

Dangl, Oskar

Bildungsgerechtigkeit durch Inklusion? Theoretische und empirische Aspekte

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 246-252



Quellenangabe/ Reference:

Dangl, Oskar: Bildungsgerechtigkeit durch Inklusion? Theoretische und empirische Aspekte - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 246-252 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297619 - DOI: 10.25656/01:29761; 10.35468/6072-27

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297619>

<https://doi.org/10.25656/01:29761>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Oskar Dangl

Bildungsgerechtigkeit durch Inklusion? Theoretische und empirische Aspekte

1 Forschungsdesign

Es handelt sich um eine qualitative Evaluationsstudie (vgl. Döring 2022). Sie bezieht sich auf eine Lehrveranstaltung im Rahmen der Ausbildung von Grundschullehrer*innen aus dem WS 2014/15. Dieses Datum ist insofern markant, als es knapp vor der großen Studienreform in Österreich liegt. Danach wurde die eigenständige Sonderschullehrer*innenausbildung abgeschafft. Lehrer*innen aller Schularten müssen seither einen Studienprogrammpunkt „Inklusion“ absolvieren. Davor wurde dieses Thema auf die Ausbildung der Sonderschullehrer*innen abgeschoben.

Als Datenquelle dienen Lerntagebücher (N = 47) (vgl. Salheiser 2022). Den Analyserahmen bietet die Dokumentenanalyse (Wolff 2019). Die Auswertung erfolgt gemäß der strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 2019).

Die leitenden Forschungsfragen lauten: Wie stehen Studierende zur Idee der Inklusion? Welche Erfahrungen haben sie damit gemacht? Unter welchen Bedingungen kann innere Differenzierung zum Gelingen von Inklusion beitragen?

2 Ergebnisse

Die Präsentation ausgewählter Ergebnisse erfolgt entlang analytisch gewonnener Kategorien. Es handelt sich um folgende Analysekatoren: Grundsätzliche Zustimmung zu Inklusion (K1); eigene Erfahrungen mit inklusivem Unterricht (K2); Differenzierung als Unterrichtsstrategie (K3); Ablehnung von Inklusion (K4); Problematisierung von inklusivem Unterricht (K5). In die Präsentation eingelagert werden zur Veranschaulichung in kursivem Druck Ankerbeispiele aus den Lerntagebüchern (mit beigegebener Codiernummer in Klammern).

2.1 Grundsätzliche Zustimmung zu Inklusion (K1)

Zunächst kann eine relativ hohe grundsätzliche Zustimmung zur Idee der Inklusion konstatiert werden (N = 19). Das erscheint im Rahmen der Ausbildung

von Grundschullehrer*innen alles andere als selbstverständlich. Sie grenzten sich gewöhnlich von den Sonderpädagog*innen gerade in dieser Hinsicht ab.

Interessant sind auch die Begründungen der Zustimmung. An erster Stelle sind als allgemeinsten Grund die Menschenrechte zu nennen: „Die Inklusion beruht auf den Menschenrechten“ (40/1). Spezifizierend wirkt der begründende Verweis auf das Menschenrecht auf Bildung, das Chancengleichheit gewährleisten sollte: „Meiner Meinung nach ist eine Inklusion sehr sinnvoll, da jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat und dabei Chancengleichheit gegeben sein sollte“ (25/2). Inklusion wird auch als Chance und Grundlage von Gleichberechtigung empfunden: „Ich bin grundsätzlich der Meinung, dass das System der inklusiven Schule umgesetzt werden sollte und alle Kinder gleichberechtigt werden sollten“ (23/1).

Auf den Fuß folgen derartigen grundsätzlichen Zustimmungen zur Idee der Inklusion samt menschenrechtlicher Begründung allerdings zahlreiche Einschränkungen. Eine davon betrifft eigene Erfahrungen. Sie spielen eine wichtige Rolle für die Akzeptanz von Inklusion.

2.2 Eigene Erfahrungen (K2)

Viele Studierende weisen keine oder nur sehr geringe Erfahrungen mit Inklusion auf, sowohl im privaten Bereich als auch in der eigenen Schulzeit oder in der Ausbildung.

Was die eigene Schulzeit betrifft, scheinen negative Erfahrungen zu dominieren, wobei die Aspekte von Gerechtigkeit und Chancengleichheit eine wichtige Rolle spielen: „In der AHS hatte ich ein blindes Mädchen in der Klasse... die Leistungsbeurteilung wurde von uns als ungerecht empfunden“ (22/2). Noch härter wirkt das Erlebnis einer anderen Studierenden aus deren Zeit in der Hauptschule (= Sek 1): „Während meiner Hauptschulzeit habe ich mitbekommen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund finde ich Inklusion generell gut, da jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat und dabei Chancengleichheit gegeben sein sollte. Dennoch glaube ich, dass die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik sehr schwierig wird“ (25/2). Das segregative Schulsystem mit eigener Sonderschule für lernschwache Kinder wird als Grund für die mangelnde Chancengleichheit aufgrund von Bildungsbenachteiligung ausgemacht.

Als besonders prägend erweisen sich eigene Erfahrungen im Rahmen der Ausbildung, besonders im Kontext von Praktika. Das gilt sowohl für positive wie negative Erfahrungen. Positive Erfahrungen haben sogar die Kraft, bestehende Einstellungen grundlegend zu ändern. Sie wurden meist in Mehrstufenklassen gemacht. Eine Studierende dokumentiert ihren Lernweg in folgenden Schritten: „Ich durfte im dritten Semester in einer Mehrstufenintegrationsklasse unterrichten. In dieser Klasse waren ein Mädchen mit Down Syndrom und ein autistischer Junge. Meiner persönlichen Ansicht nach hat die Integration dieser zwei Kinder großartig funktioniert“ (37/1).

Die positiven Erfahrungen haben zu einer Veränderung geführt: „Am Anfang hätte ich mir dies nie vorstellen können, aber nach einiger Zeit war ich völlig gelöst und locker und die Zusammenarbeit mit den Zweien machte mir viel Freude“ (37/2). Dieser Zusammenfassung der im Praktikum gemachten Erfahrungen folgt eine kurze Reflexion zur dadurch überraschend ausgelösten Änderung ihrer Haltung und Einstellung: „... ich hätte mir vor drei Jahren nie vorstellen können, dass ich mit Kindern mit einem besonderen Förderbedarf zusammenarbeite, aber die Erfahrung in dieser Klasse hat meine Einstellung grundlegend geändert“ (37/3). Daraus ergibt sich für diese Studierende auch ein zuversichtlicher Ausblick auf ihre zukünftige Berufstätigkeit: „Als zukünftige Lehrkraft sehe ich mich den ‚Schwierigkeiten‘ von Inklusion gewachsen“ (37/4). Dieses Fallbeispiel dokumentiert die geradezu unübertreffbare Bedeutung positiver Praktikumserfahrungen und daraus resultierenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Rahmen der Ausbildung. Sie stellen eine ganz wesentliche Gelingensbedingung dar.

Zu den Gelingensbedingungen von Inklusion und inklusivem Unterricht zählen auch bestimmte Werte. So notiert eine Studierende: „Außerdem bin ich der Meinung, dass es bestimmte Werte gibt, die wichtig sind, um eine Inklusion in der Klasse zu haben, das sind zum Beispiel Anerkennung, Gerechtigkeit, Toleranz, Gleichberechtigung usw.“ (43/3).

Der Versuch, derartige Werte als pädagogische Leitlinien praktisch zu verfolgen, kann helfen, unvermeidliche Schwierigkeiten zu bewältigen. Zu den besonderen Herausforderungen des Unterrichts zählt offenbar die Differenzierung.

2.3 Differenzierung (K3)

Innere Differenzierung unter dem Prinzip des Lernens am gemeinsamen Gegenstand gilt als didaktischer Königsweg im inklusiven Setting. Hier stoßen Studierende aber auf recht unerwartete Schwierigkeiten, die sogar als praktische Unmöglichkeit wahrgenommen werden können: „Differenzierung ist natürlich sehr wichtig, jedoch sehe ich es fast unmöglich, auf jedes Kind einzugehen“ (16/1). Das kann auch schon bei relativ niederschweligen unterrichtlichen Herausforderungen zu Frustration bei den Studierenden führen: „In meiner bisherigen Schulpraxis musste ich bislang nur zwischen lernschwächeren und lernstärkeren Schüler/innen differenzieren. Sogar das bereitete mir oftmals Schwierigkeiten... Ich musste sehr schnell feststellen, dass ich es nie allen Kindern recht machen konnte“ (40/2). Auffällig ist an dieser Stelle, dass der Aspekt des gemeinsamen Lernens von den Studierenden nicht in den Blick genommen wird.

Frustration durch innere Differenzierung entsteht nämlich nicht nur bei den unterrichtenden Studierenden, sondern auch und gerade bei den Schüler*innen. Der Grund dafür ist ihr Wunsch nach Gleichbehandlung, der der unterrichtlichen Differenzierung widerstreitet. Gerade Kinder, die differenziert unterrichtet wer-

den, wünschen sich Gleichbehandlung. Just die Differenzierung, die ihren besonderen Bedürfnissen Rechnung tragen soll, führt zu Enttäuschung und Frustration bei manchen Schüler*innen. Sie wollen nicht „besonders“ behandelt werden: „Immer wieder kam eines dieser Kinder und fragte, ob es diese Aufgabe auch machen darf. Die ernüchternde Antwort ‚Du machst etwas anderes‘ enttäuschte sie immer wieder“ (16/4). Differenzierung führt also auch bei Schüler*innen zu Frustration, was wiederum die Frustration der Studierenden auslöst, weil sich der vermeintliche didaktische Königsweg als nicht gangbar erweist.

Diese unterrichtliche Antinomie kann als didaktische Paradoxie empfunden werden: Ungleiches soll nicht gleichbehandelt werden, so lautet die Ausgangsthese (vgl. 25/4). Das ist eigentlich ein Argument für Differenzierung, um der Ungleichheit gerecht zu werden. Die unterrichtliche Paradoxie und Antinomie bestehen dann darin, dass sich Kinder gegen differenzierten Unterricht wehren, weil sie offenbar Sonderbehandlung auch in der inneren Differenzierung des Unterrichts als Diskriminierung empfinden können. Wenn man sie aber gleichbehandelt, wird man ihnen auch nicht gerecht, weil sie eben anders sind: „Den Grundgedanken, dass alle Kinder gleichbehandelt werden sollen, unterstütze ich. Dennoch ist daran zu denken, dass nicht alle Kinder gleich sind“ (25/4). Durch derartige Differenzierungen werden Kinder in zwei Gruppen geteilt (jene mit und ohne dem Etikett des sonderpädagogischen Förderbedarfs) wodurch eine große Gruppe der ‚Regelschüler*innen‘ eine Aufgabe machen muss und eine kleinere Gruppe der ‚Anderen‘ gesonderte Aufgaben bekommt. Dies jedoch widerspricht der Idee der Differenzierung durch eine entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung‘ (Feuser 2017) und wiederum wird Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‘ (Feuser 2017) nicht thematisiert. Die Folge davon ist, dass einige Studierende Inklusion auch stärker ablehnen.

2.4 Ablehnung von Inklusion (K4)

Eine Minderheit der Stichprobe lehnt Inklusion einfach ab: die Formulierungen reichen von Inklusion als „utopische Vorstellung“ bis zu „Wahnsinn für alle Beteiligten“: „Meiner Meinung nach ist die Inklusion eine utopische Vorstellung“ (6/2); „Meiner Meinung nach ist die kommende Inklusion ein Wahnsinn für alle Beteiligten“ (19/2). Entscheidend dafür könnte auch der Schweregrad der Beeinträchtigung sein: „Ich glaube, dass Inklusion – es kommt besonders auf den Schweregrad der Behinderung an! – nur schwer durchführbar ist“ (22/3). Dieser Einschätzung schließen sich zahlreiche Problematisierungen an.

2.5 Problematisierungen (K5)

Als Ausgangsbasis der Kritik und Problematisierung wird die empirische Tatsache genommen, dass die Kinder eben nicht alle gleich seien. Ein weiterer Einwand gegen Inklusion lautet, Lernen sei nicht mehr möglich: „Ich bin allerdings nicht der

Meinung, dass ein Lernen möglich ist, wenn so viele unterschiedliche Leistungsstufen in einer Klasse vorhanden sind und ganz andere Dinge plötzlich Priorität gewinnen“ (19/3).

Der vielleicht theoretisch herausforderndste Einwand gegen Inklusion lautet, sie fördere Ungerechtigkeit durch Betonung der Gleichheit, wie sich an folgender Argumentationskette erkennen lässt (vgl. 46/1–3): „Inklusion soll Gerechtigkeit schaffen, ist aber gleichzeitig Ungerechtigkeit“ (46/1); „Wenn die Gleichheit raufgefahren wird, dann stört das die Gerechtigkeitsbalance; es gibt nichts Ungerechteres, als Ungleiches gleich zu behandeln“ (46/2); „Das inklusive Schulsystem möchte die Gleichheit erhalten, wodurch meiner Meinung nach Ungerechtigkeit entsteht“ (46/3).

Diese Äußerung vertritt die klassische Gerechtigkeitstheorie: Ungleiches darf nicht gleichbehandelt werden. Das wäre ungerecht. Dagegen steht aber der Protest von Schüler*innen, die Gleichbehandlung einfordern, wenn differenzierter Unterricht angeboten wird. Ist dann Differenzierung ungerecht, weil die Gleichheit nicht anerkannt wird? Aus diesen schwierigen Erfahrungen stellt sich die Frage: Wie kann ein System Gerechtigkeit schaffen? Durch mehr Gleichheit? Oder durch (innere und äußere) Differenzierung? Derartig aporetisch anmutende, empirisch generierte Fragen fordern eine Theoretisierung der erzielten Ergebnisse förmlich heraus.

3 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie untermauern, dass man Einstellungen zur schulischen Inklusion auf mehrere Arten deuten kann: in diesem Fall normativ vs. umsetzungsbezogen (siehe dazu u. a. Bleidick 1985).

Die Ergebnisse unterstreichen, dass im Sinne eines normativen Einstellungsverständnisses Bildungsgerechtigkeit als wesentlicher Aspekt der Befürwortung von schulischer Inklusion betrachtet werden kann (vgl. Drope u. a. 2021; Lindmeier 2011). Im Zusammenhang mit der Einstellung zur schulischen Inklusion stellt sich für Studierende jedoch stark die Frage der praktischen Umsetzbarkeit. Der hier erhobene empirische Befund zeigt, dass in der unterrichtlichen Realität ein non-egalitaristisches, differenzsensibles Gerechtigkeitsverständnis auf Seiten der Studierenden auf ein egalitaristisches Verständnis der Schüler*innen trifft. Aus diesem praktischen Dilemma aufgrund der theoretischen Antinomie führt wohl auch eine rezente Unterscheidung zwischen einem schwachen und einem starken Inklusionsverständnis (vgl. Kronauer 2022, 114) nicht heraus, weil auch sie mit der Opposition Chancengerechtigkeit vs. Chancengleichheit dem Problem des Verhältnisses von Gleichheit und Gerechtigkeit verhaftet bleibt. Erst recht scheint die Forderung nach Verabschiedung eines vermeintlich stigmatisierenden Inklusionsbegriffs (vgl. Exner 2018, 79ff) zugunsten von Gleichberechtigung als Leitidee überzogen, weil nicht problemlösend.

Der ‚Königsweg‘ der inneren Differenzierung wird als herausfordernd bzw. nicht leistbar erlebt. Dabei wird Differenzierung lediglich als Gruppierung verstanden, der essenzielle Aspekt des ‚Lernens durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‘ (Feuser 2017), welcher im Sinne der Inklusionspädagogik ein essentieller Bestandteil ist, wird nicht thematisiert. Dadurch entwickelt sich das Paradox für Schüler*innen, dass Differenzierung eher zu einer Stigmatisierung und Wahrnehmung von Andersartigkeit führt, anstelle dass kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand unter entwicklungs-niveaubezogener Individualisierung stattfinden kann.

Der Blick auf die Effektivität von schulischer Inklusion als mögliche weitere Dimension (vgl. Bleidick 1985; Dederich 2016) wird von den Studierenden an dieser Stelle ausgeklammert. Dies ist insofern ein Widerspruch, als dass der Anspruch von Inklusion laut den Ergebnissen stark darin besteht, mehr Bildungsgerechtigkeit zu bringen (vgl. dazu auch Lindmeier 2011). Dies bleibt jedoch auf der Logik der Normativität, empirische Befunde bleiben von Seiten der Studierenden unbeachtet.

Literatur

- Bleidick, U. (1985): Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin: Marhold.
- Dederich, M. (2016): Bildungsgerechtigkeit. In: I. Hedderich u. a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92–96.
- Döring, N. (2022): Evaluationsforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer, 195–211.
- Drope, T., Merl Th. & Rabenstein, K. (2021): Über Normativität ins Gespräch kommen. Ein Modell zur Verhältnisbestimmung von Gegenstandskonstitutionen in der rekonstruktiven Inklusionsforschung. In: B. Fritzsche u. a. (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen: Budrich, 137–150.
- Exner, K. (2018): Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist – zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im *Behindertenbereich*. In: M. Walm u. a. (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76–87.
- Feuser, G. (2017): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand
<https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Lernen-durch-Kooperation-am-Gemeinsamen-Gegenstand-Uni-Rostck-18-05-2017.pdf> (georg-feuser.com)
- Kronauer, M. (2022): Soziale Exklusion als Ausgangspunkt der Inklusionsdebatte. In: N. Leonhardt u. a. (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz, 103–115.
- Lindmeier, Ch. (2011): Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (4), 124–135.
- Mayring, Ph. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. 13. Aufl., 468–475.
- Salheiser, A. (2022): Natürliche Daten: Dokumente. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 2. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer, 1507–1521.
- Wolff, S. (2019): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: U. Flick u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. 13. Aufl., 502–514.

Autor

Oskar Dangl, Prof. i. R., DDr.

Institution: HAUP Wien; Universität Wien

Schwerpunkte: Menschenrechtspädagogik; Interreligiöse Bildung

Email: dangl.oskar@aon.at; oskar.dangl@haup.ac.at