

Prenzel, Annedore

Inklusion in der Primarstufe. Merkmale, Hintergründe, Bausteine, Probleme

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2014) 125, S. 3-6



Quellenangabe/ Reference:

Prenzel, Annedore: Inklusion in der Primarstufe. Merkmale, Hintergründe, Bausteine, Probleme - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2014) 125, S. 3-6 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-176793 - DOI: 10.25656/01:17679

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-176793>

<https://doi.org/10.25656/01:17679>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Annedore Prengel

Inklusion in der Primarstufe

Merkmale, Hintergründe, Bausteine, Probleme

Mit Inklusion wird eine Reformentwicklung des Bildungswesens bezeichnet, in der es auf der Basis der Behindertenrechtskonvention darum geht, dass Lernen ohne Ausgrenzung in heterogenen Gruppen stattfindet. Der folgende einführende Beitrag widmet sich der Frage, was Inklusion für die Primarstufe bedeutet. Er beruht auf der Expertise »Inklusive Bildung in der Primarstufe«, die die Autorin für den Grundschulverband erarbeitet hat und in der sich ausführliche Erläuterungen und Quellenhinweise zu den hier vorgestellten Aspekten finden (Prengel 2013a).

Inklusion in der Grundschule zeichnet sich durch vier unverzichtbare Merkmale aus.

1. Der gemeinsame Besuch aller Kinder in der Grundschule ihres Wohngebiets bildet die institutionelle Basis der Inklusion. Eine möglichst lange Dauer unter Einschluss anderer Bildungsstufen von der wohnortnahen Kita bis zur Sekundarstufe I wird dabei angestrebt.

2. Inklusive Pädagogik beruht auf der alltäglichen Kooperation in multiprofessionellen Kollegien. Grundschullehrkräfte, sonderpädagogische und andere pädagogische Fachkräfte stellen weitgehend alle Unterrichts-, Erziehungs-, Betreuungs-, Förder-, Hilfe- und Therapiemaßnahmen an der wohnortnahen Grundschule sicher.

3. Inklusiver Unterricht findet in heterogenen Lerngruppen statt, er wird realisierbar anhand einer Didaktik der Binnendifferenzierung. Der gemeinsame Unterricht wird unter Zuhilfenahme von didaktischen Lernmaterialien individualisierend in der Klassengemeinschaft praktiziert und kann um temporäre Gruppenbildung und Einzelbetreuung ergänzt werden, wenn dabei die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft gepflegt wird.

4. Entwicklung und Lernen werden unterstützt durch die inklusive Qualität pädagogischer Beziehungen. In alltäglichen Interaktionen sowie im verantwortlich gestalteten Klassen- und Schulleben macht jedes Kind die Erfahrung von Respekt, Mitgliedschaft und Halt gebenden verlässlichen Beziehungen.

Inklusion bedeutet, dass in der Schulentwicklung an diesen vier Merkmalen im Sinne von institutionellen, professionellen, didaktischen und intersubjektiv-sozialisatorischen Minimalvoraussetzungen gearbeitet wird. Das geschieht selbstverständlich niemals in Perfektion, aber eine zumindest ausreichende Qualität muss angestrebt werden. Denn die unerlässliche Grundlage für Inklusion bildet die gemeinsame Grundschule als ein »Haus des Lernens«, das niemanden ausschließt. Inklusive Pädagogik ist in dieser einen Schule darüber hinaus nicht möglich ohne die kooperative Arbeit der verschiedenen pädagogischen Professionen, denn ohne sie können bereichernde oder notwendige behinderungs- und lernausgangslagenspezifische Fachkompetenzen der unterschiedlichsten Art



den Kindern nicht zugutekommen. Inklusion findet auch nur dann statt, wenn der Unterricht individualisierend gestaltet wird, weil sonst das Unterrichtsangebot systematisch an einem Teil der Kinder vorbeigeht. Auch wenn die psychosoziale Erfahrung, in einem ausreichenden Maße akzeptiert und respektiert zu sein, nicht gegeben ist, leiden Kinder unter interner Ausgrenzung, so dass Inklusion gefährdet ist.

Inklusion ist Teil langfristiger historischer gesellschaftlich-kultureller Entwicklungen.

Seit der Entstehung moderner Bildungssysteme wird einerseits die Gemeinsamkeit aller Lernenden betont, während andererseits aufgrund von hierarchischen sozialen Differenzierungen segregierende Strukturen dominieren. Eine ausgeprägte äußere Differenzierung – bestehend aus drei Schulformen in der Sekundarstufe und zahlreichen Sonderschularten – dominierte historisch und wird gegenwärtig in Deutschland durch Tendenzen zur Zweigliedrigkeit und zur Inklusion abgemildert.

In einer Reihe historischer Strömungen lassen sich Aspekte der Vorgeschichte inklusiver Pädagogik rekonstruieren. Dazu gehören: Das aus religiösen Gründen alle Lernenden einbeziehende Bild der Schule des Comenius im 17. Jahrhundert, die auf dem universellen Menschenbild der Aufklärung beruhenden philanthropischen Musterschulen im 18. Jahrhundert, die kindorientierten reformpädagogischen Strömungen des »Fin de Siècle« am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert und auch die seit der Weimarer Republik eingesetzte Grundschule für (fast) alle Kinder. Zur Vorgeschichte inklusiver Schulpädagogik gehören auch die Bemühungen im Schulsystem der DDR sowie in der Bildungsreform der sechziger Jahre in der BRD, im Sinne der Chancengleichheit sozioökonomische und geschlechtsbezogene Benachteiligungen zu vermindern. Der unmittelbare Vorläufer der heutigen

Inklusionspädagogik ist die in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit Modellversuchen beginnende und sich seither langsam ausbreitende Integrationspädagogik, denn hier wird erstmals, vor allem an Grundschulen, die Pädagogik der heterogenen Lerngruppe bewusst und gewollt praktiziert, wissenschaftlich begleitet und theoretisch ausformuliert. Weitere pädagogische Strömungen, die sich auf Heterogenitätsdimensionen beziehen, wie die interkulturelle Pädagogik oder die feministische Pädagogik münden in die Inklusionspädagogik ein und führen zu einem pädagogischen Denken, das die Pädagogik der Chancengleichheit bereichert um eine Perspektive, in der die Pluralität der Lernenden wertgeschätzt wird.

Im internationalen Vergleich bleibt Deutschland noch immer weitgehend seinen segregierenden Bildungsstrukturen verhaftet.

Die Inklusionsquote (der Anteil der Kinder mit Förderbedarf in Regelschulen) wird gegenwärtig in Deutschland durchschnittlich auf insgesamt 25 Prozent, in Grundschulen auf 33,6 Prozent, geschätzt. Dabei weisen die Bundesländer erhebliche Unterschiede auf: In Schleswig-Holstein besucht die Hälfte der Kinder mit Behinderung eine Regelschule, während es in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt (um ca. 16 Prozent) und vor allem Niedersachsen (8,5 Prozent) sehr wenige sind. Die Bemühungen der KMK, aufgrund der Verpflichtungen der Behinderten-

rechtskonvention Inklusion im föderalen deutschen System zu befördern, sind umstritten.

Während vergleichbare spätmoderne Wissensgesellschaften im Laufe des 20. Jahrhunderts ihre Bildungssysteme integrativ strukturiert haben, dominiert hierzulande der »deutsche Sonderweg« mit einem früh hoch segregierenden Regel- und Sonderschulsystem. Daraus folgen Inklusionsquoten, die im internationalen Vergleich außerordentlich niedrig sind.

Die für die inklusive Pädagogik grundlegende Theorie der Heterogenität beinhaltet mehr und anderes als die schlichte Feststellung von Leistungsunterschieden.

Der Heterogenitätsbegriff der inklusiven Pädagogik bezieht sich auf die Verschiedenheit, die Vielschichtigkeit, die Veränderlichkeit und die Unbestimmbarkeit der Lernenden. Dieses Verständnis von Vielfalt korrespondiert mit verwandten internationalen Ansätzen, wie zum Beispiel Diversity Education, Menschenrechtsbildung und Antirassistische Erziehung. Sie alle haben gemeinsam, dass sie auf den menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität beruhen. Freiheit meint immer zweierlei: Befreiung aus Unfreiheit und Freiheit für vielfältige Lebensweisen. Gleichheit bedeutet, dass das hohe Gut der Freiheit jedem Menschen gleichermaßen zusteht. Diese Zusammenhänge kommen im Begriff der Menschenwürde zum Ausdruck, die nicht durch Leis-



Annedore Prengel ist emeritierte Professorin der Universität Potsdam. Ihre aktuellen Schwerpunkte sind Heterogenität in der Bildung, Inklusive Pädagogik und Pädagogische Beziehungen.
Foto: Karla Fritze

tung oder Verdienst legitimiert werden muss, sondern den egalitären Anspruch jedes einzelnen Menschen auf Freiheit für eine individuelle Lebensweise, auf Inklusion und auf Nichtdiskriminierung beinhaltet. Für die inklusive Grundschulpädagogik folgt daraus die normative demokratische Orientierung, dass jedem Kind jenseits des Leistungsprinzips Anerkennung zusteht. Erst auf dieser Basis darf die für die Statuszuweisung in modernen demokratischen Gesellschaften legitimierende sozialvergleichende Bezugsnorm in den Blick kommen. Das Prinzip der grundlegenden humanen Anerkennung setzt das Konstrukt des »schlechten Schülers« im Bildungswesen außer Kraft und korrespondiert mit dem gesellschaftlichen Prinzip der sozialen Grundsicherung und mit anderen demokratischen Grundrechten, die jenseits meritokratischer (leistungsbegründeter) Hierarchien gelten.

Für die inklusive Grundschule sind empirische Studien grundlegend, die belegen, dass segregierende Schulstrukturen soziale Benachteiligungen verstärken.

Ein wichtiger Befund ist, dass Strukturen, die institutionell geschaffen wurden, auch ihre Adressaten finden, sodass es in hohem Maße willkürlich erscheint, wie viele Kinder mit welcher sonderpädagogischen Kategorie versehen in welcher Schulform landen. Es gibt in den zahlreichen Untersuchungen keinen Nachweis, dass institutionelle Segregation bessere Schulleistungen bewirkt. Nachgewiesen sind negative Auswir-



kungen von interaktiven oder institutionellen etikettierenden Adressierungen auf das Selbstkonzept und die Schulleistungen. Studien belegen, dass der Erfolg des inklusiven Unterrichts von seiner didaktischen Qualität abhängig ist und dass sich hier Übereinstimmungen mit der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung finden. Der Beitrag der inklusiven Pädagogik zu diesen Diskursen ist die hohe Entwicklung des Prinzips der Individualisierung.

Ebenfalls in Übereinstimmung mit der allgemeinen internationalen Unterrichtsforschung ist der Befund, dass der Beziehungsebene eine große Bedeutung zukommt – und zwar hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Peer-Beziehungen und der professionellen Teambeziehungen.

Die Arbeit an der Inklusiven Grundschule lässt sich in 12 elementaren Bausteinen beschreiben, die eng miteinander verbunden sind und als Leitfaden zu ihrem Aufbau gelesen werden können.

1. Das Fundament bildet die Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler in der **wohnortnahen Grundschule**, an der möglichst alle Hilfe-, Förder-, Therapie- und Kreativitätsangebote ganztagig angesiedelt sind. Die sonderpädagogische Kompetenz kommt den Kindern an der wohnortnahen Grundschule sowohl durch hier zum Kollegium gehörende Sonder- und Sozialpädagogen als auch durch externe sonderpädagogische Spezialisten, die die Klassenlehrer und multiprofessionellen Teams beraten, zugute. Inklusion beruht auf einer engen Verzahnung zwischen Schule und Jugendhilfe und anderer Institutionen im Sozialraum.

2. Die inklusive Grundschule kooperiert mit den **Einrichtungen des Elementarbereichs und den Schulen des Sekundarbereichs**. In beiden Sekundarstufen gibt es Ansätze inklusiver Pädagogik. Angestrebt wird aus inklusiver Sicht eine Schule, die die Primarstufe und die Sekundarstufe I eng verbindet.

3. Die inklusive Grundschule beruht auf schulweit gemeinsamen Vereinbarungen, die ein demokratisches **Schulleben**, präventives Krisenmanagement,

produktives Beschwerdemanagement, möglichst ganztägige Rhythmisierung und die Arbeit an der Entwicklung der Einzelschule ermöglichen.

4. In den Klassen wird ein ritualisiertes **Klassenleben** als »gute Ordnung« praktiziert, die allen Kindern auf vorhersehbare Weise Mitgliedschaft, Lernen, Spiel, Feiern und Konfliktregulierung im Kontext zeitlicher Rhythmisierung ermöglicht.

5. Das inklusive Curriculum der Grundschule beruht auf zwei Säulen: **gestufte Kerncurricula** von Erwachsenen verantworteter, verbindlicher Bildungsinhalte und **Freiräume** für Themen und Interessen der Kinder. Die an verbindlichen Bildungsstandards orientierten Inhalte werden für die heterogene Lerngruppe allerdings nicht im Modell der Regel- oder Minimalstandards gefasst, sondern im Modell vielfach gestufter Standards, die von der elementarsten bis hin zur hochausdifferenzierten Kompetenz aufeinander aufbauen, sodass jedes Kind, von welcher Lernausgangslage auch immer, einen Einstieg findet. Zum inklusiven Curriculum gehören darüber hinaus Freiräume für die Arbeit der Kinder an selbstgewählten Themen. In den Lernprozessen der Kinder kommt es in der Regel vor, dass sich die Arbeiten am vorgegebenen Kerncurriculum und an den selbstgewählten Themen verknüpfen.

6. Konstitutiv für die inklusive Grundschule ist die **inklusive Didaktik**, deren zentrales Merkmal die Offenheit für innere Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe ist, verbunden mit der Pflege von Gemeinsamkeit. Inklusive Didaktik umfasst Instruktion durch die Lehrperson und durch didaktisch strukturierte Lernmaterialien sowie selbsttätig entdeckendes Lernhandeln der Kinder. Zu der für die Didaktik der heterogenen Lerngruppe zentralen Arbeitsform der Freiarbeit, die teilweise anhand von Wochen- und Tagesplänen organisiert wird, kommen u. a. differenzierender Fachunterricht und Lernen in Projekten hinzu.

7. Die individualisierende Didaktik der heterogenen Lerngruppe wird realisiert anhand einer Ausstattung mit **Lernmaterialien** für die Hand der Ler-



nenden. Die möglichst selbsterklärend gestalteten Materialien sind für die Arbeit am gestuften Kerncurriculum systematisch aufeinander aufbauend strukturiert, sodass sie in der heterogenen Lerngruppe Arbeitsmöglichkeiten von jeder Lernausgangslage aus ermöglichen. Hinzu kommt ein Materialangebot aus vielseitigen Artefakten für kreative kindliche Aktivitäten.

8. Die **inklusive Diagnostik** ist engste verbunden mit der inklusiven Didaktik und den inklusiven Lernmaterialien für den individualisierenden Unterricht. Inklusive Diagnostik ist eine in den pädagogischen Alltag eingelassene, stets mit den Lernprozessen einhergehende didaktische Prozessdiagnostik. Grundlage inklusiver Diagnostik bilden didaktische Stufenmodelle, die auch dem Kerncurriculum und den Lernmaterialien zugrunde liegen. Die didaktisch qualifizierten Lehrerinnen und Lehrer kennen die aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen in den Lernbereichen, sodass sie im schulischen Alltag problemlos erkennen, auf welcher Stufe sich jedes Kind gerade befindet, was die Zone der jeweils nächsten Entwicklung ist und welches pädagogische Angebot zu diesem Zeitpunkt individuell passend ist. Die didaktische Diagnostik beruht auf dem Prinzip »Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent«, das dazu beiträgt, dass stets die bisher erreichte individuelle Lernausgangslage sichtbar werden kann. Diese Form der Diagnostik entspricht dem

international favorisierten Konzept des »formativen Assessment«, zu dem auch Selbstassessment und Peerassessment gehören. Instrumente dieser didaktischen Diagnostik sind Kompetenzraster. Sie werden ergänzt um Portfolios und freie Texte.

Darüber hinaus gehört zur inklusiven Diagnostik die Analyse der speziellen Bedürfnisse einzelner Kinder, um die vielseitigen Hilfsmittel zur Unterstützung von Kommunikation, zur Barrierefreiheit und zum Nachteilsausgleich auf individuell passende Weise sicherzustellen.

9. Für die inklusive **Leistungsbewertung** in der inklusiven Grundschule ist es international üblich, dass Lehrkräfte mit Kindern und Eltern die Leistungsentwicklung besprechen und nicht in Form von Ziffernzensuren kommunizieren, um die individuell erreichte Leistung anzuerkennen. Zugleich ist ein sozial vergleichendes Leistungsverständnis in allen modernen Gesellschaften Teil des demokratischen, ständische Privilegien überwindenden Differenzierungsprozesses. Inklusive Pädagogik braucht darum einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff, der auf der Anerkennung der Menschenwürde und der individuellen Lernentwicklung jedes Kindes beruht und erst auf dieser Basis die Stärken und Schwächen, die beim Leistungsvergleich mit anderen sichtbar werden, in den Blick nimmt.



10. Zur inklusiven Grundschule gehören von Anerkennung bestimmte **pädagogische Beziehungen**, sodass jedes Kind die Erfahrung macht, willkommen zu sein. Darüber hinaus ist es Aufgabe aller Angehörigen des multiprofessionellen Kollegiums und Klassenteams, für die Pflege guter Peer-Beziehungen mit Sorge zu tragen. Auch die Kooperation im Team sowie die Zusammenarbeit mit zahlreichen, auch externen Kooperationspartnern erfordert eine hohe Aufmerksamkeit für intersubjektive Beziehungen (Prengel 2013b).

11. Eine zentrale Aufgabe der den Menschenrechten verpflichteten inklusiven Grundschule ist das Bemühen um die **Linderung kindlicher Nöte**. Dabei geht es sowohl um Ansätze zum Ausgleich bei materieller Armut als auch um Aufmerksamkeit für psychosoziale Notlagen. Inklusive Pädagogik ist immer auch Traumapädagogik und hat psychologisch, psychoanalytisch und bindungstheoretisch fundierte Konzeptionen entwickelt, um traumatisierten Kindern in der wohnortnahen Schule Halt gebende Beziehungen und Strukturen zu bieten und das für die betroffenen Kinder problematische Weiterreichen an wechselnde Institutionen zu verhindern (Stähling 2013).

12. Die inklusive Grundschule wird realisiert anhand von **professioneller Kooperation** im multiprofessionellen Schulkollegium und im mul-

tiprofessionellen Klassenteam sowie in der strukturierten Kooperation mit Eltern und mit einer Reihe weiterer wichtiger Kooperationspartner im Sozialraum.

Inklusive Pädagogik hat bei der Umsetzung in der Fläche mit fehlenden Ressourcen und mangelnder Qualifikation zu kämpfen.

Die Innovation der inklusiven Grundschule ist zielorientiert, indem sie sich an menschenrechtlichen Prinzipien der Gleichheit, Freiheit und Solidarität ausrichtet und nach der Realisierung der Bausteine, die auf langjährigen humanen historischen Traditionen sowie auf den verschiedenen integrativen und inklusiven Vorhaben seit dem letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts beruhen, strebt. Mit der Arbeit an diesen Idealen ist zugleich ein widersprüchlicher Alltag verbunden, der von fehlbaren Menschen, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Unvollkommenheiten geprägt ist. Inklusive Pädagogik hat wie international alle demokratischen Reformbemühungen mit den Bedingungen der unvollendeten Demokratie zu ringen.

Wenn Inklusion in der Fläche verwirklicht werden soll, sind gegenwärtig in den deutschen Bundesländern konkret vor allem zwei Perspektiven zu beachten: Bildungspolitische Entscheidungen müssen dafür Sorge tragen, dass inklusive Grundschulen mit ausreichend personellen und sächlichen Ressourcen ausgestattet werden. Alle professionellen Akteure vor Ort müssen im Hinblick auf die Fähigkeiten, didaktisch zu individualisieren, alle Kinder in verbindlichen Beziehungen wertzuschätzen und im multiprofessionellen Kollegium zu kooperieren, qualifiziert werden. □

Literatur

- Prengel, A. (2013a): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Expertise für den Grundschulverband. Frankfurt am Main.
- Prengel, A. (2013b): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Barbara Budrich: Opladen / Farmington Hills.
- Stähling, R. (2013): Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen. In: Jürgens, E. / Miller, S. (Hg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Beltz Juventa: Weinheim & Basel, S. 252 – 264.