Ursula Bertels, Tania Krüsmann,
Katharina Norrie (Hrsg.)

Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben

Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen

6 Praxis Ethnologie

Herausgegeben von
Ethnologie in Schule und
Erwachsenenbildung
(ESE) e.V.

WAXMANN

Praxis Ethnologie

herausgegeben von

Ethnologie in Schule und
Erwachsenenbildung (ESE) e. V.

Band 6

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ursula Bertels, Tania Krüsmann,
Katharina Norrie (Hrsg.)

Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben

Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen

Waxmann 2016
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Aktion Mensch

Gefördert durch die
AKTION MENSCH

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Praxis Ethnologie, Band 6

ISSN 1613-2130
Print-ISBN 978-3-8309-3520-9
E-Book-ISBN 978-3-8309-8520-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

FSC www.fsc.org MIX Papier aus verantwortungsvollen Quellen FSC® C016439

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Grußwort

Schon der Name ist Programm. *Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben* nennt sich das zweijährige Projekt zur kulturellen Identitätsförderung in inklusiven Klassen des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e. V. in Münster, das sich als Beitrag nachhaltigen Gelingens inklusiven Schullebens versteht. Damit das funktionieren kann, haben die Verantwortlichen des Projekts Methoden herausgearbeitet, die sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erproben und anwenden. Mit Erfolg. Denn das Projekt beweist: Training in der Freizeit verbessert nicht nur das gemeinsame Lernen. Es stärkt auch die Persönlichkeiten und das Verständnis für das Anderssein. Zu einem inklusiven Schulalltag gehört, Barrieren und Vorurteile abzubauen und dafür zu sorgen, dass sie erst gar nicht entstehen. Damit widmet sich der Verein dem gleichen Ziel, das auch der Aktion Mensch am Herzen liegt: das selbstverständliche Miteinander in unserer Gesellschaft.

Die Aktion Mensch hat das Projekt sehr gerne unterstützt und wünscht den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Vereins weiterhin viel Erfolg, Energie und Freude an ihrer wegweisenden inklusiven Arbeit.

Friedhelm Peiffer, Aktion Mensch

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Einführung 9
Ursula Bertels

Auf dem Weg zur inklusiven Bildung?
Konstruktiver Umgang mit Heterogenität 13
Dieter Katzenbach und Janina Börner

Inklusive Schulentwicklung – eine Einführung 29
Saskia Erbring

Das Projekt
Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben:
Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen

Projektdesign 45
Tania Krüsmann

Konzeptüberblick 67
Katharina Norrie

Evaluation 75
Tania Krüsmann und Katharina Norrie

Exemplarische Vorstellung einzelner Module 93
Katharina Norrie

Modul 4 „Leben in der Savanne“ 111
Katharina Norrie

Autorinnen und Autoren 191

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Einführung

Ursula Bertels

Im Rahmen des Projektes *Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben: Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen* erhielten Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung im Schulunterricht und in Arbeitsgruppen (AGs) die Möglichkeit, sich in Trainings zur Interkulturellen Kompetenz mit ihrer eigenen Identität auseinanderzusetzen.

Doch was bedeutet kulturelle Identität? Was versteht man überhaupt unter Kultur? Mit dem Begriff Kultur setzen sich Ethnologinnen und Ethnologen seit den Anfängen der Wissenschaft sehr kontrovers auseinander. Bereits im Jahr 1952 wurden von den Ethnologen Kroeber und Kluckhohn 164 verschiedene Definitionsversuche aufgelistet.[1] Ganze Seminarreihen an den Ethnologie-Instituten widmen sich dem Thema Kultur. Diese Beispiele verdeutlichen, dass es gerade für Ethnologinnen und Ethnologen sehr schwierig ist, den Kulturbegriff mit all seinen Facetten und Kontexten zu definieren.[2] Nicht ohne Grund fasst Moosmüller zusammen: „*Während die einen zupackend (oder naiv?) das Rätsel Kultur angehen, werden die anderen nicht müde, auf die Gefahren hinzuweisen, die auf den lauern, der das Rätsel lösen wird.*“[3] Der Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e. V.[4] arbeitet daher mit folgender Arbeitsdefinition, die aus drei Kernsätzen besteht:[5]

- Kultur ist die vom Menschen geschaffene Welt.
- Sie verändert sich ständig und folgt weder starren Regeln noch ist sie an Grenzen gebunden.
- Menschen unterscheiden sich in ihrer Kultur. Sie leben und interpretieren sie auf ihre eigene Weise.

1 Kroeber und Kluckhohn 1952.
2 Einen guten Überblick über die Diskussionen des Kulturbegriffs in der Ethnologie gibt Beer 2003.
3 Moosmüller 2004: 46.
4 Nähere Informationen zu der Arbeit von ESE sind zu finden unter www.ese-web.de
5 Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Kernsätze findet sich in Bertels und Bußmann 2013: 12 ff. sowie verkürzt in diesem Band in dem Abschnitt *Projektdesign*.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Diese Arbeitsdefinition beruht auf einem dynamischen Konzept von Kultur, das gerade im Kontext von Migration immer mehr an Bedeutung gewinnt. Gleichzeitig betont diese Definition die jeweils individuelle Form von Kultur, die von jedem in dem Kontext gelebt wird, in dem er sich gerade befindet.[6]

Legt man diese Kulturdefinition zugrunde, so wird deutlich, dass Interkulturelle Kompetenz nicht nur beim Zusammentreffen von Menschen unterschiedlicher Herkunft eine Schlüsselqualifikation ist, sondern auch im Hinblick auf die Begegnungen u. a. zwischen Jung und Alt, Frau und Mann und eben auch Menschen mit und ohne Behinderung.[7] Dies war der Anlass für ESE, das in diesem Band vorgestellte Projekt zu konzipieren und durchzuführen und hierdurch einen Beitrag zur Umsetzung von Inklusion zu leisten.

Aktuell befinden sich viele Schulen in dem Prozess, inklusive Klassen einzurichten bzw. auszubauen. Doch neben den vielen organisatorischen Aspekten, die zu beachten sind, treten auch immer mehr inhaltliche Fragen auf: Wie können Lehrkräfte auf den Unterricht in einer inklusiven Klasse vorbereitet werden? Und welche Möglichkeiten gibt es, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung vom gemeinsamen Lernen und Erleben profitieren?

Der vorliegende Band gibt einige Antworten auf diese Fragen. Im Anschluss an eine theoretische Annäherung an zentrale Fragen der Inklusion in den Beiträgen von Dieter Katzenbach und Janina Börner sowie Saskia Erbring wird das von ESE durchgeführte Projekt vorgestellt. Nach einer Beschreibung des Projektdesigns und der theoretischen Grundlagen des Projekts wird exemplarisch eine Unterrichtseinheit beschrieben. Die weiteren Unterrichtseinheiten, die im Projekt entwickelt wurden, stehen als Download auf der Homepage von ESE zur Verfügung.

Diese Publikation wurde ermöglicht durch die Unterstützung vieler Mitarbeiterinnen von ESE. Besonders danke ich Tania Krüsmann und Katharina Norrie, die das Projekt durchgeführt und für diesen Band nicht nur ihre Erfahrungen und Ergebnisse zur Verfügung gestellt haben, sondern auch redaktionell mitgearbeitet haben. Mein Dank gilt auch den vielen Praktikantinnen und Praktikanten, die das Projekt begleitet haben. Ein herzliches Dankeschön geht an Ulrike Peschke, die unermüdlich die notwendigen Recherchearbeiten durchgeführt hat, und Nathalie Schattner, die für alle organisatorischen Fragen Lösungen gefunden hat.

6 Vgl. auch Antweiler 2009: 56.
7 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) § 1.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Da eine Finanzierung nur aus eigenen Mitteln nicht möglich war, hat es uns sehr gefreut, dass die Aktion Mensch sowie die NRW Bank, die Volksbank Münster und die Sparkasse Münsterland-Ost das Projekt finanziell unterstützt haben. Hierfür unseren herzlichen Dank.

Das größte Dankeschön geht jedoch an die am Projekt beteiligten Lehrkräfte und Schülerinnen bzw. Schüler für ihre Bereitschaft, sich auf das Projekt einzulassen und es mit Interesse und Engagement umzusetzen.

Literatur

Antweiler
2009 Heimat Mensch. Was uns alle verbindet. Hamburg.

Beer
2003 Ethnos, Ethnie, Kultur. In: Fischer, Hans und Bettina Beer (Hg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. (Neufassung). Berlin, S. 53–72.

Bertels, Ursula und Claudia Bußmann
2013 Handbuch Interkulturelle Didaktik. Münster u. a.

Kroeber, Alfred Louis und Clyde Kluckhohn
1952 Selection from Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions. Papers of Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology Bd. 47(1). Cambridge, Mass.

Moosmüller
2004 Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte. In: Moosmüller, Alois (Hg.): Konzepte kultureller Differenz. Münster u. a., S. 13–45.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Auf dem Weg zur inklusiven Bildung? Konstruktiver Umgang mit Heterogenität

Dieter Katzenbach und Janina Börner

Die öffentliche Debatte um Inklusion wurde in Deutschland durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 ausgelöst. Die Programmatik der Inklusion wird dadurch im öffentlichen, aber auch im Fachdiskurs meist direkt mit der Kategorie Behinderung assoziiert und häufig auch darauf reduziert. In der internationalen Debatte wird allerdings heute eher von einem so genannten breiten Inklusionsverständnis ausgegangen, das im Grunde alle Gruppierungen von Menschen in den Blick nimmt, die von gesellschaftlicher Marginalisierung betroffen oder bedroht sind. In einem einflussreichen Papier der UNESCO heißt es daher:

> „In several countries, inclusion is still thought of simply as an approach to serving children with disabilities within general education settings. Internationally, however, it is increasingly seen more broadly as a reform that supports and welcomes diversity amongst all learners. It presumes that the aim of inclusive education is to eliminate social exclusion resulting from attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability".[1]

Die Programmatik der Inklusion schließt also begrifflich nicht unmittelbar an der binären Unterscheidung behindert/nicht behindert an, sondern orientiert sich am Begriff der Vielfalt bzw. der Diversität. Dieses „breite" Inklusionsverständnis scheint sich zwar mittlerweile auf der begrifflichen Ebene durchgesetzt zu haben, aber sobald man sich mit Fragen konkreter Umsetzung befasst, verschwimmt dieser scheinbare Konsens wieder: Meistens geht es dann doch wieder „nur" um die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher, wobei dann auch noch höchst unterschiedliche Praxen gleichermaßen als inklusiv bezeichnet werden.

Dieser Problematik entkommt auch dieser Beitrag nicht. Auch unser Ausgangspunkt bleibt die Kategorie Behinderung. Denn Menschen mit Behinderung sind in besonders hohem Maße von gesellschaftlicher Marginalisierung bedroht bzw. betroffen. Auch wenn wir einem breiten Inklusionsbegriff folgen,

1 UNESCO 2008: 5.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

so sehen wir doch auch die Gefahr, dass gerade die Gruppe der Menschen mit Behinderung einem diffusen Verständnis von Diversität subsumiert, und damit erneut unsichtbar gemacht wird.

Es scheint uns daher sinnvoll und notwendig, sich noch einmal grundlegend mit dem Begriff der Inklusion auseinanderzusetzen und zumindest das eigene Begriffsverständnis von Inklusion darzulegen. In einem zweiten Schritt werden wir die Herausforderungen benennen, mit denen wir das deutsche Schulsystem auf dem Weg zur inklusiven Bildung konfrontiert sehen, und abschließend wollen wir uns der multiprofessionellen Kooperation als einer der zentralen Gelingensbedingungen inklusiver Bildung zuwenden.

Inklusion: Austarieren von Spannungsverhältnissen

Zur Begriffsbestimmung von Integration und Inklusion: Zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz

Wie gesagt, es dürfte derzeit kaum möglich sein, eine halbwegs konsensfähige Definition des Inklusionsbegriffs vorzulegen.[2] Die Unschärfe des Begriffs ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass er einerseits noch relativ neu ist und andererseits eine rasante Verbreitung gefunden hat.[3] Als eine häufig genutzte Begriffsbestimmung wird Inklusion als programmatische Weiterentwicklung der Integration verwendet,[4] worin der Unterschied aber nun genau bestehen soll, bleibt dann oftmals nebulös – vor allem je mehr man sich der Praxis nähert.

Ein Unterschied zwischen Integration und Inklusion scheint im Fachdiskurs allerdings konsensfähig zu sein: Die gedankliche Prämisse der Integration besteht in einer Kategorisierung von Menschen, im Fachdiskurs unter „Zwei-Gruppen-Theorie“ bekannt, also dem Denken in dem binären Code behindert/nicht behindert.[5] Demnach setzt Integration den Fokus auf die Unterschiedlichkeit. Programmatisch wird die Differenz explizit in den Titel aufgenommen, es geht um den „gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder“. Der Leitgedanke der Integration lässt sich daher vielleicht mit der Formulierung zusammenfassen:

2 Vgl. Hazibar und Mecheril 2013 sowie Nitschmann und Köpfer 2014.
3 Vgl. Katzenbach 2015a.
4 Vgl. z. B. Sander 2003.
5 Vgl. Hinz 2002.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Integration zielt auf das gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander der Verschiedenen, wobei ihre Unterschiedlichkeit explizit thematisiert wird, um Gleichberechtigung und Wertschätzung zu sichern".[6]

Der programmatische Wechsel von der Integration zur Inklusion zielt auf den Verzicht von kategorialen Zuschreibungen, als De-Kategorisierung bezeichnet.[7] An die Stelle dichotomer Unterscheidungen, von denen behindert *versus* nicht behindert nur eine ist, soll die Anerkennung menschlicher Vielfalt treten. Unverkennbar wird hier eine Gedankenfigur aufgegriffen, die aus anderen Differenzdiskursen (*race, class, gender* oder *culture*) seit langem bekannt ist: Die Fokussierung der Differenz, oder auch nur deren ständige Thematisierung, trägt zur Reifizierung genau jener Unterschiede bei, um deren Hinterfragung es eigentlich geht.

So schließt sich Hinz der auf Mittler[8] zurückgehenden Kritik an, *„dass die ‚Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs' ebenso diskriminierend sei wie sexistische und rassistische Sprache"*.[9] Hinz fasst an gleicher Stelle zusammen:

> „Da Inklusion u. a. den Anspruch erhebt, tradierte Kategorisierungen in verschiedene Gruppen durch die Idee eines untrennbaren Spektrums individueller Unterschiedlichkeit zu ersetzen, werden alle gruppenbezogenen Zuschreibungen obsolet".[10]

Damit gehört die Einbeziehung aller Heterogenitätsdimensionen bzw. aller Menschen, die von Marginalisierung bedroht sind, konsequenterweise zu den programmatischen Eckpunkten des Inklusionsbegriffs. Nochmals: Menschen unterscheiden sich hinsichtlich vieler verschiedener Dimensionen wie z. B. Alter, Geschlecht, Herkunft, Ethnie, Begabungen, Vorlieben, und so weiter, womit Behinderung ein Merkmal unter vielen ist. Inklusive Pädagogik mahnt einen gerechten Umgang mit dieser menschlichen Vielfalt an, und zwar – der Programmatik der De-Kategorisierung folgend – ohne diese Unterschiedlichkeit ständig ansprechen zu müssen. Es ließe sich demnach in aller Vorsicht formulieren, dass der Inklusion diesem Verständnis folgend der Leitgedanke zugrunde liegt:

---

6 Katzenbach 2015a: 23.
7 Vgl. Hinz 2009 sowie Katzenbach 2015b.
8 Vgl. Mittler 2000.
9 Hinz 2009: 173.
10 Ebd.: 172 f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Inklusion zielt auf das *selbstverständliche*, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander der Verschiedenen, wobei das Selbstverständliche darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss."[11]

Das Verhältnis von Integration und Inklusion ist nach unserem Verständnis also im Spannungsfeld zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz angesiedelt. Folgt man diesem Gedanken, dann ist Inklusion allerdings nicht als nächste Entwicklungsstufe oder gar als Steigerungsstufe der Integration anzusehen, wie dies beispielsweise die wohlbekannten Pünktchengrafiken suggerieren. Vielmehr stehen die hier herausgestellten grundlegenden Intuitionen von Integration und Inklusion, nämlich Thematisierung *versus* De-Thematisierung von Differenz, in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis. Wir sehen hier also weniger eine Abfolge, als vielmehr die Notwendigkeit zur Balance. Mit der Thematisierung der Differenz geht die Gefahr ihrer Essentialisierung und Reifizierung einher, mit der De-Thematisierung die Gefahr der Unsichtbarmachung und der Verleugnung sozialer Missstände. Ganz pragmatisch: Wie soll man sich für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention einsetzen, wenn bereits die Verwendung des Begriffs Behinderung im Sinne der „Zwei-Gruppen-Theorie" als anstößig gilt? Mit anderen Worten: Das Verhältnis von Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz wird ja nur dann zum Problem, wenn es um Differenzen geht, die gesellschaftlich bedeutungsvoll sind. Dies wollen wir im nächsten Abschnitt anhand der Theoriefigur der egalitären Differenz und ihrem Verhältnis zum meritokratischen Prinzip weiter vertiefen.

Der Grundkonflikt zwischen egalitärer Differenz und dem meritokratischen Prinzip

Die hier entwickelte Begriffsbestimmung von Inklusion eröffnet den Anschluss an die Theoriefigur der egalitären Differenz, wie sie von Prengel in ihren Arbeiten zur Pädagogik der Vielfalt in die Inklusionsdebatte eingeführt wurde.[12] Mit dem von Honneth geprägten Begriff der egalitären Differenz ist die Idee gemeint, Unterschiede zwischen Menschen und Menschengruppen wahr- und ernstzunehmen, ohne diese Unterschiede in ein hierarchisches Verhältnis zu setzen, also entlang der Dimensionen von besser/schlechter, zurückgeblieben/

11 Katzenbach 2015a: 23.
12 Vgl. z. B. Prengel 1993.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

fortschrittlich oder normal/abweichend zu sortieren.[13] Damit betont die egalitäre Differenz die Notwendigkeit der Anerkennung der Unterschiede zwischen Menschen, mahnt aber zu äußerster Zurückhaltung bei deren Bewertung. Diese Denkfigur ist natürlich in hohem Maße anschlussfähig an die Grundintention der Inklusion, in Abkehr von der traditionellen Defizitperspektive auf Behinderung, ein Leben mit Behinderung zwar als anders, aber eben nicht als schlechter als ein Leben ohne Behinderung anzusehen. Das ist die humanitäre, demokratische Vision, die mit der UN-Behindertenrechtskonvention verbunden ist – sie ist ein zivilisatorisches Projekt.[14]

Die Problematik dieser Denkfigur besteht allerdings in der Gefahr ihrer Banalisierung und gleichzeitigen Übergeneralisierung. Denn wenn alle Unterschiede zwischen Menschen und menschlichen Lebenslagen bloß als anders, aber nicht mehr als besser oder schlechter bezeichnet werden dürften, wie soll man dann noch Erfahrungen individuellen wie auch kollektiven Leidens ausdrücken können? Man würde sich selbst die Grundlage der Kritik gesellschaftlicher Missstände und sozialer Ungerechtigkeit entziehen. Zudem steht man vor dem begrifflichen Dilemma, Menschen mit Behinderung einerseits nicht diskriminieren, ausgrenzen, stigmatisieren, also mit diskreditierenden Begriffen belegen zu wollen, aber andererseits der Aufgabe gerecht werden zu müssen, den wohlfahrtsstaatlich gebotenen Nachteilsausgleich zu organisieren.

In der soziologischen Differenzdebatte hat sich die Unterscheidung zwischen horizontaler und vertikaler Differenz eingebürgert.[15] Während horizontale Differenz die Unterschiede zwischen Menschen oder sozialen Gruppen unter der prinzipiellen Maßgabe ihrer Gleichwertigkeit analysiert, befasst sich die vertikale Differenz mit der Untersuchung gesellschaftlicher Hierarchien. Walgenbach konstatiert, dass im bildungspolitischen Diskurs um Heterogenität diese beiden Dimensionen häufig unzulässig miteinander vermischt würden.[16]

Diese Unterscheidung ist für die Inklusionsdebatte insofern von zentraler Bedeutung, als marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaften nicht darauf angelegt sind, vertikale Differenz zum Verschwinden zu bringen. Im Gegenteil: Die Verteilung knapper Güter wie Geld, Macht und Ansehen ist wettbewerbsförmig angelegt. Aus diesem Wettbewerb ziehen marktwirtschaftliche Gesellschaften ihre Dynamik. Der Wettbewerb soll die motivationale Basis individueller Leistungserbringung sichern und gilt nach der dominierenden Lesart

13 Vgl. Honneth 1992.
14 Vgl. Katzenbach 2016.
15 Vgl. Lutz und Wenning 2001.
16 Vgl. Walgenbach 2014.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

als Garant des individuellen und gesamtgesellschaftlichen Wohlstands. Anders als in Feudalgesellschaften soll in der bürgerlichen Gesellschaft nicht mehr die Geburt, sondern die individuelle Leistung über die soziale Position und das Einkommen entscheiden. Soziale Ungleichheit wird legitimiert durch das meritokratische Prinzip, also die Besten-Auslese, auch wenn dieses bekanntlich nirgendwo umfänglich realisiert ist. Die in den letzten Jahren wieder intensiv geführte Debatte um milieubedingte Ungleichheiten im Bildungserfolg stellt dieses Prinzip ja nicht in Frage, sondern kritisiert im Gegenteil dessen permanente Verletzung.[17]

Nun stehen die Figur der egalitären Differenz, also die unbedingte Wertschätzung des Einzelnen ungeachtet seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten, und das meritokratische Prinzip, also die Vergabe knapper Güter über eine Bestenauswahl, ganz offensichtlich in einem Spannungsverhältnis. Und ebenso offensichtlich ist es, dass die Schule einer der gesellschaftlichen Orte ist, an denen dieses Spannungsverhältnis ausgetragen wird. Fend hat in seiner Theorie der Schule deutlich gemacht, dass der Schule neben ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag auch eine Allokations- und Legitimationsfunktion zukommt.[18] Die Schule ist eine Institution der sozialen Platzzuweisung, indem sie, spätestens durch die Vergabe von Abschlusszeugnissen und dem daran geknüpften Berechtigungswesen, biografische Möglichkeiten eröffnet oder eben auch verschließt. Die Allokationsfunktion der Schule wird durch das meritokratische Prinzip begründet und die Legitimationsfunktion von Schule besteht darin, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass die so hergestellte soziale Ordnung auch gerechtfertigt ist.

Inklusion muss sich in diesem Spannungsfeld bewegen. Der Anspruch inklusiver Bildung geht, darauf wollen wir an dieser Stelle hinweisen, weit über die handwerkliche Aufgabe eines gut organisierten Unterrichts hinaus. Inklusive Bildung ist ein äußerst spannungsreiches Geschäft, in dem sich gesellschaftliche Widersprüche und die bestehenden Antinomien im Bildungssystem nicht nur wiederfinden, sondern weiter zuspitzen. Einfache Lösungen sind daher nicht zu erwarten, die Spannungsfelder müssen tagtäglich immer wieder neu austariert werden. Umso mehr sind die Pädagoginnen und Pädagogen in den Schulen auf gute Rahmenbedingungen angewiesen, die es ihnen ermöglichen, vielleicht nicht perfekte, aber doch hinreichend gute Lösungen zu finden.

17 Vgl. Krüger u. a. 2010 sowie Dietrich u. a. 2013.
18 Vgl. Fend 2006.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Herausforderungen einer inklusiven Bildung

Die fachlichen Herausforderungen zur Umsetzung inklusiver Bildung lassen sich auf der Ebene des Schulsystems, der Ebene der Einzelschule und der Ebene der einzelnen Klasse/Lerngruppe in Stichworten so skizzieren:

Auf der Ebene des Schulsystems:

- Organisation sonderpädagogischer Expertise: Die Regelschulkollegien brauchen verlässliche fachliche und personelle Unterstützung in den Bereichen, in denen ihnen das nötige Know-how fehlt.
- Bereitstellung angemessener Ressourcen und Entwicklung von Verfahren der Ressourcensteuerung: Diese Unterstützung muss nicht nur inhaltlich organisiert werden, sondern auch ihr Umfang muss bestimmt werden, und Verfahren zur angemessenen Verteilung müssen entwickelt werden.

Auf der Ebene der Einzelschule:

- Schaffung eines möglichst angst- und beschämungsfreien Unterrichtsklimas: Es ist die größte Sorge der Eltern behinderter Kinder, dass ihre Kinder in der inklusiven Beschulung in Außenseiterrollen geraten. Das ist umso wahrscheinlicher, solange Schule so gestaltet wird, dass die Drohung mit dem Ausschluss (Sitzen-Bleiben, Abschulung in einen niedrigeren Bildungsgang) allgegenwärtig ist und von vielen Lehrerinnen und Lehrern als unverzichtbares Instrument zur Sicherung von Disziplin und Leistungserbringung angesehen wird.
- Ermöglichung von *Peer*-Kontakten: Von erwachsenen Menschen mit Behinderung, die ihre Schulzeit im Gemeinsamen Unterricht verbracht haben, hören wir regelmäßig, dass sie auch den Kontakt zu Menschen gesucht haben, die in einer ähnlichen Situation wie sie waren. Dies ergibt sich in Sonderschulen quasi urwüchsig; wenn die Kinder in die Regelschulen verteilt werden, eher nicht mehr. Es ist unseres Erachtens wichtig dafür zu sorgen, dass es diese Kontakte auch gibt – vor allem ist das Bedürfnis danach nicht zu tabuisieren.
- Einrichtung eines innerschulischen Unterstützungssystems und Entwicklung einer professionellen Kultur des (Sich-)Beratens: Dies ist für uns die zentrale Gelingensbedingung inklusiver Schule. Das Eingeständnis, dass nicht jeder alles können kann und muss, führt zwangsläufig zu der Notwendigkeit des Sich-Beratens.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In der Klasse:

- Abkehr von gleichschrittigem Lernen – Balance von individualisierenden und gemeinsamen/gemeinschaftsbildenden Unterrichtsformen: Der Unterricht und seine Gestaltung machen natürlich den Kern inklusiver Bildung aus. An vielen Stellen wird unabhängig von der Inklusion bereits viel über die Individualisierung des Unterrichts nachgedacht. Wichtig ist allerdings, die Balance zu gemeinschaftlichen Lehr-/Lernformen zu wahren. Inklusion kann ja nicht darin bestehen, die Klasse in 25 „Einzel-Lerner" aufzuteilen, in der jeder und jede für sich die Aufgaben seines bzw. ihres Wochenplans abarbeitet.

Interdisziplinäre Kooperation als Kompetenzerfordernis

Abschließend möchten wir uns eingehender mit dem Aspekt der Kooperation als zentraler Gelingensbedingung inklusiver Bildung beschäftigen. Die Schule wird der Heterogenität der Schülerschaft nur dann gerecht werden können, wenn es ihr gelingt, die Heterogenität des Kollegiums systematisch zu nutzen.

Herausforderungen in der Kooperation zwischen Lehrkräften

So konsensfähig die Forderung nach – mehr – Kooperation unter Lehrkräften auch sein mag, so zeigt sich, dass sie gleichwohl einen massiven Eingriff in die Institutionskultur von Schulen darstellt. Kooperation ist nicht nur deshalb schwierig, weil oftmals die Zeit dafür fehlt, Kooperation verlangt vor allem die Bereitschaft, einen Teil der Autonomie im beruflichen Handeln preiszugeben. Gräsel u. a. berufen sich auf das von Lortie[19] als „Autonomie-Paritätsmuster" beschriebene Charakteristikum des Lehrerberufs, das ein massives Kooperationshindernis darstelle und gleichzeitig durch die Organisationsstruktur der Schule am Leben gehalten werde:[20]

> „Die Abgeschiedenheit der einzelnen Lehrpersonen im Klassenraum lässt die berufliche Tätigkeit fast privat werden und entzieht sie weitgehend der externen Kontrolle. Dies führt dazu, dass die zellulären Strukturen und die damit verbundenen Denk- und Verhaltensnormen aufrechterhalten werden, was

19 Vgl. Lortie 1975.
20 Vgl. Gräsel u. a. 2006.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.