



Ulf Mühlhausen
(unter Mitarbeit von Jan Mühlhausen)

Konfliktfeld *Inklusiver Unterricht*

Eine Praxisfundierung des Diskurses



**Online-Zugang zu multimedial dokumentiertem,
authentischem Unterricht in 40 Videoszenen**



Seite bleibt vakant

Konfliktfeld

Inklusiver Unterricht

Eine Praxisfundierung des Diskurses

Online-Zugang zu multimedial dokumentiertem,
authentischem Unterricht in 40 Videoszenen

Von

Ulf Mühlhausen

(unter Mitarbeit von Jan Mühlhausen)



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: montiert von Ulf Mühlhausen

Redaktion: Christian Kowalski (M. A.)

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-2013-0

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019.

Printed in Germany. Druck: WolfMediaPress, D-71404 Korb

Vorwort

Schulpädagogische Bücher, bei denen Leser/innen die Möglichkeit erhalten, die darin beschriebenen und analysierten Unterrichtsprozesse in Videoszenen selbst zu erleben, sind im deutschsprachigen Raum noch immer die Ausnahme. Als im Jahr 2005 der Schneider Verlag Hohengehren mein erstes Buch „Unterrichten lernen mit Gespür“ einschließlich einer DVD-Beilage mit fünf *Hannoveraner Unterrichtsbildern* publiziert hat, war nicht abzusehen, dass es einmal die 3. Auflage erreichen würde. Inzwischen sind acht weitere Bücher als derart ‚angereicherte‘ Printpublikationen erschienen - zumeist mit mehreren Folgeauflagen. Anlässlich des nunmehr vorliegenden zehnten Buchs möchte ich mich bei meinem Verleger Rainer Schneider bedanken, der vor vierzehn Jahren mit diesem Publikationskonzept Neuland betrat und ein damals unkalkulierbares verlegerisches Wagnis einging.

Mein besonderer Dank gilt den Schulleitungen, Lehrkräften und Schülern an 10 Regelschulen für ihre keinesfalls selbstverständliche Bereitschaft, Außenstehenden einen Einblick in den Alltag inklusiven Unterrichts mittels Hospitationen und Interviews sowie Videoaufzeichnungen zu gewähren. In fünf videografierten Unterrichtsvorhaben setzen jeweils eine Förder- und eine Regelschullehrkraft im *Team-teaching* Binnendifferenzierungs-Konzepte in ihren Inklusionsklassen um: *Wochenplanarbeit* (2. Klasse), *Stationenlernen* im Mathematikunterricht (6. Klasse), *Gruppenpuzzle* und *Projektorientierung* im Biologieunterricht (6. Klasse) und ein *Monatsquiz* (7. Klasse).

Diese fünf Unterrichtsvorhaben sind wieder als *Hannoveraner Unterrichtsbilder* multimedial dokumentiert und nach einer Registrierung mit dem Buchcode online zugänglich. Ausschnitte daraus sind Grundlage für Szenarien zur webbasierten Unterrichtsanalyse, die zur Auseinandersetzung mit vier Grundfragen *Inklusiven Unterrichts* anregen. Die *WBA-Szenarien* regen anhand authentischer Videoszenen praxisfundierte und ergebnisoffene Diskurse über die Gestaltung inklusiven Unterrichts an. Die Dozenten-Administration und das qualitative, mehrschrittige Feedback ermöglichen ein teilautonomes E-Learning mit einem beispielgebenden Funktionsumfang. Entwickelt wurde dieses WBA-Konzept von Jan Mühlhausen, der auch das integrierte online-Portal für diese WBA-Szenarien und die *Hannoveraner Unterrichtsbilder* konstruiert hat.

Bei der Aufzeichnung des *Monatsquiz* hat Frauke Ritzka mit einer zweiten Kamera gefilmt und mich bei der Durchführung und Auswertung der anschließenden Schülerinterviews unterstützt. Für die sorgfältige redaktionelle Durchsicht des Manuskripts gilt mein Dank Christian Kowalski.

Ulf Mühlhausen, im September 2019

INHALT

1. Konfliktfeld <i>Inklusiver Unterricht</i>: Einführung in das Thema und Aufbau des Buchs	9
1.1 Konfliktfeld <i>Inklusiver Unterricht</i>	9
1.2 <i>Inklusiver Unterricht</i> – Widersprüche, Zielirritationen und Kontroversen ...	18
1.2.1 Separiertes Lernen im inklusiven Unterricht konterkariert die Inklusionsidee	18
1.2.2 Die potentielle Stigmatisierung von Förderschülern in der Regelschule	18
1.2.3 Die doppelte Privilegiertheit der Förderlehrkraft – Auslöser für Konkurrenzdenken und Missgunst	19
1.2.4 Team-teaching ‚auf Augenhöhe‘: Eine Verschwendung von Ressourcen?	19
1.2.5 Einweg-Beratung als Kooperationshindernis	20
1.2.6 Teilhabe am inklusiven Unterricht – mit gesetzlicher Garantie oder disponibel je nach Elternwillen?	20
1.2.7 Inklusiver Unterricht mit besonderen Schülern und besonderen Lehrern?	20
1.3 Intentionen des Buchs und Aufbau der Kapitel	21
2. <i>Inklusiver Unterricht</i> im Schulalltag – Ergebnisse aus Erkundungsprojekten .	29
2.1 Kurzporträts der 10 Erkundungsschulen	30
2.2 Analyseschwerpunkte, Beobachtungsbogen und Interviewleitfaden	32
2.3 Die facettenreiche Praxis inklusiven Unterrichts: Vielfältige Differenzierungsformen und eine variantenreiche Zusammenarbeit zwischen Förder- und Regelschullehrkräften	36
2.3.1 Getrennte Zuständigkeiten und separate Förderung der I-Schüler	37
2.3.2 Mischformen von Frontalunterricht, Leistungsdifferenzierung und separater Förderung	39
2.3.3 Individualisiertes Lernen nach Arbeitsplänen	44
2.3.4 Team-teaching	45
2.4 Auswirkungen inklusiven Unterrichts auf die Schülerbeziehungen	49
2.4.1 Diverse Bedingungskonstellationen mit unterschiedlichsten Auswirkungen	50
2.4.2 Sonderregelungen für I-Schüler und zieldifferenter Unterricht als Konfliktpotential	53
2.5 Hindernisse für inklusiven Unterricht.....	56
2.5.1 Exklusion der Förderlehrkraft aufgrund diskontinuierlicher Anwesenheit	56
2.5.2 Konfliktreiche (Arbeits-)Beziehungen verhindern eine tragfähige Zusammenarbeit	58
2.5.3 Mangelhafte Vorbereitung auf die Umstellung, fehlende Begleitung und ungerichtete Zuständigkeiten	61
2.5.4 Unduldsame Mitschüler	63
2.6 Vorteilhafte Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht	63
2.6.1 Wechselseitige Wertschätzung, enge und kontinuierliche Zusammenarbeit der Lehrerteams sowie aktive und passive Kritikfähigkeit	64
2.6.2 Schüler/innen als Helfer, Buddy- und Tutoren-Konzepte	65
2.6.3 Aufwändige Vorbereitung der Klasseneinteilung	66

2.6.4 Unterstützende Schulkonzepte	66
2.7 Inklusiver Unterricht – Ein Schulversuch mit unterschiedlichsten Realisierungsvarianten und divergierenden Wirkungen	67
3. Binnendifferenzierung im inklusiven Unterricht – Konzepte und Realisierungsformen	71
3.1 Vom didaktischen Konzept zur Umsetzung im Unterricht	71
3.2 Der Vorzug der doppelten Darstellungsweise	72
3.3 Aufruf, Aufbau und Nutzung der fünf Hannoveraner Unterrichtsbilder und der fünf WBA-Szenarien zu inklusivem Unterricht	73
4. Inklusiver Unterricht nach dem <i>Wochenplan</i>-Konzept	79
4.1 Wochenplanunterricht – Das Konzept	79
4.2 Vorzüge der Wochenplanarbeit in inklusiven Klassen	84
4.2.1 Behutsames Heranführen an selbstorganisiertes Lernen	84
4.2.2 Konkurrenzdruck durch unmittelbaren Ergebnisvergleich wird vermieden	84
4.2.3 Stärkung des Selbstvertrauens von Schülern mit Leistungsdefiziten	85
4.3 Inklusiver Unterricht nach Wochenplänen in einer 2. Klasse Grundschule	85
4.3.1 Überblick über das Unterrichtsvorhaben	85
4.3.2 Der Wochenplan: Aufgaben und Arbeitsmaterialien	85
4.3.3 Der Unterrichtsverlauf	89
4.3.4 Zusammenarbeit der beiden Lehrerinnen in diesem inklusiven Unterricht	91
4.3.5 Wer sind die beiden Schüler mit sonderpädagogischem Gutachten?	93
4.3.6 <i>Team-teaching</i> beim Wochenplan - Gelingensbedingung für individuelle Förderung im inklusiven Unterricht	94
5. Inklusiver Unterricht nach dem Konzept <i>Stationenlernen</i>	95
5.1 Stationenlernen – Das Konzept	95
5.2 Stationenlernen in inklusiven Klassen	97
5.3 Inklusiver Unterricht an Lernstationen im Mathematikunterricht einer 5. Klasse - „Brüche vergleichen“ (Hannoveraner Unterrichtsbild 54)	100
5.3.1 Überblick über das Unterrichtsvorhaben	100
5.3.2 Der Unterrichtsverlauf	101
5.3.3 Die Aufgaben an den Stationen und die Funktion des Stationen-Parcours	104
5.3.4 Der Ertrag des Unterrichts aus Lehrer- und Schülersicht	105
5.3.5 Zusammenarbeit der beiden Lehrerinnen in diesem inklusiven Unterricht	106
5.3.6 Die Förderschüler in dieser Klasse	106
6. Inklusiver Unterricht nach dem Konzept des <i>Gruppenpuzzles</i>.....	109
6.1 Das Konzept des Gruppenpuzzles	109

6.2	Vorzüge und Nachteile des <i>Gruppenpuzzles</i> im Vergleich zum <i>Stationenlernen</i> und zum <i>Wochenplanunterricht</i>	112
6.3	Gruppenpuzzle in inklusiven Klassen.....	113
6.4	Ein Gruppenpuzzle im Biologieunterricht einer 6. Klasse - <i>Gelenke im menschlichen Körper</i> (Hannoveraner Unterrichtsbild 57)	114
6.4.1	Das Unterrichtsvorhaben im Überblick	114
6.4.2	Der Unterrichtsverlauf	116
6.4.4	Der Unterrichtsertrag aus Sicht der beiden Lehrerinnen	120
6.4.5	Zusammenarbeit der beiden Lehrerinnen in diesem inklusiven Unterricht	121
6.4.6	Die Förderschüler in diesem Unterricht	122
7.	Inklusiver Projektunterricht.....	125
7.1	Projektunterricht – Das Konzept	125
7.2	Projekte im inklusiven Unterricht.....	130
7.3	Das Forschungsprojekt <i>Der menschliche Körper</i> - Biologieunterricht 6. Klasse (Hannoveraner Unterrichtsbild 58)	132
7.3.1	Das Unterrichtsvorhaben im Überblick	132
7.3.2	Der Unterrichtsverlauf	135
7.3.3	Zusammenarbeit der beiden Lehrerinnen in diesem inklusiven Unterricht	143
7.3.4	Die Förderschüler in diesem Unterricht	143
8.	Inklusiver Unterricht nach dem <i>Monatsquiz</i>-Konzept.....	145
8.1	Das Konzept <i>Monatsquiz</i> im inklusiven Unterricht	145
8.2	Fachübergreifendes Monatsquiz in einer 7. Inklusionsklasse	147
8.2.1	Der Unterrichtsverlauf	147
8.2.2	Soziales Lernen als Ziel des <i>Monatsquiz</i>	149
8.2.3	Zusammenarbeit zwischen der Förderlehrerin und dem Stammlehrer	150
8.3.4	Die Förderschüler in diesem Unterricht	150
9.	Kontroversen über inklusiven Unterricht in videografierten Schlüsselszenen	153
9.1	Das Konzept der Webbasierten Unterrichtsanalyse (WBA)	154
9.1.1	WBA-Aufruf	154
9.1.2	WBA-Administration für Dozent/inn/en	157
9.1.3	Für WBA-Administratoren: Ein dreistufiges, teilautomatisiertes WBA-Feedback	158
9.2	<i>Team teaching</i> von Förder- und Regelschullehrkräften im Inklusiven Unterricht zwischen arbeitsteiliger Kooperation, Rollendiffusion und Konkurrenz – WBA 112.....	159
9.3	Lernhilfe für Förderschüler: Notwendige Unterstützung oder unnötige Bevormundung? – WBA 110	164

9.4	Wie viele Regeln und Rituale erfordert/verträgt Inklusiver Unterricht? – WBA 111	166
9.5	Zusammenarbeit zwischen Schülern mit und ohne Handicap – WBA 113 und 114.....	170
9.6	Der Vorzug des WBA-Konzepts – Selbstständige Unterrichtsanalyse statt Übernahme von Urteilen vermeintlicher Autoritäten.....	174
10.	Inklusiver Unterricht aus Schülersicht - Tandem-Interviews mit Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse einer Integrierten Gesamtschule	175
10.1	Interview-Kontext und Anlass für die Interviews	175
10.2	Methodisches Vorgehen, Fragestellungen und Vorbereitung der Interviews.....	176
10.3	Durchführung der Interviews	178
10.4	Auswertung der Schülerantworten zu ihrem inklusiven Unterricht.....	179
10.5	Der inklusive Unterricht in dieser Klasse: Außergewöhnlich bildungswirksam.....	188
11.	Fazit und Ausblick	193
12.	LITERATUR und WEBLINKS	199
Anhang 1	Erweiterte Registrierung zur WBA-Administration	203
Anhang 2	90 WBA-Szenarien im Überblick.....	209
Anhang 3	Das dreischrittige teilautomatisierte WBA-Feedback (am Beispiel der WBA 113).....	213
Anhang 4	Schülerantworten zu den Tandem-Interviews in Kapitel 10	217
 TABELLEN		
Tab. 1:	Kurzporträts der 10 Erkundungsschulen	31
Tab. 2:	Vorteilhafte und ungünstige Rahmenbedingungen für Inklusiven Unterricht	69
Tab. 3:	Aufbau der <i>Hannoveraner Unterrichtsbilder</i>	72
Tab. 4:	Merkmale des Lernens mit Wochenplänen	80
Tab. 5:	Beispielhafte Verteilung von drei Wochenplanstunden in einem Stundenplan	80
Tab. 6:	Übersicht über den Ablauf der zweiten Wochenplan-Episode	90
Tab. 7:	Tätigkeitsschwerpunkte der Förder- und der Regelschullehrerin	92
Tab. 8:	Merkmale von Stationenlernen	96
Tab. 9:	Die Doppelstunde <i>Brüche vergleichen</i> in der Übersicht.....	101
Tab. 10:	Merkmale der Methode <i>Gruppenpuzzle</i>	111

Tab. 11: Die Doppelstunde <i>Gelenke im menschlichen Körper</i> in der Übersicht .	116
Tab. 12: Zwölf Merkmale für idealtypischen Projektunterricht	130
Tab. 13: Die Doppelstunde zum <i>Forschungsprojekt Menschlicher Körper</i> in der Übersicht	136
Tab. 14: Merkmale des <i>Monatsquiz</i>	146
Tab. 15: Die <i>Monatsquiz</i> -Episode in der Übersicht	147
Tab. 16: WBA 112 <i>Team-teaching im inklusiven Unterricht</i> - 16 Szenen in der Übersicht	160
Tab. 17: WBA 111 Regeln und Rituale im Inklusiven Unterricht - 24 Szenen in der Übersicht	169

ABBILDUNGEN

Abb. 1: Erkundungsbogen für die Unterrichtshopitationen	33
Abb. 2: Kooperationsvarianten in Inklusionsklassen und Tätigkeit der Förderlehrkraft	33
Abb. 3: Leitfaden für die Einzelinterviews mit den Förder- und Regelschullehrkräften	35
Abb. 4: „Lernen ist für alle mühsam – aber es lohnt sich“ (Collage in einer I-Klasse an der IGS Hannover-Linden)	55
Abb. 5: Selbstverpflichtung bei der Analyse von Unterrichtsvideos.....	74
Abb. 6: Startmenü für die fünf Unterrichtsbilder und die fünf WBA-Szenarien. 75	
Abb. 7: Registrierungsformular zur Nutzung des online-Portals www.hanub.de/iu2019	75
Abb. 8: Menü zum Aufruf der fünf Hannoveraner Unterrichtsbilder	76
Abb. 9: Das HUB-Menü am Beispiel von HUB 48.....	77
Abb. 10: Menü „Unterrichtsverlauf“ in HUB 57 mit Videoszenen und Wortprotokollen.....	78
Abb. 11: Wochenplan für eine 1. Klasse	81
Abb. 12: Arbeitsplan aus der Sekundarstufe I mit Aufgaben aus fünf Fächern für eine Dreiwochen-Periode.....	83
Abb. 13: Wochenplan der 2. Klasse (HUB 48).....	86
Abb. 14: Waldtierrätsel im Wochenplan	87
Abb. 15: Ein Poster vom Fuchs für den Waldtier-Steckbrief	88
Abb. 16: Wörter-Tabelle zum Artikel-Würfeln mit dem <i>Der-die-das-Spiel</i>	88
Abb. 17: Seilspringen im Wochenplanunterricht zum Auflockern	89
Abb. 18: Veranschaulichung von Brüchen mit gleichem Zähler	102
Abb. 19: Veranschaulichung von Brüchen mit gleichem Nenner	103
Abb. 20: Die Bildung von Experten- und Austauschgruppen beim Gruppenpuzzle	110
Abb. 21: Die vier Gelenk-Typen als Modelle.....	117
Abb. 22: Gruppenarbeitsblatt mit dem Arbeitsauftrag	118
Abb. 23: Steckbrief-Vorlage zum Notieren der Untersuchungsergebnisse zu den Gelenktypen	119

Abb. 24: Ausgefüllter Steckbrief zu zwei Gelenktypen	120
Abb. 25: Idealtypischer Ablauf eines Unterrichtsprojekts	126
Abb. 26: Ablaufplan des Projekts „Menschlicher Körper“	133
Abb. 27: Arbeitsplan der Gruppe <i>Kopfschmerzen</i> (Ausschnitt)	137
Abb. 28: Individueller Arbeitsplan für eine Schülerin in der Gruppe <i>Gehirnfrost</i> (Ausschnitt)	138
Abb. 29: Zusatzaufgaben für eine Schülerin in der Gruppe <i>Gehirnfrost</i> (Ausschnitt)	139
Abb. 30: Zusatzaufgaben für eine Schülerin in der Gruppe <i>Wundversorgung</i> (Ausschnitt)	139
Abb. 31: Zusammenfassung der bisherigen Arbeit der Gruppe <i>Kopfschmerzen</i>	140
Abb. 32: Plakat der Gruppe <i>Gehirnfrost</i> (Ausschnitt)	142
Abb. 33: Auswahl-Menü der fünf WBA-Szenarien zum inklusiven Unterricht ...	155
Abb. 34: WBA 112 Startseite Team-teaching im inklusiven Unterricht	156
Abb. 35: WBA 112 Filmszene Team-teaching im inklusiven Unterricht	156
Abb. 36: WBA 112 Formularseite Team-teaching im inklusiven Unterricht	157
Abb. 37: WBA 112 Team-teaching im inklusiven Unterricht - Szenenausschnitt	159
Abb. 38: Beispielhafte Analyseergebnisse zu WBA 112 <i>Teaching im inklusiven</i> <i>Unterricht</i>	163
Abb. 39: Unterstützung beim Schreiben des Steckbriefs zum Fuchs.....	164
Abb. 40: Vierergruppe beim <i>Monatsquiz</i>	171
Abb. 41: Leitfaden für die Tandem-Interviews mit Schülern einer 7. Inklusions- Klasse.....	178
Abb. 42: Die Interviewergebnisse auf einen Blick	188
Abb. 43: „Wir sind alle gleich und alle verschieden“ (Collage einer 6. Klasse der IGS Hannover-Linden)	192
Abb. 44: WBA-Administration (erweiterte Registrierung zum Seminareinsatz)	203
Abb. 45: Erweiterte Registrierung zum Seminareinsatz (nur für Dozent/inn/en).....	204
Abb. 46: Authentifizierungsfenster zum Abruf der Antworten von Seminarteilnehmern.....	205
Abb. 47: Abruf der Antworten von Seminarteilnehmern zu einzelnen WBA- Szenarien	206
Abb. 48: Abruf kommentierter Antwortbeispiele zu den fünf WBA-Szenarien..	207

Das deutsche Schulsystem ist darum bemüht, „den letzten Fußkranken noch über die eigens niedergestellten Hürden von Bildungsabschlüssen zu verhelfen“. Dies ist „eine Verschwendung des wertvollsten Geschenkes der Natur - genau gesagt: der menschlichen Genetik - an die gerade auf die besonderen Leistungen der besonders Begabten besonders angewiesene Gesellschaft“.

Prof. Dr. Hubert Markl, Präsident der Max-Planck-Gesellschaft (zitiert nach Sabine Etzold: "Gesamtnote mangelhaft" in der Wochenzeitschrift "DIE ZEIT" vom 12.12.1997)

1. Konfliktfeld *Inklusiver Unterricht*: Einführung in das Thema und Aufbau des Buchs

1.1 Konfliktfeld *Inklusiver Unterricht*

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 hat Deutschland das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung anerkannt und sich damit verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren, das durch ein notwendiges Maß an individueller Unterstützung die Bildung behinderter Menschen gewährleistet (vgl. Generalversammlung der UNO 2006, 15). Die aufgrund dieser Verpflichtung erforderlichen Veränderungen in den 16 deutschen Landesgesetzen erfolgte dann ab 2009 in unterschiedlichem Tempo und überwiegend schleppend. Während das Land Bremen die Verpflichtung zur schulischen Inklusion bereits 2009 in sein Schulgesetz aufgenommen hatte, beschloss der Niedersächsische Landtag erst im März 2012, dass zukünftig Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam an Regelschulen unterrichtet werden können, sofern die Erziehungsberechtigten das wünschen. Dazu sollte allen Schülerinnen und Schülern ¹⁾ zum Schuljahresbeginn 2013/2014 ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu allen Schulen ermöglicht werden ²⁾. In Nordrhein-Westfalen erhielten entsprechende Änderungen 2013 Gesetzeskraft, in Bayern erst 2015. Als letztes Bundesland hat Sachsen eine neue Fassung des Schulgesetzes im April 2017 verabschiedet.

¹ Da bislang keine befriedigende Konvention etabliert ist, wird im Folgenden ein schematisches Vorgehen bei männlich-/weiblichen Sammelformen ebenso vermieden wie „ideologische Korrektheit“: In bunter Mischung werden die weibliche oder männliche Schreibweise ebenso verwendet wie gelegentlich die „/-“-Schreibweise und das große „I“ oder die androgyne Fassung „Lehrperson“ bzw. „Lehrkraft“.

² Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Inklusive Schule in Niedersachsen.

Mehr als 10 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Konvention sind laut einer Statistik des Sekretariats der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2018 ³⁾ die meisten Bundesländer weit entfernt vom ursprünglichen Ziel, den größten Teil der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zu unterrichten. Im Schuljahr 2017/18 wurden in den Klassenstufen 1 bis 10 bundesweit noch immer fast 60 % (mehr als 317.000 Schüler/innen) exklusiv in Förderschulen unterrichtet (davon etwa 12% Schülerinnen ausländischer Herkunft). Demgegenüber nahmen im selben Zeitraum nur ca. 42,5% (etwa 225000) deutsche und ausländische Schüler am inklusiven Unterricht in Regelschulen teil. Dieses bundesweit durchschnittliche Quotenverhältnis (57,5% exklusiv gegenüber 42,5% inklusiv) kommt zustande durch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Im Bundesland Bremen beträgt die Quote für die inklusive Beschulung knapp 85%, im Flächenland Schleswig-Holstein immerhin 68,65%; während sie in Hessen und Bayern bei knapp unter bzw. knapp über 30% liegt.

Die Gründe für diese zögerliche Umsetzung sind vielfältig und haben in den vergangenen Jahren zu kontroversen Auseinandersetzungen und wechselseitigen Schuldzuweisungen geführt. Eine rückblickende Ursachenforschung ist konfrontiert mit einer schwer überschaubaren Gemengelage aus sowohl nachvollziehbaren Bedenken als auch Versäumnissen auf allen Ebenen, die sich gegenseitig verstärkt haben dürften: Eine unzureichende Ausstattung der Regelschulen seitens der kommunalen Schulträger, fehlende Konzepte und eine mangelhafte Vorbereitung der Lehrkräfte, vor allem aber ein – angesichts der offensichtlich unzureichenden Voraussetzungen und der erwartbaren Schwierigkeiten – zögerlicher schulpolitischer Wille auf kultusministerieller Ebene, diese von oben verordnete Reform ‚mit der Brechstange‘ durchzusetzen.

Begleitet wurde und wird dieser gebremste Refomreifer von massiven Vorbehalten bis hin zur strikten Ablehnung einer inklusiven Beschulung, die in der öffentlichen Diskussion mal mehr, mal weniger vehement vertreten wird. Besondere Wirkung dürfte dabei der Widerstand einflussreicher Personen und Einrichtungen gegenüber einer Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem und seiner vermeintlich erfolgreichen Elitförderung haben. Eindrucksvoll zum Ausdruck gebracht hat diese Geisteshaltung vor gut 20 Jahren der damalige Präsident der Max-Planck-Gesellschaft, Prof. Dr. Hubert Markl, in dem eingangs aufgeführten Zitat. Implizit bezog Markl mit seiner damaligen abschätzigen Äußerung zu Gesamtschulen auch Stellung gegen inklusiven Unterricht, der ein Grundprinzip der Gesamtschulpädagogik ist. Auch wenn diese Kritik inzwischen – nach der de facto Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems – nicht mehr in einer derart zynischen Weise öffentlich vorgetragen wird, so erlebt die damit korrespondierende Haltung seit einiger Zeit wieder einen Aufschwung. Ihren Ausdruck findet sie in Angriffen gegen inklusiven Unterricht mit der Begründung, sie

³⁾ <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> { am 1.8. 2019 }

würden den schulgesetzlichen Bildungsauftrag – vor allem der Gymnasien – aushöhlen, der angeblich ausschließlich auf die Vermittlung von Fachwissen beschränkt sei. Vertreten wird diese tatsachenwidrige Behauptung etwa von dem inzwischen seit 20 Jahren im Ruhestand befindlichen Politikdidaktiker Hermann Giesecke, der in einer plakativen Streitschrift mit dem Titel „Warum ich gegen inklusive Schulen bin: Die zerstörerische Naivität ideologisch motivierter Schulreformen“ (Giesecke 2017) wie bereits in vielen seiner frühen Schriften seine Unkenntnis – oder besser gesagt seine Ignoranz – gegenüber dem schulischen Bildungsauftrag zum Ausdruck bringt. Laut den Schulgesetzen der 16 Bundesländer ist die Persönlichkeitsbildung das vornehmliche Ziel schulischer Bildung. Die Eckpfeiler dieses Bildungsauftrags ergeben sich aus dem Deutschen Grundgesetz, speziell aus den Verfassungsartikeln 1 bis 7, auf die sich alle 16 Länderschulgesetze beziehen müssen. „Wer schulische Bildung auf unterrichtsfachliches Wissen reduziert, ignoriert das demokratische Fundament des hiesigen Schulwesens.“ (ausf. dazu: Mühlhausen 2015, 38).

Aber auch Maßnahmen, die auf den ersten Blick als flankierende juristische Unterstützung des schulischen Inklusionsprozesses erscheinen könnten, konterkarieren die Reformbemühungen und erweisen ihnen letztlich einen Bärendienst. Pointiert deutlich wird das mit einem Gerichtsurteil des Bremer Verwaltungsgerichts im Jahr 2018 (Az.: 1 K 762/18), in dem die Klage einer Schulleiterin gegen die angeordnete Einrichtung einer Inklusionsklasse mit fünf „geistig behinderten“ Kindern an ihrem Gymnasium abgewiesen wird. Dem Argument der Schulleiterin, die geistig Behinderten könnten das erhöhte Lerntempo der Gymnasiasten verzögern, widersprach das Gericht mit der überraschenden Prognose, einen gemeinsamen Unterricht würde es ja ohnehin nur bei einzelnen Projekten geben; überwiegend würden diese fünf Schüler ja in benachbarten „Differenzierungsräumen“ unterrichtet. Man muss dieser bemerkenswerten Fehleinschätzung des Gerichts über den Sinn inklusiven Unterrichts zugutehalten, dass es aus nachvollziehbarem Grund offensichtlich darüber irritiert ist, dass mit einer vom Gesetzgeber gewollten und erzwungenen Schaffung von Inklusionsklassen an Gymnasien ein Grundpfeiler des gymnasialen Selbstverständnisses demonstriert wird: Der Bestenauslese zum Zwecke der Eliteförderung. Mit dieser Irritation steht das Gericht nicht allein ⁴⁾, denn die gymnasiale Beschulung von Schülern, von denen kaum erwartbar ist, dass sie selbst minimale Anforderungen des gymnasialen Curriculum jemals werden erfüllen können, ist unzweifelhaft ein unauflösbarer Widerspruch in Anbetracht der scharfen Auslese, die deutsche Gymnasien ansonsten praktizieren, um ihres Erachtens nach ungeeignete Schüler/innen möglichst schon an der Sekundar-Einschulung zu hindern, spätestens aber in den fünften und sechsten

⁴ Zu eigen macht sich diese Auffassung u.a. auch der ehemalige Kölner Gymnasiallehrer Michael Felten, der sich in seinem Buch „Die Inklusionsfalle: Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert“ (2017) aus diesem Grund gegen die Aufnahme von Schülern mit Lernschwierigkeiten und geistigen Behinderungen in Gymnasien ausspricht.

Klassen ‚auszusortieren‘. Das Gerichtsurteil, in dem einem Bremer Gymnasium als vermeintlichen Ausweg aus dem Dilemma empfohlen wird, in der zu bildenden Inklusionsklasse möglichst viel exklusiv zu unterrichten, unterstreicht diesen Systemwiderspruch unabsichtlich.

Grundsätzlich umstritten ist die Reform selbst unter Lehrerausbildern, denen die Aufgabe zukommt, angehende Lehrer/innen auf einen inklusiven Unterricht vorzubereiten, in dem Regel- und Förderlehrkräfte zusammenarbeiten. Nicht wenige Erziehungswissenschaftler/innen, Fachdidaktiker/innen und Sonderpädagog/inn/en haben anfangs diese, aus ihrer Sicht längst überfällige, Schulreform begrüßt und daran erinnert, dass mit ihr nunmehr verbindlich verwirklicht wird, was der Deutsche Bildungsrat bereits 1973 als unerlässlich eingefordert hatte:

„ ... ein flexibles System von Fördermaßnahmen, das einer Aussonderungstendenz der allgemeinen Schule begegnet, gemeinsame soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter ermöglicht und den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher entgegenkommt. ... Die dadurch zustande kommende gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Kindern bringt eine sonderpädagogische Verantwortung für die allgemeine Schule mit sich, die sie bisher nicht wahrzunehmen brauchte, weil es neben ihr die Sonderschule gab und noch gibt.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 24).

Inzwischen ist diese anfängliche Euphorie angesichts vieler Hindernisse und Fehlentwicklungen in Skepsis umgeschlagen, wie Olga Jaumann im ersten Teil ihres Buchs mit dem Titel „Inklusion – eine unerfüllbare Vision“ resümiert (Jaumann 2018). Gerade von Sonderpädagogen wird bezweifelt, dass die mit der verbindlichen flächendeckenden Einführung der schulischen Inklusion erzwungene abrupte „Kehrtwende um 180° in deutschen Schulen“ gelingen kann (so Karl Dieter Schuck - vormals Sonderpädagogin an der Universität Hamburg). Der Psychologe Bernd Ahrbeck, bis 2016 an Humboldt-Universität Berlin Professor im Fachgebiet „Pädagogik der Verhaltensstörungen“, kritisiert, mit der inklusiven Schule werde ein sehr gut ausgestattetes und bewährtes Förderschulsystem zerschlagen (Ahrbeck 2016).

Nicht gerade förderlich für den Reformprozess ist, dass es bis heute strittig ist, was diese Reform bewirken und wem sie eigentlich zugutekommen soll. Umstritten war in der hiesigen schulpolitischen Diskussion von Beginn an, welche Schülerklientel im *Inklusiven Unterricht* einbezogen werden sollte. Laut den Landesschulgesetzen sind das – der UN-Konvention folgend – ausschließlich Schüler/innen mit besonderen körperlichen und/oder geistigen Einschränkungen, die einen speziellen, eben sonderpädagogischen, Förderbedarf begründen. Die amtliche Statistik der Kultusministerkonferenz von 2018 (a.a.O.) unterscheidet diesbezüglich die Förderschwerpunkte

- „Lernen“
- „Sehen“
- „Hören“
- „Sprache“

- „Körperliche und motorische Entwicklung“
- „Geistige Entwicklung“
- „Emotionale und soziale Entwicklung“
- „Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)“

sowie den Förderschwerpunkt „übergreifend“, die „Schulen für Kranke“ und außerdem die Rubrik „noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet“.

Die Kriterien, nach denen die jeweiligen Einschränkungen bemessen werden und die Zuordnung eines Schülers zu einem Förderschwerpunkt vollzogen wird, sind nicht eindeutig, da bei allen Förderschwerpunkten die Einschränkungen in graduellen Abstufungen vorliegen. Nicht selten kommen mehrere Beeinträchtigungen in unterschiedlichsten Kombinationen zusammen, so dass die Zuordnung eines behinderten Schülers zu einer Kategorie ungenau ist. Eine solche Verbundkategorie ist in der KMK-Synopse nur für den Förderbedarf „Sprache, emotionale und soziale Entwicklung“ vorgesehen.

Auch die Bezeichnungen für diese Kategorien sind einem ständigen Wandel unterzogen und repräsentieren den jeweiligen Zeitgeist. War es z.B. bis weit in die 70er Jahren noch selbstverständlich, von „Verhaltensgestörten“ zu sprechen, so erfolgte seit den 80er Jahren eine mehrfache Kurskorrektur: von „Verhaltensauffälligen“ über Schüler mit „Verhaltensproblemen“ bis zur derzeit politisch korrekten Bezeichnung als Schüler/innen mit Förderbedarf im Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“. Mit einer vergleichbaren Verbalakrobatik wird in der KMK-Synopse versucht, die offensichtlichen Handicaps von Schülern mit z.B. einem Down-Syndrom oder einer Autismus-Diagnose sprachlich zu verklausulieren als Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Streng genommen müsste danach auch die UN-Behindertenrechtskommission in der deutschen Übersetzung umbenannt werden in „UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit speziellen Förderbedarfen“. Es fällt selbst Förderlehrkräften, die täglich behinderte Schüler unterrichten, schwer, mit den ständigen sprachlichen ‚Innovationen‘ Schritt zu halten. Sogar in aktuellen Unterrichtsentwürfen aus der II. Phase ist von Schülern mit „geistiger Beeinträchtigung“ oder „geistiger Behinderung“ die Rede – manchmal schamhaft abgekürzt mit „G.B.“ (so in Entwürfen zu den in **Kapitel 6 und 7** dokumentierten Unterrichtsvorhaben HUB 57 und 58). Und auch an den Universitäten Nomenklatur hat sich bislang wenig geändert, dort sind z.B. die Professuren, Institute und Studiengänge für den Förderbedarf „Emotionale und soziale Entwicklung“ vielerorts noch immer mit der Bezeichnung „Verhaltensgestörtenpädagogik“ ausgewiesen.

Im Unterschied zur UN-Konvention wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion tendenziell eher ein weites Verständnis von „Inklusion“ favorisiert, wonach auch solche Schüler/innen zu berücksichtigen seien, die zwar nicht im obigen Sinn **behindert sind**, aber aufgrund ihrer prekären Lebensumstände daran **gehindert werden**, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Dieser akademische Streit um eine ‚richtige‘

Definition erscheint angesichts der schulischen Realität müßig, denn faktisch sind viele Lehrer/innen mit der Anforderung konfrontiert, in derselben Lerngruppe/Klasse sowohl Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch Schüler/inne/n aus prekären Lebensverhältnissen mit einem häufig nicht gerade bildungsförderlichen Migrationshintergrund und in einigen Schulen seit mehreren Jahren auch Flüchtlingskinder mit völlig unzureichenden Deutschkenntnissen zu unterrichten. Angesichts dieser Veränderungen befördert allein schon die Debatte um Inklusion einen Abschied von der Illusion einer „Normalität“ und der Fiktion einer homogenen Schülerschaft, die es ohnehin niemals gegeben habe – so der ehemalige Siegener Erziehungswissenschaftler Hans Brügelmann. Der *Inklusive Unterricht* sollte den Blick auf die Besonderheit jedes einzelnen Schülers mit seinen Stärken und Schwächen eröffnen (vgl. Brügelmann 2014).

Aber nicht von allen Betroffenen wird die wohlgemeinte ‚Einschließung‘ aller in einer für alle offenen Lerngemeinschaft gutgeheißen. So sollten in Niedersachsen laut Koalitionsvertrag zwischen SPD und Bündnis90/Die Grünen von 2012 alle Förderschulen zu den drei Schwerpunkten *Lernen, Sprache* und *Emotionale und Soziale Entwicklung* nach und nach auslaufen, indem diese Schülerklientel in den folgenden vier Jahren (Grundschule) bzw. fünf Jahren (Sekundarschule) nur noch in Regelschulklassen eingeschult werden. Somit hätten, wenn man die Zahlen aus 2009 zugrunde legt (vgl. KMK 2016), ab dem Schuljahr 2020/21 mehr als 70 % aller Schüler/innen mit Förderbedarf in Regelschulen unterrichtet werden sollen, während dann nur noch die knapp 30 % der Schüler/innen mit den Förderschwerpunkten *Hören, Sehen, Körperliche und Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung*, sowie *Lernen+Sprache+Emotionale und Soziale Entwicklung* weiterhin exklusiv in spezialisierten Förderschulen unterrichtet würden. Gegen eine so erzwungene inklusive Beschulung haben in Niedersachsen die Eltern und Lehrkräfte der Schüler/innen mit Sprachbehinderungen von Beginn an heftig und andauernd protestiert. Ihr Argument war zum Einen, dass es in nahezu allen Regelschulen an den sehr teuren Ausstattungen mangelt, die in Sprachheilschulen Standard sind, und dass zum Anderen nur in den allerseltensten Fällen die sprachbehinderten Schüler in einer Regelschulklasse auch von einer speziell ausgebildeten Förderlehrkraft mit dem Schwerpunkt *Sprache* gefördert werden würden – und dann auch nur für wenige Stunden pro Woche ⁵.

Um diesem Protest Rechnung zu tragen und weiteren erwartbaren Elternprotesten gegenüber einer zwangsweisen inklusiven Beschulung von Schülern mit anderen Förderschwerpunkten zuvorzukommen, wurde in Niedersachsen wie in anderen Bundesländern auch den Eltern behinderter Kinder freigestellt, selbst zu entscheiden, ob diese

⁵ Auch die in einigen niedersächsischen Grundschulen weiterbestehenden, speziell ausgestatteten Sprachlernklassen, in denen Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt *Sprache* von qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden, brandmarken Befürwortern einer inklusiven Beschulung als Fortsetzung von Separierung und Etikettierung (Müller 2014).

in einer auf diese Klientel spezialisierten Förderschule oder inklusiv in einer Regelschule unterrichtet werden. Eine Ausnahme waren in Niedersachsen zunächst Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen*, die seit dem Schuljahr 13/14 an Regelschulen hätten eingeschult werden müssen⁶⁾. Aber nachdem diese Vorgabe von vielen Schulträgern unterlaufen wurde, hat das CDU/SPD-Kabinett im Juli 2018 für die bis 2021 voraussichtlich nicht geschlossenen ca. 60 Förderschulen Lernen (von 120 im Jahr 2012) ebenfalls einen Bestandsschutz bis 2028 garantiert.

Der Primat des Elternwunsches konterkariert das mit der Einführung *Inklusiven Unterrichts* verbundene Anliegen, weil damit ein zweigleisiges Schulsystem, in dem Regel- und Förderschulen nebeneinander bestehen, dauerhaft und flächendeckend vorzuhalten ist. Nach der KMK-Statistik für das Schuljahr 2017/18 (a.a.O.) werden in allen 16 Bundesländern parallel zum inklusiven Regelschulsystem fast alle Förderschultypen weitergeführt. Dieser Bestandsschutz für Förderschulen zwingt die Schulbehörden für beide Schulsysteme, sonderpädagogische Lehrkräfte bereitzustellen - auch wenn die Klassen in den Förderschulen kaum gefüllt werden. Eine Folge dieses ‚luxuriösen‘ Doppelssystems ist eine mangelhafte Unterrichtsversorgung der inklusiven Klassen in Regelschulen mit sonderpädagogischen Lehrkräften, von denen nicht wenige täglich zwischen mehreren Regelschulen pendeln müssen.

Nach einer Berechnung des niedersächsischen Landesrechnungshofes⁷⁾ stünden bei einer ausschließlich inklusiven Beschulung der Förderschüler/innen mit den Schwerpunkten *Sprache*, *Lernen* und *Emotional-soziale Entwicklung* allein für das Lehrpersonal 400 Millionen Euro jährlich zur Verfügung⁸⁾. Damit könnte fiktiv sämtlichen Klassen aller Schulformen im Primar- und Sek1-Bereich eine systemische Grundversorgung von 5,6 LWStd. je Klasse gewährt werden. In den niedersächsischen Grundschulen könnte die sonderpädagogische Grundversorgung sogar um mehr als das Dreifache erhöht werden (statt bisher pauschal 2 Förderstunden pro Klasse 6,4). Der niedersächsische Landesrechnungshof kritisiert in diesem Bericht zum einen die Fortführung dieses Doppelssystems als eine konträr zur Grundidee der inklusiven Beschulung praktizierte Ressourcenverschwendung. Zum Andern wird, ungewöhnlich deutlich, die individuelle Ressourcenzuweisung aufgrund von Einzelgutachten als „dem

⁶⁾ Diese Schüler/innen bilden zahlenmäßig die größte Gruppe unter den neun in KMK-Statistiken unterschiedenen Förderschwerpunkten (vgl. KMK 2018), ihr Anteil liegt laut langjähriger Statistiken bei etwa einem Drittel aller Schüler/innen mit Förderbedarf.

⁷⁾ Noch nicht einmal mitgerechnet sind hier die Kosten der Träger, also vorwiegend der Kommunen, für den Anschaffungs- und Erhaltungsaufwand der Schulgebäude und deren Ausstattung.

⁸⁾ Vgl. den Jahresbericht 2018 des niedersächsischen Landesrechnungshofs – Abschnitt IV „Schulische Inklusion in Niedersachsen“ (<https://www.lrh.niedersachsen.de/themen/jahresberichte/jahresbericht-aktuell-165143.html> am 29.4.2019). Vorgestellt wurde diese Expertise auf einer Tagung des Sozialverbands Deutschland und der GEW Niedersachsen am 3.4.2019 in einem Vortrag von Silke Feser (LRH).

aktuellen wissenschaftlichen Diskurs entsprechend [...] nicht mit dem vom Land präferierten erweiterten Inklusionsbegriff vereinbar“ kritisiert (aaO., 6). Angeregt wird eine bislang nur von den drei Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen beschrittene „systemische Ressourcenausstattung“, die dem sog. „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ entgegenwirkt und den Schulen langfristig Planungssicherheit geben würde⁹. Bislang scheitert eine längerfristige Planung des Einsatzes von Förderlehrkräften an Regelschulen vor allem daran, dass nicht vorhergesehen werden kann, ob Eltern ihre Kinder mit Förderbedarf an der Regelschule ihres Schulbezirks einschulen lassen. Die Unwägbarkeiten der alljährlichen elterlichen Wahlentscheidungen zur Einschulung im Verbund mit der ‚sparsamen‘ Zuteilung von Förderstunden macht es Regelschulen unmöglich, mittelfristig eine passende Zuordnung von spezialisierten sonderpädagogischen Lehrkräften zu den jeweils in einer Klasse vorhandenen Förderbedarfen zu gewährleisten. Damit gleicht es einem Lotteriespiel, ob eine Förderlehrkraft mit ihrer hochspezialisierten Ausbildung in einer Regelschulklasse auch Schüler/innen mit eben diesem Förderbedarf unterrichten kann. Ganz sicher aber wird sie mehrheitlich Schüler/innen mit Förderbedarfen unterrichten, für die sie keine spezialisierte Ausbildung hat.

Umstritten ist diese Reform auch in der Lehrerschaft selbst. Sowohl die Förder- als auch die Regelschullehrkräfte sehen sich gefordert, eine bislang allenfalls halbherzig unterstützte Reformmaßnahme umzusetzen – so gut es eben geht. Die in Fach- und Verbandszeitschriften, auf Tagungen und in schulpolitischen Rubriken von Tages- und Wochenzeitungen vorgebrachten Stellungnahmen dokumentieren einen tiefen Graben zwischen Befürwortern und Gegnern inklusiver Beschulung. Dabei überwogen in den ersten Jahren nach 2009 in redaktionellen Hauptbeiträgen, Leitkolumnen und Kommentaren die Stimmen von Befürwortern, die in dieser politischen Vorgabe die große Chance zur grundlegenden Veränderung des deutschen Schulsystems – weg von schulischer Diskriminierung und hin zu mehr Gleichberechtigung sahen. Kritische Stimmen kamen dann alsbald vermehrt aus der Schulpraxis zu Wort, nachdem in einzelnen Bundesländern erste Erfahrungen gemacht wurden; sie waren allerdings zunächst vorwiegend in Kurzbeiträgen und Leserbriefspalten zu finden. Inzwischen weicht der ursprünglich von Verbandssprechern, Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftlern zur Schau gestellte Zweckoptimismus einer „großen Ernüchterung“ – so die Überschrift eines Leitartikels in der Mai-Ausgabe 2017 der Verbandszeit-

⁹ Laut niedersächsischem Landesrechnungshof betrug 2017 allein der zeitliche Aufwand der beteiligten Lehrkräfte für ein Feststellungsverfahren im Durchschnitt 43 Stunden und kostete gut 2.670 € (aaO, Abschnitt 3). Für die ca. 14700 sonderpädagogischen Gutachten waren 462 Vollezeiteinheiten erforderlich; die Kosten dafür beliefen sich auf gut 40 Millionen Euro. Der niedersächsische Landesrechnungshof empfiehlt in seinem Jahresbericht 2018, auf Individualgutachten zu verzichten und stattdessen jedes Jahr diesen zweistelligen Millionenbetrag zusätzlich in die systemische Grundversorgung zu investieren.

schrift der Bildungsgewerkschaft „Erziehung und Wissenschaft“ zum Schwerpunktthema „Inklusion“ (Irle 2017). In mehreren Artikeln dieser Ausgabe wird über bundesweite Proteste von Lehrer- und Elternverbänden und -initiativen berichtet, die sich nicht nur gegen die unzureichende Ausstattung der Schulen, sondern oft auch gegen das Inklusions-Vorhaben als solches richten. Zu Wort kommen in dieser Ausgabe mehrere Lehrkräfte, die selbst *Inklusiven Unterricht* praktizieren, sich zu diesem pädagogischen Prinzip bekennen, aber in überwiegend resignierendem Grundton von unzumutbaren Belastungen, Mängeln und Versäumnissen berichten. Zitiert wird u.a. aus einem „Brandbrief“ von Frankfurter Grundschulleitungen an den hessischen Kultusminister, wonach sich die ohnehin schon unakzeptablen Bedingungen für eine inklusive Beschulung insbesondere in den städtischen Ballungsgebieten noch massiv verschlechtert haben, weil ein größer werdender Anteil an Kindern aus prekären Lebensverhältnissen mit und ohne Migrationshintergrund und an traumatisierten Flüchtlingskindern zu unterstützen sei. Aufgrund fehlender Ressourcen sowohl für die Inklusion als auch zur Betreuung geflüchteter Kinder würde die Belastungsgrenze für Lehrkräfte ins Unendliche steigern – so wird ein ehemaliger hessischer Grundschulleiter zitiert. Eine Frankfurter Grundschullehrerin schildert in einem Leserbrief an die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung anonym, dass sie „heute keine Lehrerin mehr werden würde, weil sie den Kindern nicht gerecht“ werden könne. Auf der Strecke blieben selbst „die paar normalen, unauffälligen, lernbegierigen Kinder, die einfach mitlaufen, weil man keine Zeit für sie hat.“ (a.a.O.,13). Zu ähnlich desillusionierten Einschätzungen kommen in der November-Ausgabe 2018 der Zeitschrift PÄDAGOGIK in mehreren Beiträgen Lehrkräfte und Schulleitungen aus Schulen der Sekundarstufe I (je eine Haupt-, Gesamt-, integrierte Sekundar- und Stadtteilschule), die eine über viele Jahre hinweg zunehmend desaströse Entwicklung an ihrer jeweiligen Schule beschreiben, bei der „>>normales<< Unterrichten unmöglich wird“ (Stein & Gajewski 2018, 22). Zugleich wird in diesen Beiträgen aber auch von kraftraubenden experimentellen Ansätzen berichtet, um diesem Trend einer Entschulung – zumeist durchaus mit bescheidenem Erfolg – entgegenzuwirken.

Im Gegensatz zu diesem vielerorts festgestellten ungünstigen Entwicklungstrend gibt es jedoch auch gegenläufige Beispiele. Grund- und Sekundarschulen, die unter vergleichbaren Bedingungen wie die zuvor beschriebenen Schulen in Hinblick auf die personelle und materielle Schulausstattung, das Schülerklientel und das soziale Umfeld arbeiten, erleben nicht zwangsläufig derart extrem ungünstige Entwicklungen. So dokumentiert Graumann (aa.O.) mit der Fallstudie einer westfälischen Grundschule, dass *Inklusiver Unterricht* gelingen kann, wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Auch an – wenngleich bislang nur sehr wenigen – Gymnasien gibt es Inklusionsklassen. In der Region Hannover haben lange vor der niedersächsischen Schulgesetz-Änderung von 2012 das Kurt-Schwitters- Gymnasium in Hannover Burgdorf (2011) und das Hölty-Gymnasium in Wunstorf (2009) jeweils eine Inklusionsklasse eingerichtet, in der Schüler/innen mit „geistiger Behinderung“ (so die Bezeichnung in diesem Ar-

tikel) unterrichtet werden (vgl. Baßmann & Laukamp-Grimmel 2013). Diese erfolgreiche gymnasiale Inklusionspraxis widerlegt Mutmaßungen, wonach gymnasialer Unterricht vor zuviel Heterogenität kapitulieren müsste (Felten 2017). Offenbar gelingt es Lehrkräften unter bestimmten Voraussetzungen, den Anforderungen eines *Inklusiven Unterrichts* in einer Weise zu entsprechen, die nicht nur für sie selbst zufriedenstellend ist, sondern auch von den Schülern und ihren Eltern als positiv gewertet wird (siehe die Ergebnisse der Schulerkundungen in **Kapitel 2**). Aber auch bei solchen, aus Beteiligten­sicht gelungenen schulischen Inklusionsvorhaben streiten sich Experten darüber, ob diese den Ansprüchen einer idealiter vorgestellten Inklusion genügen.

1.2 Inklusiver Unterricht – Widersprüche, Zielirritationen und Kontroversen

1.2.1 Separiertes Lernen im inklusiven Unterricht konterkariert die Inklusionsidee

Die vorstehend skizzierten Konflikte über *Inklusiven Unterricht* lassen bereits anklagen, dass der Grundidee vom gemeinsamen Lernen ein Widerspruch innewohnt. Inklusiver Unterricht soll allen Schülern auch bei größter Spannweite an Voraussetzungen, Fähigkeiten und Perspektiven ein gemeinsames Lernen ermöglichen. Damit wird ein ziel- und inhaltsdifferentes Lernen unvermeidlich, bei dem die I-Schüler zeitweise auch separiert unterrichtet werden – sei es in einem Nebenraum, im Flur oder ‚pseudoinklusiv‘ in einer abgeschirmten Ecke des Klassenraums. Separiertes Lernen ist ein konstitutives Merkmal des *Inklusiven Unterrichts*. Diese zeitweise getrennte Unter­richtung ist auch eine Form der Aussonderung – ganz gleich, mit welcher Intention, in welchem zeitlichen Umfang und unter welchen Umständen eine Trennung der För­derschüler von ihren Mitschülern erfolgt.

1.2.2 Die potentielle Stigmatisierung von Förderschülern in der Regelschule

Im inklusiven Unterricht erleben Regelschüler/innen ihre behinderten Mitschüler/innen in der Regel in einer Sonderrolle. Ihre psychischen und physischen Handicaps sind zumeist offensichtlich; für sie gelten Sonderregeln, sie lernen mit anderen Medien und Materialien, erhalten mehr Hilfestellungen, benötigen mehr Zeit und können mit den Lernerfolgen der Anderen nicht mithalten¹⁰. Selbst wenn in den meisten Inklusionsklassen eine Beschulung in separaten „Differenzierungsräumen“ nicht so durchgängig erfolgt, wie es sich das eingangs zitierte Bremer Gericht vorstellt, ist ein zeitweise getrennter Unterricht unumgänglich. Die mit diesen – zumeist sinnvollen didaktischen Maßnahmen – verbundene Sonderstellung kann einer Stigmatisierung

¹⁰ In eine Sonderrolle können sie z.B. bei der Bildung von Arbeitsgruppen sogar dann gelangen, wenn das durch die Vorgehensweise bei der Gruppenbildung eigentlich vermieden werden soll: Siehe die in Kapitel 9.5 beschriebenen videografierten Schlüsselszenen zu den WBA-Szenarien 113 und 114.

und Etikettierung der Förderschüler Vorschub leisten, die durch *Inklusiven Unterricht* eigentlich vermieden werden soll.

1.2.3 Die doppelte Privilegiertheit der Förderlehrkraft – Auslöser für Konkurrenzdenken und Missgunst

Einer gedeihlichen Zusammenarbeit zwischen Förder- und Regelschullehrern steht die doppelte Privilegiertheit von Förderlehrkräften im Weg. Einerseits werden sie deutlich besser bezahlt als Grund-, Haupt- und Realschullehrer/innen (im Beamtenverhältnis nach A13 statt A12) und haben ein geringeres Stundendeputat. Andererseits sind sie im inklusiven Unterricht formal nur für ‚ihre‘ kleine Schülerklientel zuständig, während die Regelschullehrkräfte den Unterricht insgesamt zu verantworten haben. Ein missgünstiges Resümee könnte demnach lauten: ‚Schlechter bezahlte Regellehrkräfte müssen in mehr Wochenstunden mehr Schülern vergleichsweise umfangreichere Lehrplaninhalte vermitteln‘. Eine solche Einschätzung blendet aus, dass Förderlehrkräfte eine hochspezialisierte Qualifikation haben, um mit pädagogisch-didaktischer, aber auch psychologisch-medizinischer Expertise einzelnen Schülern trotz z.T. sehr ungünstiger Voraussetzungen zu Lernerfolgen zu verhelfen. Wenn Vorurteile dieser Art in einer Schule hinter vorgehaltener Hand kursieren, sind sie ein nicht zu unterschätzendes Hindernis für einen gedeihlichen gemeinsamen Unterricht.

1.2.4 Team-teaching ‚auf Augenhöhe‘: Eine Verschwendung von Ressourcen?

Die Förderlehrkraft soll beim *Team-teaching* als ‚Generalistin‘ dieselben Aufgaben wie die Regelschullehrkräfte übernehmen, als ‚Spezialistin‘ soll sie sich um die I-Schüler mit Förderbedarf kümmern. Eine zu starke Orientierung in eine der beiden Richtungen ist ungünstig: In der Rolle der ‚Generalistin‘ droht eine Vernachlässigung der einzelnen Schüler mit Förderbedarf. In der Rolle der ‚Spezialistin‘ droht eine Vernachlässigung der Beziehung zur gesamten Lerngruppe. Diese antinomen Anforderungen könnten mit einem *Team-teaching* situationsangemessen ausbalanciert werden, bei dem beide Lehrkräfte für alle Schüler/innen zuständig sind und sich sowohl in frontalen Phasen als auch beim Differenzieren die Aufgaben gleichwertig teilen. Sie arbeiten ‚auf Augenhöhe‘ so zusammen, dass für die Schüler/innen keine Hierarchie zu erkennen ist¹¹⁾. Gegner eines solchen *Team-teaching* kritisieren eine doppelte Ressourcenverschwendung: Die Förderlehrkraft könne sich dann nicht mit ihren hochspezialisierten pädagogischen Fähigkeiten auf die Schülerklientel konzentrieren,

¹¹⁾ Ein solches *Team-teaching* auf Augenhöhe praktizieren Lehrkräfte bei zwei Unterrichtsvorhaben, die als *Hannoveraner Unterrichtsbilder* 57 und 58 multimedial dokumentiert sind (siehe die Kapitel 7 und 8).

für die sie eingestellt wurde; die Regelschullehrkraft würde ihre angestammte Schülerklientel vernachlässigen, um beim Versuch einer Förderung gehandicapter Schüler zu dilletieren ¹²⁾.

1.2.5 Einweg-Beratung als Kooperationshindernis

Wenn Förderschullehrkräfte Stundenermäßigungen erhalten, um ihre Regelschulkolleg/inn/en zu beraten, ohne dass denen diese Beratungszeit angerechnet wird, läuft das einer Kooperation auf Augenhöhe zuwider. Bei einem *Team-teaching* würden zudem auch Förderlehrkräfte von der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz der Regellehrkräfte profitieren – der Beratungsbedarf ist demnach wechselseitig.

1.2.6 Teilhabe am inklusiven Unterricht – mit gesetzlicher Garantie oder disponibel je nach Elternwillen?

Befürworter inklusiven Unterrichts gehen davon aus, dass in der Bundesrepublik Deutschland nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention Schüler/innen nicht nur ein Recht zur Teilhabe an inklusivem Unterricht haben, sondern dass die Bundesländer nach der Verankerung dieser Vorgabe in ihren Schulgesetzen in der Pflicht sind, dieses Recht auch gegen Widerstände durchsetzen – mit der Konsequenz, Förderschulen nach und nach abzuschaffen und die Zweigleisigkeit aufzugeben. Zu dieser Konsequenz hat sich bisher kein Bundesland entschlossen. Stattdessen garantieren die Landesregierungen den Fortbestand der Förderschulen, um dem Willen von Eltern zu entsprechen, die für ihre Kinder darin die bessere Alternative sehen. Befürworter inklusiven Unterrichts sehen darin die Missachtung eines Rechtsguts, die aus ihrer Sicht vergleichbar damit ist, die Schulpflicht selbst zur Disposition des Elternwillens zu stellen. Allerdings bleibt ihnen – solange Förderschulen eine Bestandschutzgarantie haben – zur Durchsetzung ihrer Forderung nach Abschaffung der Zweigleisigkeit nur der Rechtsweg. Den würden vermutlich auch die Förderschulbefürworter unter den Eltern beschreiten, wenn eine Landesregierung den Bestandschutz aufhebt. So oder so – letztlich kann der derzeitige Status quo nur durch Gerichtsentscheid unter Abwägung von Rechtsgütern beendet werden. Wie eine solche Entscheidung ausfallen würde, ist nicht vorhersehbar.

1.2.7 Inklusiver Unterricht mit besonderen Schülern und besonderen Lehrern?

Im inklusiven Unterricht soll die Haltung vermittelt und gelebt werden, dass die Verschiedenartigkeit von Schülern etwas Selbstverständliches ist. Dieser Grundidee laufen pädagogische Konzepte, schulorganisatorische Maßnahmen und Ausbildungs-

¹²⁾ Diese Einwände waren der Anlass für die Ausarbeitung des in Kapitel 10.1 vorgestellten WBA-Szenariums 112.