

Theo Klauß: Der Forschungsstand zur inklusiven Bildung in Deutschland

Abstract

Empirische Forschung zur inklusiven Bildung beschränkt sich in Deutschland bisher auf Untersuchungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Einschlägige Studien fanden vor allem als Begleitforschung von Modellversuchen statt. Sie zeigen, dass Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zumindest aber nicht schlechter lernen als in anderen Settings, und Gemeinsamer Unterricht insgesamt überlegen zu sein scheint, wenn sein Erfolg am Maßstab des Sozialverhaltens gemessen wird.

Diese unter günstigen Voraussetzungen (Modellversuche) ermittelten positiven Ergebnisse stellen sich allerdings nicht unabhängig von den konkreten Bedingungen ein, unter denen gemeinsamer Unterricht stattfindet.

Forschungsdefizite gibt es im didaktischen Bereich und bezüglich der Einbeziehung von SchülerInnen mit (schwerer) geistiger Behinderung; hier liegen aber Erfolg versprechende Ansätze vor.

Forschung zur inklusiven Bildung

Empirische Forschung zur inklusiven Bildung beschränkt sich in Deutschland bisher noch auf Untersuchungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Weitgehend unabhängig davon beschäftigt man sich mit der Integration von Kindern aus unterschiedlichen Kulturen (Migrationshintergrund; Interkulturelle Pädagogik), mit Sprach- oder Gewaltproblemen.

Die einschlägigen Studien zum gemeinsamen Unterricht fanden seit den 1980er Jahren vor allem als Begleitforschung von Modellversuchen statt. In der Bundesrepublik Deutschland fand gemeinsamer Unterricht zunächst vor allem in solchen Modellen statt, bevor er in Schulgesetzen geregelt und somit regulär ermöglicht wurde. Wegen der Zuständigkeit der 16 Bundesländer für die schulische Bildung ist diese Situation jedoch bis heute sehr uneinheitlich. In fast allen Bundesländern ist gemeinsamer Unterricht im Gesetz vorgesehen, teilweise soll er Vorrang haben. Teilweise ist er nach der Grundschulphase (1.-4. Jahr) erschwert, und in Einzelfällen gibt es für Kinder mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung keine Integration, sondern nur die Möglichkeit gemeinsamen Unterrichts in Form so genannter Außenklassen (Baden-Württemberg; Bremen). Nach der Ratifizierung der UN-Konvention im Jahr 2009 entstand hier in allen Ländern Bewegung – allerdings auch wieder sehr uneinheitlich. Der Anteil von Kindern mit besonderem Förderbedarf ist bis auf bis zu 60% angestiegen (Schleswig-Holstein), wobei der Anteil von Kindern mit geistiger Behinderung selbst dort erst 10% erreicht hat und bundesweit weiterhin bei etwa 3% liegen dürfte (vgl. Klauß 2010).

Die wissenschaftlichen Begleitungen von Modellprojekten zeigen, dass

- Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besser, zumindest aber nicht schlechter lernen als in anderen Settings, und
- Gemeinsamer Unterricht insgesamt überlegen zu sein scheint, wenn sein Erfolg am Maßstab des Sozialverhaltens gemessen wird.



Schulleistungen

Nach den vorliegenden Studien (aus Modellprojekten) gibt es nur Hinweise darauf, dass Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besser, zumindest aber nicht schlechter lernen als in anderen Settings (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008, 11). Die Befürchtung mancher Eltern, ihr nicht behindertes Kind lerne langsamer und schlechter, wenn es auf Klassenkameraden mit Beeinträchtigungen Rücksicht nehmen muss, scheint insgesamt gesehen ebenso unberechtigt zu sein wie das von Eltern behinderter Kinder, ihre Töchter und Söhne hätten zu geringe Lernchancen in der heterogenen Lerngruppe.

Gleichwohl gilt das nicht generell. Es gibt im Gemeinsamen Unterricht auch ‚Beistellkinder‘ – allerdings ebenso in Sonderschulen. Empirisch untersucht ist das kaum. Wenn Kinder aber nur dabei sind, ohne sich zu beteiligen, fast ohne ‚echte Lernzeit‘ und Lernchancen, sind sie an der Teilhabe an Bildung gehindert (vgl. Janz u.a. 2009 zu schwerstbehinderten SchülerInnen in Sonderschulen).

Soziale Entwicklung

Hier ist das Bild ähnlich. Gemeinsamer Unterricht scheint insgesamt überlegen zu sein, wenn sein Erfolg am Maßstab des Sozialverhaltens gemessen wird. Das gilt sowohl für die Kinder mit als auch ohne besondere Beeinträchtigungen. Allerdings kann auffälliges Verhalten das soziale Ansehen mindern –jedoch unabhängig davon, ob eine andere Beeinträchtigung vorliegt. Nicht zu übersehen ist aber auch, dass die soziale Integration v.a. bei SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im GU teilweise schlechter gelingt als die ihrer Klassenkameraden. Haerberlin u.a. (1990) haben in der Schweiz bei leistungsschwachen Schülern eine geringere soziale Integration in Freundschaftsnetze beobachtet. Sie berichten aber, dass diese Kinder immer wieder in extra Kleingruppen unterrichtet wurden. Möglicherweise hat diese äußere Differenzierung zu Stigmatisierungseffekten geführt (Klemm/Preuss-Lausitz 2008, 16).

Doch es ist anzunehmen, dass sich die unter günstigen Voraussetzungen (Modellversuche) ermittelten positiven Ergebnisse nicht unabhängig von den konkreten Bedingungen einstellen, unter denen gemeinsamer Unterricht stattfindet. Huber (2009) hat in einer Studie die Auswirkungen des GU in der ‚Realität‘ an Grundschulen in NRW untersucht. Dort waren Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens wesentlich häufiger sozial abgelehnt als dass sie beliebt waren. Leider diskutiert Huber nicht, was anders ist als in den Modellprojekten und wie sich das auswirken dürfte. Die Frage, inwieweit im integrativen Setting dennoch Etikettierung und Stigmatisierung vorkommen (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008, 16), bleibt hier offen. Ein Vergleich mit Schulversuchen wäre hier relevant, bei denen beispielsweise in der Grundschule vollständig ohne individuelle Etikettierung gearbeitet wird.

Positive soziale Entwicklungen stellen sich jedenfalls in heterogenen Lerngruppen nicht automatisch ein, sie brauchen günstige Bedingungen.

Unterricht

Dazu gehört sicher die Qualität des Unterrichts. Hierzu gibt es jedoch keine Forschung, die Förderschulen und Integrationsklassen vergleicht - aber auch kaum gesicherte Erkenntnisse zum Unterricht in Förderschulen (Klemm/Preuss-Lausitz 2008, 16f.). Wir selbst haben zur Bildungsrealität von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg geforscht (vgl. u.a. Janz u.a. 2009, Klauß u.a. 2006).

Etliche Studien belegen aber, dass „Integrationsklassen häufiger als nichtintegrative Klassen in der allgemeinen Schule individualisierende, binnendifferenzierende und handlungsorien-



tierte Arbeitsformen verwenden“ (Klemm/ Preuss-Lausitz 2008, 16f.). Nach einer Auswertung von best-practice-Studien aus 17 Staaten und einer umfangreichen europäischen Dokumentation (Meijer 2001) kann „festgestellt werden, dass Unterricht in integrativen Klassen deutlich häufiger als in nichtintegrative Klassen durch differenzierende Leistungsansprüche, vielfältigere Sozialformen, zahlreichere Medien, individualisierende und zugleich kooperative Übungsformen und individuellere Bewertungsformen gekennzeichnet ist (Dumke 1991, Feyrer 1998, Meijer 2001).“ (ebd.) Nach den Erkenntnissen von Meijer (2001, 2003) sind mehrere „Aspekte für gelingenden integrativen Unterricht wichtig [...]:

- Kooperatives Unterrichten (Teamarbeit),
- kooperatives Lernen (peer tutoring),
- klare Verhaltensnormen und Erwartungen,
- systemische Stützkonzepte auch über den Unterricht und die Schule hinaus,
- heterogene Gruppierungen,
- individuelle Adaption von Lernplänen und Verbindung zum allgemeinen Curriculum.“ (Klemm/Preuss-Lausitz 2008, 17-18)

Teamkompetenz

Teamkompetenz ist ein Dreh- und Angelpunkt des gemeinsamen Unterrichts ist, das zeigt sich in den meisten Untersuchungen. Generell sollten im inklusiven Unterricht mindestens Zwei-PädagogInnen-Teams arbeiten. Das ermöglicht innere Differenzierung. Und es ist kaum vorstellbar, dass eine Lehrkraft alleine das alles bieten kann, was sehr individuellen und unterschiedliche Kinder brauchen. Heterogenität braucht auch heterogene Kompetenzen, Erfahrungen, Sichtweisen – und auch verschiedene Geschlechter: Kinder brauchen Männer und Frauen zur Ausbildung ihrer Identität. Mehrere Menschen können zusammen, gegeneinander oder nebeneinander her arbeiten. Zusammenarbeit schafft Synergie, alles andere behindert Bildung.

Besonderes Augenmerk: Menschen mit geistiger Behinderung

In der Entwicklung des Gemeinsamen Unterricht zeichnet sich eine Zweiteilung ab: Schulische Integration für Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Verhalten und Lernen, und weiterhin Sonderformen für Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Geistige Entwicklung und (erhebliche) Sinnesbeeinträchtigungen. Es erscheint – mit Poscher u.a. (2008) – leicht, die erstgenannten Gruppen einzubeziehen und dementsprechend ‚schwer‘ bei Kindern mit kognitiven und erheblichen Sinnesbeeinträchtigungen. Für sie fehlt nicht nur empirische Forschung, sondern auch die Entwicklung von Konzepten.

Die Möglichkeit ihrer Beteiligung ist (auch) in der Bundesrepublik Deutschland praktisch nachgewiesen. Auch wenn nur 3% der Kinder mit geistiger Behinderung und nur einzelne mit schwerer und mehrfacher Behinderung integriert unterrichtet werden, belegen diese doch, dass es gelingen kann. Die niedrigen Zahlen zeigen aber auch, dass viele – Eltern, LehrerInnen, SchulpolitikerInnen – es nicht für möglich halten. Vermutlich wissen sie nicht, wie es gehen könnte – oder der Aufwand erscheint ihnen zu groß. Forschungsdefizite gibt es vor allem im didaktischen Bereich und bezüglich der Einbeziehung von SchülerInnen mit (schwerere) geistiger Behinderung; hier liegen aber Erfolg versprechende Ansätze vor.

Konzeptionen für gemeinsamen Unterricht

Das einzige ausgearbeitete didaktische Konzept zum Unterricht für alle Kinder, die auch solche mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung einbezieht, hat Georg Feuser vorgelegt (1989). Dessen Merkmale sind:

- Allseitige Bildung – keine Reduktion der Inhalte und Ansprüche, sondern ‚Lernen am gemeinsamen Gegenstand‘
- Kinder können sich auf allen Niveaus bilden. Das erfordert eine vertikale Differenzierung (Klauß 2000). Eine Aneignung des gleichen Bildungsinhaltes ist durch Wahrnehmungstätigkeit ebenso möglich wie durch effektgeleitete Manipulation, durch praktische Fertigkeiten, im Spiel und durch abstrakt-begriffliches Denken. Der Unterricht sollte dabei vom ‚schwächsten‘ Kind aus geplant werden. Davon profitieren auch alle anderen.
- Die Bildung in der jeweils nächsten Zone der Entwicklung für jedes Kind wird durch eine Kooperation mit ihm möglich. Durch adäquate Unterstützung, etwa im Sinne der unterstützten Kommunikation, durch Hilfsmittel und integrierte Therapie können Kinder etwas tun und sich aneignen, was ihnen alleine noch nicht möglich wäre.
- Unabdingbar ist kooperatives Lernen durch adäquate Unterrichtskonzepte. Beim Projektunterricht beispielsweise lernen die Kinder nicht nur von der Lehrperson, sondern durch Eigentätigkeit, Orientierung an eigenen Interessen und Stärken, und voneinander.

BALD = ‚Bildung für Alle - Gemeinsames Lernen durch inklusive Didaktik‘

Um Inklusion nicht zur neuen Separation werden zu lassen, um wirklich alle Kinder und Jugendlichen willkommen heißen zu können, ist Forschung im Bereich der Wissenschaft vom Unterrichten, der Didaktik erforderlich. Die Herausforderung ist am größten bei den Menschen, die wir schwer und mehrfachbehindert nennen. Sie können sich die Welt (fast) nicht über Begriffe und Sprache, ja auch kaum über praktisches Tun aneignen. Ihnen bleibt als wichtigster Zugang zur Bildung – anknüpfend an die Formen tätiger Aneignung nach Leontjew, auf die sie Georg Feuser in seiner entwicklungslogischen Didaktik bezieht – die wahrnehmende Tätigkeit, um sich bilden zu können. Die Kunst der Didaktik, also der Organisation von Lehren und Lernen, besteht hier nun darin, nicht die Inhalte zu reduzieren, sondern Unterricht so zu gestalten, dass alle Kinder auf dem ihnen jeweils möglichen Aneignungsniveau lernen können.

Bildung mit ForMat

Im Ansatz der ‚Bildung mit ForMat‘ (Lamers & Heinen 2006) wird vor allem aufgezeigt, wie ‚normale‘ Bildungsinhalte, wie sie in den Bildungsplänen der Allgemeinen Schulen vorkommen, Kindern zu Jugendlichen erfahrbar und zugänglich gemacht werden können, deren vorrangige Aneignungsmöglichkeit im Wahrnehmen liegen. Wenn sich die Bildungsinhalte für SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung „nicht grundlegend von denen für nichtbehinderte Menschen unterscheiden [dürfen]“ (S.157), ist es erforderlich, durch den didaktischen Prozess der Elementarisierung den Kern des Themas und dessen mögliche Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten. Daran anknüpfend ist dann zu klären, wie dieser ‚Kern‘ für Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen individuell bedeutsam werden kann, wie sie diesen aneignen können.

Ein solcher Unterricht, so zeigt sich, hat für alle Beteiligten Vorteile.

- Sehr heterogene Lerngruppen kooperieren. Jeder kann auf seinem Niveau lernen



- Unterricht wird vielfältiger und ‚ganzheitlich‘: Jeder kann sich mit dem jeweiligen Inhalt auf unterschiedlichen Zugangswegen auseinandersetzen. Das bereichert ihn.
- LehrerInnen fühlen sich positiv herausgefordert durch die Chance, für alle Schüler anspruchsvollen Unterricht zu gestalten.

Wir haben gerade mit einem Forschungsprojekt begonnen, das die Chancen dieses didaktischen Ansatzes in inklusiven Schulen untersucht (BALD).

Literatur

- Ellger-Rüttgardt, S. (2005): Prügelknabe Sonderschule - ungeliebte Tochter Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 56, H. 2, S. 42–54.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2009): Der Status Quo der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. und die UN-Konvention. In: bag ub impulse, H. 2/3, S. 21–25.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1, 4-48.
- Feuser, G. (2009): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Gemeinsam leben, Jg. 17, H. 3, S. 156–166.
- Haeblerlin, U.: Die Integration von Lernbehinderten. Bern und Stuttgart 1990.
- Hinz, A. & Boban, I. (2008): Inklusion: Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik? In: Geistige Behinderung (47), Heft 3, S. 204-241.
- Huber, Ch. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 60, H. 242-248.
- Janz, F., Klauf, Th. & Lamers, W. (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB. In: Behindertenpädagogik 48, Heft 2, 117-142.
- Klauf, Th. (2000): Überwindung defizitärer Sichtweisen und Ermöglichung von Selbstbestimmung durch handlungsorientierten Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. In: Klauf, Th. (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberg, S. 100-145
- Klauf, Th. (2006): Wie wird die Qualität der schulischen Bildung von SchülerInnen mit (schwerer) geistiger Behinderung ‚gesichert‘? In: Hennische, K. (Hrsg.): Psychologie und Geistige Behinderung. Berlin, 35-49.
- Klauf, Th. (2009): Schritte zu einer inklusiven Pädagogik und Special Needs Education in der Lehrerbildung Qualifizierung. In: Evangelische Akademie Bad Boll: Dokumentation der Tagung „Vielfalt und Inklusion“ Bad Boll, 29. Juni 2009, S. 22-23. URL: <http://ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/09-06-inklusion.pdf>. Entn. 06.12.2009
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (Juli 2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006): ‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Heinen, N.; Laubenstein, D.; Lamers, W. (Hg.): Basale Stimulation. kritisch - konstruktiv: Bundesverband f. Körper- u. Mehrfachbehinderte, S. 141–205.
- Poscher, R.; Langer, Th. & Rux, J. (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens



über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Tübingen

- Reiser, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion - Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden. In: *Sonderpädagogische Förderung*, Jg. 48, H. 4, S. 305–312.
- Sander, A. (2006): Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik. Vortrag. URL: http://www.ance.lu/index.php?option=com_content&view=article&id=83:profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inkluisiven-paedagogik&catid=31:online-dokutheik&Itemid=36. Entn. 01.01.2010.
- Sander, A. (2008): Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humanen Bildungswesen. In: *Sonderpädagogische Förderung*, Jg. 53, H. 4, S. 342–353.
- Seitz, S. (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler.
- Stein, A.-D. (2008): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A.; Körner, I. & Niehoff, U. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis*. Marburg, S. 74-90.
- Vereinte Nationen (UN) (2008) Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie gemeinsamen Unterrichts. In: Hildes Schmidt, A.; Sander, A. (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim. S. 37–53.
- Ziemen, K. (2008)(Hrsg.): *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen.