

Frank Borsch

Alle lernen gemeinsam!

Pädagogisch-psychologisches Wissen
für den inklusiven Unterricht





Frank Borsch

Alle lernen gemeinsam!

Pädagogisch-psychologisches Wissen
für den inklusiven Unterricht

Mit 6 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

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

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,
Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © adobe stock/atira

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-71146-1

Inhalt

1 Inklusion!	7
1.1 Ohne wissenschaftliche Fundierung geht nichts!	10
1.2 Pädagogische Psychologie trifft Inklusion	12
2 Die Beteiligten	14
2.1 Die Schülerinnen und Schüler	14
<i>Lernleistungen</i>	15
<i>Soziale Akzeptanz</i>	16
<i>Psychisches Wohlbefinden</i>	17
2.2 Die Eltern	22
2.3 Die Lehrpersonen	23
<i>Multiprofessionelle Teams</i>	26
<i>Aus- und Weiterbildung</i>	44
3 Warum Diagnostik und wenn ja, welche?	46
3.1 Lernt Ben Lesen und Rechnen?	52
3.2 Von der Lernverlaufsdiagnostik zur individuellen Förderung	60
4 Inklusiver Unterricht	67
<i>Lerner sind unterschiedlich</i>	68
<i>Adaptivität des Unterrichts</i>	69
4.1 Dimensionen der Unterrichtsqualität	71
<i>Zum Denken herausfordern!</i>	73
<i>Lernprozesse konstruktiv unterstützen!</i>	77
<i>Klassenführung</i>	83
4.2 Kooperatives Lernen	97
4.3 Peer Tutoring	104

5 Besondere Förderschwerpunkte	108
5.1 Lernen	110
5.2 Geistige Entwicklung	118
5.3 Emotionale und soziale Entwicklung	130
6 Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht	143
Literatur	148

1 Inklusion!

In diesem Buch geht es um den inklusiven Unterricht. Es wird gezeigt, wie Kinder und Jugendliche unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen individuellen Voraussetzungen im inklusiven Unterricht lernen können, um sich Wissen und fachliche Kompetenzen anzueignen, sich dabei wohlfühlen und von ihren Peers anerkannt und akzeptiert werden. Besser gelingt das, wenn die Rahmenbedingungen passen, wenn also ausreichend materielle und personelle Ressourcen für einen Unterricht mit in vielerlei Hinsicht heterogenen Lerngruppen zur Verfügung stehen. Dazu gehört auch, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die Hauptakteure der schulischen Inklusion, den Rücken gestärkt bekommen, um diese Aufgabe zu bewältigen. Das ist vor allen Dingen Aufgabe der Schulleitung, der Bildungsadministration und der Schulpolitik. Um die Rahmenbedingungen geht es in diesem Buch nicht. Stattdessen geht es um die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie zum Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen und darum, wie Lehrerinnen und Lehrer diese Erkenntnisse für ihren Unterricht nutzbar machen können. Um es gleich vorwegzunehmen: Ich bin ein großer Befürworter der Inklusion. Wir leben in einer vielfältigen Gesellschaft. Wechselseitige Akzeptanz und das Miteinander müssen großgeschrieben werden. Ausgrenzung und Diskriminierung gehören meiner Meinung nach nicht in eine demokratische Gesellschaft, die sich zur Einhaltung der Menschenrechte verpflichtet hat. Deshalb müssen die entsprechenden Rahmenbedingungen für ein inklusives Schulsystem geschaffen werden. Geprägt wurde meine Auffassung zur Inklusion auch durch viele persönliche Erfahrungen. Ich habe Zivildienst in einem integrativen Kindergarten geleistet, meine eigenen Kinder besuchten eine integrative Schule, in der ich mich auch als Elternvertreter engagiert habe und seit Jahrzehnten pflege ich freundschaftliche Beziehungen zu behinderten Menschen und

unterstütze sie dabei, am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Bei allem Idealismus ist mir jedoch durch die persönliche Erfahrung und die berufliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema klar geworden, dass es ein langer Weg bis zu einer wirklich inklusiven Gesellschaft ist und dass auf die vielen Fragen auf dem Weg zu diesem Ziel noch die passenden Antworten gefunden werden müssen.

Was wurde bisher erreicht? Vor über 30 Jahren wurden, meist auf Elterninitiative, die ersten integrativen Kindergärten gegründet. Integrative Grundschulen folgten. Damals diskutierte man die Grenzen der Integration. Damit, dass seh- und hörbehinderte Kinder oder körperbehinderte Kinder in den regulären schulischen Unterricht integriert werden sollten, konnten sich die Pädagoginnen und Pädagogen arrangieren. »Intellektuell sei bei solchen Kindern ja alles in Ordnung«, so der damalige Tenor. Aber mehrfach behinderte Kinder oder Kinder mit geistiger Beeinträchtigung? Das ging dann doch den meisten zu weit. So wurde beispielsweise auch die Integration von Kindern mit Down-Syndrom von vielen abgelehnt. Heute ist es an inklusiv arbeitenden Schulen fast eine Selbstverständlichkeit, auch Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom zu unterrichten. Ein Beispiel: Der Spanier Pablo Pineda (*1974), dem selbst erst mit sieben Jahren sein Down-Syndrom bewusst wurde, ist durch seine Hauptrolle in den Film: »Me too – Wer will schon normal sein?« bekannt geworden. Er lernte schon mit vier Jahren Lesen und hatte stets Menschen an seiner Seite, die an ihn glaubten und sich für seine schulische Ausbildung und Förderung einsetzten. Pineda schloss erfolgreich ein Lehramtsstudium ab und setzt sich heute für die Integration behinderter Menschen ein. Er hielt den Eröffnungsvortrag auf der legendären Tagung in Salamanca, auf der die Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse der UNESCO beschlossen und der Grundstein der Inklusionsbewegung gelegt wurden (UNESCO, 1994).

Was aber ist mit schulischer Inklusion eigentlich genau gemeint? Eine allgemein akzeptierte Definition von Inklusion gibt es nicht. Die Begriffe Integration und Inklusion, die in der Literatur häufig auch synonym benutzt werden, stehen für zwei unterschiedliche

pädagogische Konzepte. Bei der bisher in einigen Regelschulen in Deutschland praktizierten Integration wird, im Gegensatz zur Exklusion im separierenden Schulsystem, so vorgegangen, dass einzelne Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf in spezielle Integrationsklassen aufgenommen werden und eine möglichst weitgehende Anpassung an die Bedingungen in Regelschulen erfolgt. Die Inklusion geht noch darüber hinaus. Es geht nicht mehr allein um die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Überhaupt soll nicht mehr in Kategorien, z. B. Förderkinder und Regelkinder, gedacht werden. Bei der schulischen Inklusion sollen alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von Geschlecht¹, Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen ganz selbstverständlich die Regelschule besuchen. Auch soll nicht mehr, wie bei der Integration, eine Anpassung der Schülerinnen und Schüler an die Bedingungen der Schule erfolgen, sondern umgekehrt, die Schule soll sich an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen. Der so entstehenden Heterogenität in den Klassen soll die Schule durch ein entsprechend gestaltetes Angebot gerecht werden (Abbildung 1). Ein Blick auf die praktische Umsetzung zeigt, wie unscharf die Begriffe Integration und Inklusion tatsächlich genutzt werden. Immerhin 80 verschiedene Umsetzungen der schulischen Inklusion bzw. Integration lassen sich bundesweit unterscheiden (Blanck, 2015).

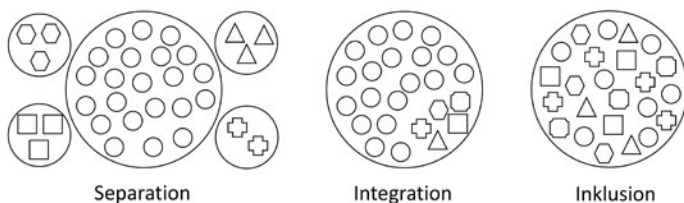


Abbildung 1: Von der Separation zur Inklusion

- 1 Auch ein gelungenes Beispiel für das gemeinsame Lernen: Was heute in Deutschland als selbstverständlich gilt, dass nämlich Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet werden, war bis Mitte des letzten Jahrhunderts noch für viele Menschen undenkbar.

Der Weg von Pablo Pineda ermutigt dazu, für die Inklusion und für das Recht von Menschen mit Behinderungen zur Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem einzutreten. Viele Lehrerinnen und Lehrer, die in inklusiven Schulen arbeiten, können ebenfalls von gelungener schulischer Inklusion berichten. Einige Schulen wurden für ihre inklusive Arbeit auch schon ausgezeichnet. Andere Lehrpersonen sind von der Inklusion frustriert, weil sie sich überfordert fühlen und/oder weil die Rahmenbedingungen nicht stimmen und weil deshalb eine professionelle inklusive Pädagogik an ihren Schulen schwer zu realisieren ist.

1.1 Ohne wissenschaftliche Fundierung geht nichts!

Private Erfahrungen und persönliche Überzeugungen reichen nicht aus, um über Inklusion zu urteilen. Die Diskussion über die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems muss mit Rückbezug auf wissenschaftliche Theorien und empirische Forschungsergebnisse geführt werden. Allerdings geht es dabei nicht um ein Experiment mit ungewissem Ausgang: »Schulische Inklusion ja oder nein«. Die Teilhabe an der Gesellschaft ist ein Menschenrecht und nicht verhandelbar. Zudem hat sich die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention zur schrittweisen Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet (Mißling & Ückert, 2014). Es geht vielmehr um die Frage, *wie* ein inklusives Bildungssystem gestaltet werden muss. In diesem Buch wird die Auseinandersetzung eingegrenzt auf die Frage, *wie Lehren und Lernen in einem inklusiven Bildungssystem* gestaltet werden muss, damit alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen davon profitieren können. Zur wissenschaftlichen Beantwortung dieser Frage müssen, basierend auf theoretischen Erkenntnissen, Hypothesen formuliert und im Rahmen von kontrollierten Studien in der pädagogischen Praxis geprüft werden (Interventionsstudien). Um beispielsweise zu prüfen, ob Kinder mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen mehr in einem inklusiven Schulsetting oder in einer Förderschule lernen, wird im Rahmen von Interventionsstudien etwa der Lernzuwachs nach einer Unterrichtseinheit in beiden Schulformen mit (standardisierten) Tests erhoben.

Durch den Vergleich der Lernfortschritte unter beiden Bedingungen kann geprüft werden, ob die Beschulungsform einen Einfluss hat. So können evidenzbasierte Aussagen darüber getroffen werden, welche der beiden Bedingungen effektiver ist. In diesem Buch werden zur empirischen Untermauerung der theoretischen Ausführungen immer wieder metaanalytische Forschungsergebnisse aufgegriffen und Aussagen zur Effektivität pädagogischer Interventionen mit Effektstärken belegt. Deshalb wird kurz erklärt, was es mit Effektstärken und Metaanalysen auf sich hat.

Effektstärken

Zur Interpretation der Effektivität einer Maßnahme wird die Differenz der durchschnittlichen Leistungen zwischen beiden Bedingungen gebildet und es werden sogenannte Effektstärken (*ES*) berechnet. In die Berechnung der Effektstärken geht auch die Unterschiedlichkeit innerhalb der Bedingungen (Standardabweichung) ein. Sind die Leistungen in beiden Bedingungen gleich, ergibt sich keine Differenz ($ES = 0$). Das wäre im oben genannten Beispiel der Fall, wenn die Leistungen der Kinder im inklusiven Setting mit denen in den Förderschulen absolut vergleichbar wären. Das ist sehr unwahrscheinlich. Meist ergeben sich kleine bis mittlere Effekte (z. B. zwischen $ES = 0.11$ bis $ES = 0.85$). Ab einer Größe von $ES = 0.25$ spricht man in der Lehr-Lernforschung von pädagogisch bedeutsamen Effekten. Erst dann zahlt sich der Mehraufwand, der mit einer innovativen Methode verbunden ist, aus. Eine $ES = 1.00$ bedeutet einen Unterschied von einer Standardabweichung zwischen den beiden Bedingungen. Das wäre ein sehr großer Effekt. Das wäre der Fall, wenn die Kinder im inklusiven Setting sehr viel bessere Leistungen erzielen würden als die Kinder in den Förderschulen. Es können aber auch negative Effekte auftreten. Das wäre der Fall, wenn die Kinder im inklusiven Setting schlechtere Leistungen erzielen würden als die Kinder in den Förderschulen (z. B. $ES = -0.25$).

Metaanalysen

Die Ergebnisse von Studien zu ein und demselben Forschungsgegenstand können aus vielen verschiedenen Gründen ganz unterschiedlich ausfallen. Das erschwert zusammenfassende Aussagen. In *Meta-*

analysen werden jedoch, nach zuvor klar definierten inhaltlichen und methodischen Kriterien, die Befunde voneinander unabhängiger Studien mit speziellen statistischen Verfahren vergleichend zusammengefasst und wiederum Effektstärken berechnet. So ist eine globale und zuverlässige Aussage über die Effektivität einer Intervention möglich.

1.2 Pädagogische Psychologie trifft Inklusion

Was kann die wissenschaftliche Psychologie zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems beitragen? Eine ganze Menge. Denn sie beschäftigt sich seit jeher mit Problemen der pädagogischen Praxis und mit der Frage, was die Bedingungen erfolgreichen Lernens und Lehrens sind und wie man sie gezielt herbeiführen kann (Gold & Borsch, 2014). Die meisten Fragen beziehen sich auf die praktische Tätigkeit von Lehrpersonen, aber auch auf schulorganisatorische und bildungspolitische Entscheidungen. Ein Teil der Fragen muss im Hinblick auf den inklusiven Unterricht neu durchdacht werden:

1. Was macht einen guten inklusiven Unterricht aus?
2. Wie lassen sich Lehr-Lernsituationen in leistungsheterogenen Gruppen so gestalten, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren?
3. Welche Faktoren tragen zum psychischen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler bei?
4. Wie lässt sich soziale Ausgrenzung vermeiden?
5. Diagnostik: Notwendig oder stigmatisierend?
6. Wie ist es möglich, die Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler im Blick zu behalten?
7. Wie sollten Lernergebnisse in inklusiven Klassen bewertet werden?
8. Zielgleiche oder zieldifferente Beschulung?
9. Welche Hilfen benötigen die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf?
10. Wie gelingt die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams?

Die Antworten, die in diesem Buch auf die Fragen gegeben werden, sind sicherlich nur ein kleiner, aber nicht unwesentlicher Beitrag zur

Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems. Viele, nicht weniger wichtige Fragen bleiben hier außen vor, weil sie von Expertinnen und Experten anderer wissenschaftlicher Disziplinen besser beantwortet werden können.

Zu diesem Buch

In Kap. 2 wird den Fragen zum Lernen und zur Entwicklung der fachlichen Kompetenzen im inklusiven Schulsystem nachgegangen. Kinder und Jugendliche sollen in der Schule aber nicht nur lernen, sondern sich auch wohlfühlen und Akzeptanz erfahren. Es wird gezeigt, wie diese drei Aspekte von der Lehrperson und durch die Gestaltung des Unterrichts beeinflusst werden können. Dann kommen die Eltern mit ihren Erfahrungen zum inklusiven Schulsystem zu Wort (Kap. 2.2). In Kap. 2.3 wird die Rolle der Lehrpersonen im inklusiven Schulsystem thematisiert. Ihre Tätigkeiten sind großen Veränderungen unterworfen und sie sind stärker als bisher auf die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen angewiesen. In Kap. 3 wird über verschiedene Formen der Diagnostik berichtet und gezeigt, welche Formen in der schulischen Inklusion zur Gestaltung des unterrichtlichen Angebots und zur Förderung bei Lernschwierigkeiten unverzichtbar sind. In Kap. 4 geht es dann konkret um Aspekte der inklusiven Unterrichtsgestaltung. Wie psychologisches Wissen auch für spezifische Förderbedarfe nutzbar gemacht werden kann, wird in Kap. 5 gezeigt. In Kap. 6 wird abschließend auf unterschiedliche Formen der Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht eingegangen. In erster Linie geht es in diesem Buch um eine verständliche Präsentation der Inhalte, verbunden mit dem Anspruch, die theoretischen Ausführungen auch mit empirischen Forschungsergebnissen zu untermauern. Noch fehlt es aber an vielen Stellen an belastbaren Forschungsergebnissen zur schulischen Inklusion.

2 Die Beteiligten

2.1 Die Schülerinnen und Schüler

In der Schule soll gelernt werden. Besser klappt das, wenn die Schülerinnen und Schüler ein positives Bild von sich und ihren Fähigkeiten haben, wenn sie motiviert sind und sich in der Schule akzeptiert sehen und wohlfühlen. Das gilt für alle Lernenden. Aber wie viel lernt beispielsweise Ben mit Förderbedarf im Bereich Lernen im inklusiven Unterricht? Wird er ausreichend gefördert? Erhält er im inklusiven Unterricht durch seine Peers vielleicht noch mehr und andere Anregungen als im Unterricht der Förderschule? Sind seine Lernleistungen genauso gut, als wenn er eine Förderschule besuchen würde? Der Erfolg darf aber nicht nur einseitig an einer positiven Entwicklung der schulischen Leistung gemessen werden. Aspekte der sozialen Akzeptanz sowie des psychischen Wohlbefindens dürfen nicht aus dem Blick geraten. Deshalb soll es in diesem Kapitel auch um die Frage gehen, wie sich Ben fühlt, der Schwierigkeiten im Rechnen hat und an einem Tisch mit Jakob sitzt, dem Ass im Rechnen. Fühlt er sich nicht wie ein kleiner Fisch im großen Teich, weil er voraussichtlich niemals vergleichbare Lernziele erreichen kann wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler? Verliert er nicht die Lust sich anzustrengen und leidet auf Dauer nicht sein Selbstbewusstsein, weil er, egal wie sehr er sich auch anstrengt und lernt, keine vergleichbaren Lernleistungen erbringt wie seine Peers? Wird er von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern trotz seiner schlechteren Schulleistungen akzeptiert? Lernleistungen (1), soziale Akzeptanz (2) und psychisches Wohlbefinden (3) sind zentrale Aspekte, an denen sich die schulische Inklusion messen lassen muss. Im Folgenden werden zu allen drei Aspekten Forschungsergebnisse vorgestellt und Wege aufgezeigt, wie Lehrpersonen die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler steigern, ihre soziale Ausgrenzung abschwächen und ihr Wohlbefinden schützen können.

Lernleistungen

Wissenschaftliche Aussagen über die Effektivität inklusiver Beschulung sind gar nicht so einfach. Das hat mehrere Gründe. Es fängt damit an, dass in der Praxis ganz unterschiedliche Modelle der schulischen Inklusion realisiert werden und dass es eine allgemein akzeptierte und verbindliche Definition der Inklusion nicht gibt (vgl. Kap. 1). Man muss sich vor Augen halten, dass die unterschiedlichen Vorstellungen und unklaren Definitionen die Zuverlässigkeit empirischer Aussagen einschränken. Studien zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in den Regelschulunterricht sprechen für eine positive Entwicklung der Lernleistung im Vergleich mit Förderschulen und geben erste Hinweise auf die Effektivität der schulischen Inklusion (zusammenfassend: Schnell, Sander & Federolf, 2011). Inwiefern sich die Erkenntnisse aus dem integrativen Unterricht auf den inklusiven Unterricht übertragen lassen, muss jedoch im Einzelfall geprüft werden. Oft handelt es sich nur um Fallstudien oder um Beschreibungen von Modellversuchen mit besonders günstigen Rahmenbedingungen und ohne die Berücksichtigung von Kontrollgruppen. Wissenschaftliche Aussagen lassen sich aus solchen Berichten nur bedingt ableiten. National wie international mangelt es an Studien zum inklusiven Unterricht, die wissenschaftlichen Standards der Evaluationsforschung entsprechen. Vor allem fehlen Studien, die zum Nachweis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen geeignet sind und die standardisierte Tests verwenden. Es fehlen Studien, die adäquate Vergleichsgruppen einbeziehen und die Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler erfassen, um bereits vor der Untersuchung bestehende Unterschiede zu kontrollieren, sowie Studien, die einen Vergleich zwischen Regel- und Förderschulen und eine Differenzierung zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten zulassen. Um ein Beispiel zu nennen: Nur 14 von insgesamt 1373 zwischen 2001 und 2005 in englischsprachigen Zeitschriften veröffentlichte Studien zur Effektivität einer gemeinsamen Beschulung genügten nach Lindsay (2007) solchen wissenschaftlichen Kriterien.

Internationale wissenschaftliche Studien, die den oben genannten Kriterien entsprechen, deuten darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen (die am besten untersuchte

Gruppe) in inklusiven Schulen vergleichbare, teilweise auch bessere Lernleistungen erbringen als in speziellen Förderschulen (Möller, 2013). Im Kap. 5 wird noch einmal ausführlicher auf Forschungsergebnisse zu den Lernleistungen innerhalb der einzelnen Förderschwerpunkte eingegangen.

Es spricht aus empirischer Sicht also einiges dafür, dass Kinder mit Lernbeeinträchtigungen von einer inklusiven Beschulung kognitiv profitieren. Das kann daran liegen, dass im inklusiven Unterricht höhere Leistungsanforderungen gestellt werden und dass der Unterricht kognitiv anregender ist als der Unterricht in Förderschulen. Was unter einem kognitiv anregenden Unterricht verstanden werden kann und welche weiteren Aspekte Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen sollten, um einen qualitativvollen und effektiven Unterricht zu gestalten, wird in Kap. 4 ausführlich dargestellt.

Soziale Akzeptanz

Soziale Eingebundenheit und das Gefühl, zu einer Gruppe dazuzugehören, zählen nach der Selbstbestimmungstheorie, neben dem Bedürfnis nach Autonomie und dem Kompetenzerleben zu den psychologischen Grundbedürfnissen aller Menschen (Ryan & Deci, 2000). Die Nichterfüllung der drei Aspekte kann sich negativ auf das psychische Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit auswirken. Soziale Gruppen bergen jedoch auch immer ein Risiko für soziale Ausgrenzung in sich. Tatsächlich deuten nationale wie internationale Studien darauf hin, dass vor allen Dingen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, mit Migrationshintergrund, aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status oder mit geringen schulischen Leistungen im inklusiven Schulsystem von sozialer Ausgrenzung betroffen sind, obwohl man sich eigentlich von den sozialen Kontakten verspricht, dass diskriminierende Haltungen und Vorurteile abgebaut werden und dass ein inklusives Setting die Grundlage für eine Gesellschaft bereitstellt, die sich durch ein Höchstmaß an wechselseitiger Toleranz auszeichnet (Lanphen & Wiedenbauer, 2016; Nowicki, 2003).

Die Forschungslage ist jedoch widersprüchlich. Beispielsweise werden Kinder und Jugendliche mit einer körperlichen Behinderung von Gleichaltrigen eher akzeptiert als Kinder und Jugendliche mit

einer geistigen Behinderung oder Verhaltensauffälligkeit (Dumke & Schäfer, 1993). Es gibt auch inklusive Klassen, in denen niemand ausgegrenzt wird (z. B.: Huber & Wilbert, 2012). Deshalb lohnt ein genauerer Blick auf die moderierenden Bedingungen. Dieser zeigt nämlich, dass gelungene schulische Inklusion mehr bedeutet, als die Schülerinnen und Schüler in einem Raum gemeinsam zu unterrichten. Soziale Integration und ein kooperatives Miteinander hängen nach wissenschaftlichen Erkenntnissen ganz entscheidend von einer »gemeinsamen Vision« ab und von einem pädagogischen Konzept der Akzeptanz und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler (Durlak & DuPre, 2008). Im folgenden Abschnitt wird gezeigt, wie soziale Akzeptanz gesteigert werden kann.

Psychisches Wohlbefinden

Insgesamt finden sich schwach negative Effekte inklusiver Beschulung auf das psychische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf (Möller, 2013). Eingangs wurde darauf aufmerksam gemacht, dass in inklusiven Klassen vor allen Dingen Leistungsvergleiche zu Problemen bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern führen können. Dies geschieht, wenn sie sich mit ihren leistungsstärkeren Peers vergleichen und wenn es bei diesem Vergleich zu einer negativen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten kommt. Das könnte – bei sonst vergleichbaren Bedingungen – dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulklassen ein günstigeres Selbstkonzept ihrer schulischen Fähigkeiten entwickeln als in leistungsheterogenen inklusiven Klassen. Diesem *big-fish-little-pond-effect* steht der *reflected-glory-effect* gegenüber, der den besonderen Ansporn einer Schülerin bzw. eines Schülers in einer Klasse mit hohem Leistungsniveau beschreibt. Damit ist in inklusiven Klassen eher zu rechnen als in leistungshomogenen Förderschulklassen. In der pädagogisch-psychologischen Forschung spricht man in diesem Zusammenhang auch von Bezugsgruppeneffekten und untersucht ihre Wirkung auf das Selbstkonzept (Möller & Trautwein, 2015). Dabei wird zwischen einem globalen Selbstkonzept und einem schulleistungsbezogenen Selbstkonzept unterschieden. Während das globale Selbstkonzept Informationen über die allgemeine Zufriedenheit mit sich selbst

enthält (z. B. »Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden«), bezieht sich das schulleistungsbezogene Selbstkonzept spezifischer auf das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Vorlieben, Überzeugungen und Absichten in schulischen Bereichen (z. B. »In Mathematik bin ich einfach nicht so begabt wie viele meiner Mitschülerinnen und Mitschüler«). Haben Kinder und Jugendliche die Überzeugung, schulische Herausforderungen selbstständig bewältigen zu können, geht das mit einem größeren Engagement und einer höheren Anstrengungsbereitschaft beim Lernen und in der Folge mit besseren Leistungen einher (Spörer et al., 2015).

In zwei deutschsprachigen Untersuchungen konnten ein Bezugsgruppeneffekt und ein ungünstigeres schulisches Selbstkonzept bei den inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Vergleich mit ihren Peers ohne Förderbedarf und mit denen, die eine Förderschule besuchen, festgestellt werden (Haeberlin, 1991; Sauer, Ide & Borchert, 2007). In einer weiteren Studie zeigten sich hingegen solche Unterschiede nicht. Ganz im Gegenteil beurteilten in den inklusiven Klassen die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf ihre emotionale Integration entgegen den Erwartungen sogar signifikant besser als in der Sonderschule (Rossmann, Gasteiger-Klicpera, Gebhardt & Weindl, 2011). Ein ebenso heterogenes Ergebnismuster spiegelt auch eine US-amerikanische Metaanalyse mit 61 Studien wider. Es zeigte sich, dass das schulleistungsbezogene Selbstkonzept bei den Schülerinnen und Schülern mit Handicap geringer war als bei ihren Peers ohne Handicap. Das globale Selbstkonzept blieb davon jedoch unberührt. Allerdings fanden sich hier keine Unterschiede des schulleistungsbezogenen Selbstkonzepts in Abhängigkeit von der Lernumgebung (Inklusion vs. Förderschule) (Bear, Minke & Manning, 2002). Schulische Inklusion führte also nicht per se zu ungünstigeren Selbstbewertungen im Vergleich zur Sonderbeschulung.

Lehrpersonen können insbesondere an vier Punkten ansetzen, um die soziale Akzeptanz und das psychische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen:

1. Präventiv, durch einen qualitativ hochwertigen Unterricht, der zu besseren Lernleistungen führt – denn geringere Lernleistungen erhöhen das Risiko für Ausgrenzung erheblich.

2. Indem sie sensibel und bedacht mit den von Ausgrenzung bedrohten Schülerinnen und Schülern umgehen.
3. Bei der Gestaltung der schulischen Lernumgebung.
4. Bei der Bewertung der schulischen Leistungen.

Qualitativ hochwertiger Unterricht, der mit dem ersten Punkt angesprochen wird, ist Gegenstand des vierten Kapitels. Die drei anderen Punkte werden im Folgenden vertieft.

Wie wird soziale Akzeptanz und psychisches Wohlbefinden durch das Verhalten von Lehrpersonen beeinflusst?

Es kommt entscheidend darauf an, wie die Lehrpersonen mit Verschiedenheit und Leistungsheterogenität umgehen und wie dieses Verhalten wiederum von den Schülerinnen und Schülern – sozusagen modellhaft – wahrgenommen wird. Wichtig ist, dass Lehrpersonen allen Kindern und Jugendlichen die gleiche Sympathie und Toleranz entgegenbringen und niemanden, beispielsweise aufgrund geringerer schulischer Leistungen oder eines besonderen Unterstützungsbedarfs, schlechter behandeln oder gar vor den Peers bloßstellen. Das ist bestimmt auch nicht die Intention von Lehrpersonen, geschieht jedoch allzu häufig unbedacht, z. B. wenn die Noten der letzten Klassenarbeit vor der Klasse laut vorgelesen und so soziale Vergleiche unter den Schülerinnen und Schülern forciert werden. Günstiger sind persönliche Rückmeldungen, die auch die Möglichkeit bieten, auf Fehler hinzuweisen und zu motivieren. Das akzeptierende und schützende Verhalten der Lehrperson gegenüber den von Ausgrenzung bedrohten Kindern und Jugendlichen ist auch deshalb so wichtig, weil sich die Peers an diesem Verhalten orientieren und es sich selbst zu eigen machen. Die Beliebtheit eines Kindes in einer Klasse wird geprägt von der von den Peers wahrgenommenen Beliebtheit des Kindes durch die Lehrperson. In der Psychologie bezeichnet man dieses Phänomen als soziale Referenzierung: Insbesondere jüngere Kinder orientieren sich bei der Einschätzung (unbekannter) Situationen an dem Verhalten und an den Reaktionen erwachsener Personen. Je weniger eigene Erfahrungen ein Kind mit einer Situation hat, desto eher scheint sich bei ihm das Bedürfnis nach einer sozialen Referenz für das eigene Verhalten einzustellen.

len. Empirische Befunde belegen diesen Prozess, lassen aber auch noch viele Fragen offen. Studien belegen, dass insbesondere negatives Feedback der Lehrperson die soziale Ausgrenzung verstärkt (Huber, Gebhardt & Schwab, 2014). Lehrpersonen sollten deshalb sehr sensibel mit Feedback umgehen und die soziale Situation in der Klasse genau beobachten. Oft schätzen sie, wie auch die Eltern, den Grad der sozialen Integration von behinderten Schülerinnen und Schülern positiver ein als die nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschüler (Pijl, Frostad & Flem, 2008). Lehrerinnen und Lehrer sollten sich also immer wieder ins Bewusstsein rufen, dass sie Pate stehen für eine tolerante Gemeinschaft, in der sich alle wohlfühlen und niemand sozial ausgegrenzt wird, obwohl alle verschieden sind. Es ist ihre Aufgabe, Anfeindungen und Vorurteilen unter den Schülerinnen und Schülern durch klare Regeln über den Umgang miteinander im Rahmen einer effizienten Klassenführung entschieden entgegenzutreten (vgl. Kap. 4.1).

Wie lassen sich soziale Akzeptanz und psychisches Wohlbefinden durch die Gestaltung der Lernumgebung beeinflussen?

Über soziale Ausgrenzung kann man viel aus der Zeit nach Aufhebung der Rassentrennung in den USA lernen. Damals hat sich nämlich gezeigt, dass der bloße Kontakt von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Ethnien im Klassenzimmer nicht automatisch zu einer Verbesserung der sozialen Beziehungen führt. Ganz im Gegenteil kam es zu Anfeindungen bis hin zu körperlichen Auseinandersetzungen. Der Sozialpsychologe Elliot Aronson und sein Team (1978) konnten jedoch in einer Reihe von Studien nachweisen, dass sich die soziale Akzeptanz und das psychische Wohlbefinden erheblich verbessert und Vorurteile abgebaut werden, wenn verstärkt kooperative Unterrichtsmethoden, die explizit auf die Förderung positiver Interdependenz unter den Schülerinnen und Schülern beim gemeinsamen Lernen abzielen, angewendet werden. Positive Interdependenz ist dabei das Zauberwort. Positive Interdependenz geht über den bloßen Kontakt hinaus und bedeutet, bei der Verfolgung gemeinsamer Ziele wechselseitig aufeinander angewiesen zu sein, wie es z. B. der Fall ist, wenn jedes Gruppenmitglied einen individuellen Beitrag zum Gruppenprodukt beisteuern muss. Dass die soziale

Akzeptanz und das psychische Wohlbefinden durch eine stärkere Schülerzentrierung des Unterrichts und die Realisierung positiver Interdependenz durch den Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden insgesamt zunimmt, konnte in Studien und Metaanalysen vielfach bestätigt werden (Mikami, Boucher & Humphreys, 2005). Wie Unterricht auf Basis positiver Interdependenz gestaltet werden kann und dabei die oben erwähnten psychologischen Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben Berücksichtigung finden, wird in Kap. 4.3 gezeigt. Daneben gibt es eine Reihe weiterer Möglichkeiten, das Gemeinschaftsgefühl der Schülerinnen und Schüler zu stärken und damit der Entstehung von Vorurteilen und Ausgrenzung vorzubeugen. Beispielsweise, wenn die Schülerinnen und Schüler für das Zusammenleben in der Klasse Verantwortung übernehmen, mittels Klassengesprächen oder der Etablierung eines Klassenrats. Zudem gibt es Verfahren zur konstruktiven Konfliktlösung oder zur Förderung der Empathie durch Rollenspiele oder besondere Trainingsprogramme (vgl. Kap. 5.3).

Was ist bei der Bewertung der schulischen Leistungen zu beachten?

Oben wurde bereits gezeigt, dass es zu Problemen kommen kann, wenn im Klassenzimmer der soziale Vergleich unter den Schülerinnen und Schülern forciert wird, z. B. wenn der Notenspiegel an die Tafel geschrieben und die jeweilige Position in der Klasse offensichtlich wird (soziale Bezugsnorm). Für die Schülerinnen und Schüler mit den schlechten Noten ist es peinlich, schon wieder nicht zu den Leistungsstarken zu gehören, obwohl sie sich angestrengt und sich vielleicht seit der letzten Klassenarbeit verbessert haben. Sie fürchten den Spott oder die Häme der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler, fühlen sich beschämt und sind einem erhöhten Risiko der sozialen Ausgrenzung ausgesetzt. Ganz davon abgesehen, dass in inklusiven Klassen sowieso nicht immer allen das gleiche Lernziel gesteckt wird und die Lernergebnisse damit eigentlich ohnehin nicht vergleichbar sind, wird aus motivationspsychologischer Perspektive schon lange darauf hingewiesen, dass Vergleiche einer Schülerin bzw. eines Schülers mit vorangegangenen eigenen Leistungen (individuelle Bezugsnormen) sich wesentlich günstiger auf die Lernmotivation

auswirken als Vergleiche zwischen den Schülerinnen und Schülern (Rheinberg & Krug, 2017).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass empirische Forschungsergebnisse für eine gute Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht sprechen. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass es im sozial-emotionalen Bereich zu Problemen kommen kann und dass schulische Inklusion kein Garant für die Entwicklung eines positiven schulischen Selbstkonzepts ist. Die Lehrpersonen haben es allerdings in der Hand, durch die Reflexion des eigenen Verhaltens, durch die Art ihrer Unterrichtsgestaltung und durch die Art und Weise der Leistungsrückmeldung dazu beizutragen, dass ein inklusiver Unterricht für alle Beteiligten möglichst positive Effekte zeitigt.

2.2 Die Eltern

Eltern, deren Kinder eine inklusive Schule besuchen, beurteilen die schulische Inklusion durchweg positiv (Bertelsmann Stiftung, 2015). Sie schätzen insbesondere die Angebote zur individuellen Förderung, die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, im eigenen Lerntempo zu lernen und den sozialen Zusammenhalt in den Klassen. Besonders zufrieden sind die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Eltern ohne Inklusionserfahrung halten schulische Inklusion zwar ebenfalls für ein gesellschaftlich wichtiges Thema – und weitgehend unumstritten ist für sie die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit körperlicher Beeinträchtigung. Skepsis kommt bei ihnen aber in Bezug auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten auf oder bei Kindern mit einer geistigen Behinderung. Sie haben keine Vorstellung davon, wie ein solcher Unterricht, von dem alle profitieren, gestaltet werden kann. Mit den konkreten Inklusionserfahrungen nimmt das Zutrauen jedoch zu. Wie wichtig konkrete Erfahrungen sind, zeigt auch ein anderes Beispiel: Zwar sind die Eltern mehrheitlich davon überzeugt, dass alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem jeweiligen Förderbedarf, voneinander lernen. Rund die Hälfte ist jedoch skeptisch, ob nicht die Kinder ohne Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht fachlich

ausgebremst werden. Auch hier sind die Erfahrungen mit der schulischen Inklusion ganz entscheidend: Eltern mit bereits vorhandenen Erfahrungen schätzen die Situationen wesentlich positiver ein. Das zeigt, dass die Sorgen der Eltern durch konkret gelebte Inklusion in den Schulen abgebaut werden können.

2.3 Die Lehrpersonen

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen, und ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie die Bewertung von Lernergebnissen (KMK, 2000a). In einem inklusiven Schulsystem ist diese Aufgabe nur in gemeinsamer Verantwortung unterschiedlicher Professionen zu bewältigen. Dabei kommen sowohl auf Lehrpersonen der Regelschulen als auch auf Förderpädagoginnen bzw. Förderpädagogen neue und andere Aufgaben zu als im bisherigen System und alle müssen ihre Rolle überdenken und neu definieren.

Die Rolle der Lehrperson in der Regelschule

Die Lehrperson der Regelschule wird durch die größere Heterogenität der Lerngruppen vor neue didaktische Herausforderungen gestellt. Zwar gibt es keine spezielle inklusive Didaktik, ein stark lehrerzentrierter und vornehmlich am mittleren Anforderungsniveau ausgerichteter Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler – in der Regelschule allzu oft zu beobachten – wird den Anforderungen heterogener Lerngruppen jedoch nicht gerecht. Das scheint die Mehrheit der Lehrpersonen zu verunsichern. Gefragt nach ihren Einstellungen zu inklusivem Unterricht waren die Lehrpersonen der Primarstufe wenig zuversichtlich und fühlten sich nicht kompetent im Umgang mit besonderen Förderbedarfen, so die Ergebnisse eines Forschungsüberblicks, basierend auf 26 einzelnen Studien (Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Allerdings ist es bei den Lehrpersonen wie bei den Eltern: Zu einer positiveren Einstellung tragen eigene Erfahrungen mit der Inklusion bei. Auch Weiterbildungen zum inklusiven Unterricht verändern den Blick in einem positiven Sinne. Eine positive Einstellung wirkt wiederum günstig auf das Belastungsempfinden der Lehrpersonen

(Bosse et al., 2016). Umso wichtiger ist, dass entsprechende Weiterbildungsangebote bereitgehalten werden (s. u., S. 44). Vielleicht ließe sich mit entsprechenden Angeboten auch den Sorgen der Lehrpersonen um die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen oder Verhaltensschwierigkeiten entgegensteuern. Denn Lehrpersonen differenzieren, wie Eltern, zwischen Förderbedarfen: Ihre Einstellung gegenüber der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen oder sensorischen Behinderungen ist wesentlich positiver.

Eine zentrale Aufgabe der Lehrperson im inklusiven Unterricht der Regelschule kann darin gesehen werden, ein differenziertes und an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasstes Unterrichtsangebot bereitzuhalten und mit geeigneten Methoden umzusetzen und dabei auch das soziale Miteinander im Blick zu haben. In Kap. 4 wird ausführlicher auf die inklusive Unterrichtsgestaltung eingegangen. Neu für die Lehrpersonen der Regelschule in einem inklusiven Schulsystem ist auch die Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Neu ist aber auch, dass sie nicht mehr allein im Klassenraum stehen. Denn mit der Inklusion geht auch die Kooperation mit den Förderpädagoginnen und Förderpädagogen sowie weiterem Fachpersonal für Therapie und Assistenz einher (Multi-professionelle Teamarbeit, s. u., S. 26 ff.).

Die Rolle der Förderpädagoginnen und Förderpädagogen

Auch die Rolle der Förderpädagoginnen und Förderpädagogen ist durch die schulische Inklusion einem starken Wandel unterworfen. Im traditionellen (separierenden) Förderschulsystem haben sie genau die gleichen Aufgaben wie die Lehrpersonen an Regelschulen. Zusätzlich zu ihren Unterrichtstätigkeiten in einem oder zwei Fächern (je nach Bundesland) verfügen sie jedoch über spezielle Kompetenzen in zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen, um Kinder mit Beeinträchtigungen spezifisch zu fördern. Zudem verfügen sie über besondere diagnostische Kompetenzen, z. B. zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Rolle und Aufgaben der Lehrperson für Förderpädagogik in einem inklusiven Schulsystem sind hingegen weniger eindeutig. Ist sie *Spezialistin* und primär zuständig für die Kinder mit Förderbedarf bzw. für spezialisierte Tä-

tigkeiten oder kommt ihr eher die Rolle einer *Generalistin* zu (Lütje-Klose & Neumann, 2015)?

Exemplarisch für die Rolle als *Spezialistin* wäre hier das Modell des Response-to-Intervention-Ansatzes zu nennen (RTI; s. a. Kap. 3.2), bei dem zunächst alle Schülerinnen und Schüler von der Regellehrerin bzw. dem Regellehrer unterrichtet und in Form regelmäßiger Leistungstests beurteilt werden. Erst wenn bei Lernenden Leistungsrückstände oder andere Schwierigkeiten zu beobachten sind, wechselt die Zuständigkeit zu der Lehrperson für Förderpädagogik, die mit Beratung, standardisierten Förderprogrammen und/oder individueller Förderung interveniert. In diesem Fall beruht die Zusammenarbeit im Wesentlichen auf Prinzipien des Austausches und der Arbeitsteilung. Darüber hinaus ist aber auch eine intensive und strukturierte Zusammenarbeit mit regelmäßigem Austausch über Ziele und Maßnahmen notwendig, damit Kontextbedingungen (z. B. Probleme im Klassenunterricht oder in der Peer-Group) mitberücksichtigt werden können, die an der Entstehung und Aufrechterhaltung von Problemen beteiligt sind – wodurch die Gefahr einer Individualisierung von Problemen verringert wird.

In der Rolle als *Generalistin* nimmt die Lehrperson für Förderpädagogik dieselben Aufgaben wie alle anderen Lehrpersonen wahr und ist für alle Schülerinnen und Schüler zuständig. Exemplarisch wäre hier das Modell des Gemeinsamen Unterrichts (GU) in integrativen Klassen mit Doppelbesetzung zu nennen. Der Unterricht und alle weiteren Aufgaben werden beim GU in gemeinsamer Verantwortung mit der Regellehrerin bzw. dem Regellehrer und, ganz im inklusive Sinne, unter Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslagen und Förderbedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler durchgeführt.

Daneben existieren eine Reihe anderer Modelle der sonderpädagogischen Förderung in der Regelschule, wie z. B. eine sonderpädagogische Grundversorgung jeder Schule, die Einrichtung von Förderzentren, die mehrere Schulen versorgen, oder Maßnahmen der Einzelintegration. Der Aufgabenschwerpunkt der Lehrperson für Förderpädagogik verschiebt sich hier vom Unterrichten auf die Diagnostik und auf die individuelle Arbeit mit Förderschülerinnen und -schülern sowie auf die Beratung von anderen Lehrpersonen