelne Kind bringt individuell einzigartiges Wissen und Erfahrungen mit, verfügt über einen eigenen Lernstil und ein eigenes Lerntempo. Darauf einzugehen, jedem Kind seinen je eigenen Zugang zu einer Sache zu ermöglichen, stellt eine wesentliche Herausforderung an Unterricht dar. Dass sich dies nicht mit einem für alle Kinder einheitlichen, eng vorstrukturierten Lernweg ereignen kann, liegt auf der Hand. Die Lernzielgleichheit muss aufgrund der hohen Heterogenität in lernzieldifferentes Unterrichten umgewandelt werden; nur so kann man allen Schülern gerecht werden. Statt Gleichheit, Gerechtigkeit fördern!

Nachfolgend werden verschiedene Methoden beschrieben, die sich für inklusive Settings gut eignen. Allen liegen ungefähr die gleichen Unterrichtsprinzipien zu Grunde. Vor allem das Prinzip der Schülerorientierung und das Prinzip der Differenzierung stehen im Zentrum der Methoden. Aber auch Ganzheitlichkeit, optimale Passung, Strukturierung, Veranschaulichung und Motivierung sind wichtige Elemente inklusiver Unterrichtsmethoden.

Methoden, die sich besonders für die Verwirklichung von Inklusion in der Praxis eignen (unvollständige Auflistung):

- Wochenplanarbeit
- Lernwerkstattarbeit
- Lernen mit Lernleitern
- Stationenarbeit/Lernthekenarbeit
- Projektorientiertes Arbeiten
- Gruppenpuzzle

10.1 Frontalunterricht

Der Frontalunterricht kann als klassische Form des lehrerzentrierten Unterrichts angesehen werden. Die Schüler werden in Klassen zusammengefasst und ungeachtet ihrer individuellen Fähigkeiten in gleicher Weise gefördert. Eine differenzierte Erfassung der Leistungspotenziale, worauf bei reformpädagogischen Unterrichtsmethoden großen Wert gelegt wird, gerät beim Frontalunterricht aus dem Blick. Mithilfe eines differenzierenden Arbeitsblattes kann dennoch individuell auf das Leistungsniveau des einzelnen Schülers eingegangen werden. Das Ziel des Frontalunterrichts ist, den Schülern Sach- und Methodenkompetenz zu vermitteln, die sie sich nicht selbst erarbeiten können. Der Frontalunterricht kann in vier Phasen untergliedert werden:

- Das Darbieten
- Das konstruktive Durcharbeiten
- Übendes Wiederholen
- Problemorientiertes Anwenden

Am Anfang steht die Darbietung des Themas durch den Lehrer, um der Klasse das Grundlagenwissen zu vermitteln. Verständnis für das dargestellte Wissen entsteht jedoch erst, wenn die Sachstruktur mit der Denkstruktur der Schüler verknüpft wird. Dies geschieht durch die aktive Beteiligung der Schüler. In der Phase des Durcharbeitens steht die Anbahnung des Verständnisses durch ein Klassengespräch im Mittelpunkt. Durch übendes Wiederholen wird das gewonnene Verständnis gesichert. Damit die Schüler das neue Wissen auch in anderen Kontexten anwenden können, bedarf es eines „Tiefenverständnisses“, sodass ein Transfer möglich ist.

Frontalunterricht sollte auch im inklusiven Setting betrieben werden, da nicht alle Kinder ihren Lernprozess selbst organisieren und steuern können. Zudem bedarf es nach einer Phase des selbstgesteuerten Lernens, das mit einer gewissen Unruhe in der Klasse verbunden ist, wieder einem stärker gelenkten Unterricht durch die Lehrkraft. Des Weiteren ergibt sich aus der Sachstruktur mancher Unterrichtsinhalte die Notwendigkeit, diese mittels Frontalunterricht zu vermitteln. Beispielsweise bei der Strukturierung von Erörterungen sowie dem aktiven Umgang mit mathematischen Formeln oder der flexible Verwendung von grammatikalischen Regeln in Fremdsprachen kann diese Unterrichtsform zum Einsatz kommen.⁹⁷

⁹⁷ vgl. Wiechmann 2010, S. 24 ff.

10.2 Wochenplan

Die Wochenplanarbeit ist ein methodisches Konzept des offenen Unterrichts. Die Schüler erhalten auf die Klassensituation oder den individuellen Bedarf zugeschnittene schriftliche Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben, in denen die behandelnden Unterrichtsinhalte bearbeitet werden sollen. Wochenplanarbeit kann sowohl zur Erarbeitung eines Themas wie auch in der Übungsphase eingesetzt werden. Die Aufgaben sind dann innerhalb eines festgelegten Zeitraumes (Woche/Tag) in dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden selbstständig, allein oder in der Gruppe zu bearbeiten. Anschließend werden die Aufgaben vom Schüler eigenständig kontrolliert. Wochenpläne können sich auf mehrere Fächer oder ein einzelnes Fach beziehen. Man unterscheidet allgemein drei Formen der Wochenplanarbeit:⁹⁸

- Geschlossener Wochenplan (vorgegebene Pflichtaufgaben)
- Differenzierter Wochenplan (vorgegebene Pflicht- und Zusatzaufgaben)
- Offener Wochenplan (keine konkreten Vorgaben)

Der Lehrer fungiert bei den Unterrichtsstunden der Wochenplanarbeit als Ansprechpartner bei aufkommenden Problemen und kann sich Freiräume schaffen, um einzelne Kinder individuell zu fördern.⁹⁹ Dem Schüler wird eine hohe Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernprozesses zugeschrieben. Diese Verhaltensweisen sowie Arbeitstechniken und -fertigkeiten müssen trainiert werden. Gerade für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es eine wichtige Erfahrung, sich selbstständig Material zu beschaffen oder den Mitschülern Lerninhalte zu erklären. Bereits in der ersten Jahrgangsstufe kann die Wochenplanarbeit eingesetzt werden und damit der Grundstein für den weiteren Einsatz gelegt werden.¹⁰⁰

Der Wochenplan ist eine Form der Unterrichtsgestaltung, die aufgrund der inneren Differenzierung (Pflicht- und Wahlaufgaben) besonders gut im inklusiven Setting geeignet ist. Lernschwache Schüler bearbeiten bspw. lediglich den Pflichtteil des Wochenplans. Anstelle der Wahlaufgaben müssen alternative Übungsmaterialien bereitgestellt werden, die an den individuellen Lernbedürfnissen des Schülers ansetzen. Die Kinder profitieren von dieser selbstgesteuerten Unterrichtsform, da sie den Rhythmus und ihr Arbeitstempo selber bestimmen können und sie sich die Zeit für die Bearbeitung einer Aufgabe nehmen können.

⁹⁸ vgl. Moosecker 2008, S. 12 ff.

⁹⁹ vgl. Huschke, Mangelsdorf 1988, S. 30 f.

¹⁰⁰ vgl. Moosecker 2008, S. 59 f.

Zur Wochenplanarbeit bedarf es einer grundlegender Vorbereitung und Zusammenstellung von Aufgaben, welche dem Niveau der einzelnen Schüler bzw. Schülergruppen angepasst sind.¹⁰¹








	<p>Schreibt im: Schau, was ich schon kann P, PAPA, IM, O, OMA</p>
	<p>Buchstaben fühlen: Groß- und Kleinbuchstaben einander zuordnen Wörter: Auto, Roller, Ball</p>
<p>1+1=?</p>	<p>Arbeitsblatt: • Setze die fehlenden Zahlen ein • Zähle die Gegenstände und ordne die richtige Zahl zu</p>
	<p>Du darfst ein Spiel erfinden und mit jemandem spielen.</p>
	<p>• Arbeitsblatt: versch. Blätter nachzeichnen, evtl. darzeichnen. • Blattmännchen kleben </p>
	<p>Arbeitsblatt: Tageszeiten richtig zuordnen und einkleben.</p>
	<p>Sonnenglanz ins RL-Heft kleben - Ein Bild dazu malen.</p>

Abb. 12: Beispiel für einen geschlossenen Wochenplan in der Primarstufe¹⁰²

10.3 Projektorientiertes Arbeiten

Im Rahmen des inklusiven Unterrichts stellt das projektorientierte Arbeiten eine gute Methode dar, um allen Schüler und Schülern gerecht zu werden. Die Projektmethode lässt sich nach Frey in ein fünfstufiges Modell gliedern. Im Einzelnen enthält ein Unterrichtsprojekt also die Projektinitiative, die Projektskizze, die Projektplanung, die Projektdurchführung und einen Abschluss.

¹⁰¹ vgl. Huschke, Mangelsdorf 1988, S. 77 f.

¹⁰² www.bidok.uibk.ac.at

In der ersten Phase der Projektinitiative geht es darum, das Thema des Projekts festzulegen. Hierfür gibt es verschiedene Möglichkeiten. Einerseits muss man den Lehrplan beachten, so dass sich schon aus diesen Vorgaben entsprechende Themenvorschläge für ein Projekt ergeben können. Sicherlich fungiert der Lehrplan hierbei nur als ein Rahmen, sodass entweder durch die Lehrkraft oder von den Schüler selbst noch eigene Spezifizierungen hinsichtlich des Projektthemas vorgenommen werden. Nicht zuletzt kann es aber auch offene Ausgangssituationen hinsichtlich der Thematik geben, in denen die Lerngruppe sich völlig frei, also auch unabhängig vom Lehrplan, für ein Thema entscheidet, an dem sie projektartig arbeiten wollen.

Die zweite Phase dient zum Sammeln von Informationen für das Projektthema. Damit passgenau recherchiert werden kann, muss nun eine Zielbeschreibung des Projekts erfolgen. Zudem benötigen die Schüler für die selbstständige Recherche nach Informationen eine gewisse Methodenkompetenz, welche vorher im Unterricht trainiert werden sollte.

In der Projektplanung wird der inhaltliche und formale Verlauf des Projekts festgeschrieben. In diesem Prozess bilden sich häufig Kleingruppen für einzelne Themenschwerpunkte. Die Schüler und Schüler sollten diese Entscheidungen so weit wie möglich selbstständig treffen, um ihre eigene Planungsfähigkeit verbessern zu können. Nichtsdestotrotz stellen auch Metakommunikationsphasen mit der betreuenden Lehrkraft einen notwendigen Bestandteil der Projektplanung dar.

In der vierten Phase wird das „Produkt“ des Projekts letztendlich hergestellt. Hierfür werden die gesammelten Informationen verarbeitet, ausgewertet und entsprechend dargestellt. In der Regel arbeiten die Schüler während dieser Phase selbstständig in ihren Kleingruppen. Da diese Phase vielfältige Aktionsmöglichkeiten, wie z. B. basteln, erkunden, befragen, lesen usw. bietet, sind hier auch die Möglichkeiten der inneren Differenzierung sehr groß. Die Differenzierung kann in dieser Phase nicht nur nach dem kognitiven Anforderungsniveau erfolgen, sondern die verschiedenen Arbeitsformen können auch den emotionalen und sozialen Förderbedarf berücksichtigen.

Zum Schluss sollte das Projekt mit einem bewussten Abschluss enden. Hierfür eignet sich eine gemeinsame Aktivität oder Aktion mit allen Schülern, die am Projekt mitgearbeitet haben. Zudem dient die Abschlussphase auch der Reflexion des projektorientierten Arbeitens. Es sollte also ein Vergleich des Produkts mit der Planung erfolgen. Aus dem Vergleich wiederum ergeben sich logische Konsequenzen für weitere Projekte innerhalb des inklusiven Unterrichts.¹⁰³

¹⁰³ vgl. Konrad, Traub 2011, S 126 ff.

10.4 Lernwerkstatt

Eine Lernwerkstatt ist eine anregende Lernumgebung für Lernende, die sich auf ein selbst gewähltes Thema einlassen können, „ihre“ Fragen generieren, Entdeckungen „für sich“ machen, Phänomene untersuchen, Ergebnisse präsentieren und zu Diskussion stellen, sich Raum und Zeit nehmen können für ein beziehungsvolles Lernen zwischen Sachauseinandersetzung und Selbstfindung. Mit dem Begriff der Lernwerkstatt wird außerdem ein Lernort innerhalb einer Schule oder Hochschule bezeichnet, der durch seine Ausstattung mit Geräten (Werkzeugen) und Materialien ermöglicht, Lernen als Wirken und Werken, als Produzieren und Gestalten, als Experimentieren und Erproben, als Handeln und Lernen mit allen Sinnen zu realisieren¹⁰⁴.



Abb. 13: Schüler in der Lernwerkstatt¹⁰⁵

Es gibt verschiedene Lernwerkstattmodelle:

Stationen-Modell

Begriffe wie Lernzirkel, Stationenlernen, Zirkeltraining, Lernen an Stationen usw. sind mittlerweile bei Lehrern in aller Munde. Eine Abwandlung kann man auch in Lernwerkstätten wie-

¹⁰⁴ vgl. km-bayern 2008, S. 13.

¹⁰⁵ Hagstedt2014, S. 245

derfinden. Die Lernstation in der Werkstatt ist ein Set von Arbeitsaufträgen, den dafür benötigten Materialien und gegebenenfalls einer Lernerfolgskontrolle. Die Schüler durchlaufen die Stationen und bearbeiten die Aufgaben, die sie dort vorfinden, selbstständig. Individuell können Schüler auch einen vorgefertigten Laufzettel an die Hand bekommen. Mehr Stationen als Schülergruppen wäre der Idealfall, so läuft das Rotationsprinzip reibungsloser ab und es entstehen keine Staus an bestimmten Stationen. Der Arbeitsaufwand für den Lehrer ist bei Lernstationen innerhalb einer Lernwerkstatt geringer als beim üblichen Stationenlernen, da der Lehrer im Prinzip alle Arbeitsmöglichkeiten bereits in der Lernwerkstatt vorfindet und sie nur noch zu Lernpfaden organisiert. Laufzettel und Übersichtspläne helfen bei der Orientierung¹⁰⁶.

Arbeitsplan-Modell

Diese Art einer Lernwerkstatt ähnelt stark der Wochenplan-Arbeit. Hierbei sind genaue Materiallisten und Arbeitsprogramme detailliert beschrieben. Die Arbeitsaufträge sind klar formuliert, der Lehrer hat hier die Möglichkeit differenzierte und individuell auf die Schüler zugeschnittene Arbeitsprogramme zu entwickeln. Die Kinder stellen sich anhand des vorgegebenen Planes die benötigten Materialien selbst zusammen, suchen sich einen Arbeitsplatz, ggf. einen Partner und beginnen selbstständig mit der Arbeit.

Diese Methode bietet nicht besonders viel Offenheit, dafür aber eine verlässliche Grundlage. Schüler wie Lehrer müssen sich bei der Einführung erst an die Methoden gewöhnen und sich einarbeiten. Hier ist zu viel Offenheit zu Beginn oftmals nicht förderlich. Durch die individuellen Arbeitspläne kann man den Kindern unterschiedlich große Offenheit und Selbstbestimmung ermöglichen. Besonders im Hinblick auf Kinder mit Aufmerksamkeitsdefiziten oder beispielsweise Angststörungen, die noch mehr Struktur und engere Vorgaben benötigen, ist das Arbeitsplan-Modell eine gute Möglichkeit zu individualisieren¹⁰⁷.

Büfett-Modell

Bei diesem Modell wird das Material, das für die Schüler bereitgestellt wird, schon vorstrukturiert. Zu einem jeweiligen Wochen- oder Monatsthema werden Materialtische, ein Büchertisch oder Themenkisten zusammengestellt. Zur Verfolgung des Themas werden also mögliche bzw. notwendige Geräte, Unterlagen und Materialien bereitgestellt. Eine übersichtliche Präsentation

¹⁰⁶ vgl. Bönsch 2000, S.7.

¹⁰⁷ vgl. ebd.

der vielen Arbeitsmöglichkeiten ist dringend erforderlich, sonst wird ein Büfett schnell zum Wühltisch. Die Grundidee des Büfett-Modells ist immer, zu einer Idee, zu einem Thema Unterlagen bereit zu stellen, die man gebrauchen könnte, aber nicht muss. Auswahl und Planung wird den Lernenden selbst überlassen¹⁰⁸.

Impuls-Modell

Die überwiegende Vorstellung einer Lernwerkstatt findet man im Impuls-Modell wieder. Vom Lernenden wird erwartet, dass er sein persönliches Lernmotiv findet, ein eigenes Arbeitsprogramm entwickelt - hier ist u.a. auch die Sozialform gemeint, auch ein originelles Produktziel (unterschiedliche Ergebnisse) für sich definiert und selbstverantwortlich seinen gesamten Lernprozess organisiert¹⁰⁹. Bei diesem Modell gibt es weder feste Arbeitsplätze noch Arbeitsvorgaben oder Arbeitsaufgaben. Nur das Werkstattangebot an sich strukturiert das schülerorientierte, lehrerfreie Lernen. Der Lehrer gibt keinerlei Anweisungen, steht den Schülern beratend zur Verfügung.

Analog zur Unterscheidung der Modelle kann man vier Formen offenen Unterrichts neben die Modelle stellen. Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, Wahldifferenzierter Unterricht und Projektarbeit. Die Freiarbeit hat den höchsten Anspruch an die Schüler, da selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen eingefordert wird. Hier sind schnell Überforderungen zu befürchten¹¹⁰.

Schüler müssen sich bei der Lernwerkstattarbeit erst an die Selbstbestimmung und Freiheit gewöhnen, vor allem, wenn sie zuvor jahrelang im engen Korsett des Frontalunterrichts, ohne offene Arbeits- und Lernelemente, gesteckt haben. Im Hinblick auf Inklusion ist auch eine mögliche Kombination aus verschiedenen Modellen denkbar. Umso heterogener die Gruppe, umso schülerorientierter muss das Lehren und Lernen sein. Hier bietet die Lernwerkstatt mit ihren unterschiedlich offenen Modellen eine gute Differenzierungsmöglichkeit. Der Lehrer kann die Modelle schülerangepasst mischen und beispielsweise selbstständigeren Schülern das Impuls-Modell an die Hand legen und Schülern ,die noch mehr Struktur benötigen, das Arbeitsplan-Modell. Schon allein, wenn man den Fokus auf Schüler mit Förderbedarf im sozialen und emotionalen Bereich richtet, ergibt sich durch die Fülle an Störungsbildern (internalisierende und

¹⁰⁸ vgl. ebd.

¹⁰⁹ vgl. Hagstedt (1994), S.15.

¹¹⁰ vgl. Bönsch (2000), S.8.

externalisierende) ein solch breites Spektrum an nötigen Handlungsoptionen, dass es sehr ungerecht und nicht besonders schülerorientiert wäre, wenn man nur eines der Lernwerkstattmodelle einführen würde. Die Schüler können sich natürlich sukzessive in Richtung Impuls-Modell weiterentwickeln¹¹¹. Man muss aber auch einsehen, dass nicht alle Schüler die Stufe des komplett selbstbestimmten Lernens erreichen können und einige immer einen gewissen vorgegebenen Lern- und Arbeitsrahmen benötigen. Die Schüler sollen sich, soweit ihre Möglichkeiten es zulassen vom themenzentrierten und lehrergesteuerten Lernen hin zum offenen und selbstgesteuerten Lernen entwickeln¹¹².

10.5 Lernen mit Lernleitern

Die MultiGradeMultiLevel – Methodology (MGML) wurde im Süden Indiens entwickelt und beinhaltet eine ganze Unterrichtsphilosophie, die sich sehr gut mit dem Gedanken der Inklusion in deutschen Schulen vereinbaren lässt. Mithilfe der indischen Ansätze wurde die Methode mittlerweile vielfach modifiziert und eignet sich vor allem für Schüler, die in den Bereichen Lernen, Verhalten und Sprache besonderen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die MGML Methode lässt sich besonders gut in einem inklusiven Unterrichtsgeschehen einsetzen, da sie sowohl für verschiedenen begabte (MultiLevel) Kinder, als auch für Kinder unterschiedlicher Jahrgangsstufen (MultiGrade) geeignet ist.

Es liegt in den Händen der verantwortlichen Lehrkraft, eine Lernleiter für ein spezifisches Thema zu erarbeiten. Lernleitern lassen sich in allen Fächern einsetzen und sollten sich thematisch an den jeweils geltenden Lehrplänen in den spezifischen Schulformen orientieren. Jede Lernleiter besteht nun aus vielen verschiedenen Milestones. Diese Milestones werden von den Schülern in individueller Geschwindigkeit bearbeitet. Die Bearbeitung der Milestones erfolgt also unabhängig von Leistungs- oder Zeitdruck. Gleichzeitig erhalten die Schüler durch den klaren Aufbau der Milestones und deren Einbettung in die Lernleiter, einen sicheren Halt und Orientierung im eigenen Lernprozess.

¹¹² vgl. Rupprecht (2008), S. 15.

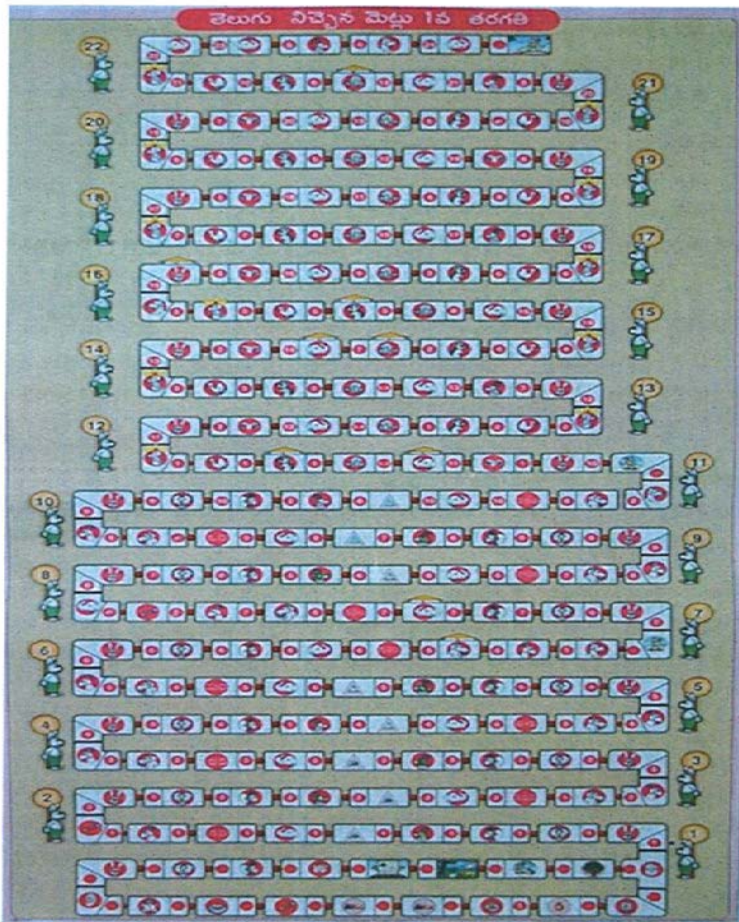


Abb. 14: Lernleiter Sprache (linear)¹¹³

Zudem sind die Lernschritte der einzelnen Milestones an das Prinzip der Artikulation angepasst. Jeder Milestone enthält also fünf verschiedene Lernschritte:

- 1) Introductory (Einführung und Erarbeitung)
- 2) Reinforcement (Anwendung und Übung)
- 3) Evaluation (Überprüfung des Lernfortschritts)
- 4) Remedial (weitere Übung und Förderung) oder
- 5) Enrichment (Ausweitung)

Ein weiteres wichtiges Moment des Lernens mit der MGML – Methode liegt in den Materialien. Auf der einen Seite verzichtet die MGML – Methode vollkommen auf den Einsatz von Schulbüchern, da diese oft viel zu weit von der Lebenswelt der Schüler entfernt sind. Stattdessen werden die Materialien für die einzelnen Milestones und schließlich auch für die Lernleitern

¹¹³ Girg, Lichtinger, Müller 2012

von den Lehrern selbst hergestellt, um so ein aktivitätsbasiertes Lernen mit regionalen Kulturgütern zu ermöglichen. Es geht also nicht darum, möglichst aufwändige oder technisch versierte Materialien zu erstellen; stattdessen sollen die Materialien den folgenden Kriterien standhalten können: small, meaningful, manageable, joyful.

Schließlich bleibt zu sagen, dass es sich bei der MGML – Methode um eine sehr vielschichtige Handlungsform für den inklusiven Unterricht handelt, welche sich schwierig im Rahmen dieser Handreichung ausführlich genug erklären lässt. Dennoch soll dieser kurze Einblick dazu ermuntern, das Lernen mit Lernleitern schrittweise im eigenen Unterricht zu erproben. Um den ganzen Unterricht an dem Konzept der MGML auszurichten, bedarf es sicherlich weiterer Informationen und vor allem viel Zeit und Geduld, um den gültigen Lehrplan in Lernleitern und Milestones zu transformieren. ¹¹⁴

Literatur

Bönsch, Manfred (2000): Lernwerkstätten. Anregungsstrukturen und Lernmöglichkeiten. In: Förderschulmagazin 22 (1), S. 5-9.

Claus Claussen (1997): Unterricht mit Wochenplänen: Kinder zur Selbstständigkeit begleiten, Weinheim/Basel, Beltz Verlag.

Frey, K. / Frey – Eiling, A. (2011): Die Projektmethode. In: Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 5. Auflage. Weinheim und Basel. Beltz. S. 172 – 179.

Girg, Ralf / Lichtinger, Ulrike / Müller, Thomas (2012): Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der Multi-GradeMultiLevel – Methodology (MGML). Immenhausen. Prolog.

Hagstedt, Herbert (1994): Lerngärten und Werkstattunterricht. In: Werkstattberichte der Ghk-Universität Kassel, 3. Heft. S. 15.

Hagstedt, Herbert (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten - Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 245

Jürgen Wiechmann (2010): Zwölf Unterrichtsmethoden, Beltz Verlagsgruppe, 2011, Weinheim.

Jürgen Moosecker (2008): Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule, Stuttgart, Kohlhammer Verlag.

Konrad, K. / Traub, S. (2011): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. 3. Auflage. Baltmannsweiler. Schneider.

Peter Huschke/Marei Mangelsdorf (1994): Wochenplanunterricht. Praktische Ansätze zu innerer Differenzierung, zu selbstständigem Arbeiten und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler, Weinheim/Basel, Beltz Verlag.

¹¹⁴ Girg, Lichtinger, Müller 2012, S. 68 ff.

Internetquellen

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2008): Über die Hand zum Verstand – Handreichung für den Aufbau einer Lernwerkstatt. München. S. 13.

<http://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/1421/ueber-die-hand-zum-verstand-lernwerkstaetten-unterstuetzen-selbsttaetiges-lernen.html> [29.01.2015]

Rupprecht, Rainer (2008): Lernen in der Lernwerkstatt. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) Über die Hand zum Verstand – Handreichung für den Aufbau einer Lernwerkstatt. München. S. 15. <http://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/1421/ueber-die-hand-zum-verstand-lernwerkstaetten-unterstuetzen-selbsttaetiges-lernen.html> [29.01.2015]

11. Einstellungen im Prozess Inklusion – *Ingela Conrad, Leonard Csenar, Andre*

Jänke, Katharina Kilian, Antonia Tharandt

11.1 Einstellungen von Lehrern

Lehrkräfte bilden diejenige Gruppe, die Inklusion mit am stärksten betrifft. Sie müssen mit der Heterogenität von Inklusionsklassen zurechtkommen und zudem die Kinder angemessen unterrichten. In manchen Klassen geschieht dies zu zweit – indem ein ausgebildeter Sonderpädagoge einem Regelschullehrer zur Seite steht und sie gemeinsam den Unterricht planen und durchführen. Doch dies ist längst nicht überall so. Wie in so vielen anderen Fällen von Bildung auch, bestätigen Ausnahmen die Regel. Oft stehen Lehrkräfte alleine vor einer Inklusionsklasse, das „überfordert aber viele (...) und bindet Kräfte, die für die Vermittlung des eigentlichen Lernstoffs fehlen“¹¹⁵. Die subjektiven Überzeugungen einer Lehrkraft haben wesentlichen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen sowie das Verhalten in der Klasse¹¹⁶. Wird Inklusion unterstützt und befürwortet oder doch eher abgelehnt sowie negativ beurteilt? Damit ein differenzierender Unterricht im Sinne der Inklusion stattfinden kann, muss die subjektive Überzeugung eines Lehrers spürbar sein. Dennoch lassen viele Lehrer auf die Anforderung nach individueller Förderung verlauten, dass sie „dafür nicht ausgebildet seien“¹¹⁷. Auffassungen dieser Art haben etwas mit der Selbstwirksamkeit einer Person zu tun. Traue ich es mir selbst zu, Heterogenität in meiner Klasse zu schaffen und dabei jeden Schüler individuell nach seinem Leistungsstand zu fördern und zu fordern? Oder sage ich von vorneherein, „ich kann das nicht!“ Dabei schwingt zwangsläufig der Gedanke mit, dass derjenige Lehrer es gar nicht erst will. Die positive Selbstwirksamkeit, folglich die Überzeugung, ich will Inklusion bewerkstelligen und dementsprechend unterrichten, sollte schon bei der Schulleitung vorhanden sein, die ihre Lehrkräfte dadurch „mitreißen“ kann. Denn, „eine selbstwirksame Führungskraft besitzt die Fähigkeit, richtungsweisend zu sein und übt Einfluss auf das Kollegium hinsichtlich der Erreichung gemeinsamer Ziele aus.“¹¹⁸ Ausgehend von diesen Aspekten soll eine Studie über Lehrereinstellungen einen detaillierteren Überblick generieren.

¹¹⁵ Knauß 2013

¹¹⁶ vgl. Mays et al. 2013, S. 10.

¹¹⁷ vgl. Tillmann 2014, S. 44.

¹¹⁸ Urton et al. 2014, S. 6.

Studie des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes

Leider gibt es bislang im deutschsprachigen Raum nur recht wenige Studien, die sich mit der Einstellung zu Inklusion behinderter Kinder befassen¹¹⁹. Als weitere Grundlage zur Erfassung von Lehrermeinungen soll deshalb eine Studie des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV), die im Jahr 2012 durchgeführt wurde, dienen¹²⁰. Diese Umfrage bezieht sich ausschließlich auf das Bundesland Bayern und es wurden insgesamt rund 1500 Lehrkräfte befragt, wobei ein Großteil der Lehrer an einer Grundschule unterrichten und nur 15% an einer Förderschule tätig sind. Drei Prozent der Befragten sind an einer Regelschule bzw. am Gymnasium angestellt. Weiterhin muss darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Umfrage in dieser Handreichung zusammengefasst ist und von einem Verband durchgeführt wurde, weswegen die Studie voraussichtlich einen nicht vollkommen unabhängigen Charakter besitzt. Dennoch wird an dieser Stelle bewusst die Studie des BLLV gewählt, da sie sehr gut geeignet ist, sich einen ersten Überblick zu schaffen.

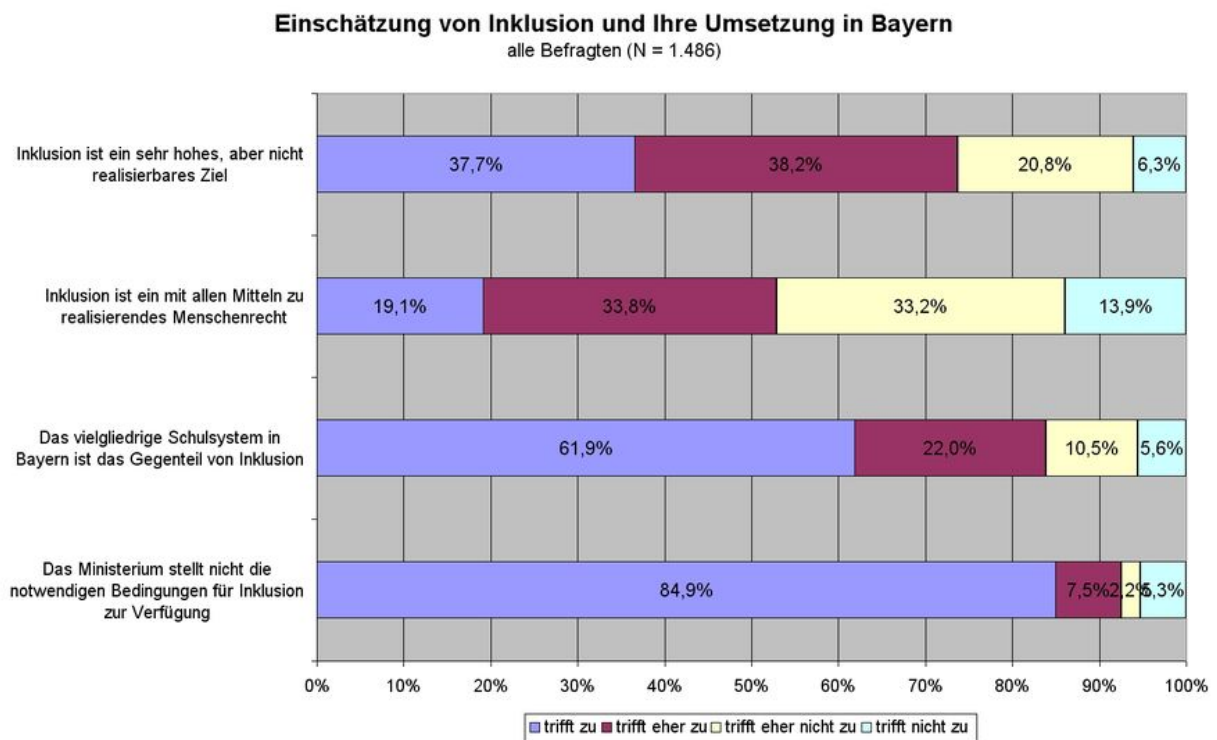


Abb. 15: Einschätzung von Inklusion und Ihre Umsetzung in Bayern¹²¹

¹¹⁹ vgl. Hintermaier, et al. 2013, S. 398.

¹²⁰ vgl. www.bllv.de

¹²¹ www.bllv.de

Die befragten bayerischen Lehrkräfte sind der Meinung, dass Inklusion unzureichend umgesetzt wird. In erster Linie schuld daran seien die Struktur des Bildungswesens sowie unzureichende Ressourcen¹²². Auch sei das vielgliedrige Schulsystem in Deutschland ein Hindernis, um Inklusion befriedigend für alle Beteiligten umsetzen zu können. Das Schulsystem in Deutschland ist primär dem Leistungsgedanken untergeordnet und dementsprechend defizitär orientiert - was kann ein Schüler nicht - und selektierend – Gymnasium, Realschule, Mittelschule etc. - aufgeteilt. Schüler mit besonderem Förderbedarf finden dabei keine besondere Berücksichtigung und fallen durch das gängige Schema. Deshalb beklagen 92%, dass das Kultusministerium nicht die „notwendigen Bedingungen für die Verwirklichung von Inklusion zur Verfügung stellt. Dies betrifft die organisatorischen, personellen und qualifikatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts“¹²³. Trotzdem denkt die Mehrheit der Lehrer positiv über Inklusion. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten geben an, dass Inklusion ein Recht von behinderten Menschen sei, das mit aller Macht durchgesetzt werden müsse. Es bleiben jedoch viele kritische Gedanken zurück, denkt man an die Umsetzung von Inklusion. Nur 50 Prozent der Lehrkräfte sind der Auffassung, lernschwächere Kinder könnten im Unterricht von den leistungsstarken Schülern profitieren. Somit „spricht sich nur ein Drittel der Befragten für einen gemeinsamen Unterricht aller Schüler mit und ohne Förderbedarf aus“.¹²⁴

Generell lässt sich sagen, dass Lehrkräfte und Referendare, die keine eigenen Erfahrungen im Unterrichten von Inklusionsklassen haben, tendenziell zustimmender urteilen als solche, die Kinder mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichten. „Die konkrete Umsetzung von Inklusion führt bei diesen Lehrkräften häufig zu Ernüchterung“¹²⁵. Da gerade die Lehrer, die tagtäglich mit der Inklusion in Berührung kommen, diese als negativer beurteilen, stellt sich die Frage, warum das so ist. Schaut man auf die Antwort von 500 Befragten, ergibt sich ein zumindest äußerst nachdenklich stimmendes Bild. 50 bis 70 Prozent hatten weder Fortbildungen oder Beratung durch Förderzentren noch konnten sie Hilfe von außerschulischen Einrichtungen (z.B. Psychologen) oder Schulbegleitern in Anspruch nehmen. Hinzu kommt die fehlende „Unterstützung durch Schulträger und Schulämter“.¹²⁶

¹²² Vgl. Kap. 1

¹²³ vgl. ebd.

¹²⁴ vgl. ebd.

¹²⁵ vgl. ebd.

¹²⁶ vgl. ebd.

Aus diesen Schilderungen lässt sich zusammenfassend ableiten, dass deutliche Verbesserungen stattfinden müssen, will man Inklusion in Bayern erfolgreich umsetzen. Das Fazit aus Lehrersicht fällt dabei folgendermaßen aus:

„Für „sehr wichtig“ und „wichtig“ halten 98 Prozent eine Verbesserung der Rahmenbedingungen wie mehr Lehrerstellen an allgemeinen Schulen und für Sonderpädagogen sowie für kleinere Inklusionsklassen, mehr Lehrerstunden für zeitweises Teamteaching, für Kooperation mit Sonderpädagogen und Entwicklung von Förderplänen (...)“.¹²⁷

11.2 Elternsicht

Neben Lehrkräften zählen die Eltern zu den wichtigsten schulischen Akteuren, die zu einer nachhaltig gelingenden Inklusion beitragen können. Ihre Mitbestimmung an der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit ist gesetzlich verankert. Außerdem wirken sich ihre erzieherischen Haltungen laut empirischen Befunden auf das schulische Erleben sowie auf die erfolgreiche Teilhabe ihrer Kinder aus¹²⁸. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass ihre Einstellungen bezüglich inklusiver Beschulung für die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind.

Zum Thema „inklusionsbezogene Einstellungen der Eltern“ gibt es aus nationaler Perspektive bislang nur wenige empirische Befunde. Die aktuelle Inklusionsdiskussion stößt bei den Eltern auf eine geteilte Resonanz. Die derzeitige nationale Befundlage deutet zwar darauf hin, dass inklusive Bildung von Eltern im deutschsprachigen Raum überwiegend positiv eingeschätzt wird, allerdings muss hierbei zwischen den Förderbedarfen der zu inkludierenden Schüler differenziert werden¹²⁹.

Laut der zweiten JAKO-O Bildungsstudie (2012) befürworten 9 von 10 Eltern (98%) ein gemeinsames Lernen mit körperlich beeinträchtigten Kindern. 72% sind dafür, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten im Klassenverband einer Regelschule unterrichtet werden. Im Falle von geistig behinderten und verhaltensauffälligen Kindern ist das Stimmungsbild unter den Eltern

¹²⁷ vgl. ebd.

¹²⁸ vgl. Wild 2001; Baumert et al. 2003

¹²⁹ Bertelsmann Stiftung (2010)

jedoch geteilter: Nur noch knapp die Hälfte der Befragten (46%) befürworten hier eine inklusive Beschulung. Stichprobe waren insgesamt 3.000 Eltern von schulpflichtigen Kindern. Vom gemeinsamen Unterricht mit behinderten Kindern sehen die Eltern (90%) vor allem positive Wirkungen für das Sozialverhalten von nicht behinderten Kindern. Jedoch besteht bei einigen Eltern (40%) die Sorge, dass die Klasse in der Folge fachlich weniger schnell vorankommen könnte. Zudem vertreten viele Eltern (70%) die Meinung, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (v.a. geistige Entwicklung) in separaten Förderschulen, aufgrund fachlicher Kompetenz und geeigneter Lernumgebungsvoraussetzungen, „besser gefördert“ werden als in der allgemeinen Regelschule¹³⁰.

Eltern mit Migrationshintergrund sowie Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss stehen der Inklusion kritischer gegenüber. Unter leistungsorientierteren Eltern gibt es teilweise Bedenken hinsichtlich des Lernfortschrittes¹³¹. Weiterhin deuten Befunde darauf hin, dass Eltern von Kindern ohne Behinderung hauptsächlich deren Leistungsförderung als wichtig ansehen, wohingegen Eltern von Kindern mit Behinderung eher auf die Sozialerziehung fokussieren¹³².

In internationalen Studien ist wiederholt zu beobachten, dass Eltern mit behinderten Kindern positivere Einstellungen im Hinblick auf die Einführung und Umsetzung der Inklusion besitzen als Eltern mit nicht-behinderten Kindern. Des Weiteren sind verheiratete Eltern im Vergleich zu Alleinerziehenden und Eltern, die bereits Erfahrungen mit einem behinderten Menschen gemacht haben, der Inklusion gegenüber offener eingestellt¹³³. Zusammenfassend wird deutlich, dass die Einstellungen von Eltern zu kognitiven sowie sozial-affektiven Aspekten des gemeinsamen Lernens hierzulande als vorwiegend positiv zu erachten sind. Insgesamt gibt es bezüglich der Thematik „Einstellungen der Eltern zur Inklusion“ jedoch nur unzureichende bzw. veraltete repräsentative Studien.

Da Eltern grundsätzlich eine wichtige Rolle in Schulentwicklungszusammenhängen und internen sowie externen Evaluationskontexten innehaben, ist es wichtig, sie bei dem Prozess Inklusion einzubeziehen und aufzuklären. Intensive und vor allem informative Elternarbeit ist daher unabdingbar. „Insofern sollten diesbezüglich Maßnahmen (z.B. durch Anpassung der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung) nicht nur strukturell angelegt und umgesetzt werden sondern

¹³⁰ www.jako-o.de

¹³¹ Horstkemper & Tillmann 2012

¹³² Wocken & Antor 1987.

¹³³ deBoer et al. 2010

auch den Eltern transparent gemacht werden, um deren grundsätzliche Akzeptanz gegenüber der inklusiven Bildung erhalten und stärken zu können.“¹³⁴

11.3 Schülersicht

- Denkt doch mal jemand an die Kinder! -

Bisher wurde der theoretische Gedanke der Inklusion sowie dessen Ziele und Maßnahmen vorgestellt. Dabei geht der wesentlichste und vorbereitende Teil von der gesellschaftlichen Institution Schule aus, um Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Auffälligkeiten aller Art am Unterricht teilnehmen zu lassen, wodurch sich deren Bild als Schüler verändert. Im weiteren Verlauf soll nun gezeigt werden, welche Wirkung Inklusion auf Schüler hat, sowohl im Hinblick auf deren Leistungsentwicklung als auch auf deren Sozialverhalten.

Im Wesentlichen lassen sich im praktischen Schulalltag zwei Aspekte von Inklusion unterscheiden. Auf der einen Seite Inklusion im Unterricht, also die Teilhabe an Bildungsmöglichkeiten, auf der anderen Seite Inklusion in der Klasse, also dem sozialen Gefüge.

Dabei lassen sich gerade im Bereich der Schüler mit Verhaltensstörungen erhebliche Unterschiede finden und aufzeigen. Einerseits im Vergleich von Schülern mit Förderbedarf im Bereich Verhalten mit Schülern mit Förderbedarf in anderen Bereichen, andererseits im Vergleich von Schülern mit unterschiedlichem Förderbedarf im Bereich Verhalten, also durch verschiedene Störungsbilder und Verhaltensauffälligkeiten.

Im weiteren Verlauf werden kurz Studien vorgestellt, welche die Bedeutung der Inklusion für die Schüler aufzeigen. Dabei gilt, dass die derzeitigen Studien sehr umstritten in Bezug auf ihre Aussagekräftigkeit sind. Durch die Vielfältigkeit von Schülern mit verschiedenen Förderschwerpunkten, die in den vorherigen Kapiteln bereits vorgestellt wurden, ist es oft schwer zu sagen, ob sich die einzelnen Ergebnisse direkt in Bezug auf Inklusion verallgemeinern lassen. Trotzdem lassen sich bestimmte Tendenzen erkennen und daraus Rückschlüsse auf die Bedeutung von Inklusion für die Schüler mit und ohne Förderbedarf ziehen.

¹³⁴ www.schulpaedagogik-heute.de

Umsetzung einer inklusiven Schule im Kreis Mettmann (Nordrhein-Westfalen)

Prof. Dr. Thomas Hennemann et al. Haben zur Umsetzung einer inklusiven Schule im Kreis Mettmann seit 2011 eine wissenschaftliche Studie durchgeführt, um die Wirkung von Inklusion auf Schüler aufzuzeigen. Im Vorfeld der Studie wurden Qualifizierungsmaßnahmen für die pädagogischen Fachkräfte entwickelt sowie inhaltliche Module über Lern- und Entwicklungsstörung gehalten.

Die Studie fokussiert die Frage der sozialen Ausgrenzung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen und stützt sich überwiegend auf soziometrische Befragungen in der Klassengemeinschaft. Dabei werden die sozialen Beziehungen in der Klassengemeinschaft von allen Schülern beschrieben, um ein Gesamtbild des Klassenklimas darzustellen.

Als Stichprobe wurden 2011 die Grundschullehrkräfte von 66 Grundschulen befragt, im Jahr 2012 waren es 59 Grundschulen. Förderschullehrkräfte von 13 verschiedenen Schulen wurden im Jahr 2011 befragt, im Jahr 2012 waren es 11 Schulen. Da die Studie vor allem der Befragung von Schülern dient, wurden hier 2011 von 16 verschiedenen Schulen insgesamt 38 Klassen befragt, sowie im Jahr 2012 76 Schulen mit 149 Klassen.

Die Schüler wurden zu dem Bereich der sozialen Integration befragt. Diese ist durch die vier Wahlkriterien des Sitznachbarn, Arbeitspartners, Teilnahme am Unterricht sowie Hilfsbereitschaft erfragt worden. Bsp.: „Mit welchen Kindern arbeitest du am liebsten zusammen?“, „Mit welchen Kindern arbeitest du nicht so gerne zusammen?“

Einen weiteren Bereich bildet die subjektive soziale und emotionale Schulerfahrung. Hierfür wurde ein Fragebogen verwendet, der die psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtweisen, Einschätzungen und Einstellungen von Grundschulern erfasst. Skalen zum Selbstkonzept, zur Schulfähigkeit, zum Klassenklima sowie zum Gefühl des Angenommenseins werden hier mit den zur Auswahl stehenden Möglichkeiten „stimmt“ oder „stimmt nicht“ beantwortet.

Die Ergebnisse der Schülerbefragung zur sozialen Integration und zur emotionalen und sozialen Befindlichkeit der Schüler zeigt die folgende Abbildung 16 sehr gut.

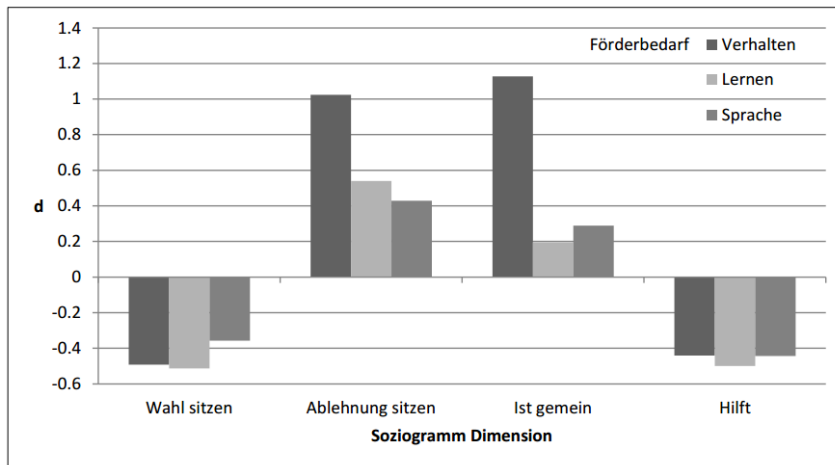


Abbildung 16: Soziometrische Position von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Peers ohne Förderbedarf (Daten 2012). Negative Werte weisen dabei auf eine geringere Häufigkeit bei Kindern mit Förderbedarf hin, positive Werte auf eine höhere Häufigkeit¹³⁵

Es ist zu erkennen, dass Kinder mit erhöhtem Förderbedarf im Verhalten seltener als Sitznachbar gewählt wurden und sie deutlich häufiger als Sitznachbar abgelehnt wurden. Außerdem werden diese Schüler in sehr hohem Maß als gemein angesehen und in einem kleinen Effekt als wenig hilfsbereit.

Bei den Kindern mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen und Sprache ist zu beobachten, dass sie seltener als Sitznachbarn gewählt werden, aber nur in einem kleinen bis mittleren Effekt als Sitznachbar explizit abgelehnt werden. Beide Schülergruppen werden nicht häufiger als gemein angesehen als ihre Klassenkameraden ohne Förderbedarf. Trotzdem werden sie als weniger hilfsbereit betrachtet.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass Schüler mit erhöhtem Förderbedarf eine ungünstige soziometrische Position aufweisen. Daraus lässt sich folgern, dass bereits im zweiten Schulhalbjahr der ersten Klasse Schüler von Peers ausgeschlossen werden. Vor allem bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten kann eine schlechte Prognose diesbezüglich aufgestellt werden.

¹³⁵ Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014. S. 33

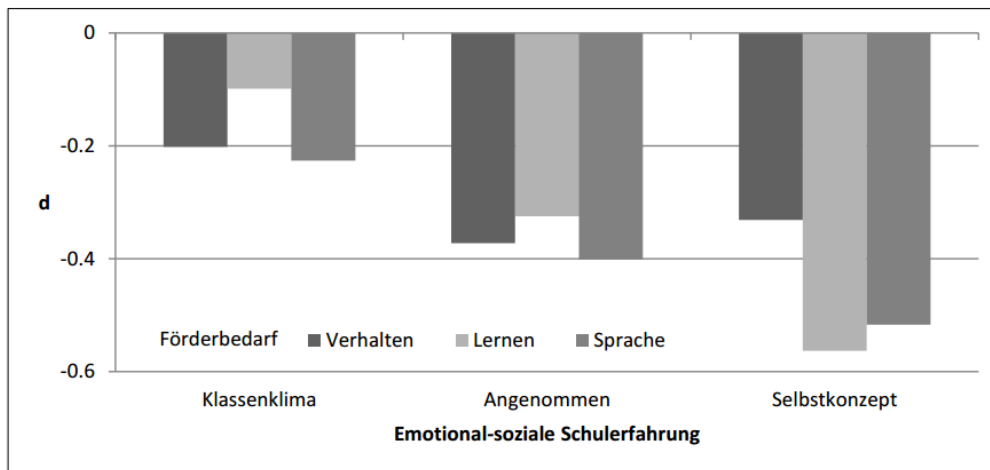


Abbildung 17: Emotional-soziale Schulerfahrung von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Peers ohne Förderbedarf. Angegeben sind die Werte als Effektstärke d .¹³⁶

Bezüglich des Klassenklimas lässt sich jedoch nur ein kleiner bzw. zu vernachlässigender Effekt darstellen (vgl. Abb. 17). Im Bereich des Angenommen-Fühlens zeigen sich stärkere Effekte. In den drei Förderschwerpunkten Verhalten, Lernen und Sprache fühlen sich die Kinder weniger angenommen als ihre Peers ohne Förderbedarf. Auch finden sich starke Effekte beim akademischen Selbstkonzept.

Die dargestellten Ergebnisse lassen sich nicht kausal interpretieren. Es ist nicht festzustellen, ob ein erhöhter Förderbedarf z. B. im Verhalten zu einer sozialen Ausgrenzung führt oder umgekehrt- also die soziale Ausgrenzung zu unangepasstem Verhalten mündet.¹³⁷

Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen

Christian Huber¹³⁸ vergleicht in seiner Studie zwei Grundannahmen der integrationspädagogischen Theoriebildung mit empirischen Untersuchungen. Bei den untersuchten Schülergruppen handelt es sich dabei um ca. 650 Schüler der vierten Klasse (davon 110 mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache) in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, die einen Gemeinsamen Unterricht angeboten haben.

Grundannahme 1: „Je heterogener die Lerngruppe, desto besser die soziale Integration der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“

¹³⁶ Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014, S. 34

¹³⁷ Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014

¹³⁸ Huber 2009

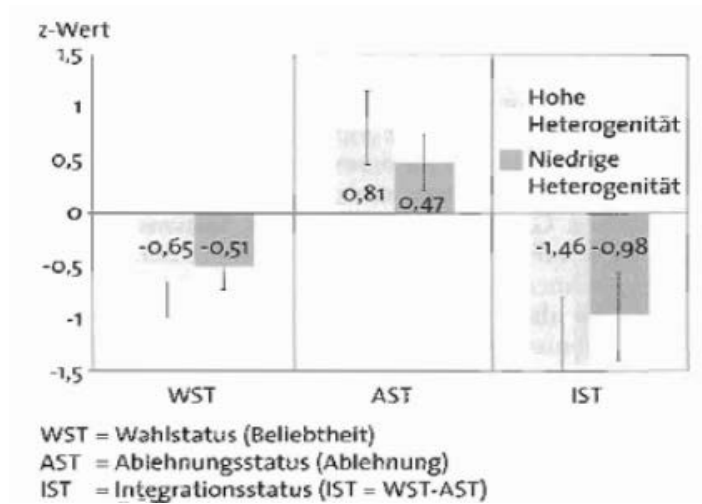


Abbildung 18: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Lerngruppen mit hoher und niedriger Lerngruppenheterogenität¹³⁹

In der Abbildung 18 ist zu erkennen, dass in einer sehr heterogenen Gruppe Schüler mit einem Förderbedarf stärker abgelehnt werden und ihr Integrationsstatus in dieser Gruppe niedriger ist. In einer weniger heterogenen Gruppe werden sie weniger stark abgelehnt und haben einen weniger schwachen Integrationsstatus.

Grundannahme 2: „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden im Hinblick auf ihre soziale Integration im Gemeinsamen Unterricht nicht benachteiligt.“

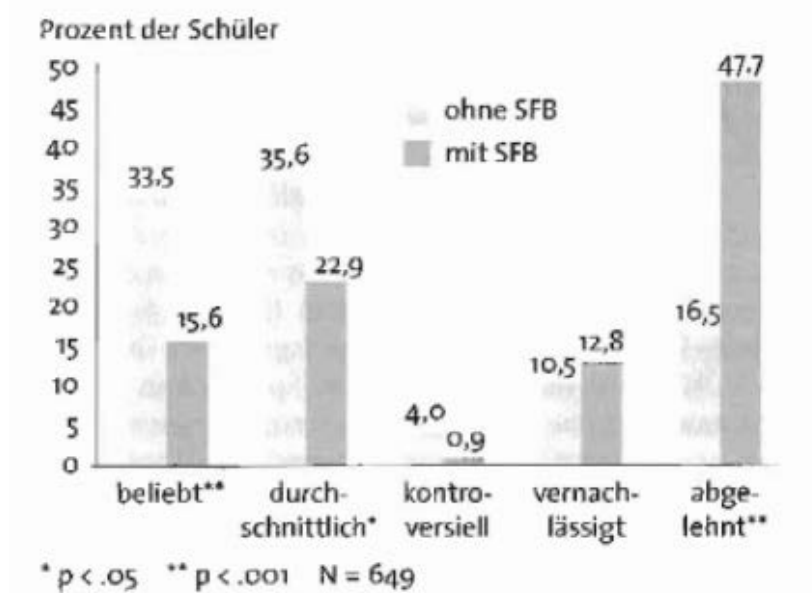


Abbildung 19: Sozialstatus von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in Lerngruppen mit hoher und niedriger Lerngruppenheterogenität¹⁴⁰

¹³⁹ Huber 2009

¹⁴⁰ Huber 2009

Aus der Abbildung 19 ist abzuleiten, dass Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf weniger oft bei ihren Mitschülern beliebt sind, aber dafür umso häufiger abgelehnt werden.

Beim Vergleich der beiden Grundannahmen mit den empirischen Befunden lassen sich auf den ersten Blick deutliche Unterschiede feststellen. Auch wenn Schüler also am Unterricht teilhaben, werden sie nicht immer gut in das Klassensystem aufgenommen, stoßen sogar oft auf Ablehnung. Generell gilt, dass dabei besonders oft Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung auf Ablehnung stoßen, wenn sie besonders aggressives und sozialkritisches Verhalten aufzeigen. Auch Irene Demmer-Dieckmann fasst 2010 „Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht“ zusammen und stellt dabei auch heraus, dass Inklusion möglich und machbar ist, gerade die Arbeit mit Schülern aus dem Förderschwerpunkt Verhalten noch problematisch ist, gerade bei aggressivem Verhalten.¹⁴¹

Daraus lässt sich jedoch nicht zwingend schlussfolgern, dass Inklusion für diese Schülerschaft nicht möglich ist. Es liegt eher nahe, dass noch kein geeigneter Raum geschaffen wurde, um jene Schüler nicht nur im Unterricht sondern auch in der Klassengemeinschaft aufzunehmen.

11.4 Ausblick

Grundsätzlich gilt, dass Einstellungen von Schülern abhängig sind von den Einstellungen der entsprechenden Lehrer. Aus den Ergebnissen lässt sich also nicht nur eine Einstellung der Schüler zu Inklusion ableiten, sondern auch eine Einstellung der Lehrer ablesen. In den vorangegangenen Kapiteln wurden verschiedene Umsetzungsmaßnahmen in Bezug auf Inklusion vorgestellt. Ein Lehrer hat also verschiedenste Möglichkeiten, einen geeigneten Rahmen herzustellen, damit Kinder mit Förderbedarf im Unterricht teilhaben können. Die Ergebnisse machen jedoch deutlich, dass es neben diesen Maßnahmen besonders wichtig ist, Möglichkeiten zu finden, die Kinder nicht nur am Unterricht, sondern auch an der Klassengemeinschaft teilhaben zu lassen.

Die verschiedenen Studien veranschaulichen, dass Inklusion auf verschiedene Art und Weise gelingt, aber auch misslingen kann. Daraus lässt sich nicht unnötig schlussfolgern, dass Inku-

¹⁴¹ Demmer-Dieckmann (2010)

sion per se schlecht ist oder nur bedingt möglich. Es zeigt viel mehr auf, dass sich die Umsetzung von Inklusion auf vielen verschiedenen Ebenen widerspiegelt, die miteinander in Verbindung stehen.

Allgemein lässt sich sagen, dass Inklusion viel mit der Einstellung von Lehrern, Schülern und Eltern zu tun hat. Damit zusammenhängend muss eine passende Kooperation stattfinden und Methoden ausgewählt werden, um Inklusion verwirklichen zu können. Es gibt demnach kein allgemeines Erfolgskonzept für Inklusion, sondern die unterschiedlichen Faktoren müssen so aufeinander abgestimmt werden, dass das Konzept für alle Beteiligten möglich ist.

Inklusion ist immer möglich. Um positive Ergebnisse zu erzielen, müssen aber überwiegend alle bereits genannten Faktoren stimmen, damit Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf individuell in das System Schule bzw. Klasse eingegliedert werden können.

Literatur

De Boer, A. et al. (2010): Attitudes of parents towards inclusive education: a review of literature. In: European Journal of Special Needs Education, H.25 (2010), S. 165-181

Hintermair, Manfred; Pöhler, Julia; Schwarz, Simone (2013): Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. In: Sonderpädagogische Förderung heute (4), S. 397–410.

Horstkemper, M.; Tillmann, K.J. (2012): Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte. In: Die Deutsche Schule, H.4 (2012), S. 347-362.

Mays, Daniel; Lading, Barbara; Carlitscheck, Jessica; Franke, Sebastian; Kissgen, Rüdiger (2013): Inklusion und Lehrerrolle. Das Schulsystem im Wandel. In: Praxis Schule 5 - 10 24, S. 8–11.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Heterogenität – ein schulpädagogischer „Dauerbrenner“. In: Pädagogik (Weinheim) 66 (11), S. 38-45.

Urton, Karolina; Wilbert, Jürgen; Hennemann, Thomas (2014): Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. In: Empirische Sonderpädagogik 6 (1), S. 3–16.

Wild, E. (2001): Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, H.4 (2001), S. 281-497.

Wocken, H. (2010): Inklusion und Integration: Ein Versuch, die Integration von der Abwertung und Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A.-D./Krach, S. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 204-235.

Internetquellen

Bertelsmann Stiftung (2010) (Hrsg.): Mehrheit der Eltern für Ganztagschule/behinderte und nichtbehinderte Schüler gemeinsam unterrichten. Umfrage zur Schule der Zukunft: Lehrkräfte brauchen Unterstützung für individuelle Förderung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_102851.htm., zuletzt geprüft am 21. April 2014.

Befragung Inklusion - bliv.de. Online verfügbar unter <http://www.bliv.de/Befragung-Inklusion.8165.0.html>, zuletzt geprüft am 13.11.2014.

Demmer-Dieckmann, I.: Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. Antworten auf häufig gestellte Fragen. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes 2010, Heft 11, S. 16-19. Online zu finden bei: http://www.inklusion-olpe.de/downloads/forschungsergebnisse_gu.pdf

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014. Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“. Online zu finden bei: www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/abschlussbericht%20Mettmann.pdf

Huber Christian 2009. Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. S. 242-248 Online zu finden bei: http://www.academia.edu/2775315/Gemeinsam_einsam_Empirische_Befunde_und_praxisrelevante_Ableitungen_zur_sozialen_Integration_von_Schulern_mit_Sonderpädagogischem_Förderbedarf_im_Gemeinsamen_Unterricht

Knauß, Ferdinand (2013): Das Elend der Lehrer. Online verfügbar unter <http://www.wiwo.de/politik/deutschland/schulpolitik-inklusion-ueberfordert-lehrer/8984614-4.html>, zuletzt geprüft am 13.11.2014.

Krüger, M.; Krüger, A. K. (2014): Einstellungen von Eltern zur inklusiven Bildung – Eine Exploration an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/.../SH.../download, zuletzt geprüft am 10.2.2015.

2. JAKO-O Bildungsstudie (2012): Eltern beurteilen Schule in Deutschland, TNS Emnid Medien und Sozialforschung GmbH, Online verfügbar unter http://www.jako-o.de/medias/sys_master/8808453308446.pdf, zuletzt geprüft am 10.2.2015.

12. Anhang

Fragebogen

„Einstellung Studierender zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei Verhaltensstörungen“

Der Fragebogen wird anonym ausgewertet. Ein Rückschluss auf deine Person ist nicht möglich.

1. Welches Lehramt studierst du?

Regelschullehramt

GS MS RS GY

Sonderpädagogik (grundständig)

V L S G K

2. In welchem Fachsemester studierst du?

3. Hast du dich im Verlauf deines Studiums bereits mit dem Thema „Inklusion“ auseinander gesetzt?

Ja

Nein

4. Wie stehst du zu folgenden Aussagen?

Definition „Sonderpädagogischer Förderbedarf bei Verhaltensstörungen“ (SFbV):

Normabweichendes Verhalten im emotionalen und sozialen Bereich, welches sonderpädagogische Beratung/ Unterstützung bedarf (z.B. Essstörungen, Angststörungen, Aggression, depressive Störungen, ADHS, etc.)

	ich stimme zu	ich stimme eher zu	ich stimme weniger zu	ich stimme nicht zu
4. Ein gemeinsamer Unterricht von SuS (Schülerinnen und Schülern) mit und ohne SFbV kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn SuS mit einem SFbV eine Regelklasse besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für die SuS ohne Förderbedarf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Inklusion von SuS mit SFbV im Regelunterricht kann gewinnbringend für die SuS ohne Förderbedarf sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. SuS mit SFbV haben höhere Lernzuwächse, wenn sie in Regelklassen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. SuS mit SFbV bringen voraussichtlich Unruhe in die Regelklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Die zusätzliche Aufmerksamkeit, die SuS mit SFbV einfordern, fällt zum Nachteil der SuS ohne Förderbedarf aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch SuS mit und ohne Förderbedarf in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich weiß, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch SuS mit SFbV aktiv am Unterricht teilhaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass störendes Verhalten im Klassenraum gar nicht erst entsteht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich bin in der Lage, SuS zu beruhigen, die stören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!