

Sonderpädagogik und Exklusion.

Dr. Luiz André Dos S. Gomes – LMU – München

DOI: 10.5282/ubm/epub.94797

Freire (2005, S.7) erklärt: In Gesellschaften, deren strukturelle Dynamik zur Beherrschung des Bewusstseins führt, „ist die herrschende Pädagogik die Pädagogik der herrschenden Klassen“. Die Methoden der Unterdrücker können nicht der Befreiung der Unterdrückten dienen. Freire betont in seinem gesamten Werk die Ethik unter den Fachleuten des Bildungswesens und reflektiert über die Naivität, an die von denselben "neoliberalen Unterdrückern" verkündete Politik der Integration zu glauben. Dieser Zynismus drückt sich in der proklamierten inklusiven Bildung aus, deren Praxis die Unmöglichkeit ihrer effektiven Umsetzung zeigt. Dieselben Institutionen, die den Diskurs idealisiert haben, sind auch die Urheber einer Bildungspolitik, die die Schulen einer externen Kontrolle unterwerfen, was zu einem konsequenten Verlust ihrer Autonomie führt, wodurch ein starres und unflexibles Bildungssystem entsteht, in dem die Inklusion nur zu einer neuen Form der Ausgrenzung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf führt. Welche Aufgabe hat oder welche Rolle spielt die Universität bzw. Sonderpädagogik in dieser Spaltung unseres Schulsystems? Welche Ergebnisse zeigen die sondergeforderten Schüler*innen in den letzten Jahren? Was können wir besser machen, um eine wirkliche Inklusion zu erreichen? Für diese Diskussion ist es wichtig, die (politischen) Bedingungen und integrativen Bildungsstrategien unserer Bildungssysteme eingehend kritisch zu analysieren.

Einführung

„Die reinste Form des Wahnsinns ist es, alles beim Alten zu lassen und gleichzeitig zu hoffen, dass sich etwas ändert.“
(Albert Einstein)

Bildung aus der Sicht von Freire tritt für eine Schule ein, in der alle Schüler*innen ihren Bildungsprozess gemeinsam in derselben Schule entwickeln können, mit gleichen Chancen, mit dem Recht auf eine qualitativ hochwertige Bildung und dem Recht auf Zugang und Verbleib für alle Schüler*innen. Sie konstituiert sich als eine authentische Pädagogik der Inklusion, die auf dem Prinzip der Dialogizität beruht und in ihrer befreienden Praxis in der Schule und in der Welt die Andersartigkeit zwischen Männern und Frauen wiederherstellt, indem sie die Unterschiede in der körperlichen, sensorischen und intellektuellen Entwicklung sowie viele andere Unterschiede anerkennt, die den Menschen ausmachen und ihn als menschliches Wesen charakterisieren.

Der Gedanke von Freire regt zum Nachdenken über die von den Regierungen durchgeführten und verbreiteten "falschen" Transformationen an, die fatalistische Ideologien verschleiern und uns zu Objekten des reinen Tuns reduzieren. Diese Ideologien werden an Universitäten und Schulen propagiert und sollen hier anhand verschiedener bibliografischer Quellen, die zu diesem Thema konsultiert wurden, beleuchtet werden.

Zunächst müssen wir klären, was wir unter Inklusion verstehen und welche Rolle wir als Bildungsakteure in diesem Prozess spielen. Anschließend werden wir die Daten der Kultusministerkonferenz (KMK) analysieren, die dieses Versagen des Eingliederungssystems bestätigen und schließlich folgt eine Reflexion darüber was wir zusammen für eine wirkliche Inklusion tun können.

Diese Problemstellungen können nicht als historische Determinanten analysiert werden, d. h. als bestehende Tatsachen oder Situationen, zu denen es keine Alternativen gibt und die lediglich akzeptiert werden können. Dies ist im Allgemeinen die Rede des Unterdrückers oder des Angepassten, die in gewisser Weise die Ohnmacht der Menschheit vor der Konstruktion der Geschichte anprangert, als ob die Realität nicht verändert werden könnte und die Zukunft auf die Beständigkeit der Werte und Bräuche reduziert wäre. All diese Überlegungen sind für die Lehrkräfte und Wissenschaftler an den deutschen Hochschulen von großer Bedeutung, denn wir sind Teil dieses Systems, und es liegt an uns, kritisch hinzuschauen und zu sehen, was wir verbessern können und müssen, damit unsere Arbeit in der Lehrerbildung eine echte Inklusion in einer Schule für alle widerspiegelt.

Inklusion - Definitionen und Paradigmen

Aus dem Lateinischen übersetzt bedeutet Inklusion "dazugehören" oder "einbezogen sein" und bezieht sich auf das Zusammenleben in einer Gemeinschaft. Es geht also darum, dass jeder Mensch in seiner Vielfalt und in all seinen Dimensionen als Mitglied der Gesellschaft akzeptiert wird, das mit seinem individuellen Beitrag die Gemeinschaft voranbringt (Nuding 2016, S.16).

Mit der Eingliederung soll sichergestellt werden, dass alle Personen oder sozialen Gruppen, insbesondere diejenigen, die ausgegrenzt oder marginalisiert sind, die gleichen Möglichkeiten und Chancen haben, sich als Individuen zu verwirklichen.

In diesem Zusammenhang wird Inklusion als ein Menschenrecht verstanden, das die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft garantiert und Menschen, die bisher auf Barrieren gestoßen sind, einschließlich Menschen mit Behinderungen, die notwendige Unterstützung bietet (Textor 2016, S.27).

Was die schulische Eingliederung betrifft, so wird Vielfalt in der Schule als positiver Wert angesehen. Wir sind uns bewusst, dass jeder Mensch anders ist und dass wir unabhängig von unseren Merkmalen (physisch, psychisch, sozial, kulturell) das gleiche Recht auf eine hochwertige Bildung haben.

Das Recht auf Bildung für alle ist in verschiedenen internationalen und nationalen Gesetzen auf der ganzen Welt garantiert. In der politischen Agenda verschiedener Länder wird derzeit eine Reihe von Reformen vorangetrieben, deren Hauptanstrengungen sich auf die Entwicklung integrativerer Bildungssysteme beziehen (OECD, 2015). Der Begriff "Inklusion" hat sich international durchgesetzt seit in der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) argumentiert wurde, dass Schulen mit einer inklusiven Ausrichtung der wirksamste Weg sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, einladende Gemeinschaften zu schaffen, eine integrative Gesellschaft aufzubauen und die Ziele der Bildung für alle zu erreichen.

Eine weltweite Referenz zu diesem Thema ist der Index of Inclusion (Ainscow & Booth, 2002). Im Index geht es bei der Inklusion nicht nur um den Zugang von Schüler*innen mit Behinderungen zu Regelschulen, sondern um die Beseitigung oder Minimierung von Barrieren, die das Lernen und die Teilnahme aller Schüler*innen einschränken. Der Index stellt einen sorgfältig geplanten Prozess des progressiven Wandels dar, wie er in vielen anderen Initiativen zur Bildungsinnovation vorausgesetzt wird, und zielt auch darauf ab, Veränderungen

in der Kultur und in den Werten herbeizuführen, die das Schulpersonal und die Schüler*innen in die Lage versetzen, inklusive Praktiken anzuwenden, die über eine bestimmte identifizierte Priorität hinausgehen (ebd. S. 7ff).

Die Grundlage der im Index vorgestellten Dimensionen ist die Schaffung einer inklusiven Kultur. "Diese Dimension bezieht sich auf die Schaffung einer sicheren, einladenden, kooperativen und anregenden Schulgemeinschaft, in der jeder wertgeschätzt wird, was die wichtigste Grundlage für alle Lernenden ist, um höhere Leistungen zu erzielen" (ebd. S.8).

Die zweite Dimension bezieht sich auf die Entwicklung inklusiver Politik. "Bei dieser Dimension geht es darum, sicherzustellen, dass die Inklusion im Mittelpunkt der Schulentwicklung steht und alle Politikbereiche durchdringt, so dass das Lernen und die Beteiligung aller Lernenden verbessert werden" (ebd., S.8).

Die dritte Dimension bezieht sich auf die Entwicklung inklusiver Praktiken: "Es geht darum, sicherzustellen, dass der Unterricht und die außerschulischen Aktivitäten die Teilnahme aller Lernenden fördern und das Wissen und die Erfahrungen berücksichtigen, die die Schüler*innen außerhalb der Schule erworben haben" (ebd., S. 8).

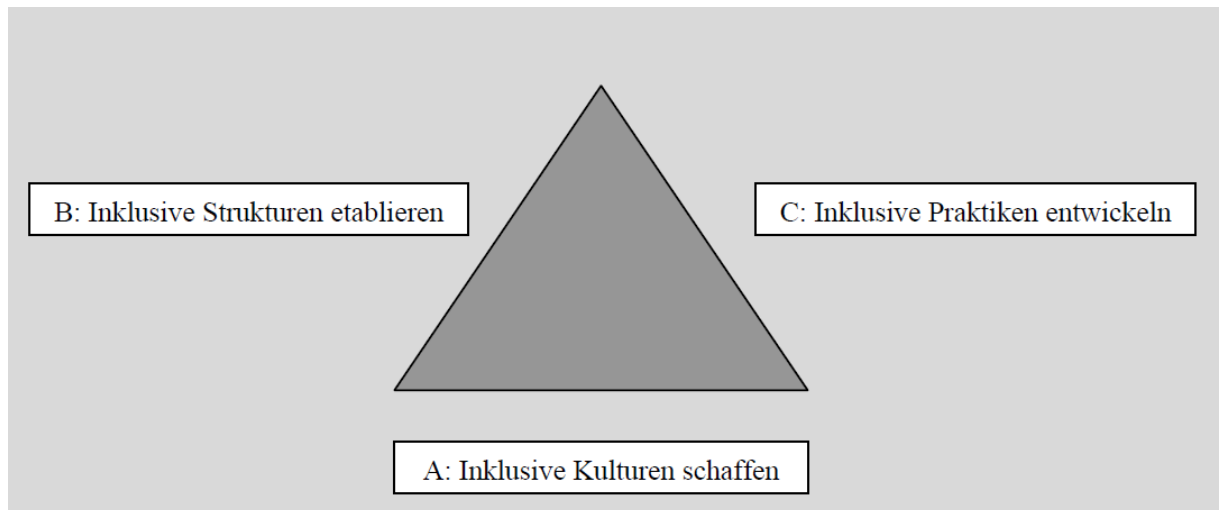


Abb. 1: Die drei Dimensionen des Index (2002).

Für Markowitz (2016) wird Inklusion als Prozess in verschiedenen Dimensionen und Qualitäten gesehen (Abb. 2). Die erste Ebene ist die Ankunft oder der Zugang der Schüler*innen zur Schule (Anwesenheit), dann ihre Teilnahme, die Interaktion als Teil des Kontextes bis hin zu einer pädagogischen Dimension, in der die Schüler*innen entsprechend ihren Fähigkeiten effektiv unterrichtet werden.

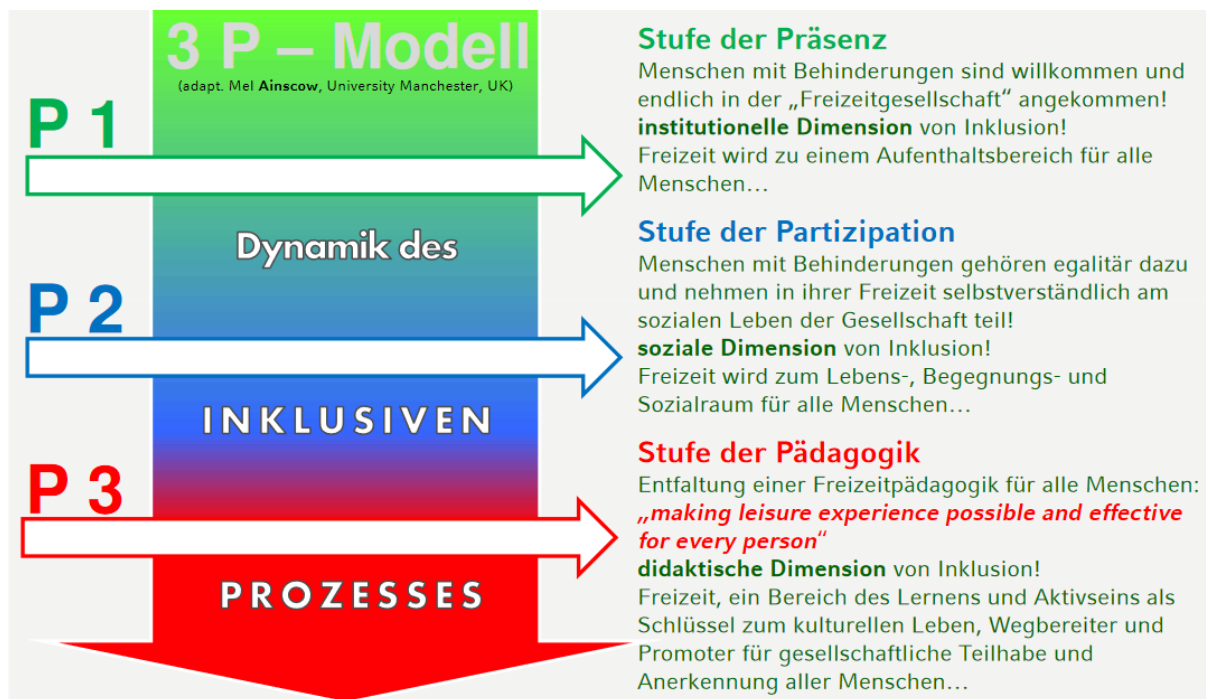


Abb. 2: Prozessmodell für schulische Inklusion nach Markowitz, R. (2016).

Neben der Gewährleistung von Chancengerechtigkeit ist auch die Umsetzung von Inklusion im allgemeinbildenden Schulwesen immer noch eine Herausforderung. Denn die ungleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, kann man u.a. an dem selektierenden und gesonderten Förderschulsystem erkennen (vgl. Saalfrank et al., 2020, S. 66). Trotz der Verpflichtung Deutschlands zur inklusiven Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Ratifizierung der UN-BRK, lässt sich kaum eine Dynamik in der Umsetzung erkennen (vgl. Wacker, 2020, S. 106).

Erste Maßnahmen in Richtung Inklusion waren u.a. die Abschaffung der sogenannten „Sonderschulbedürftigkeit“, die den Besuch einer Förderschule verbindlich machte. Stattdessen wird nun der sonderpädagogische Förderbedarf diagnostiziert und der Wunsch der Erziehungsberechtigten für die Wahl des Lernorts mit geltend gemacht, womit alternativ eine inklusive Beschulung ermöglicht wird (vgl. Saalfrank et al., 2020, S. 67). Doch auch wenn eine Beeinträchtigung kein Ausschlusskriterium aus dem Regelschulsystem bedeuten darf, hat jedes Kind und jede/r Jugendliche das Recht auf eine individuelle angemessene sonderpädagogische Förderung. Womit zu klären bleibt ob, „eine Beeinträchtigung so gravierend ist, dass Kinder oder Jugendliche ohne besondere Unterstützung im Regelunterricht gefördert werden können“ (ABB, 2014, S.159; zitiert nach Wacker, 2020, S. 105). In der Praxis sind nur wenige Schüler*innen mit Behinderungen schulisch integriert (vgl. Saalfrank et al., 2020, S. 68). In deutschen Schulen ist das Prinzip der Segregation, um eine Homogenisierung der Lernenden zu ermöglichen, fest verankert. Dies zeigt sich auch an der Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufen (vgl. Döbert, 2017, S. 178).

Das deutsche Bildungssystem und sein Scheitern im Inklusionsprozess

Im Zuge seiner Entwicklung ist in Deutschland ein nach Stufen hochgradig stratifiziertes und nach Typen stark segmentiertes bzw. differenziertes Bildungssystem

entstanden. Die national unterschiedlichen Bildungssysteme entstanden nicht durch die rationale Planung herrschender Eliten, sondern sind vornehmlich das Ergebnis komplexer kultureller und sozioökonomischer Modernisierungs- und Rationalisierungsprozesse (Bpb, 2014).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde eine flächendeckende Versorgung mit Hilfsschulen in Deutschland angestrebt – und schließlich erreicht. Ihre Aufgabe war es, die Volksschulen von den „schwach begabten“ Schüler*innen und Schüler*innen zu „entlasten“ und diesen an den Hilfsschulen besonderen Schutz und (körperliche) Fürsorge zukommen zu lassen. Der Ausbau der Hilfsschulen als eigenständiges Schulwesen ging mit der Anerkennung der Hilfsschullehrkräfte als eigenständiger Berufsstand einher (Hänsel 2005).

Die Professionalisierungsgeschichte der deutschen Sonderpädagogin blieb über das 20. Jahrhundert hinweg eng an den Ausbau von Sonderschulen für arme, auffällige, kranke und behinderte Kinder und Jugendliche geknüpft (Moser et al. 2008).

In Deutschland wird seit dem eine hohe Homogenität der Lerngruppen als essenziell für Lernprozesse angesehen, weswegen Schüler*innen u.a. nach sonderpädagogischem Förderbedarf sowie nach Leistungen häufig selektiert voneinander unterrichtet werden (vgl. u.a. Wacker, 2020, S. 106).

So schreiben Powell, J. & Pfahl, L. (2012, S.727ff): „Sonderpädagogische Fördersysteme beruhen auf dem Versuch, den Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen zu typisieren und zu klassifizieren.“ Schüler*innen werden von Beginn ihrer Schulzeit an mit biologischen, kognitiven oder sozialen Standards gemessen, um festzustellen, ob sie von den durchschnittlich zu erwartenden Fähigkeiten, Leistungen oder Verhaltensweisen abweichen.

In diesem historischen selektiven Prozess bleiben vor allem Kindern mit Migrationshintergrund und aus sozial schwachen Familien hinten (Förderschulen). In den 1970er-Jahren wurden als lernbehindert diagnostizierte Kinder als Kinder der armen, proletarischen, sozial rückständigen Unterschicht (vgl. Jantzen 1974 S.20) bezeichnet. An diesem Zusammenhang hat sich bis heute nichts geändert.

Die nötigen zusätzlichen Ressourcen, die ein Kind in diesem Fall benötigt, bekommt es erst dann, wenn es bereits aus der Regelschule an ein Sonderpädagogisches Förderzentrum überwiesen wurde. Die Überweisung erfolgt aber erst nach größeren Leistungsrückständen. Dadurch kommt es folglich zu einer „doppelten Diskriminierung“. Denn die Möglichkeiten einer besonderen und individuellen Förderung an der allgemeinen Schule bleiben größtenteils ungenutzt, wie beispielsweise das Erstellen eines Förderplans (vgl. Powell et al. 2012, S. 727 f.).

Die Separation der Kinder und Jugendlichen und ihre schulische Segregation sicherte den Berufsangehörigen der Sonderpädagogik die Alleinzuständigkeit für die Schüler*innen gruppen an den für sie geschaffenen Sonderschuleinrichtungen, wie eine Diskurs- und Machtanalyse der Sonderpädagogik für den Förderschwerpunkt Lernen zeigt (Pfahl 2011). Bis heute besitzt die Sonderpädagogik ein Interesse an der Erhaltung separierender Einrichtungen aus Sorge um den Verlust der Autonomie und ihrer teilweise ökonomischen Besserstellung gegenüber Lehrkräften von Grund-, Haupt- und Realschulen und stützt damit die Segregation.

Dies steht der Inklusion aller Schüler*innen gemeinsamen Klassen entgegen. Dabei verspricht die Überwindung der Segregation über die Separation und die Integration hin zur Inklusion eine kontinuierliche Verminderung der Stigmatisierung der Schüler*innen (Powell 2011). Länder wie Norwegen oder Italien beweisen, dass es möglich ist, auf unterschiedliche Lernorte größtenteils zu verzichten – zugunsten einer inklusiven Schule für alle. Deutschland ist noch sehr weit entfernt vom Ziel der Inklusion. Dies hängt sowohl mit der bereits genannten Institutionalisierung der Fördersysteme im 20. Jahrhundert zusammen als auch mit den Professionsinteressen der Sonderpädagogik sowie der allgemeinen Pädagogik (Pfahl 2011).

In bildungspolitischen Debatten über das deutsche Schulwesen wird zumeist die Bildungsungerechtigkeit angeprangert (vgl. u.a. Brenner, 2010, S. 13f). Schulleistungsstudien, wie TIMSS oder PISA brachten diese Diskussion auf und zeigten seit den 1960er Jahren immer wieder eine hohe Zahl an Absolvent*innen mit niedrigem Bildungsabschluss und eine Abhängigkeit der sozialen Hintergründe von Schüler*innen und ihrem erreichten Bildungsniveau auf (vgl. u.a. ebd.; Brockmann et al., 2021, S. 8). Die Reformbemühungen schafften es bisher nicht die Abkopplung der Bildungschancen von sozialen Merkmalen zu erreichen, allerdings verbesserten sich die Geschlechtereffekte deutlich (vgl. Brockmann et al., 2021, S. 8). 2006 lieferte die PISA-Studie erschreckende Befunde zur sozialen Disparität im deutschen Bildungssystem (vgl. van Ackeren & Klemm, 2009, S. 140). Der Leistungsabstand in der durchschnittlichen Lesekompetenz der deutschen und der erstplatzierten finnischen Schüler*innen betrug 52 Punkte, wohingegen im innerdeutschen Vergleich der Abstand der sozialstärksten und der sozialschwächsten Gruppe über 80 Testpunkte aufwies (vgl. ebd., S. 90f).

Mit „sozialer Herkunft“ wird insbesondere auch das Merkmal Migrationshintergrund aufgeführt (vgl. Brenner, 2010, S. 24). Dabei haben internationale Vergleiche gezeigt, dass das deutsche Bildungswesen Schüler*innen mit Migrationshintergrund nur schwer den Anschluss ermöglicht (vgl. ebd., S. 24): „Die Beherrschung der Unterrichtssprache ist die entscheidende Voraussetzung für den Lernerfolg in der Schule“ (PISA 2003; zitiert nach ebd., S. 25). Die mangelnde Reaktion der Politik auf solche Befunde erntet Kritik: „Auch wenn anvisierte Reformmaßnahmen im Bildungssystem [...] häufig mit Verweis auf das normative Postulat der Chancengleichheit mit Sinn ausgestattet werden (von Friedeburg, 2009), ist für die Post-PISA-Phase zu konstatieren, dass keine speziellen Reformen zur schulischen Förderung zwecks der Angleichung von Bildungschancen besonders benachteiligter oder leistungsschwacher Kinder und Jugendliche aufgelegt wurden (Berkemeyer & Hermstein, 2021, S. 164).

Ähnliches formulieren auch Siegel und Knoll (2019) in Bezug auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrungen, als besonders belastete Schüler*innen: „Die Bundesländer haben im letzten Jahrzehnt erhebliche Mittel in die schulische Förderung von belasteten Kindern investiert. Eigentlich müsste es deshalb Fortschritte in den nationalen und internationalen Vergleichsstudien geben. Dem ist leider nicht so“ (S. 173). So ist die Chancenungleichheit im Bildungswesen nach wie vor aktuell (vgl. u.a. Autorengruppe Bildungsbericht, 2020, S. 115).

Die mögliche fehlende Kooperation zwischen Eltern und Lehrer kann diese Situation verschärfen. Häufig ist es Eltern, aufgrund der sprachlichen Diskrepanzen, nicht möglich, einem Elternabend oder einem Elterngespräch zu folgen. Das fällt wieder zu Lasten der Schüler*innen, da die Eltern keinerlei Beratungen wahrnehmen können, die die Eltern an ihre Kinder vermitteln könnten. Somit tragen Eltern auch in dieser Hinsicht zur Verstärkung der sozialen Ungleichheit bei. Dass diese Probleme primär Migrationsfamilien betreffen, zeigt sich in der PISA Studie, die bestätigte, dass Jugendliche aus zugewanderten Familien, im deutschen Bildungssystem, Nachteile gegenüber jungen Menschen ohne Migrationshintergrund haben (vgl. DJI Impulse 2020, S.7). Zudem ist hinzuzufügen, dass diese Benachteiligungen der jungen Schüler*innen teilweise auch durch die Lehrkräfte verstärkt werden. Hierzu gibt es eine Untersuchung zu Stereotypen bei Lehrkräften. Es wurde festgestellt, dass die Leistungserwartungen von Grundschullehrkräften bei Kindern mit einem Migrationshintergrund negativ verzerrt sind (vgl. Lorenz et al. 2016). Daraus ergeben sich weitere Merkmale, die gegen eine Chancengleichheit für alle Kinder sprechen. Wie können sich Kinder mit Migrationshintergrund anhand ihrer Leistungen beweisen, wenn im Vorhinein

schon schlechtere Leistungen erwartet werden und gegebenenfalls auch danach bewertet wird?

Im Deutschland wird durch die Lehrpläne festgelegt, was als Bildung gelten soll. Sie enthalten somit normative Vorstellungen über das Individuum, über die Gesellschaftsordnung usw. und sind so Handlungsanweisungen für Wertrealisierungen, auch für die Lehrpersonen. Welche Leitbilder für die allgemeine Schule haben wir in Deutschland?

Imhof, 2003 (Zitat nach Kneubühler 2004, s.340), nennt vier historische Leitbilder, die für die allgemeine Schulpflicht ursprünglich und ursächlich waren:

- das neuhumanistische Bildungsideal der Aufklärung,
- der Nationalismus,
- der volkswirtschaftliche Wettbewerb
- **und das Bedürfnis nach Legitimation von sozialer Ungleichheit**

Auf diese Weise legitimieren wir weiterhin soziale Ungleichheiten in unseren Universitäten und Schulen und widersprechen den (utopischen) Ideen von Paulo Freire in seinem Buch Die Pädagogik der Unterdrückten (2005), in dem er die Verbindungen zwischen der Bildung der Menschen und der Selbstverwirklichung als Folge des Lernens und der Ausübung der Menschenrechte betont. Es nicht Aufgabe des Erziehers, die historisch Ausgeschlossenen auszugrenzen, sich selbst vor der Unterdrückung zu verschließen und die Rede des Unterdrückers zu legitimieren. Auf diese Weise verweigert er/sie dem Unterdrückten ein Akteur der Transformation zu sein.

Inklusive Pädagogik X die Realität der von der KMK vorgelegten Daten.

Seit Jahrzehnten verlässt die große Mehrheit der Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen die Schule ohne Hauptschulabschluss. So präsentiert die KMK (2020) auf ihrer Website¹ die folgende Grafik:

A Bundesergebnisse
2 Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen
2.4 Abgänger/Absolventen

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Abgänger/Absolventen insgesamt	43.900	40.226	38.534	37.108	36.751	36.176	36.722	35.199	33.672	32.952
davon										
ohne Hauptschulabschluss zusammen	33.391	30.306	28.631	26.892	26.216	25.537	26.142	25.034	24.010	23.765
- aus Förderschul- klassen mit Förder- schwerpunkt Lernen	22.007	20.128	18.459	17.112	16.507	14.868	15.134	13.850	12.816	12.174
- aus Förderschul- klassen mit sonstigen Förderschwerpunkten	11.384	10.178	10.172	9.780	9.709	10.669	11.008	11.184	11.194	11.591
mit Hauptschulabschluss	9.501	8.954	8.841	9.146	9.188	9.300	9.118	8.663	8.228	7.742
mit mittlerem Abschluss	943	894	983	998	1.280	1.286	1.397	1.427	1.376	1.354
mit Fachhochschulreife	7	4	8	-	-	-	-	-	-	-
mit Hochschulreife	58	68	71	72	67	53	65	75	58	91

¹ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf

Im Schuljahr 2010/2011 besuchten 38.534 Schüler*innen eine Förderschule. Davon verließ die Schule bundesweit 74,3 % der Jugendlichen ohne einen Hauptschulabschluss. **Das sind 28.631 Abgänger.** Dadurch wird den jungen Erwachsenen in den meisten Fällen der Übergang in die postsekundäre Bildung verwehrt. Folglich wird dieser Personengruppe somit auch der Zugang zum beruflichen Ausbildungssystem, dem Hochschulsystem und dem Arbeitsmarkt häufig versagt. Für den Zugang zum Arbeitsmarkt und damit für die Lebenschancen insgesamt sind Bildung und Ausbildung entscheidend, wie die Lebensverlaufs Forschung belegt (Mayer 2009).

Diese von der KMK vorgelegten offiziellen Daten sind eher entmutigend und stehen im Widerspruch zu einer inklusiven Pädagogik. Die Pädagogik der Inklusion, die sich in einer Schule verwirklicht, die alle ohne jede Form der Unterdrückung einschließt. Sie entwickelt einen Bildungsprozess mit angemessenen Bedingungen für den Aufbau und die erfolgreiche Aneignung von Wissen. Und zwar auf der Grundlage des Prinzips der Wertschätzung des Unterschieds, geleitet von einem Lehr- und Lernprozess, der von Chancengleichheit durchdrungen ist. Der Bildungsprozess zielt darauf ab, die kognitive Entwicklung zu fördern. Er ist geprägt von sozialer und kultureller Interaktion mit anderem Schüler*innen, die die ethnische Vielfalt und kulturelle Pluralität der Bildungsbevölkerung in Deutschland repräsentieren.

Eine Vielzahl von Grundschulen, gerade auch in sozialen Brennpunkten, hat schon lange auf die genannten gesellschaftlichen Problemlagen reagiert und Konzepte entwickelt, welche intendieren, die Kinder und Eltern in Armut emotional, sozial und kognitiv zu stärken und zu unterstützen. Miller (2017 S.280) stellt fest:

„Die Pädagogik, die in diesen Institutionen entwickelt wird, ist bereits in ihrer Wirksamkeit durch die Schulentwicklungsforschung (vgl. van Ackeren 2008), die Resilienzforschung (vgl. Wustmann 2004) und die Grundschulpädagogische Unterrichtsforschung (vgl. Kammermeyer/Martschink) bestätigt. Der deutsche Schulpreis zeichnet besonders erfolgreiche Schulen jährlich aus und macht damit sichtbar; dass es in Deutschland zahlreiche Beispiele einer guten Praxis gibt, durch die es gelingt, Schüler*innen in Armut gute Entwicklung und Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. Beutel 2009).“

Dazu nennt die Autorin (ebd.S.281f) noch Handlungsmöglichkeiten, die auf der Ebene der Einzelschule und/oder der Akteur*innenebene der einzelnen Lehrkraft umgesetzt werden können:

1. Sensibilisierung und Reflexion über herkunftsbedingte Benachteiligung:

Diese Handlungsmöglichkeit zielt auf eine Weiterentwicklung professioneller Kompetenz von pädagogischen Fachkräften in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen. Den Lehrkräften soll Hilfestellung gegeben werden um Kinder und Familien mit Fluchterfahrung in die Schule/Gesellschaft inkludieren zu können.

2. Schulunterrichtsentwicklung:

Aus der Resilienzforschung sind empirisch gesicherte Hinweise für die Schul- und Unterrichtsgestaltung zu entnehmen. Schule ist dann förderlich, wenn:

„ein hoher, aber angemessener Leistungsstand an die Schuler gestellt wird, den Schüler*innen verantwortungsvolle Aufgaben übertragen werden, es klare, konsistente Regeln gibt, Schüler*innen häufig für ihre Leistungen und ihr Verhalten verstärkt werden,

Möglichkeiten des kooperativen Lernens und der Partizipation bestehen, Lehrer mit Respekt und verständnisvoll den Schüler*innen begegnen, positive Peer-Kontakte bestehen, enge Zusammenarbeit mit Elternhaus und anderen sozialen Einrichtungen besteht, Schulsozialarbeit und weitere Förderangebote verankert sind, außerschulische Aktivitäten organisiert werden, bei denen die Schüler*innen gemeinsame Ideen und Interessen teilen können, insgesamt ein wertschätzendes Schulklima vorherrscht" (Wustmann, 2005:198).

3. Kommunale Netzwerke:

Häufig sind die Problemlagen so gravierend und umfangreich, dass einzelne Schulen mit ihrer Bewältigung überfordert waren. Im Sinne einer langfristig angelegten, Institutionen übergreifenden Präventionsstrategie gibt es zunehmend kommunale Initiativen, ein präventiv wirkendes Unterstützungs- und Hilfesystem anhand einer Präventionskette aufzubauen.

Abschluss

Es ist schon Zeit um (wieder) zu bedenken, was ist die Rolle der Bildung bei der Konstruktion einer anderen möglichen Welt? Wie können wir eine Bildung aufbauen, deren Hauptbezugspunkt ist der Mensch? Wie kann man eine Ausbildung gestalten mit mehr Chancengleichheit?

Schon im 1916 John Dewey schreibe über die Aufgabe von Bildung, wo die Schüler die Informationen, die ihnen vermittelt werden, mit Erfahrungen aus ihrem eigenen Leben verknüpfen. Sie sollten keine von einem Lehrer vorgetragenen Informationen auswendig lernen, und sie sollten sich ihres Potenzials bewusst sein und es nutzen, anstatt vorgegebene Fähigkeiten zu erwerben. Außerdem sollten sie sich aktiv an wirtschaftlichen, sozialen und politischen Entscheidungen beteiligen, die ihr Leben beeinflussen werden. Er vertrat auch die Auffassung, dass Schüler nur in einem Umfeld gedeihen, in dem sie den Lehrplan erleben können, indem sie an ihrem Lernen teilnehmen, und betonte, wie wichtig es ist, zu lernen, wie man lebt, anstatt nur Wissen und Informationen zu erhalten.

Das Weltwirtschaftsforum (2015) definiert die Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts genauer (siehe Abbildung 3) und unterteilt sie in die drei Kategorien grundlegende Fähigkeiten, Kompetenzen und Charaktereigenschaften. Besonders bekannt sind die vier Lernkompetenzen als die 4 Ks (Kreativität - kritisches Denken – Kommunikation – Kollaboration).

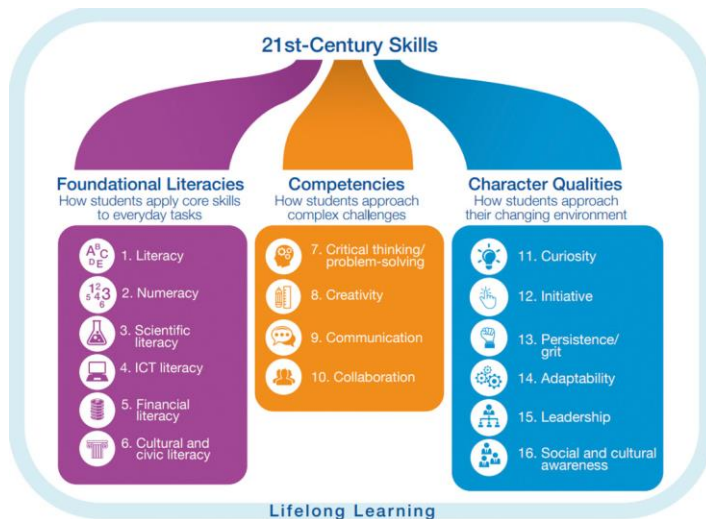


Abb. 3: 21st – Century Skills

Die Hattie-Studie (2009) fand in einer großen Meta-Analyse von Lernstudien u.a. folgende Erfolgsfaktoren für Lernen in Schulen, ganz wichtig waren: Feedback, Klarheit der Lehrperson, Lehrer-Schüler-Beziehung, Kreativitätsförderung, Problemlösen.

Das sind Beispiele, die wir achten sollen, und mit unseren Studierenden an der Universität über ein neues Schulsystem zu denken. Es gibt schon die Vorschläge und Wünsche (sowohl von Studierenden der Sonderpädagogik als auch von Studierenden aller anderen Lehrämter) für eine gelingende Umsetzung von Inklusion, die im Konkreten eine Reformation der Lehrerbildung und auch des Schulsystems fordern (Wengenmayr, 2021).

Es ist wichtig zu beachten, dass all dies ein System ist, eine gemeinsame politische und soziale Entscheidung, die Frage, die sich hier stellt, ist: Welche Rolle spielt die Universität (die Sonderpädagogik-Fakultäten) in diesem Prozess einer "inklusiven Pädagogik", die tatsächlich ausgrenzt?

Die Aktivistin Marsha Forest fasst die Perspektive auf Inklusion mit dem Leitspruch „All means all!“, also die uneingeschränkte Inklusion aller marginalisierten Gruppen zusammen (Heimlich & Kiel, 2019, S. 304). Speziell im Bereich der Bildung bedeutet Inklusion also, dass alle Menschen die gleiche Chance haben, an guter qualitativer Bildung teilzunehmen (Bausch, 2018, S. 34). Sind wir auf dem richtigen Weg?

Literaturverzeichnis

Ainscow, M., Booth, T. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in school. CSIE.
Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.
Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikator gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.
Bausch, J. (2018). „Anders, na und?!“: Chancen und Risiken für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (Diskurs inklusive Schule) (1. Aufl.). Julius Klinkhardt.
Berkemeyer, Nils; Hermstein, Björn (2021): "Doing" Bildungsarmut im Kontext der Schulsystementwicklung. Statistische Veränderungsbeobachtungen und Perspektiven empirischer Forschung. In: Lilo Brockmann, Carmen Hack, Anna Marina Pomykaj und Wolfgang Böttcher (Hg.): Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Inklusive Bildung), S. 163–181.
Bpb. (2014) Entwicklung des deutschen Bildungssystems im Überblick über: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/194145/entwicklung-des-deutschen-bildungssystems-im-ueberblick/?p=0 (Letzter Zugriff: 14.04.2021).
Brenner, Peter J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart: W. Kohlhammer (Schulpädagogik).
Brockmann, Lilo; Hack, Carmen; Pomykaj, Anna Marina; Böttcher, Wolfgang (2021): Eine Einführung. In: Lilo Brockmann, Carmen Hack, Anna Marina Pomykaj und Wolfgang.
Dewey, J. (2011). Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Beltz. Weinheim und Basel.
DJI Impulse (2020) Ungleiche Kindheit und Jugend. Wie junge Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland aufwachsen. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull123_d/DJI_1_20_Web.pdf (Letzter Zugriff: 24.11.2021).
Döbert, Hans (2017): Deutschland. In: Hans Döbert, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp und Lutz R. Reuter (Hg.): Die Bildungssysteme Europas. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 46), S. 158–186.
Freire, Paulo. (2001) Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: UNESP.
FREIRE, Paulo. (2005) Pedagogia do Oprimido. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Hänsel, D. 2005. Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> 51, no. 1: 101–14.
Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> 51(1), S. 101 – 114.
Hattie, John (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London.
Heimlich, U. & Kiel, E. (2019). Studienbuch Inklusion: Bd. Utb 5248 (1. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

Jantzen, Wolfgang (1974): Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Giesen: Focus.
KMK (2010): Sonderpädagogische Forderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen. Dokumentation Nr. 189 – März 2010. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
KMK (2020): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf (Letzter Zugriff: 20.04.2022)
Knauer, Sabine/Ramseger, Jorg (Hrsg.) (2009) Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
Kneubühler, Hans-Ulrich: Lehrpersonen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit. Kann Soziologie etwas zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 3, S. 336-346 - URN:de:0111-pedocs-135547 - DOI: 10.25656/01:13554
Krappmann, Lothar/Leschinsky, Achim/Powell, Justin (2003): Kinder, die besonderer pädagogischer Forderung bedürfen. In: Cortina, K. S., et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 755 – 786.
Lorenz, Georg; Gentrup, Sarah; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra; Kogan, Irena (2016) Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. Verfügbar über: https://www.mzes.uni-mannheim.de/d7/de/publications/journal-article/stereotype-bei-lehrkrafteneine-untersuchung-systematisch-verzerrter-lehrererwartungen (Letzter Zugriff: 19.04.2022)
Markowetz, R. (2016). Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In E. Fischer, R. Markowetz, U. Heimlich, J. Kahlert & R. Lelgemann (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (1. Aufl., S. 239–288). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
Maschke, Michael (2008): Behindertenpolitik in der Europäischen Union. Lebenssituation behinderter Menschen und nationale Behindertenpolitik in 15 Mitgliedsstaaten. Wiesbaden: VS Verlag.
Mayer, Karl Ulrich (2009): Lebensverlauf. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P. A. (Hrsg.), Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/Main: Campus, S. 411 – 426.
Miller, Susanne (2017). Risikofaktor Armut gleich Risikofaktor Förderschule. In: Donja Amirpur, Andrea Platte (Eds.): Handbuch Inklusive Kindheiten. UTB (Stuttgart).
Moser, Vera/Loeken, Hiltrud/Windisch, Matthias/Saalow, Michaela (2008): Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstands. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3/08, S. 82 – 87.
Moser, Vera/Loeken, Hiltrud/Windisch, Matthias/Saalow, Michaela (2008): Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstands. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3/08, S. 82 – 87.
Nuding, A. (2016). <i>Herausforderung: Schulische Inklusion: Voraussetzungen und Gelingensbedingungen inklusiven Lernens</i> (1. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
OECD (Ed.). (2015). <i>Education policy outlook 2015: Making reforms happen</i> (1. Aufl.). OECD.

<p>Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). Education Policy Outlook 2015: Making reforms happen. Paris: OECD.</p>
<p>Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien, Bielefeld: Transkript Verlag.</p>
<p>Powell, J. & Pfahl, L. (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In Bittlingmayer, U. & Scherr, A. (Hrsg.), Handlungsbuch: Bildungs- und Erziehungssoziologie (S.721-739), Wiesbaden: Springer VS.</p>
<p>Powell, J.J.W. 2011. <i>Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany</i>. Boulder, CO: Paradigm Publishers.</p>
<p>Richter-Kornweitz, Antje/Weis, Hans (2014): Armut, Gesundheit und Behinderung im frühen Kindesalter. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Früh pädagogischer Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.</p>
<p>Saalfrank, Wolf-Thorsten; Trieb, Winfried; Zierer, Klaus (2020): Bildung und Teilhabe - der bildungsphilosophische Zugang. In: Tippelt, Rudolf & Heimlich, Ulrich (Hg.): Inklusive Bildung. 1. Auflage. 13 Bände. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Inklusion in Schule und Gesellschaft, 12), S. 56–74.</p>
<p>Sigel, Richard; Knoll, Kristin (2019): Individuelle Förderung bildungsbenachteiligter Kinder durch eine verlässliche, adaptive und teildigitalisierte Unterrichtsarchitektur. In: Elke Inckemann, Marielle Micha, Richard Sigel und Thomas Trautmann (Hg.): Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen. Konzeptionelles, Konkretes und Anschauliches. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 173–194.</p>
<p>Textor, A. (2016). <i>Einführung in die Inklusionspädagogik</i> (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). <i>UTB Schulpädagogik, Sonderpädagogik: Vol. 4340</i>. Verlag Julius Klinkhardt.</p>
<p>UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Paris: UNESCO.</p>
<p>UNESCO. (1994). <i>Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales</i>.</p>
<p>van Ackeren, Isabell & Klemm, Klaus (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.</p>
<p>Von Friedeburg, 1989nen, Raimo; Kasurinen, Helena (2009): Vertiefender Exkurs I: Lernberatung im finnischen Schulwesen. In: Aila-Leena Matthies und Ehrenhard Skiera (Hg.): Das Bildungswesen in Finnland. Geschichte, Struktur, Institutionen und pädagogisch-didaktische Konzeptionen, bildungs- und sozialpolitische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148–156.</p>
<p>Wacker, Elisabeth (2020): Bildung zwischen Exklusion und Inklusion - der soziologische Zugang. Gleichheitsideale und ungleiche Teilhabe bei Beeinträchtigungen. In: Tippelt, Rudolf & Heimlich, Ulrich (Hg.): Inklusive Bildung. 1. Auflage. 13 Bände. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Inklusion in Schule und Gesellschaft, 12), S. 94–118.</p>
<p>Wengenmayr, Anika (2021). Inklusion in Bayern. Eine vergleichende empirische Studie zur Einstellung von Studierenden der Sonderpädagogik und Studierenden der anderen Lehrämter zu Inklusion. Unveröffentlichtes Manuskript. München. ZULA</p>

Werning, Rolf/Reiser, Helmut (2008): Sonderpaedagogische Forderung. In: Cortina, K. S., et al. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 505 – 539.

Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Sozallage von Schüler*innen mit Lernbehinderungen.

Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51: 12, S. 492-503.

Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Sozallage von Schüler*innen mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12/2000, S. 492 – 503.

World Economic Forum: New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. 2015