

Andreas Hinz in einem Interview:

„Die größte Sonderschule in Deutschland ist für mich das Gymnasium, das im Vergleich zu Grundschulen oder Gesamtschulen nur ein sehr kleines Spektrum von Schülern aufnimmt.“

(in: Irle 2015, 76f)

Fragen:

- 1) Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt es zwischen Gymnasium und Sonderschule?
- 2) Warum ist diese Äußerung von Hinz so provokant?
- 3) Wie wird sie vermutlich in der Sonderpädagogik aufgenommen?
- 4) Wie wird sie vermutlich in der Gymnasialpädagogik aufgenommen?
- 5) Welches Spektrum von Schüler_innen könnte ein inklusives Gymnasium aufnehmen?
- 6) Was könnten die beiden Schulformen voneinander lernen?

Kontext: **Gymnasien** machen sich auf den Weg Richtung Inklusion und nehmen „Förderschüler“ auf.

„Für die Institution ist **das** [die Inklusion] ein historischer Einschnitt, vergleichbar vielleicht mit der Abschaffung des Griechischen als Pflichtfach oder der Einführung der Koedukation.“

(Spiewack 2015)

Fragen:

- 1) Worin besteht das Gemeinsame im Vergleich zwischen „Griechisch als Pflichtfach“ im Gymnasium, „Koedukation“ und Inklusion?
- 2) Warum wird Inklusion als ein „historischer Einschnitt“ bezeichnet?
- 3) Was bedeutet dieser Einschnitt für...
 - die Schule als Institution,
 - die Schulgemeinschaft,
 - den Unterricht in einzelnen Fächern?
- 4) Und was bedeutet er für Sie in Ihrer Profession?

Zitate aus Interviews mit Lehrkräften an Gymnasialen

Oberstufen (aus: Siedenbiedel 2016)

Im Folgenden finden Sie Auszüge aus den Antworten auf die Frage: „Was verstehen Sie unter Inklusion?“

Lehrer 1: „Tja, also unter Inklusion (..) verstehe ich das gemeinsame Unterrichten von allen Schülern (..) an einer Schule.“

Lehrerin 1: „Hm, ja, nach meinem Verständnis ist Inklusion der gemeinsame Unterricht von, ähm, sag ich jetzt mal, normalen Schülern, die ähm in der Schulform, in der sie sind, ähm, und der Bildungsvoraussetzungen die Ziele erreichen können und solcher Schüler, die vielleicht aufgrund bestimmter (..) äh Handicaps inkludiert, also mit einbezogen werden. Da würde ich dann noch mal nen Unterschied machen zwischen (.) äh körperlich eingeschränkten und geistig eingeschränkten Schülern, die mit dabei sind und im Unterricht eben mit beschult werden.“

Fragen

1. Was fällt Ihnen an den Antworten auf?
2. An was genau machen die befragten Lehrkräfte Inklusion fest? Was wird nicht erwähnt?
3. Welche Unterschiede werden zwischen unterschiedlichen Schüler_innen gemacht? Was könnte der Hintergrund dafür sein?
4. Welche Rolle spielen Gruppenzusammensetzungen, Unterrichtsgestaltung, Schulgestaltung, Lehrer_innen-Rolle in diesen Definitionen?
5. Wie ist Ihr eigenes Inklusionsverständnis? Wo sehen Sie Chancen? Wo Herausforderungen?

Aus Interviews mit Lehrkräften, die an einer gymnasialen Oberstufe arbeiten (aus: Siedenbiedel 2016):

Lehrer 1: „Ich glaube, dass das deutsche Schulsystem nicht darauf ausgelegt ist, ähm, dass viele Kinder mit einer (..) Lern- mit irgendeiner Behinderung oder Beeinträchtigung, ähm, die Oberstufe erreichen werden, das werden (..) also alles, was mit Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen zu tun hat, die werden vorher ausselektiert.“

Fragen:

- 1) Diskutieren Sie das Zitat. Was fällt Ihnen auf?
- 2) Wo sieht der Lehrer die Verantwortung für die Selektion?
- 3) Welche Gruppen von Schüler_innen sieht der Lehrer nicht auf der Gymnasialen Oberstufe?
- 4) Welche Gründe könnte es geben, dass diese Schülergruppen die Gymnasiale Oberstufe nicht erreichen? Welche könnte es dafür geben, sie doch die Gymnasiale Oberstufe erreichen zu lassen?
- 5) Was würde sich (automatisch) am Gymnasium ändern, wenn diese Schülergruppen in die Gymnasiale Oberstufe kämen? Was müsste sich ändern?
- 6) Welchen Beitrag könnten Sie / Ihre Institution leisten, um inklusivere Strukturen zu fördern?

Aus Interviews mit Lehrkräften, die an einer gymnasialen Oberstufe arbeiten (aus: Siedenbiedel 2016):

Lm1: [...] ich habe nichts dagegen, die Kinder zu unterrichten, ich halte nur von der Inklusion nichts. [...] [*hebt die Stimme*] weil ich das für einen riesigen Widerspruch halte. [...] Also weil auf der einen Seite eine Leistungsselektion stattfindet [...] und im Gegenzug sollen dann (...) Dinge getan werden, um Schüler mit Problemen in die Schule zu integrieren. [...] Und ich frage mich, wie man einem Hauptschüler vermittelt will, dass er die, in der Selektion, in der Leistung (..) erfasst wurde und in die Hauptschule selektiert wurde und der Schüler mit Trisomie 21 sollen auf die Oberstufe gehen, das äh scheint mir schon ein Widerspruch.

Fragen:

- 1) Worin sieht der Lehrer einen Widerspruch?
- 2) Diskutieren Sie, was dafür spricht, diesen Widerspruch auszuhalten und was dagegen spricht.
- 3) *2009 ist der 34jährige Pablo Pineda mit Trisomie 21 in Spanien Lehrer geworden, Aya Iwamoto, die ebenfalls unter den Bedingungen von Trisomie 21 lebt, studierte Englische Literatur und übersetzt heute Bücher aus dem Japanischen, und Francesco Aglio, auch von Trisomie 21 betroffen, arbeitet als Ökonom im italienischen Cremona. Über Pineda und Iwamoto ist bekannt, dass sie keine Sonderschulen, sondern inklusive Regelschulen besuchten*
(<http://www.welt.de/gesundheit/article3901173/Europas-erster-Lehrer-mit-Downsyndrom.html> und <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-07/inklusion-chancengleichheit-kapitalismus>).
Diskutieren Sie das Zitat vor diesem Hintergrund.
- 4) Welche Erfahrungen mit Widersprüchen in Bezug auf Inklusion haben Sie in Ihrer Institution gesammelt?

Die Gemeinschaft der Schüler_innen ist keine selbst gewählte – dies birgt Konfliktpotentiale: Schule als Präventionsort und caring-community

Es liegt in der pädagogischen Verantwortung der Schule, Raum zu bieten, um Anerkennungsforderungen und Diskriminierungserfahrungen in heterogenen Gruppierungen zu besprechen und gegen diskriminierendes Verhalten tätig zu werden. Ziel ist die empathische Anerkennung (dies meint nicht zwangsläufig die zustimmende Anerkennung) der subjektiven Wirklichkeiten der Gegenüber.

Schule sollte für alle Lerner, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund und unter Berücksichtigung individueller Handicaps ein Ort der Prävention sein und zwar auf der individuellen/persönlichen Ebene, der Klassenebene und auf der Schulebene.

Im Sinne der Resilienzförderung übernimmt Schule/Klassengemeinschaft auch die Funktion einer „caring community“ (Opp und Wenzel 2003)

Fragen:

1. Welche Heterogenitätsdimensionen treten in Ihren Lerngruppen zutage?
2. Bestehen in Ihrem Arbeitsfeld Konflikte in Ihrer heterogenen Lerngruppe? Welche? Und wie gehen Sie und die Lerngruppe(n) mit diesen Konflikten um?
3. Auf welcher/welchen Ebene(n) ist Ihre Schule ein Präventionsort? Wodurch/wie gelingt das?
4. Versteht sich Ihre Schule als „caring-community“? Was läuft gut und was könnte noch verbessert werden? Welche leitenden Qualitätskriterien könnten dafür gelten?

Erfordernis Schulungen

Für die Umsetzung der UN-BRK sollen Lehrkräfte, einschließlich solcher mit Behinderungen eingestellt werden, „die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind“ (UN-BRK Art. 24 (4)). Zudem sollen Lehrkräfte und Mitarbeiter_innen geschult werden. Diese Schulung schließt „die Schärfung des Bewusstseins für Behinderung und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung ein“ (ebd.)

Fragen

1. Wurden Sie geschult? Wo, wie, ...?
2. Welche Themen müssten die geforderten Schulungen beinhalten?
3. Wo wüssten Sie sich noch Unterstützung?
4. Wie könnten angehende Lehrer_innen in der Lehrer(aus)bildung noch besser auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet werden?

„` Anders´ sein dürfen oder `normal´ sein müssen“

(Swantje Köbsell 2016)

Köbsell macht sich für eine „aktive, reflektierte und permanente Auseinandersetzung der beteiligten Akteur/innen mit den verschiedenen Heterogenitätsdimensionen (Behinderung ist eine unter anderen) stark und fordert, dass „das (Aus-)Bildungssystem dafür sorgen [muss], dass diese produktiven Auseinandersetzungen geführt werden“ (Köbsell 2016, 184). Ziel ist ihrer Ausführungen eine „reflektierte Behinderungs- bzw. Heterogenitätskompetenz der Lehrer/innen“ (ebd.). Erreicht sei diese, wenn die Anerkennung behinderter Lerner nicht von einer größtmöglichen Anpassung an die vorherrschende Normalität abhinge, sondern wenn behinderte Lernende selbstbewusst `anders´ sein könnten. Eine große Wichtigkeit kommt den Peer-Kontakten zu. Diese müssen z.T. durch Lehrer_innen unterstützt werden.

Fragen:

1. Wird Behinderung in Ihrem Arbeitsfeld thematisiert? Wenn ja, wie?
2. Wie gestalten sich die Peer-Kontakte von behinderten und nicht-behinderten Schülern? Wie werden sie gefördert?
3. Was ist in Ihren Augen „Heterogenitätskompetenz“? Wie kann sie am Gymnasium/an der Beruflichen Schule bei Lehrkräften und/oder Schüler_innen gefördert werden?
4. Wie könnte der Normalitätsdruck minimiert und das selbstbewusste Anderssein außer über Leistung gefördert werden?

Inklusion ist auf Kooperation und Unterstützung angewiesen – aber wie?

Die BFZ-Arbeit an Gymnasien sei schwierig erläutert eine BFZ-Lehrkraft, „weil die Fachorientierung so stark ist, die Basisarbeit so viel Kraft kostet und oft auf wenig Verständnis trifft. Es geht darum, Verständnis zu entwickeln, dass soziale Kompetenz erforderlich ist, um überhaupt erfolgreich in einer Gruppe lernen zu können. Für viele Schülerinnen und Schüler sind offene Lernsituationen eine Überforderung. Dass einzelne Schülerinnen und Schüler sich damit schwertun, sehen viele Lehrer_innen am Gymnasium nicht. Und Differenzierung findet einfach noch zu selten statt.“

Fragen

1. Wie wird individuelle Förderung an Ihrer Schule umgesetzt?
2. Welche Erfahrungen haben Sie mit der Zusammenarbeit mit dem BFZ?
3. In welchen Fällen/mit welchen Fragestellungen wenden Sie sich an das BFZ?
4. Was könnte zu einer Veränderung/Verbesserung der Kooperation mit dem BFZ beitragen?