

Simone Seitz & Katja Scheidt: Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung

Abstract: In der Diskussion zur UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich derzeit eine Tendenz zur Konzentration auf Umsetzungsschwierigkeiten und strukturelle Barrieren beobachten. Hiervon ausgehend wird im vorliegenden Beitrag zunächst begründet, warum Inklusion keine gänzlich neue Herausforderung, sondern eine historisch gewachsene Aufgabe von Bildungssystemen insgesamt ist. Auf dieser Basis wird dann der Blick gezielt auf Ressourcen und Anknüpfungspunkte zur Gestaltung inklusiven Unterrichts gerichtet, damit diese Eingang in professionelles Handeln von Lehrkräften in der Praxis finden können.

Stichworte: Inklusion; Inklusive Didaktik; Unterrichtsentwicklung; Unterricht; Ressourcen; Schule

Ausgabe: 1-2/2012

Inhaltsverzeichnis

1. Inklusion – eine völlig neue Herausforderung?
2. Erfahrungen, Erkenntnisse und Verknüpfungen
3. Ressourcen für die Praxis
4. Schluss
5. Literatur

1. Inklusion – eine völlig neue Herausforderung?

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (United Nations 2006) in Deutschland ist Inklusion als Schlagwort in aller Munde. Im Alltagsdiskurs wird dabei häufig von einer völlig neuen Herausforderung gesprochen. Um zu zeigen, dass es sich bei Inklusion keineswegs um eine vollständig neue Idee handelt, wird im Folgenden zunächst der Wortsinn von „Inklusion“ im Kontext des Bildungssystems verdeutlicht.

Soziologisch betrachtet beschreibt der Begriff Inklusion im Zusammenhang mit dem Bildungssystem zunächst die Möglichkeit von Individuen zur Teilhabe an seinen Leistungen, also an Bildung in den entsprechenden Institutionen wie der Schule. Folgt man diesem Ansatz, kommt man zunächst zu der Einschätzung, das deutsche Schulsystem sei bereits inklusiv, ermöglicht es doch aufgrund der Schulpflicht allen Kindern und Jugendlichen, in die Schule zu gehen. Entscheidend ist nun aber, dass ungeachtet der Inklusion in das Bildungssystem, also auf institutioneller Ebene, gleichzeitig in Schulen als Organisationen Exklusion praktiziert werden kann. Dieser Zusammenhang lässt sich theoretisch als inkludierende Exklusion beschreiben (vgl. Stichweh 2009). Und gerade dies ist im ausdifferenzierten deutschen Schulsystem besonders stark ausgeprägt. Denn alle Adressat/innen von Bildung erhalten zwar die Möglichkeit zur Teilhabe an (schulischer) Bildung, einige allerdings nur unter der Bedingung der Aussoneration in eigens geschaffene Organisationen.

In der Folge der starken Ausdifferenzierung in unterschiedliche Organisationstypen insgesamt – insbesondere in Sekundar- und Sonderschularten – sind Lernende im deutschen Schulsystem auf der Ebene der Organisationen unentwegt von Exklusion bedroht. Entsprechend hoch liegt denn auch die Quote an Abschulungen von Schüler/innen in Schultypen mit dem jeweils niedrigeren Bildungsabschluss bzw. in Sonderschulen (vgl.

Institut für Schulentwicklungsforschung 2012). Damit verbunden ist das Phänomen, dass das schlichte Vorhandensein von Schultypen, in die ein Kind jederzeit abgeschult werden kann, genau diese Möglichkeit in den Blick der Beteiligten rückt und damit wahrscheinlicher macht. Und dies erklärt auch die hohe Varianz der Quoten an Schüler/innen, die Sonderschulen besuchen in den einzelnen Bundesländern sowie von deren Begründungen (vgl. Powell/ Pfahl, im Druck) - dort wo es viele Sonderschulen gibt, gibt es viele Sonderschüler/innen. Und obgleich Exklusionsprozesse auf der organisationalen Ebene stets reversibel sind (vgl. Stichweh 2009), kommen Rückschulungen faktisch kaum vor (vgl. Institut für Schulentwicklungsforschung 2012).

Die Frage nach Inklusion und Exklusion im deutschen Schulsystem ist also keinesfalls neu, sondern historisch gewachsen. Ansätze, Exklusion zu verringern und für mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem zu sorgen, sind beispielsweise im Zusammenhang der Zulassung von Mädchen zu höheren Bildungsgängen zum Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Jacobi 2010) sowie der Einführung der Grundschule als Einheitsschule um 1920 zu beobachten (vgl. Götz/ Sandfuchs 2011). Besonders scharf wurden sie erneut in der Gesamtschulbewegung sowie in der Integrationsbewegung zum damals so genannten gemeinsamen Lernen „behinderter und nichtbehinderter Kinder“ der 1970er Jahre diskutiert. All diese Reformbewegungen nehmen auf Prozesse sozialer Schließung im Hinblick auf höhere Bildungsgänge Bezug und stehen hierüber in engem Zusammenhang mit der Kritik an der Reproduktion sozialer Ungleichheit über das Schulsystem (vgl. u. a. Seitz et al. 2012).

Schaut man von diesen Klärungen ausgehend in den Diskurs der Inklusionsforschung, so fällt auf, dass hier der Begriff Inklusion zumeist in einen anderen Bedeutungszusammenhang gerückt wird. Dabei wird auf den Begriff rekuriert, um Forderungen nach einer Erweiterung sowie Optimierung des integrativen Gedankens in der Tradition des gemeinsamen Lernens „behinderter und nichtbehinderter Kinder“ auf der Umsetzungsebene begrifflich zu umfassen (vgl. Sander 2008, 35). Erweiterung soll gelingen über den gedanklichen Einbezug verschiedener Konstruktionen von Heterogenität wie soziale Lage, Geschlecht, Kultur in die Konzepte (vgl. Hinz 2007) und die stärkere Berücksichtigung ihrer intersektionalen Zusammenhänge im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1993; 2007). Optimiert werden soll die Praxis, indem Gemeinsamer Unterricht nicht nur als räumliches Nebeneinander verstanden wird, wie dies bei einer rein strukturellen Umsetzung zu befürchten ist, sondern übergreifend als Chance zur Innovation des Unterrichts begriffen wird. Hier wird der Begriff also aus der eigenen Forschungslinie heraus in spezifischer Weise definiert, eine fundierte Verknüpfung mit dem soziologischen Diskurs zum Verständnis von Inklusion und Exklusion steht derzeit noch aus.

Ungeachtet der fehlenden Einheitlichkeit in der Begriffsverwendung machen diese Erläuterungen deutlich, dass die Frage nach inklusiver Unterrichtspraxis eng mit den Strukturen des Bildungssystems verknüpft ist, in denen dieser Unterricht stattfindet. Die Widersprüchlichkeit zwischen der gewachsenen Ausdifferenzierung des Bildungssystems in Deutschland und den Ansprüchen an ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem, wie es in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben ist (vgl. United Nations 2006, 18), ist derzeit als Unsicherheit in vielen Schulen spürbar.

Welchem Inklusionsverständnis unterliegt nun die Konvention und inwieweit lassen sich von hier aus Ableitungen für den Unterricht bilden? Ausgehend von festzustellenden Diskriminierungspraktiken im Erziehungs- und Bildungssektor wird in der UN-Behindertenrechtskonvention von der Zielstellung „Full and effective participation and inclusion in society“ (United Nations, 2006, 5) ausgegangen und von hier aus Behinderung als

unzureichende Partizipation beschrieben. Behinderung benennt aber zugleich fehlende Möglichkeiten, das eigene Potenzial zu entwickeln und angemessene Herausforderungen für den Entwicklungs- und Bildungsprozess zu erhalten. Inklusion bezieht sich in dieser Herangehensweise folglich zunächst auf alle Kinder, legt aber besonderes Augenmerk auf Kinder mit besonderem Risiko der Exklusion bzw. Marginalisierung oder des underachievements (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention verbindet hieran anknüpfend Partizipation (participation) im Sinne des Rechtes auf soziale Zugehörigkeit und Mitgestaltung mit dem Recht auf individuelle Herausforderung (achievement) und angemessene Unterstützung im Lern- bzw. Bildungsprozess (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Eckpunkte menschenrechtsbasierter inklusiver Pädagogik und Didaktik

Die pädagogisch-didaktische Leitidee individueller Herausforderung in sozialer Eingebundenheit kann nur in einem entsprechend reformierten Unterricht umgesetzt werden. Dies aber ist nicht über rezeptartige Handlungsanweisungen an Lehrkräfte realisierbar. Vielmehr handelt es sich um einen reflexiven Professionalisierungsprozess, der Begleitung, Beratung und Unterstützung für Lehrkräfte erfordert. Dabei kann auf viele vorhandene Ressourcen in Form von unterschiedlichen Erfahrungen und Erkenntnissen zurückgegriffen werden, inklusiver Unterricht muss folglich nicht gänzlich neu erfunden werden.

2. Erfahrungen, Erkenntnisse und Verknüpfungen

In vielen Schulen wird bereits seit vier Jahrzehnten erfolgreich inklusiv bzw. integrativ gearbeitet. Verbunden mit der frühen Integrationsforschung und der Integrationsbewegung haben diese Schulen langjährige Erfahrungen gesammelt und Expertise zum bewussten Umgang mit Heterogenität in der Schule entwickelt. Für den Unterricht kann damit zunächst zurückgegriffen werden auf die verschiedenen Unterrichtskonzepte und Fundierungen, die aus der Integrationsforschung hervorgegangen sind (vgl. u. a. Feuser 1989; Wocken 1998).

Gerade in der Entstehungszeit dieser Ansätze wurde um die Frage gerungen, ob das damals so genannte gemeinsame Lernen „nichtbehinderter“ und „behinderter“ Kinder spezielle Unterrichtskonzepte oder einfach guten individualisierten Unterricht erforderlich macht. Zwar wurde schnell klar, dass es um die (Weiter-)Entwicklung einer allgemeinen Didaktik gehen sollte, die kein Kind ausschließt, doch zeigten sich Anschlussprobleme an die parallel laufenden Diskurse der Schulpädagogik und der empirischen Lehr-Lernforschung und die Ansätze blieben lange Zeit weitgehend unverbunden mit den entsprechenden bildungstheoretischen und fachdidaktischen Debatten. Dies konnte auch nicht im Zuge der zunehmenden Bestimmung unterrichtsbezogener Diskurse durch die empirische Lehr-Lernforschung in Folge der internationalen Leistungsvergleichsstudien aufgelöst werden. Vielmehr verliefen gerade diese Diskurse bis vor kurzem ohne jegliche Berücksichtigung von inklusions- oder sonderpädagogischen Fragen (zur Kritik vgl. Seitz 2006a).

Neuere interdisziplinär angelegte empirische Forschungsarbeiten setzen hier an und versuchen Brücken zu schlagen insbesondere zwischen fachdidaktischen und inklusionsdidaktischen Fragestellungen. In diesem Zusammenhang wurden mittlerweile erste lernbereichsdidaktische Konkretisierungen und Ansatzpunkte für inklusiven Unterricht entwickelt. So liegen für den Sachunterricht (vgl. Seitz 2005, 2006b) und für die Mathematikdidaktik (vgl. Korff, im Druck) Konzepte vor. Weitere Forschungsarbeiten, die direkte Bezüge zwischen Unterrichtsforschung, beziehungsweise Kindheitsforschung und Inklusionsforschung herstellen und bearbeiten, sind ein wichtiges Desiderat für die weitere Forschung, damit praxisbezogene Konzeptentwicklungen für inklusive Schulen hieran anknüpfen können.

Auch Verknüpfungen mit Theorien und Konzepten der Bildungs- und Entwicklungsbegleitung im Elementarbereich könnten zukunftsbezogen weitere wertvolle Erkenntnisse zur Gestaltung eines vom Kind ausgehenden inklusiven Unterrichts erbringen. So könnten beispielsweise vorliegende Erkenntnisse zum diagnostischen Anteil didaktischen Handelns in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen (vgl. Graf 2010) inklusionspädagogisch reflektiert und weitergeführt werden für inklusive Grundschulen[1].

Frage man an diesem Punkt nach weiteren Anknüpfungspunkten für inklusive Unterrichtsentwicklung, so ist zunächst daran zu erinnern, dass inklusive Didaktik nicht allein Lernende mit unterschiedlichen Entwicklungstempis in ihre Überlegungen einbezieht. Auf der Zielebene geht es vielmehr um die Entwicklung eines gleichermaßen hinsichtlich Gender, Milieu und Kulturalität sensiblen Unterrichts. Soll dieser Anspruch nicht allein appellativ bleiben, müssen Weiterentwicklungen inklusiver Didaktik verschiedene Ansätze zum konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht konzeptionell verknüpfen. Im Rahmen der Pädagogik der Vielfalt wurden bereits anhand behinderungs-, kultur- und geschlechterbezogener Reflexionen didaktische Konzeptideen für den Anfangsunterricht entwickelt (vgl. Prengel 1999). Hieran anknüpfend könnte eine systematische und kritisch-reflexive Analyse aktueller unterrichtsbezogener Schriften der verschiedenen Fachdisziplinen wichtige Implikationen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts liefern.

Ohne solche interdisziplinären Verknüpfungen kann der selbst gestellte Anspruch der inklusiven Pädagogik, tragfähige Aussagen hinsichtlich aller gesellschaftlich relevanten Verschiedenheitskonstruktionen treffen zu wollen, kaum eingeholt werden. Diesbezügliche Grenzen werden jedenfalls u. a. von Seiten der interkulturellen Bildungsforschung kritisch benannt (vgl. Karakasoglu/ Amirpur 2012; Leiprecht 2012).

Eine neue Verknüpfungslinie wird derzeit in einem laufenden Forschungsprojekt zur Begabungsförderung an inklusiven Schulen angegangen (vgl. Seitz et al., im Druck). Blickt

man in die dahinter stehenden Forschungslinien zur (Hoch-)Begabungsforschung und zur unterrichtsbezogenen Inklusionsforschung, lassen sich zunächst erstaunlich viele Entwicklungsparallelen entdecken.

So wurden in der Inklusionsforschung bereits vor längerer Zeit statische bzw. medizinische Modelle von „Behinderung“ überwunden und die Anwendbarkeit der Praxiskonzepte auf alle Kinder angestrebt, was zu breiten Diskussionen um die Rolle und das Selbstverständnis der Disziplin der Sonderpädagogik und der hiermit verbundenen Professionen führte (vgl. u. a. Albrecht et al. 2000). Ähnliches Ringen lässt sich auch innerhalb der (Hoch-)Begabungsforschung beobachten. So wurde auch hier größtenteils von individualistischen und statischen Verständnisweisen von Begabung Abschied genommen zugunsten eines systemischen Verständnisses, das individualbiografische Lebensbedingungen und -verhältnisse stärker berücksichtigt (vgl. u. a. Ziegler 2007). Doch ist auch in dieser Forschungslinie der Abschied von personenbezogener Kategorisierungen – als „hochbegabt“ – und die entsprechende gedankliche Erweiterung des Fokus auf alle Kinder in ähnlicher Weise umstritten. In den Praxiskulturen der Begabungsförderung spielen jedenfalls personale Eigenschaften bei der Identifikation von „Hochbegabung“ im Interesse einer spezifischen und effizienten Förderung weiterhin eine übergeordnete Rolle (vgl. u. a. Stumpf 2012). Besonderes problematisch ist dies angesichts der bekannten Mechanismen institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2007), die gleichermaßen in die Identifizierung von Hochbegabung und sonderpädagogischem Förderbedarf hineinwirken (vgl. Seitz et al., im Druck).

Ob es zukunftsbezogen gelingen wird, tragfähige Konzepte für inklusive Schulen mit dem benannten umfassenden Anspruch zu entwickeln, wird deshalb wesentlich davon abhängen, inwieweit interdisziplinäre Forschung und Konzeptbildung Aspekte sozialer Ungleichheit aufgreift und im Sinne milieusensibler Pädagogik und Didaktik umzusetzen weiß. Hier liegt eine besondere Verantwortung der Inklusionsforschung, will sie Aussagen für die Praxis und strukturelle Weiterentwicklung eines bildungsgerechten Schulsystems und eines entsprechend reformierten Unterrichts liefern (vgl. Seitz et al., 2012).

3. Ressourcen für die Praxis

Inklusiver Unterricht ist die konsequente Weiterentwicklung eines individualisierenden und differenzierten Unterrichts mit besonderem Augenmerk auf die Interaktionsebene. Ausgehend von den oben benannten Anknüpfungspunkten werden im Folgenden sechs konkrete Ressourcen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts benannt und erläutert.

3.1 Blickwechsel

Der fachliche Blick inklusiver Pädagogik und Didaktik gilt nicht „Behinderung“ im Verständnis einer feststehenden Eigenschaft bestimmter Kinder (essentialistische Sichtweise). Inklusive Praxis fragt im Unterricht folglich nicht nach den Lernschwierigkeiten, die ein Kind „hat“, sondern nach den Barrieren, die dem Lernen und/oder der Partizipation eines Kindes im Weg stehen. Es geht folglich um die Analyse von Situationen, in denen für ein Kind Partizipation und/oder Lern- und Entwicklungsprozesse durch bestimmte Barrieren bzw. deren Zusammenwirkung behindert werden. Solche Barrieren können zum Beispiel in unzureichenden Vorkehrungen bei Kommunikationsbesonderheiten oder in ungeeigneten Handlungsroutinen ihren Ausdruck finden, etwa in fehlenden inneren Differenzierungen des Unterrichts. Aber auch das fehlende Verantwortungsgefühl der Lehrkräfte für alle Kinder kann eine Barriere sein, die soziale Zugehörigkeit erschwert. Der Blick auf Barrieren in der

Umgebung eines Kindes sollte stets verbunden sein mit der Frage nach Ressourcen, die ein Kind in seinem Lernweg und seiner Zugehörigkeit stärken können. Der fachliche Blick kann sich hierdurch lösen von dem Kind als „Problemträger“ und öffnen für die eigenen Handlungsmöglichkeiten in der Gestaltung von Unterrichtssituationen und im pädagogischen Handeln.

3.2 Zusammen arbeiten

Eine weitere Ressource stellt die kollegiale Zusammenarbeit dar. Teamarbeit ist ein Schlüssel gelingender inklusiver Unterrichtsentwicklung und ein stärkendes Moment in der Umsetzung.

Die Verantwortlichkeiten von Lehrkräften in der Zusammenarbeit sollten in der Praxis anhand von Aufgaben strukturiert werden, nicht anhand von Schüler/innengruppen. Dies ist die Basis eines Klassenklimas der gegenseitigen Anerkennung und Zugehörigkeit, denn die Qualität der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Lehrkräften überträgt sich auf die zwischen den Schüler/innen (vgl. u. a. Kreie 2009). Auf der Basis eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses zwischen den Professionellen kann dann die genaue Organisationsform des Unterrichts flexibel und situationsgerecht gestaltet werden. Hierfür lassen sich sechs „co-teaching“-Strategien unterscheiden (vgl. Friends und Cook 2003 zit. in Porter/ Perner 2008, 531f):

- One teaching, one observing (eine Lehrkraft unterrichtet, die andere beobachtet gezielt).
- One teaching, one drifting (eine Lehrkraft unterrichtet, die andere unterstützt einzelne Schüler/innen)
- Station teaching (jede Lehrkraft ist für eine von mehreren Stationen verantwortlich, die weiteren werden selbstständig bearbeitet)
- Parallel teaching (zwei heterogene gleichgroße Gruppen, beide Lehrkräfte behandeln mit ihrer Gruppe das gleiche Thema oder sich ergänzende Themen)
- Alternative teaching (eine Lehrkraft unterrichtet den Großteil der Klasse, die andere arbeitet mit einer kleinen Gruppe an einem Projekt oder vertiefenden Thema).
- Team teaching (beide Lehrkräfte unterrichten die gesamte Klasse gemeinsam).

Entscheidend für die gelingende Umsetzung scheinen die flexible Handhabung der Organisation, also die Möglichkeit des Rollenwechsels gerade in multiprofessionell kooperierenden Teams mit Lehrkräften, und eine reflektierte Haltung. Regelmäßige Fallbesprechungen können in diesem Kontext hilfreich sein, um gemeinsame Anliegen zu entdecken und zum Tragen kommen zu lassen. Als erfolgreich hat sich erwiesen, Methoden und Formen der Unterrichtscooperation bereits in den Praxisanteilen der universitären Lehramtsausbildung zu erproben (vgl. Lütje-Klose/ Willenbrink 1999; Seitz 2011).

Auch überunterrichtliche Vernetzungs- und Kooperationsaufgaben gewinnen mit inklusiven Schulstrukturen weiter an Bedeutung, denn Inklusion ist als Auftrag für Schulentwicklungsprozesse zu sehen. Viele hilfreiche Anknüpfungspunkte zur Initiierung und Begleitung von Teamprozessen finden sich im Index für Inklusion in Schulen (vgl. Booth/ Ainscow 2002; Boban/ Hinz 2003). Insbesondere im Zusammengehen mit der Ganztagschulentwicklung gilt es die multiprofessionelle Kooperation weiterzuentwickeln (vgl. u. a. Bretländer 2012). Die Vernetzung im Stadtteil mit Vereinen, Initiativen und öffentlichen Trägern ist hiermit verbunden und stellt eine weitere entscheidende Ressource für Schulentwicklungsprozesse dar (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011; Sommer 2011).

3.3 Gestaltungsspielräume nutzen – Flexibilität

Der flexible Umgang mit vorhandenen Bedingungen, Regeln und Strukturen stellt eine weitere Ressource für die Gestaltung inklusiven Unterrichts dar.

Ein Beispiel für Flexibilität als Ressource für inklusiven Unterricht ist der jahrgangsübergreifende Unterricht. Hierzu vorliegende Forschungsarbeiten belegen unter anderem die anregenden und notwendigerweise individualisierten Lernchancen durch Altersheterogenität, vorausgesetzt die Motivation für jahrgangsübergreifendes Lernen ist pädagogischer und nicht allein struktureller Natur. Lehrkräfte stehen hier angesichts der vorgefundenen Spannbreite an Vorwissen, Interessen, Motivationen usw. der einzelnen Schüler/innen „vor der Herausforderung, anspruchsvolle, offene und differenzierte Lernarrangements anzubieten“ (Kucharz 2009, 340) und können hierüber einen wertschätzenden und konstruktiven Umgang mit Heterogenität entwickeln. Studien konnten zeigen, dass Schüler/innen aus sozioökonomischen Risikolagen, die in altersheterogenen Klassen lernen, eine höhere akademische Leistung erbringen als diejenigen in gewöhnlichen Jahrgangsklassen (vgl. Pavan 1992).

Auch Begabungsförderung kann sinnvoll in jahrgangsübergreifenden Unterricht integriert werden (vgl. Lloyd 1999). Wird noch in Jahrgangsklassen gearbeitet, so kann mit dem „Drehtürmodell“ gearbeitet werden. Dieses ermöglicht Schüler/innen in einigen Fächern eine höhere Klassenstufe, oder eigens konzipierte Arbeitsgruppen zu besuchen (vgl. Konrad 2008, 216ff.). Hierüber können spezifische Interessen verfolgt und Leistungen ausgebaut werden.

Generell kann die flexiblere Gestaltung des Stundenplanes (z. B. von Ferien zu Ferien statt von Jahr zu Jahr) eine Gestaltungsmöglichkeit darstellen, schneller und adäquater auf individuelle Bedürfnisse zu reagieren und so inklusiver Unterrichtsqualität näher zu kommen.

3.4 Die Kinder – Differenzierung von den Kindern aus

Die bedeutsamste Ressource inklusiven Unterrichts sind die Kinder. Die Unverwechselbarkeit der einzelnen Gesamtpersönlichkeiten und der Lernprozesse machen den Reichtum inklusiver Settings aus, wenn der Blick hierfür geöffnet wird.

Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist zunächst die Abkehr von einer Addition von Unterrichtskonzepten für „Regelunterricht“ und „Sonderunterricht“. Individuelles Lernen ist bereichsspezifisch und hochkomplex, es entzieht sich damit administrativen Kategorisierungen „sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Auch deshalb machen Differenzierungen im binären Muster von Angeboten für „normale“ und „besondere“ Lerner/innen keinen Sinn. Vielmehr sollten Differenzierungen soweit möglich von den Schüler/innen selbst entwickelt werden im Sinne einer natürlichen Differenzierung.

Individualisierung im inklusiven Unterricht bedeutet folglich nicht, dass die Lehrkraft für jedes Kind passgenau und kleinschrittig den individuellen Lernweg vorausplant und festlegt. Starre Zuschreibungen durch Lehrkräfte können Schüler/innen sogar in ihrer Lernentwicklung „behindern“ (vgl. Peschel 2003). Vielmehr geht es im Sinne einer „natürlichen Differenzierung“ darum, die Kinder in offenen Unterrichtsstrukturen als

Didaktiker/innen für ihren eigenen Lernweg (vgl. Reich 2006) wie auch für das Lernen anderer Kinder anzuerkennen (vgl. Seitz 2008).

Entscheidend ist hier die Aufgabenqualität. Offene und selbstdifferenzierende Aufgaben, wie sie vor allem für den Mathematikunterricht entwickelt wurden, ermöglichen Herausforderungen im Lernen entlang der jeweils aktuellen Leistungsgrenze und zugleich die Kommunikation über die dabei entstehende „Sache“, nämlich das mathematische Problem. Solche Formen natürlicher Differenzierung können am ehesten im Offenen Unterricht realisiert werden. Dabei zeichnet sich die Qualität inklusiver Didaktik durch das Aufgreifen von (nicht immer planbaren) Situationen aus, insbesondere solcher die Ko-Konstruktionen zulassen wie im folgenden Fallbeispiel:

Eine Lehrerin stellt einem Schüler „Rote Stangen“ (Montessorimaterial) vor. Im Hinterkopf hat sie dabei spezifische Lernperspektiven für diesen Schüler im pränumerischen Bereich. Sie bemerkt jedoch in der Situation spontanes Interesse anderer Schüler/innen an dem Material und greift dieses auf, indem sie diese im Handeln einbezieht und die Kinder späterhin zu einem Vergleich mit den Numerischen Stangen anregt. Durch das Aufgreifen dieser Lerngelegenheit (situationsorientiert über das Material) für mehrere Schüler/innen initiiert sie Interaktion über die dabei entstehende „Sache“ und ermöglicht dadurch ko-konstruktive Prozesse. Es entsteht eine „inklusive Situation“.

Dies setzt sowohl eine hohe Fachlichkeit als auch diagnostische Kompetenz voraus. Es gilt in der Situation zu entscheiden, welche Lernperspektiven bzw. Lernherausforderungen sich für den einzelnen Lernenden ergeben können und wie gemeinsam eine fruchtbare Lernsituation im Sinne von Ko-Konstruktion zu initiieren ist (vgl. Seitz/ Scheidt 2012)

3.5 Auf Begabungen schauen

Inklusive Didaktik ist eine Didaktik der Potenzialität. Begabungsförderung ist daher in inklusiven Schulen eine Aufgabe, die sich in Bezug auf alle Schüler/innen stellt. Dies kann auch bedeuten, Teilleistungsstärken oder ein spezifisches Talent konstruktiv aufzunehmen, auch wenn dies auf den ersten Blick wenig unterrichtsnah zu sein scheint, dafür aber umso mehr „Lebensnähe“ zum Alltag der Schüler/innen aufweist. Dies kann etwa besondere Fertigkeiten im „Parkour“ meinen, einer vielerorts von Jugendlichen in Städten praktizierten Extremsportart, der im Sportunterricht, aber auch in anderen Lernbereichen (Stadtarchitektur, Stadt als kultureller Raum ...) sinnbezogen Raum gegeben werden kann. Voraussetzung hierfür ist, dass solche Interessen und Talente von der Lehrkraft als subjektiv sinnvoll anerkannt werden.

Aber auch mit Blick auf die Kernleistungsbereiche der Schule gilt es, die eigenen Erwartungen an Schüler/innen kritisch auf mögliche Milieubundenheit und Vorurteilsaspekte hin zu reflektieren, die in das pädagogisch-didaktische Handeln Eingang finden. Gerade mit Blick auf die oben benannten Befunde zum underachievement und zur Nichterkennung spezifischer Begabungen liegt hier eine besondere Verantwortung inklusionspädagogischen und -didaktischen Handelns. Eine bedeutende Rolle spielt hier auch die Frage, inwieweit bereits entwickelte unterrichtsbezogene Sachinteressen der Schüler/innen im Unterricht aufgegriffen werden und hier Raum bekommen. Ebenso bedeutsam ist, inwieweit die Entwicklung neuer Interessen gefördert wird, etwa durch Freiraum für die individuelle Vertiefung in ein Spezialgebiet über einen längeren Zeitraum.

In welcher Weise Spezialinteressen konstruktiv im Sinne des Lernens und der sozialen Zugehörigkeit aufgenommen werden können, lässt sich beispielhaft am Praxisbeispiel aus dem Nachmittagsbereich einer Sekundarstufenschule zeigen: Ein Schüler mit autistischen Verhaltensweisen setzt sich in seiner Freizeit intensiv mit der Fußballbundesliga auseinander und weiß jeweils genau zu berichten, welche Spieler welches Tor mit welchem Fuß und in welcher Spielminute geschossen haben. Als die anderen Schüler/innen auf dieses Spezialwissen teilweise mit Irritation reagieren, wird in der Gruppe kurzerhand ein kleines Projekt zur Thematik entwickelt. Es wird gemeinsam eine Bundesligastecktafel gebaut, sodass der Junge nun nach jedem Spieltag die Tabelle stecken und erklären kann. Der zuständige Pädagoge erläutert: „Und somit gab es eine Kompetenz, die die anderen Kinder interessiert hat, weil sie sich für Fußball interessieren, die bei ihm abgerufen wurde. (...) Die leitende Frage ist, wie das Kind seine Teilleistungsstärke oder -schwäche so einbringen kann, dass es einen Wert hat.“

Inklusion bedeutet folglich keinesfalls, auf Leistungen zu verzichten. Kinder an den aktuellen Grenzen ihres Könnens zu Leistungen herauszufordern, ist das notwendige Komplement zu einer Didaktik der Potenzialität.

3.6 Austausch

Das Lernen von Kind zu Kind sowie Aspekte sozialen Lernens sind zentrale Ressourcen inklusiven Unterrichts. Daher ist neben der Interaktion mit der Lehrkraft vor allem die Kind-Kind-Interaktion ein entscheidender Indikator inklusiver Qualität (vgl. Seitz/ Scheidt 2012).

Schüler/innen sollten in Kommunikation und gemeinsames Handeln gebracht werden und auch in Bezug auf das Lernen anderer didaktisch handeln können. Didaktische Grundidee inklusiven Unterrichts ist es, ko-konstruktive Lernprozesse zu initiieren und in diesem Prozess die „Sache“ des Unterrichts hervorzu bringen. Denn das entscheidende Potenzial inklusiven Lernens ist die gemeinsame Auseinandersetzung sehr unterschiedlicher Lerner mit einer Frage- oder Problemstellung. Die Bandbreite der Zugangsweisen öffnet dabei den Blick für den didaktischen Reichtum der „Sache“.

Damit dies zum Tragen kommen kann, gilt es zwei Aspekte zu kombinieren: zum einen, die Verschiedenheit der Zugänge, Lernausgangslagen und Lernweisen der Kinder konstruktiv aufzunehmen mittels Individualisierung. Zum anderen sollten Schüler/innen in inklusiven Settings miteinander und nicht nebeneinanderher lernen, um ko-konstruktiv lernen zu können, aber auch um sich sozial eingebunden zu fühlen. Werden die Kinder im inklusiven Setting zudem in kooperativen Lernformen geschult, so kann die Fülle der Lernwege zu einer Problemstellung konstruktiv zum Tragen kommen, denn die Kinder können sich dann aufeinander beziehen und von Divergenzen profitieren (vgl. auch „Beziehungsdidaktik“; Reich 2006).

Das Komplement zur Unterschiedlichkeit der Perspektiven und letztlich die Grundlage für den gewinnbringenden Austausch sind universelle Gemeinsamkeiten aller Kinder, also die Momente, die das Lernen der einzelnen Kinder vor aller Verschiedenheit miteinander verbinden können (z. B. die eigene Biografie beim Thema Zeit; vgl. Seitz 2005). Diese Momente sind nicht allein theoriegeleitet aus fachlicher bzw. fachdidaktischer Perspektive zu entwickeln, sondern sollten in jeder Lerngruppe bzw. Unterrichtssituation neu bemessen werden (vgl. Seitz 2006b). Sie stellen damit einen flexiblen Teil des didaktischen Prozesses dar. Dies ist von besonderer Relevanz in Bezug auf Kinder mit Lebenserfahrungen und Zugangsweisen, die stark von denen der Lehrkraft abweichen – dies kann etwa auf Kinder mit

traumatisierenden Erfahrungen zutreffen oder auf solche, die in materieller Armut leben. Nur wenn ihre Lernwege und Bezugspunkte Raum erhalten, können die Lernangebote sie berühren. Aber auch ein gemeinsam getragenes Interesse zweier Schüler/innen kann ein solcher Moment sein (vgl. Seitz/ Scheidt 2012, 15).

Inklusiver Unterricht setzt auf unterschiedliche, kommunikativ herausgebildete Zugangsweisen und Lernwege. Die Vielfalt der Kinderperspektiven wird dann für Kinder und Lehrkraft zum Schlüssel des Entdeckens der Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit der gemeinsam im Unterricht hervorgebrachten „Sache“.

4. Schluss

Inklusiver Unterricht ist eine Herausforderung zur Weiterentwicklung eines guten differenzierten Unterrichts, in dem jedes Kind sozial eingebunden an der aktuellen individuellen Leistungsgrenze lernen kann. Neben den abgesicherten Erkenntnissen zur Gestaltung eines solchen Unterrichts gibt es fraglos noch viele konzeptionelle Herausforderungen. Auf den diesbezüglich möglichen Gewinn der Verknüpfung unterschiedlicher Diskurse wurde in diesem Beitrag hingewiesen.

Der Perspektivenwechsel zu einem Unterricht, der die Maßgabe inklusiver Qualität, kein Kind abzugeben qualitativ erfüllt und für jedes Kind erfolgreiches Lernen in sozialer Zugehörigkeit ermöglicht, wird nicht von heute auf morgen „verordnet“ werden können, aber er kann sich entwickeln, wenn Lehrkräfte erfolgreich differenzierenden Unterricht praktizieren und hiervon gestärkt werden. Positive Erfahrungen können dann Eingang finden in das professionelle Selbst (vgl. Bauer/ Kanders 2000) und hierüber wiederum können weitere inklusionspädagogische und -didaktische flexible Handlungsroutinen entwickelt werden (vgl. Seitz 2007). Die zentrale Ressource für die Entwicklung guter inklusiver Praxis ist daher reflektierte gelungene Praxis. Und diese Erfahrung können Lehrkräfte am ehesten dann machen, wenn sie strukturell verankerte Unterstützungs- und Beratungssysteme vorfinden.

5. Literatur

Albrecht, Friedrich/ Hinz, Andreas/ Moser, Vera (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Bauer, Karl-Oswald/ Kanders, Michael (2000): Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Weinheim: Juventa, 297-325

Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übers. u. adaptierte Fassung. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg. Im Internet unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [24.03.2012].

Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bretländer, Bettina (2012): Integrative/inklusive Schulen brauchen Schulsozialarbeit. In: Seitz, Simone et al. (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 241-246.

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Policy guidelines on inclusion in education (dt.). Bonn.

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Im Internet unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [24.03.2012].

Gomolla, Mechtilde; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag

Götz, Margarete/ Sandfuchs, Uwe (2011): Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, Wolf/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ Heinzel, Friederike/ Kahlert, Joachim/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Aufl., S. 32-44.

Graf, Ulrike (2010): Bildungs- und Lerngeschichten als anschlussfähiges und interinstitutionelles Bindeglied. In: Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas: Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten.

Hinz, Andreas (2007): Inklusion – Vision und Realität! In: Katzenbach, Dieter (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt (Main): Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 81-98.

Institut für Schulentwicklungsforschung (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. im Internet unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/> xcms_bst_dms_35692_35693_2.pdf [31.03.2012].

Jacobi, Juliane (2010): Geschlecht. In: Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 422-442.

Karakaoğlu, Yasemin/ Amirpur, Donja (2012): Inklusive Interkulturalität. In: Seitz, Simone et al. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63-70.

Konrad, Monika (2008): Fordern und Fördern besonderer Begabungen – Ansätze zur Individualisierung am Wilhelm-Hittorf-Gymnasium in Münster. In: Fischer, Christian/ Westphal, Ursel/ Mönks, Franz J. (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung. Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Berlin: Lit, 205-220.

Korff, Natascha (im Druck): Inklusiver Unterricht - Didaktische Modelle und Forschung. In: Chilla, Solveig/ Benkmann, Rainer (Hrsg.): Die Inklusive Schule - Theorien, Forschungen und Erfahrungen. Immenhausen: Prolog-Verlag.

Kreie, Gisela (2009): Integrative Kooperation. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, S. 404-411.

Kucharz, Diemut (2009): Jahrgangsunterricht und jahrgangsübergreifender Unterricht. In: Blömeke, Siegried et al. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 339-343.

Leiprecht, Rudolph (2012): Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst:

Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In: Seitz, Simone et al. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 46-62.

Lütje-Klose, Birgit/ Willenbrink, Monika (1999): "Kooperation fällt nicht vom Himmel". Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik, Jg. 38, H. 1, S. 2–31.

Lloyd, Linley (1999): Multi-Age Classes and High Ability Students. In: Review of Educational Research. 69, 187-212.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011): Inklusion vor Ort: Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Pavan, Barbara N. (1992): The Benefits of Nongraded Schools. In: Educational Leadership, 50, H. 2, 22-25.

Peschel, Falko (2003): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider.

Porter, Gordon L./ Perner, Darlene E. (2008): Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies. In: Parette, Howard P./ Peterson-Karlan, George R. (Hrsg.): Research-Based Practices in Developmental Disabilities – Second Edition, 527-532

Powell, Justin/ Pfahl, Lisa (im Druck): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, Ulrich/ Bittlingmayer, Uwe H./ Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag.

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske u. Budrich.

Prengel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske u. Budrich.

Prengel, Annedore (2007): Pädagogik der Vielfalt. Grundlagen und Handlungsperspektiven in der Kita. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2, S. 6-9.

Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3. neu bearb. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Sander, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans/ Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-39.

Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Seitz, Simone (2006a): Inklusive Didaktik nach PISA. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 75. Jg., Heft 3, S. 192-199

Seitz, Simone (2006b): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion-online, Nr. 1. Im Internet unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15> [24.03.2012]

Seitz, Simone (2007): Warum Unterrichtsentwicklung und Lehrer/innenprofessionalisierung zusammengehören. In: Demmer-Dieckmann, Irene/ Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-136

Seitz, Simone (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 226–233.

Seitz, Simone (2011): Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. in: Journal für LehrerInnenbildung, Heft 3, S. 50-54.

Seitz, Simone/ Scheidt, Katja (2012): Die Gruppe ist der größte Schatz. Kooperative Lernformen im inklusiven Unterricht. In: Grundschule 3, 14-15.

Seitz, Simone/ Finner, Nina-Kathrin/ Korff, Natascha/ Scheidt, Katja (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, Simone/ Pfahl, Lisa/ Scheidt, Katja (im Druck): Warum Begabungsförderung und Inklusion zusammenpassen. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für Inklusion. Heft 3/ 12.

Sommer, Christane (2011): Die Kümmerer. In: Brand Eins. Heft 8, S. 104-111.

Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, Rudolf/ Windolf, Paul (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-41.

Stumpf, Eva (2012): Förderung bei Hochbegabung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

United Nations (2006): Conventions on the rights of persons with disabilities. Im Internet unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/> conventionfull.shtml [24.03.2012].

Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschmidt, Anne/ Sander, Alfred (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa-Verlag, 37-52.

Ziegler, Albert (2007): Förderung von Leistungsexzellenz. In: Heller, Kurt A./ Ziegler, Albert (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin: Lit Verlag, 113-138.