

**Zeitschrift für Bildungsverwaltung**  
**Jahrgang 32 – 2016 – Heft 2**  
**„Heterogenität/Inklusion/Partizipation**  
**in Schule und Unterricht**  
**Herausforderungen für die Lehrerbildung“**

**Inhalt**

<b>Editorial</b>	5
<b>Zum Einstieg: Berichte aus der Praxis</b>	
<i>Uwe Christiansen</i> Einführung	7
<i>Barbara Schäpers/Regina Brautmeier</i> Inklusive Schulentwicklung am Comenius-Gymnasium in Datteln, NRW	8
<i>Hans Flinkerbusch</i> Die Offene Schule Köln – Schule entwickeln, indem man Heterogenität und Inklusion erfolgreich umsetzt	13
<i>Ulrike Pelikan</i> Inklusion an der Gesamtschule Holsterhausen	17
<b>Fragenblock 1: Stichwort „Begriffliches“</b>	
Was ist unter den Begriffen „Heterogenität“, „Inklusion“, „Partizipation“ zu verstehen? Welches ist der gegenwärtige Forschungs- und Diskussionsstand? Welche gesellschaftlichen Entwicklungen und Sachverhalte sind zu berücksichtigen? Wie hat Lehrerbildung bislang reagiert? Welche Problemfelder haben sich aufgetan?	
<i>Regina Hameyer</i> Einführung	21
<i>Clemens Hillenbrand</i> Inklusion und Lehrerbildung: Der Auftrag inklusiver Bildung, empirische Befunde und Konsequenzen für die Lehrerbildung	23
<i>Axel Plünnecke</i> Zuwanderung und Fachkräftesicherung. Herausforderungen für das Bildungssystem	39

## **Fragenblock 2: Stichwort „Didaktik“**

Wie „funktioniert“ Lernen? Welche Lernunterschiede müssen in heterogenen, also auch in Inklusionsgruppen berücksichtigt werden? Was müssen Lehrkräfte im Blick auf das Lernen etwa von behinderten Schülerinnen und Schülern oder Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ggf. anders, neu lernen? Geht es womöglich um eine grundsätzlich neu zu fassende Professionalität angesichts neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Thema „Lernen“?

*Josef Keuffer*

Einführung 47

*Matthias Trautmann*

Schülerheterogenität als Gegenstand der Lehrer(aus)bildung 49

*Susanne Prediger*

Mit Diversität im inklusiven Fachunterricht umgehen – Zur Rolle der Fachdidaktik für Unterrichtsentwicklung und Ausbildung 59

## **Fragenblock 3: Stichwort „Standards“**

Wie lässt sich die Forderung nach Individualisierung mit der Notwendigkeit der Standardisierung in Einklang bringen? Wie sind Lernfortschritte zu messen, zu beschreiben? Wie sind Abschlüsse zu definieren und Bildungsgänge zu ordnen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Lehrerbildung?

*Werner Klein*

Einführung 69

*Ewald Terhart*

Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften 71

*Olaf Köller*

Zur Steuerungsfunktion von Bildungsstandards in einem inklusiven Schulsystem 87

#### **Fragenblock 4: Stichwort „Schulgestaltung“**

Muss nicht zur Verwirklichung der Inklusionsziele „Schule“ hinsichtlich ihrer Art pädagogisch zu arbeiten, hinsichtlich ihrer Gestalt, Struktur, Organisation, Ausstattung etc. ggf. ganz neu gedacht werden - als Grundvoraussetzung für eine dann darauf abgestimmte/abzustimmende Lehrerbildung? Wie sähen die „neue“ Schule, ein „neues“ Lehrerbild aus? Wie realistisch ist deren Realisierung?

*Klaus Karpen*

Einführung 97

*Bernd Ahrbeck*

„Die pädagogische Welt wird auch jetzt nicht neu erfunden.“  
Kritische Überlegungen zum aktuellen Inklusionsdisk 99

**Rezensionen** 109

**Annotationen** 129



## Editorial

„Heterogenität/Inklusion/Partizipation in Schule und Unterricht – Herausforderungen für die Lehrerbildung“ – mit diesem Thema hat sich das nunmehr vierte „Sankelmarker Gespräch zur Lehrerbildung“ befasst, das die AG Lehrerbildung der DGBV im Herbst 2015 zusammen mit dem IPN (Kiel) mit der Universität Siegen in Siegen veranstaltet hat.

Im vorliegenden Heft der „Zeitschrift für Bildungsverwaltung“ sind die Referate und Moderationsbeiträge dieses vierten Lehrbildungsgesprächs zusammengestellt – und zwar entsprechend der Grundstruktur der Tagung und ihrem Programm. Das Inhaltsverzeichnis spiegelt diese nach Frageblöcken geordnete Struktur wider.

Die Beiträge werden hier allerdings gegenüber dem tatsächlichen Verlauf der Tagung in einer etwas veränderten Weise wiedergegeben:

Zum Einen: Die Vorträge sind in Siegen in der Form von kurzen, Impulse gebenden Referaten gehalten worden. Sie erscheinen hier in einer von den Referentinnen und Referenten ausgearbeiteten Fassung.

Zum Anderen: Von den Beiträgen, mit denen vier Schulen aus der unmittelbaren schulischen Praxis berichtet und damit die Tagung eröffnet haben, sind hier nur die Beiträge dreier Schulen abgedruckt. An Stelle des Beitrags der Anne-Frank-Schule aus Bargteheide in Schleswig-Holstein, die 2013 mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden ist, wird auf die entsprechenden ausführlichen Darlegungen auf der Homepage der Schule verwiesen.

Wir haben auch dieses Mal wieder sehr zu danken:

Zunächst den Mitveranstaltern der Tagung für vielfältige und großzügige Hilfestellung. Darüber hinaus dem Vorstand der „Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung“, der die Tagung finanziell unterstützt und der wiederum eine ganze Ausgabe der gesellschaftseigenen Schriftenreihe für die Dokumentation unseres „Sankelmarker Gesprächs zur Lehrerbildung“ zur Verfügung gestellt hat. Unser Dank gilt vor allem aber den Referentinnen und Referenten sowie den Moderatorinnen und Moderatoren: Sie haben mit ihren Beiträgen die Tagung geprägt; ihre Aufsätze verleihen nunmehr auch diesem Heft sein besonderes Gewicht.

Die Unterstützung und der Zuspruch, die wir bei der Ausrichtung der Tagung erneut haben erfahren dürfen, sowie das Interesse, das der Gesprächsreihe inzwischen entgegen gebracht wird, haben uns zur Planung einer weiteren Folge ermutigt:

Das fünfte „Sankelmarker Gespräch zur Lehrerbildung“ wird in Zusammenarbeit mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel (IPN) und der Europa-Universität Flensburg vom 11. bis 12. November 2017 stattfinden. Die Tagung wird unter dem vorläufig noch als Arbeitstitel formulierten Thema „Internet in der Schule –

Schule im Internet, Herausforderungen für die Lehrerbildung“ stehen. Die DGBV wird rechtzeitig dazu einladen.

Wir freuen uns auf die Wiederbegegnung und die Fortsetzung des Gesprächs.

Für die AG Lehrerbildung der DGBV

*Ulrich Keudel*

*Klaus Karpen*

**Uwe Christiansen**

## **Einführung**

In der Vorbereitungsgruppe haben wir es für angemessen gehalten, die Tagung mit einem Blick auf die schulische Praxis zu beginnen. Nach sorgfältiger Recherche haben wir uns für vier, unterschiedliche Schulformen repräsentierende Schulen entschieden, an denen Inklusion seit vielen Jahren alltägliche Realität ist. Wir haben die Schulen gebeten, uns über ihre besonderen Erfahrungen mit immer heterogener gewordenen Lerngruppen zu berichten – von ihren Problemen und von den Lösungen, die sie gefunden haben.

Drei der vier Schulen kommen aus NRW, dem Bundesland der Tagung. Es sind dies die Gesamtschule Holsterhausen in Essen, das Comenius-Gymnasium in Datteln und die private Offene Schule Köln. Ich habe diese drei Schulen im Vorweg besucht, habe Unterricht in den inklusiv arbeitenden Klassen und Lerngruppen gesehen und mit den Lehrkräften und Schulleitungen gesprochen. Die Eindrücke, die ich habe gewinnen können, sind für mich beeindruckend gewesen. Bei aller Unterschiedlichkeit der Strukturen, der konzeptionellen Ansätze, der Diskussionen in den Kollegien und mit den Eltern und der umgebenden Öffentlichkeit sind überall gleich deutlich spürbar gewesen das professionelle und persönliche Engagement der Lehrkräfte sowie die offene und konstruktive, ja optimistische Stimmung bei allen, mit denen ich gesprochen habe.

Die vierte Schule ist die Anne-Frank-Schule aus Bargteheide in Schleswig-Holstein. Die Schule ist 2013 mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden. Die Jury hatte seinerzeit besonders auf zwei Aspekte für ihre Entscheidung hingewiesen: auf die besondere unterrichtliche Qualität und die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen innerhalb eines überzeugenden Gesamtkonzeptes. Im Schulprogramm heißt es dazu: „Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder – so wie sie sind und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt.“ Dieser Verpflichtung entsprechend führt auch die Anne-Frank-Schule „I-Klassen“ – heterogene Klassen mit einigen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, und sie leistet dort herausragende Arbeit.

Im Folgenden sind die Berichte der drei Schulen aus NRW wiedergegeben. Die Arbeit der Anne-Frank-Schule ist anlässlich der o.g. Preisverleihung öffentlich ausführlich beschrieben und gewürdigt worden; es sei deshalb hier nur auf die sehr informative Homepage der Schule verwiesen.

**Barbara Schäpers/Regina Brautmeier**

## **Inklusive Schulentwicklung am Comenius-Gymnasium in Datteln**

Am Comenius-Gymnasium streben wir das Ziel der Inklusion an, indem in integrativen "Klassen des gemeinsamen Lernens" Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf lernen und dabei von einem Team aus GymnasiallehrerInnen und Lehrerinnen für Sonderpädagogik sowohl zielgleich als auch ziendifferent unterrichtet werden. *"Die Leitgedanken unserer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung sind Toleranz, gegenseitige Achtung, die Förderung der Anerkennung von Stärken, Schwächen, unterschiedlichem Lerntempo und Vielfalt sowie ein solidarisches Miteinander!"*(aus dem Konzept für Klassen des Gemeinsamen Lernens am CGD)

### **Wie es begann**

Im März 2011 beauftragte die Bezirksregierung Münster u.a. das Comenius-Gymnasium, im Schuljahr 2011/2012 eine erste integrative Lerngruppe einzurichten. Zusammen mit Förderschulen, ihren Leitungen und abgeordneten Lehrkräften sollten Kooperationen für das Ziel einer „inkluisiven Schullandschaft“ entwickelt werden. Das Comenius-Gymnasium arbeitet seitdem auf der Basis einer Kooperationsvereinbarung mit einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Waltrop zusammen. Eine gemeinsame Konzeptgruppe entwickelte erste Projekte mit heterogenen Gruppen. In einer Erprobungsstufe übte sich eine Gruppe von LehrerInnen im gemeinsamen Unterrichten (Team-Teaching), die Konzeptgruppe informierte regelmäßig die gesamte Schulgemeinde und nahm dabei Bedenken, Kritikpunkte und Anregungen auf. Kontakte zu den nahegelegenen Schulen wurden aufgebaut. Das mit Beginn des Schuljahres 2012/2013 realisierte Konzept zur Einrichtung einer ersten integrativen Lerngruppe am Comenius-Gymnasium wird bis heute stetig evaluiert und fortgeschrieben.

### **Um wen geht es? Daten und Zahlen**

Zur Zeit (Januar 2016) besuchen insgesamt 19 SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Klassenstufen 5 bis 8 den gemeinsamen Unterricht, davon 15, die ziendifferent unterrichtet werden. Für sie und ihre MitschülerInnen gehört die Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Stärken und Schwierigkeiten im Umgang mit den Unterrichtsthemen bereits zum Gemeinsamen Lernen, was einen sensiblen und reflektierten Umgang mit Begriffen



nötig macht. Mit dem Begriff des "slow learner", für den wir uns zu Beginn entschieden haben, identifizieren sie sich, während die SuS, die das Abitur anstreben, ihn eher als diskriminierend empfinden.

Hier ein Zitat eines Schülers mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf: *"Eigentlich sind doch alle anders. Wir können nur kein Abitur machen. Das ist zu schwer."* Ein anderer dazu: *"Vielleicht könnte ich Abi machen, wenn ich dafür 20 Jahre Zeit hätte. Wir lernen eben langsamer."*

Bei diesen SuS wurden folgende Förderschwerpunkte diagnostiziert: „Lernen“ (12 SuS), „geistige Entwicklung“ (3 SuS), „Emotionale und Soziale Entwicklung“ (3 SuS).

Zielgleich werden eine Schülerin und ein Schüler mit Asperger Autismus mit den Förderschwerpunkten „Sprache“ und „Emotionale und Soziale Entwicklung“ unterrichtet. Ein Schüler mit Asperger Autismus benötigt keine spezifische Förderung.

In den Klassen des Gemeinsamen Lernens werden maximal 26 SuS unterrichtet. Jede Klasse verfügt über einen zweiten Raum, der durch eine Glastür mit dem Klassenraum verbunden ist.

Eine (bisher) fest zugesicherte Summe durch den Schulträger ermöglicht uns die Ausstattung der Klassen mit zusätzlichem Fördermaterial sowie den Aufbau einer inklusiven Lehr- und Fachbibliothek.

In diesen Klassen sind drei Sonderpädagoginnen mit insgesamt 54 Wochenstunden eingesetzt. Zunächst von der Partnerschule abgeordnet, wurden sie 2015 und 2016 dann an das Comenius-Gymnasium versetzt. Zusätzlich werden mehrere Doppelbesetzungen durch LehrerInnen ermöglicht, die bereits Erfahrungen in den Klassen des Gemeinsamen Lernens sammeln konnten und sehr gerne dort unterrichten. Einzelne SuS werden durch persönliche SchulbegleiterInnen unterstützt.

## **Der Unterricht in den „Klassen des gemeinsamen Lernens“**

Der Unterricht orientiert sich inhaltlich grundsätzlich an den Lehrplänen des Gymnasiums und wird idealerweise im Team gemeinsam geplant und durchgeführt. Die Lehrerinnen für Sonderpädagogik erstellen in Absprache mit den GymnasiallehrerInnen individuelle Förderpläne für die SuS mit Unterstützungsbedarf. Dabei werden sowohl die Richtlinien des Gymnasiums als auch die Richtlinien der jeweiligen Förderschwerpunkte berücksichtigt und miteinander verknüpft. Hier erstellen die LehrerInnen z.B. in Mathematik und Deutsch Kompetenzraster, die die jeweiligen Ziele für das Abitur, den Hauptschulabschluss, den Abschluss der Förderschule Lernen sowie ggf. den Abschluss für die Förderschule Geistige Entwicklung, farblich voneinander abgesetzt, aufzeigen. Mit Hilfe dieser Raster schaffen wir für alle SuS eine Zieltransparenz und besonders für die „slow learner“ eine Motivation, die nächste Stufe (z.B. im Hauptschulbereich) anzustreben.

Grundsätzlich werden alle SuS in einem Raum unterrichtet. In vielen Situationen (für Gruppenarbeit, Klassenarbeiten, Einzelarbeit, Rückzug) nutzen wir den Differenzierungsraum oder andere Räumlichkeiten. Auf diese Art sind wir bemüht, den Spagat zwischen gemeinsamem Unterricht, individueller Förderung und Binnen- und Außendifferenzierung zu schaffen.

Eine auf die individuellen Förderbedürfnisse und Fähigkeiten der SuS ausgerichtete Unterrichtsplanung erreichen wir durch differenzierte Arbeitsaufträge, Stationenarbeit, kooperative Lernformen und teilweise fächerübergreifende Themenarbeit. Die Themen der gymnasialen Curricula, die für die "slow learner" nicht oder in anderer Form vorgesehen sind, werden elementarisiert und vorhandene Materialien werden umgearbeitet. Kompetenzraster, adaptiertes oder selbst erstelltes Material werden gesammelt, Übersichtspläne erstellt und systematisch Ordner für jedes Fach und jede Jahrgangsstufe angelegt. Auf diese Art entwickeln wir ein schulinternes Curriculum für das gemeinsame Lernen in einzelnen Fächern. Mittlerweile planen wir in Fächern, die durch den hohen kognitiven Anspruch und/oder durch G8 bedingte Themenwechsel die „slow learner“ zu überfordern drohen, spiralcurricular. Beispielsweise wiederholen diese in der 7. Klasse das Thema Brüche und erarbeiten den Einstieg zum gemeinsamen Thema Prozentrechnen, während die Gymnasial-SuS das Thema "Thermen" bearbeiten.

Themen einzelner Unterrichtsfächer oder auch das Fach Englisch können nicht oder nur zeitweilig gemeinsam unterrichtet werden (z.B. spiral-curricular bei Vokabelbereichen wie birthday, family, hobbies, gemeinsame Einstiege, Vokabelspiele), die zweite Fremdsprache wird nicht gemeinsam unterrichtet. Parallel zum Latein- und Französischunterricht erhalten die „slow learner“ durch die Lehrerinnen für Sonderpädagogik "Förderunterricht" in Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch Hauswirtschaft erhält hier seinen Platz. Dabei fassen wir die „slow learner“ aus den Klassen 6 und 7 zeitweilig zusammen, weil beide Gruppen voneinander profitieren. Von Klasse 7 an wird das Fach Arbeitslehre (nach den Hauptschul-Richtlinien) erteilt; hier bereiten wir beispielsweise den Aufbau einer Schülerfirma vor. Ab Klasse 8 kooperieren wir mit der Hauptschule vor Ort, indem die „slow learner“ dort am Werk- und Technikunterricht teilnehmen, in der 9. und 10. Klasse kooperieren wir für den Bereich der Berufswahlorientierung mit dem Berufskolleg, für den Bereich Wohnen und selbstständiges Leben u. A. mit der Lebenshilfe e.V. Im 10. Schuljahr, in dem das Kurssystem der Oberstufe beginnt, werden die Anteile am Gemeinsamen Unterricht reduziert.

Das Comenius-Gymnasium arbeitet in einem Arbeitskreis der Bezirksregierung an einem tragfähigen Konzept für das 10. Schuljahr. Dieses sieht eine Kombination aus Gemeinsamem Lernen in den Fächern Sport, Kunst und Musik vor, aus Parallelunterricht in weiteren Fächern, jahrgangübergreifendem Unterricht in einer Differenzierungsgruppe, einem bis zwei Praxistagen in Betrieben und/oder dem Berufskolleg sowie Kooperationsprojekten im Bereich

Arbeitslehre mit der Haupt- und Förderschule Lernen.

## **Erfahrungen und „Knackpunkte“**

Den Klassenteams und insbesondere den "Fach-Teams", bestehend aus GymnasiallehrerInnen und Lehrerinnen für Sonderpädagogik, stellt das für die Gymnasiallehrkräfte neue gemeinsame Unterrichten außerordentlich arbeitsintensive und anspruchsvolle Aufgaben, was die Kooperation und die erforderliche Kommunikation betrifft. In einer festen Teamstunde kann ein Teil der notwendigen inklusiven Unterrichtsentwicklung erfolgen, pädagogische Maßnahmen können gemeinsam getroffen und getragen werden. Da diese für die mittlerweile vier Klassen des gemeinsamen Lernens nicht mehr im Stundenplan verankert werden kann, wurde durch die Fachkonferenz Gemeinsames Lernen eine Änderung der Teamsitzungen vereinbart. Das Kernteam, bestehend aus KlassenlehrerInnen und Lehrerinnen für Sonderpädagogik, trifft sich wöchentlich, das Klassenteam in der 5. Klasse 14-tägig, ab Klasse 6 mindestens im Turnus von vier Wochen, die Fachteams bei Bedarf. Die Sonderpädagoginnen sind in besonderem Maße belastet, da sie in mehreren Fächern fachfremd unterrichten und sich in gymnasiale Themen einarbeiten müssen, bevor sie die Inhalte elementarisieren und differenziert vorbereiten können. Einige Lehrkräfte sind in zwei Klassen des Gemeinsamen Lernens eingesetzt, dadurch sind sie zusätzlich belastet.

Die inklusiv arbeitenden Klassen sind selbstverständlich sehr unterschiedlich, das Klassenklima und die Klassengemeinschaft gestalten sich durch die unterschiedliche Zusammensetzung sehr gut bis noch ausbaufähig. Die 5. Klasse profitiert von einem erfahrenen Klassenleitungsteam, ebenso die 6. Klasse, die jedoch eine höhere Anzahl an eigentlich zielgleichen SuS aufweist, die sich jedoch als stark förderbedürftig erwiesen haben. Die 7. Klasse hatte im ersten Jahr eine schwere Bewährungsprobe durch einen „slow learner“ zu bestehen, der sich durch die kognitiv stärkeren SuS stets herausgefordert fühlte und mittlerweile an einer Förderschule „Lernen“ beschult wird. In der 8. Klasse stellt ein SuS mit Asperger-Autismus seine Mit-SuS zuweilen vor Geduldproben. Die SuS gehen in dieser Klasse bisher allerdings außerordentlich sorgsam und verantwortungsbewusst miteinander um.

So gut die SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auch integriert sein mögen – es gibt hier durchaus Einladungen und Kontakte mit SuS, die zielgleich unterrichtet werden –, so suchen sie doch auch häufig Rückzugsmöglichkeiten, genießen das Arbeiten in der Differenzierungsgruppe und benötigen hier andere SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als eine Art "peer-group". Freundschaften oder erste Liebesbeziehungen suchen und finden diese SuS am Gymnasium ab Klasse 7 nur vereinzelt.

Herausstellen möchten wir die Bedeutung einer guten Elternarbeit, sowohl von Schul- als auch von Elternseite. Mittlerweile gibt es in den 5. und 6. Klassen aktive Elternstammtische sowie einen gemeinsamen Stammtisch für alle vier Klassen des Gemeinsamen Lernens. Die Hemmschwelle für die Eltern der „slow learner“ abzubauen ist dabei für alle Eltern ein wichtiges Ziel, so gibt es in einer Klasse bereits "Eltern-Buddies", die anderen Eltern mit Rat und Tat zur Seite stehen.

In der Fachkonferenz "Gemeinsames Lernen" arbeiten die Lehrerinnen für Sonderpädagogik, jeweils zwei Gymnasiallehrkräfte und Eltern aus jeder Klasse des Gemeinsamen Lernens sowie Vertreter der SuS an der Evaluation und fortlaufenden Entwicklung des Konzeptes, organisieren Darstellung und Öffentlichkeitsarbeit und geben notwendige Schulentwicklungsimpulse.

Seit 2015 sind wir Referenzschule im "Netzwerk Zukunftsschule", einem Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, in dem wir anderen Gymnasien Hospitationen im Gemeinsamen Lernen anbieten, die eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich des Gemeinsamen Lernens darstellen, die Netzwerkarbeit koordinieren und dokumentieren.

## **Ausblick**

Trotz zahlreicher Bedenken hat sich das Comenius-Gymnasium gemeinsam auf den Weg gemacht, und nach fast fünf Jahren erscheint heute Einiges als nahezu selbstverständlich, was zu Beginn dieses Weges selbst unter den Optimisten der beteiligten LehrerInnen und Eltern kaum vorstellbar war. Die anfängliche Skepsis in Teilen des Kollegiums wich zuerst vorsichtiger Neugier und dann wachsender Offenheit.

Unsere überwiegend positiven Erfahrungen aus der sehr arbeitsintensiven, aber auch erfolgreichen Arbeit in unseren Klassen des Gemeinsamen Lernens, was das Klima, die Integration der „slow learner“, deren erhöhte Leistungsbereitschaft, den Leistungsstand der Gymnasial-SuS sowie deren Integrationsbereitschaft betrifft, ermutigen uns für die weitere Arbeit.

In den kommenden Schuljahren werden wir weiterhin mit hohem Arbeitsinsatz, hoffentlich mit ausreichend Humor, Gelassenheit und Empathie mit einer neuen 5. Klasse starten, die 6. dann 7. Klasse bei ihrem Wechsel in das Hauptgebäude begleiten und unterstützen, das Gemeinsame Lernen in Klasse 9 ausbauen, eine neue Kooperation mit dem Berufskolleg zur Sicherung der Übergänge beginnen und uns im Team bemühen, alle SuS der Klassen bestmöglich zu fordern und zu fördern.

**Hans Flinkerbusch**

## **Die Offene Schule Köln – Schule entwickeln, indem man Heterogenität und Inklusion erfolgreich umsetzt**

### **Kurzprofil und Besonderheiten**

Die Offene Schule Köln hat zum Schuljahr 2012/2013 ihren Schulbetrieb begonnen. Zurzeit besuchen 269 SchülerInnen die Schule. Als weiterführende Stadtbezirksschule mit inklusivem Gesamtschulkonzept bietet sie alle Schulabschlüsse an. Im Schuljahr 2012/2013 wurden zunächst Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 8 aufgenommen. Zurzeit werden die SchülerInnen in 10 altersgemischten Lerngruppen der Jahrgangsstufen 5-7 bzw 8-10 und einer Lerngruppe der Jahrgangsstufe 11 unterrichtet. Sie ist eine Schule für alle Kinder und Jugendlichen ohne jegliche Selektion nach Leistung oder Herkunft und sozialem Status.

Alle SchülerInnen einer Lerngruppe werden durch ein multiprofessionelles Team in ihrem individuellen Lernprozess begleitet und unterstützt. Neben der beständigen Anwesenheit eines Lehrers und einer Lehrerin mit sonderpädagogischer Qualifikation wirken in der Schule weitere Fachkräfte wie SozialpädagogInnen, HeilpädagogInnen, TherapeutInnen gemeinsam und verantwortlich in einem pädagogischen Team. Die Lerngruppen sind grundsätzlich heterogen zusammengesetzt. Die Verschiedenheit und Vielfalt der SchülerInnen regt vielfältige kognitive, soziale und emotionale Entwicklungen an. Und sie ermöglicht es ihnen, sich wechselseitig anzuregen, sich gegenseitig beim Lernen zu helfen und ihre Selbstständigkeit in Gruppen- und Einzelarbeit zu erproben. Die SchülerInnen lernen unterschiedliche Leistungsgrenzen und Leistungsstärken, Interessen und Erfahrungen anzuerkennen. Helfen und Sich-Helfen-Lassen wird für alle selbstverständlich – sogar notwendig.

### **Das pädagogische Profil der Schule Inklusion – individuelle Vielfalt in einer wertorientierten Gemeinschaft**

Inklusion verfolgt das Ziel, „alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten. Dabei kann es um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkünfte, Nationalitäten, Erstsprachen, [...], soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anderes mehr gehen“ (Hinz 2008). Inklusion bedeutet demnach für eine Gemeinschaft, dass sie die Dimensionen der Vielfalt in ihrer Mitte wahrnimmt, wertschätzt und aktiv nutzt. Die Offene Schule Köln versteht sich als eine „Schule für Alle“, die die Vielfalt und

Einzigartigkeit aller willkommen heißt. Sie macht sich zur Aufgabe, alle Schülerinnen und Schüler als Individuen mit ihrer einzigartigen Persönlichkeit in dieser und für diese Welt stark zu machen. Sie legt Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, den vielfältigsten Bedingungen offen, selbstbewusst und produktiv zu begegnen und nachhaltig mit ihnen umzugehen. Und sie gestaltet eine offene Lebens- und Lernwelt sowohl für Lernende als auch für Lehrende, die von wesentlichen Werten wie Teilhabe, Anerkennung und Wertschätzung, Verantwortungsbewusstsein, Nachhaltigkeit, Fairness und Hilfsbereitschaft getragen wird.

## **Bausteine unseres Schulkonzeptes**

*1. Die Offene Schule Köln ist für alle Kinder und Jugendlichen und ihre unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten, Voraussetzungen und Interessen offen.*

Gemäß unserem Anspruch, Inklusion in der Schule umfassend zu verwirklichen, ist diese Schule ausdrücklich für jeden und jede offen. Niemand wird ausgeschlossen. Daraus erwächst die Aufgabe, in jedem Einzelfall zu prüfen, welche Bedingungen (räumlich, sächlich, personell) hergestellt werden müssen, dass dieses besondere Kind aufgenommen werden kann.

*2. Alle Abschlüsse sind für alle SchülerInnen zugänglich. Jede Schülerin und jeder Schüler hat die Möglichkeit, ihre und seine Leistungsfähigkeit in der Weise zu entfalten und zu entwickeln, dass stets der höchstmögliche Schulabschluss erreicht werden kann.*

Die allzu frühe Festlegung auf eine Schullaufbahn verhindert für viele Kinder und Jugendlichen immer wieder, dass sie den für sie höchstmöglichen Schulabschluss erreichen. Daher war für uns die Gründung einer Gesamtschule zwingend. Wir versuchen, alle Kinder und Jugendlichen zu fördern und immer wieder herauszufordern. Wir wollen uns nicht schon zu Beginn der Sekundarstufe I festlegen, welcher Abschluss wohl am Ende der 10ten Klasse erreicht werden kann.

*3. Das Lernen ist konsequent individuell ausgerichtet. Die Offene Schule Köln ist für alle Kinder und Jugendlichen ein Lern- und Lebensraum für selbstwirksames, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.*

Es gehört zu unseren festen Überzeugungen, dass es äußerst sinnvoll ist, mit dem Lerner/der Lernerin eine Übereinkunft zu treffen. Nicht der in einem 30-Stunden-Raster getaktete Wochenrhythmus, in dem in jeder Stunde vorge-schrieben wird, was jetzt gerade zu lernen ist, bestimmt unser Schulleben. Wesentlich sind offene Lernzeiten, in denen das Kind/der Jugendliche, nach die Absprache mit den LehrerInnen, für sich festlegt, was er in dieser Woche in welcher Reihenfolge und welchem Rhythmus lernen will. Dabei bleibt es die

Aufgabe der Erwachsenen den Überblick zu behalten, zu gewährleisten, dass die von den Lehrplänen geforderten Kompetenzen auch erworben werden. Allerdings in einer Reihenfolge und Schwerpunktsetzung, über die die Lerner weitgehend mitbestimmen.

*4. Altersgemischte Lerngruppen bieten stabile Orientierung in einer Gemeinschaft der Vielfalt. In der Altersmischung müssen die Kinder und Jugendlichen weder wegen Nichtversetztwerdens noch wegen Überspringens ihre Lerngruppe verlassen. Altersgemischte Lerngruppen bieten den Vorteil der sozialen Stabilität, der unmittelbaren Orientierung, sowie der Stärkung von Eigenverantwortung und Selbstregulation.*

Kinder und Jugendliche finden Halt und Orientierung nicht immer nur bei Gleichaltrigen. Insbesondere in den Hochphasen der Pubertät klaffen biologische Entwicklung und soziale Orientierung häufig sehr weit auseinander. In einer altersgemischten Lerngruppe finden alle in ihrer großen Heterogenität AnsprechpartnerInnen in ihrer jeweiligen Lebensphase. Das Zusammenlernen über die Altersgrenzen hinweg ermöglicht stabile Helfersysteme, bei denen alle enorm profitieren.

*5. Das multiprofessionelle Team ermöglicht eine Vielfalt der Angebote und die Koordination individueller Unterstützung. Alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe werden durch ein multiprofessionelles Team in ihrem individuellen Lernprozess begleitet und unterstützt. Die LernbegleiterInnen – Lehrkräfte aller Schulformen, pädagogische Fachkräfte und TherapeutInnen – arbeiten an der Offenen Schule Köln als Team.*

Das zusätzliche therapeutische Know-how wird zurzeit über Kooperationen mit therapeutischen Praxen in die Schule geholt. Für uns ist es wichtig, dass Therapien in die normale Tagesstruktur eingebettet werden. Sonst würde der Besuche einer Ganztagschule für viele Kinder bedeuten, dass sie die notwendigen Therapien erst am Nachmittag oder sogar am frühen Abend wahrnehmen könnten. So kommen sie den Kindern in der Schule und damit unmittelbar auch dem Lernen zugute.

## **Herausforderungen**

Die Schule ist erfolgreich gestartet. Wir versuchen den Anspruch, jeden und jede individuell zu fördern, konsequent zu verwirklichen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Entwicklung einer Lernkultur, die – nach einer gemeinsamen Morgenrunde – die Schüler und Schülerinnen in der individuellen Arbeit an ihren Lernaufgaben unterstützt. Ergänzt wird diese Arbeitsform durch Fachbüros, die von den Schülerinnen und Schülern angewählt werden können. Weitere Elemente der Unterrichtsstruktur sind das Lernen in Projekten und epochalen organisierten Schwerpunkten.

Für die LehrerInnen bedeutet dies eine große Herausforderung. Es gilt, dem

einzelnen Kind gerecht zu werden in seinem Bedürfnis nach Nähe und Zuwendung und gleichzeitig die anderen nicht aus dem Blick zu verlieren. 25 Kinder und Jugendliche mit vielen verschiedenen Aufgaben aus verschiedenen Fachbereichen. Die Selbstorganisation der Schüler und Schülerinnen – die gegenseitige Unterstützung, das eigenständige Umgehen mit Herausforderungen, nicht sofort den Lehrer oder die Lehrerin anzufordern, sondern zunächst einmal hartnäckig und zäh an der eigenen Lösung zu arbeiten – muss daher immer weiter gestärkt werden.



**Ulrike Pelikan**

## **Inklusion an der Gesamtschule Holsterhausen**

Die Idee gemeinsamen Lernens bezieht sich nicht allein auf die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung, sondern gilt grundsätzlich für den Unterricht aller Klassen und darüber hinaus für das ganze Schulleben der Gesamtschule Holsterhausen. Alle uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler werden nach dem Grundsatz unterrichtet, dass wir jedes Kind so weit wie möglich individuell fördern und in seinem Selbstbewusstsein stärken. In diesem Sinne helfen wir insbesondere auch den Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf, ihre Behinderung zu akzeptieren und sie auf ein selbstbestimmtes Leben vorzubereiten. Ganz im Sinne „inklusive Pädagogik“ profitieren von dieser Gemeinschaft alle Schülerinnen und Schüler!

„Unsere Schule ist eine Schule der Vielfalt, in der junge Menschen lernen, zusammen zu leben und dabei Unterschiede nicht als trennend, sondern als bereichernd zu erfahren.“

Als Gesamtschule bemühen wir uns um eine Grundhaltung von Inklusion, die niemanden ausschließt, jede und jeden unabhängig von persönlichen Fähigkeiten, Geschlecht, Herkunft, Kultur oder Religion annimmt und bestmöglich fördert. Zu den Grundprinzipien unseres Schulkonzepts gehören Anerkennung der Individualität der SchülerInnen, Orientierung an ihren Stärken, Förderung der Selbstverantwortung jedes Einzelnen, Unterstützung und Anregung der Solidarität und die Notwendigkeit der Kooperation.

Diese Haltung und diese Prinzipien bestimmen die Leitziele unserer Schulentwicklung. Sie bilden gleichzeitig die Grundlage für unsere pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Entscheidungen. Sie müssen sich insbesondere bewähren in der Arbeit in unseren Klassen, in denen SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf gemeinsam mit anderen unterrichtet werden.

Die Gesamtschule Holsterhausen kann auf eine lange Tradition gemeinsamen Unterrichts zurückblicken. Seit ihrer Gründung, also seit dem Jahr 1997, hat es in jedem Jahrgang eine integrative Lerngruppe gegeben. Mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz in NRW wurde diese Tradition fortgesetzt und ihre Umsetzung in der Schule erweitert. Seit dem Schuljahr 2014/2015 werden an der insgesamt 5-zügigen Gesamtschule Holsterhausen pro Jahrgang 10 SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf gemeinsam mit anderen Kindern unterrichtet. In den „A-Klassen“ werden die 5 Kinder, die langsamer lernen, zielfähig gemeinsam mit ca. 20 RegelschülerInnen unterrichtet, die „B-Klassen“ werden von Kindern mit Beeinträchtigungen beim Hören in schallgedämmten Räumen besucht, die anderen Kinder werden von uns je nach

Unterstützungsbedarf sinnvoll in den anderen Klassen gefördert.

Je nach Anzahl der SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf wird der Unterricht von zwei Lehrkräften erteilt, einem Regelschullehrer und einem Sonderpädagogen. Die sechs SonderpädagogInnen, die in der Mehrzahl der Schule fest zugeordnet sind, bilden immer auch Teil des Klassenleitungsteams der „A-Klassen“ und sind schwerpunktmäßig in ihrem Jahrgangsteam darüber hinaus in beratender Funktion tätig. Die Zusammenarbeit von RegelschullehrerInnen und SonderpädagogInnen wird darüber hinaus unterstützt durch eine Koordinatorin für das gemeinsame Lernen, die auch an der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Inklusionskonzeptes aktiv beteiligt ist.

Da die Kooperation der Lehrkräfte für uns eine wichtige Gelingensbedingung für gute Schule darstellt, ist die Gesamtschule Holsterhausen als Teamschule organisiert, in der z.B. Jahrgangsteams in besonderer Weise Verantwortung für die SchülerInnen ihres Jahrgangs übernehmen. Der Teamgedanke bildet auch eine wichtige Grundlage des Gelingens von Inklusion. Teamarbeit prägt daher insbesondere in den Klassen des gemeinsamen Lernens nicht nur die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, sondern wird auch in Form von Lernpatenschaften und kooperativen Arbeitsformen auf die SchülerInnen übertragen und schließt ebenfalls die Mitarbeit von Eltern an der Gestaltung des Schulalltags ein.

#### **„So viel Gemeinsamkeit wie möglich, ...“**

Alle SchülerInnen, auch diejenigen, die besondere Schwierigkeiten beim Lernen haben, werden so weit wie möglich im Klassenunterricht gemeinsam unterrichtet. Das gelingt durch binnendifferenzierendes Arbeiten, durch offene Unterrichtsformen wie dem Lernen an Stationen, dem Angebot von Lernbuffets oder durch projektorientierte Arbeit. Gemeinsames Lernen gelingt auf diese Weise im größten Teil des Fachunterrichts sowie insbesondere in den festen Förderstunden der Studentafel, in denen die SchülerInnen selbständig an kompetenzorientierten Aufgaben aus den drei Hauptfächern auf unterschiedlichen Niveaustufen arbeiten. Gemeinsames Lernen gelingt auch in Klassenrat und Vollversammlungen, in den Arbeitsgemeinschaften und natürlich in Pausen und Mittagsfreizeiten, auf Wandertagen und Klassenfahrten, bei Klassenfesten und Schulfeiern.

#### **„... so viel sonderpädagogische Unterstützung wie nötig!“**

Unter der gemeinsamen Klassenleitung von Regelschullehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft werden für die SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf individuelle Förderpläne entwickelt, durch die Klassenkonferenz abgestimmt und umgesetzt. Besondere Unterstützung in der Schullaufbahn erfolgt z.B. durch individuelle Stundenpläne, durch die Entwicklung von speziellen differenzierten Aufgaben, die den Bedürfnissen der SchülerInnen entsprechend auch sehr kleinschrittig und deutlich instruierend

angelegt sind. Unterstützung erfolgt während der Schullaufbahn weiterhin durch spezielle Angebote im Wahlpflichtbereich, z.B. zur Förderung motorischer Fertigkeiten und durch eigene Angebote im Bereich der Ergänzungsstunden oder durch zusätzliche Berufspraktika.

Je nach Bedarf werden im Unterricht spezielle Lernwege und besonderes Material eingesetzt wie gestützte Kommunikation für Kinder mit Hörschäden, Computer (mit spezieller Tastatur) und Lernsoftware. Zugeschnitten auf die Vorgaben der schulinternen Curricula werden kontinuierlich neue Lehrmittel angeschafft, die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung im Unterricht bieten. Für die Klassen mit SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf stehen neben den eigentlichen Klassenräumen weitere Gruppenräume zur Verfügung, die für zeitweise außendifferenzierende Maßnahmen genutzt werden können.

**„Ein System entwickelt sich in die Richtung, der wir Aufmerksamkeit schenken!“**

Als Gesamtschule glauben wir an die Bedeutung und Richtigkeit der eingangs beschriebenen Prinzipien und sehen darin eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion. Diese Haltung lässt sich freilich nicht verordnen. Sie sollte auch nicht mit simplen pädagogischen Lippenbekenntnissen verwechselt werden. Den Glauben an eine Schule der Vielfalt zu bewahren, ist vielmehr eine echte Herausforderung angesichts der oft nicht günstig erscheinenden Bedingungen des Schulsystems. Die neuen Änderungen des Schulrechts stellen auch unsere Schule trotz der langjährigen Vorerfahrungen vor Herausforderungen. Diese betreffen nicht nur die konkrete Umsetzung des Inklusionsanspruches bei einer wachsenden Zahl von SchülerInnen mit sehr unterschiedlichem, besonderem Förderbedarf, sondern auch ganz grundsätzlich die Frage des Rollenverständnisses der Regel- und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit.

Die Umsetzung gemeinsamen Lernens im oben beschriebenen Sinne bedeutet eine kontinuierliche Aufgabe für die Schulleitung und das gesamte Kollegium der Schule, der wir besondere Aufmerksamkeit schenken. Reflexion unseres Leitbildes, regelmäßige Evaluation bestehender Konzepte und Prüfung ihrer Umsetzungsformen sowie systematische Fortbildungen z.B. zu den Themen Classroom Management und Teamentwicklung gehören zum festen Programm der Schulentwicklung der Gesamtschule Holsterhausen auf dem Weg zur Inklusion.

*„Wenn ich etwas will, dann suche ich nach Lösungen; wenn ich etwas nicht will, dann suche ich nach Gründen!“*



## Fragenblock 1: Stichwort „Begriffliches“

Regina Hameyer

### Einführung

Die theoretische Annäherung an komplexe Begriffe offenbart mit jedem Schritt Scheingewissheiten über Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen gesellschaftlicher Entwicklungen. Das macht den Diskurs oft mühsam. Auch bei den drei zentralen Begriffen dieser Tagung – *Heterogenität/Inklusion/Partizipation* – zeigt sich dies. Vor dem geschichtlichen Hintergrund Deutschlands ist die Begriffsreflexion zudem unterlegt mit einer gewissen emotionalen Aufladung, die sich aus Aspekten von Schuldbewusstsein und Ängsten speist. Eine pragmatische Umsetzung von Erkenntnissen in eine ebenfalls komplexe systemische Praxis wird dann sehr schwer. Zudem stellt die Vielgliedrigkeit des deutschen Schulsystems mit einer ausgeprägten Spezifizierung des Sonderschulwesens die Veränderung zu einem inklusiven Bildungssystem vor besondere Schwierigkeiten. Nicht zuletzt zeigte sich dies in der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, bei der noch am Begriff *Integration* festgehalten wurde.

Gleichwohl ist die Reflexion von Begriffen notwendig und hilfreich, sowohl bei der Bewältigung der unabwendbaren gesellschaftlichen Herausforderungen, als auch bei einer qualitativen Bewertung von Veränderungsprozessen bzw. -ergebnissen.

Inklusion als Leitlinie für das Bildungswesen beschäftigt die deutschen Schulen, die zuständigen Ministerien und die gesamte Zivilgesellschaft spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009. Die Konvention richtet sich explizit auf den Aspekt der Behinderung. Ist es deshalb sinnvoll, sich in der bildungspolitischen Debatte darauf zu beschränken? Oder sollten wir ein breites Begriffsverständnis zugrunde legen, das alle besonderen Merkmalen einer von Marginalisierung bedrohten Gruppe einschließt, also auch das Merkmal der ethnischen Herkunft? Das aktuelle Migrationsgeschehen in Europa – fragwürdig als *Flüchtlingskrise* bezeichnet – spricht für Letzteres. Obwohl der Begriff der Integration – also das Hineinbringen einer vormals separierten Gruppe in eine Gemeinschaft – hier durchaus passt.

In jedem Fall steigt die *Heterogenität* der Lerngruppen in den allgemeinen und berufsbildenden Schulen erneut durch die große Zahl von geflüchteten Schülerinnen und Schülern, die in kurzen Zeitspannen in das allgemeine und berufsbildende Schulwesen integriert werden müssen. Dabei wird sich zeigen, wie gut sich die Schulen über die Lehreraus- und -weiterbildung bereits auf diese

zunehmende Heterogenität eingestellt haben und ob sie von der Entwicklung zur inklusiven Schule nun profitieren.

Die Auseinandersetzung über die richtige Strategie in den Veränderungsprozessen und die Qualität der Maßnahmen orientiert sich einerseits an ethischen Leitwerten, die im Begriff der *Partizipation* explizit werden. Andererseits spielt die Frage des gesellschaftlichen Nutzens und damit der Aspekt der Leistungsorientierung eine Rolle bei der Entscheidung über strukturelle Anpassungen im Bildungssystem. Geht das zusammen? Wenn Inklusion und Partizipation im Sinne der Behindertenrechtskonvention als Menschenrecht angesehen werden, sind dann Qualitätsaspekte, Output-Orientierung und Fragen des gesellschaftlichen Mehrwerts legitim?

Fordert man aber die *Teilhabe* einer marginalisierten Gruppe an der Gemeinschaft ohne den Aspekt des *Beitrages* dieser Gruppe zur gesellschaftlichen Entwicklung mitzudenken, würde man den caritativen Aspekt des Inklusionsbegriffs unzulässig überhöhen. Angesichts der angestrebten gleichwertigen Zugehörigkeit wäre das fatal und aus Sicht der betroffenen Menschen unerwünscht. Jeder möchte als Mitglied einer Gemeinschaft auch einen Beitrag leisten, keineswegs nur teilhaben. Tatsächlich ist es deshalb sogar essentiell, auch über Aspekte des Mehrwertes zu reflektieren.

In den nachfolgenden Beiträgen werden all diese Dimensionen eines bildungspolitischen Diskurses vertieft dargestellt.

**Clemens Hillenbrand**

## **Inklusion und Lehrerbildung: Der Auftrag inklusiver Bildung, empirische Befunde und Konsequenzen für die Lehrerbildung**

### **Einleitung**

Die aktuellen Debatten um inklusive Bildung konzentrieren sich häufig auf schulorganisatorische Fragen: Die Neustrukturierung (Klemm 2009, 2010; Klemm & Preuss-Lausitz 2011) oder Auflösung (Hinz 2009) des bisherigen Systems spezieller Schulformen (Förderschulen, Sonderschulen) wird gefordert, die im Zusammenhang mit negativen Wirkungen gesehen werden (Schulabbruch, Stigmatisierung, geringere Lernerfolge). Nicht selten münden die Positionen in die Forderung nach einer umfassenden Reform der Schulstruktur insgesamt (Klemm 2010, Werning & Löser 2010).

Bei genauerer Durchsicht dieser Publikationen fällt auf, dass erstaunlich wenig und nur ausgewählte empirische Literatur dazu verarbeitet wird, insbesondere mangelt es an der Rezeption des internationalen Forschungsstands. Die kritischen empirischen Befunde zum Setting einer „full inclusion“ bleiben meist ohne Erwähnung. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist eine solchermaßen selektive Verarbeitung der Befundlage gerade angesichts der fundamentalen Bedeutung für alle Beteiligten nicht hilfreich. Die wissenschaftliche Befundlage ist nämlich bei weitem nicht so eindeutig, wie in der bildungspolitischen Debatte oft unterstellt wird (vgl. auch Ahrbeck 2011, Speck 2010, 2011) – schon gar nicht, wenn man den wissenschaftlichen Forschungsstand im deutschen Sprachraum durch internationale Perspektiven empirischer Forschung erweitert. Und der Auftrag inklusiver Bildung stellt einen sehr viel grundlegenderen Auftrag für das gesamte Bildungssystem dar als bisher weithin diskutiert wird.

### **Der Auftrag der UN-Konvention**

Die bildungspolitische Aufmerksamkeit für Inklusion resultiert aus der „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (United Nations 2006). Gemeinsam mit Menschen mit Behinderungen und deren Verbänden entwickelte eine Kommission der Vereinten Nationen seit 2001 diesen Text mit dem Ziel der weltweiten Verbesserung der Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen. Der Begriff „Inklusion“ hat mit diesem Dokument Einzug in die sozial- und bildungspolitische Debatte gehalten. Nach den Berechnungen des ersten Weltberichts über Behinderungen (WHO 2011) – dieser Bericht ist

selbst eine Folge der Konvention – stellen Menschen mit Behinderung mit einer Milliarde Betroffener die größte Gruppe benachteiligter Menschen weltweit dar.

Oft beschränkt sich die aktuelle Auseinandersetzung in Deutschland auf die Schule und dort wiederum auf Fragen der Struktur und Organisationsformen (z.B. Auflösung der Förderschule). Diese Einschränkungen in der Rezeption der Behindertenrechtskonvention stellen ein Defizit dar. Das Dokument der Vereinten Nationen thematisiert Bildung in einem einzigen Artikel und geht weit über bildungspolitische Fragen hinaus – es umfasst die gesamte Lebensspanne (vgl. Lindmeier 2009, 2011; Bielefeldt 2010).

Die Konvention versteht grundlegend Behinderung nicht als individuelles Merkmal einer Person. Artikel 1 legt vielmehr ein interaktives Verständnis zugrunde: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie *in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren* an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (United Nations 2006, Art. 1, Hervorhebung C.H.). Nicht Merkmale des Individuums, sondern erst deren Interaktion mit gesellschaftlichen Hindernissen machen „Behinderung“ aus. Soziale Barrieren *be*-hindern Personen und Personengruppen in ihrer vollen gesellschaftlichen Teilhabe. Dieses sozial-konstruktive Verständnis von Behinderung begründet die Konsequenzen für die Unterzeichnerstaaten. Daraus resultieren nicht nur ethische Forderungen, wie etwa Achtung, Nichtdiskriminierung oder vollständige und wirksame Teilhabe in der Gesellschaft (Art. 3) gegenüber Menschen mit Behinderungen, vielmehr ergibt sich der weitergehende Auftrag nach gesellschaftlichen Veränderungen, solche Barrieren gar nicht erst entstehen zu lassen. Daher verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten, „angemessene Vorkehrungen“ (Art. 2) zu treffen. Diese Vorkehrungen erstrecken sich – betrachtet man die Artikel der Konvention näher – über die gesamte Lebensspanne und alle Lebensbereiche: das Recht auf Leben (Art. 10), die besondere Situation von Kindern mit Behinderungen (Art. 7), das Recht auf Wohnung und Privatsphäre (Art. 22), das Recht auf Teilhabe an der Arbeitswelt (Art. 27) oder auf einen kulturell angemessenen Lebensstandard (Art. 28). Für die gesamte Lebensperspektive fordert die UN-Konvention also von den Staaten, Vorkehrungen für die gesellschaftliche Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderungen zu treffen, damit das Menschenrecht auf Teilhabe angesichts besonderer Benachteiligungen in Anspruch genommen werden kann.



## **Inklusion im Bildungssystem**

Vor diesem Hintergrund und in diesem Kontext lässt sich die bildungspolitische Programmatik klären. Der Begriff Inklusion als *bildungspolitische* Zielsetzung wurde erstmals durch die Salamanca-Erklärung der UNESCO-Tagung 1994 in die internationale pädagogische und sonderpädagogische Diskussion gebracht. Es ist daher sinnvoll, sich an diese internationale Begrifflichkeit anzuschließen (Biewer 2010). Die UNESCO beschreibt in ihren Leitlinien das Programm als dynamische Entwicklung: „Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten“ (Deutsche UNESCO Kommission 2009, S. 9). Interessanterweise kommt in dieser Begrifflichkeit der Begriff Behinderung nicht vor. Inklusion fordert also eine qualitativ hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten der Partizipation für *jeden* Lernenden.

Die UN-Konvention greift diese internationale Diskussion auf und fordert zunächst einmal grundsätzlich die Anerkennung des Bildungsrechts für Menschen mit Behinderung: „States Parties recognize the right of persons with disabilities to education“ (United Nations 2006, Art. 24). Die Konvention wendet damit den vorliegenden UNESCO-Begriff an: Als eine der marginalisierten und benachteiligten Bevölkerungsgruppen findet die Mehrzahl der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung auf der Welt keine Möglichkeit zur Bildung vor – Inklusion setzt die Unterzeichnerstaaten in die Pflicht, solche Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Der erste Weltbericht über Behinderung fordert ganz konsequent: Inklusive Bildung „is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual“ (WHO 2011, 304). Inklusion fordert also eine qualitativ hochwertige Bildung, die jedem Lernenden, aber insbesondere benachteiligten Personengruppen, die bestmögliche Chance zur Verwirklichung der individuellen Potenziale anbietet. Die Verwirklichung dieses Rechts stellt viele der Unterzeichnerstaaten vor große Aufgaben, denn 80% aller Menschen mit Behinderung leben nach diesem Bericht in wenig entwickelten Regionen der Welt und häufig fehlt es dort generell an einer ausreichenden Anzahl von Unterrichtsangeboten und Schulen, insbesondere aber an Bildungsangeboten für Menschen mit Behinderung.

Für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung setzt die Konvention zugleich ethische Vorgaben, die den Verzicht auf Diskriminierung mit dem Begriff des inklusiven Bildungssystems verknüpft: „With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels“ (United Nations 2006, Art. 24). Das Bildungssystem muss hier in seiner umfassenden Bedeutung verstanden werden: Von frühkindlichen Angeboten über die elementarpädagogischen Einrichtungen, Primarschule, weiterführende und berufsbildende Schulen bis hin zu bedürfnisorientierten Angeboten der Erwachsenenbildung, die auch in Deutschland oft fehlen.

So formuliert die UN-Konvention den Auftrag, für Lernende mit Behinderungen solche Bildungsangebote bereitzustellen, in denen sie ihr individuelles Potenzial verwirklichen können. Gemäß dem Verständnis der UN-Konvention gilt dieser Auftrag für ein lebenslanges Lernen.

Was heißt das für die Reform des Bildungssystems? Die internationale Diskussion konkretisiert ein inklusives Bildungssystem durch vier Prinzipien, das 4-A-Schema (Lindmeier 2009, S. 7ff.):

- *Availability* (Verfügbarkeit): Es existieren funktionsfähige Bildungssysteme mit einer der jeweiligen Kultur entsprechenden Ausstattung und qualifiziertem Personal.
- *Accessibility* (Zugänglichkeit): Der Zugang zu allgemeinen Bildungseinrichtungen ist nicht systematisch eingeschränkt, sondern ist für alle ohne Diskriminierung, umfassend und unverzüglich zu ermöglichen. Notwendigerweise sind dafür auch die Ressourcen und Unterstützungsangebote bereitzustellen, um dieses Recht auch tatsächlich ausüben zu können.
- *Acceptability* (Akzeptierbarkeit): Form und Inhalt der angebotenen Bildung sind für die jeweilige Kultur hochwertig, von anerkannter Bedeutung und angemessen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass ein gemeinsames Curriculum bestehen sollte, das für alle Lernenden die gleichen, kulturell akzeptierten Inhalte bietet!
- *Adaptability* (Anpassbarkeit): Bildungssysteme müssen gesellschaftliche Veränderungen, die auch auf die Lernenden einwirken, flexibel aufnehmen. Die diskriminierungsfreie Anpassung der Bildungssysteme auf die individuellen Lebenslagen und Persönlichkeiten wird damit ebenfalls gefordert.

Die Forderung nach Zugänglichkeit (*Accessibility*) besitzt in einem inklusiven Bildungssystem ökonomisch hoch entwickelter Staaten eine besondere Bedeutung: Menschen mit Behinderung erhalten im allgemeinen Bildungssystem die individuell benötigte Unterstützung, die sie für ihre wirksame Bildung benötigen: „Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education“ (United Nations 2006, Art. 24, 3d). Die notwendigen und

nachgewiesenermaßen wirksamen Maßnahmen („effective“) sind also für die Lernenden im allgemeinen Bildungssystem verfügbar. Im Kontext der internationalen Diskussion und angesichts der mit dem Zusatzprotokoll vereinbarten Pflicht zur Evaluation der Fortschritte verlangt diese Aussage, wirksame und effektive Maßnahmen für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung zu implementieren. Die UN-Konvention spricht explizit von einer wirksamen Verbesserung der Bildungsprozesse durch effektive Maßnahmen im Bildungssystem: „Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion“ (United Nations 2006, Art. 24, 3). Inklusive Bildung erfordert effektive Lern- und Entwicklungsangebote und meint damit eine Gestaltung von Bildungsprozessen, die tatsächlich positive Wirkungen besitzt. Inklusion fordert eine qualitativ hochwertige Bildung, die jedem Lernenden, aber insbesondere benachteiligten Personengruppen, die bestmögliche Chance zur Verwirklichung der Potentiale nach den individuellen Bedürfnissen anbietet. Dieser Auftrag steht über allen schulorganisatorischen Debatten. Schulorganisatorische Veränderungen verbleiben nach der UN-Konvention in der Hoheit der Unterzeichnerstaaten: „Der Anspruch der inklusiven Bildung [...] ist nicht etwa gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Förderschulwesens, und es wäre nachgerade absurd, den Begriff der Inklusion zum Vorwand für den Abbau sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Eine Billiglösung inklusiver Bildung kann und darf es nicht geben“ (Bielefeldt 2010, 67).

### **Organisation inklusiver Bildung – empirische Befunde**

Einflussreiche Gutachten argumentieren beispielsweise mit der „Feststellung, dass Förderschülerinnen und -schüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen“ (Klemm 2010, 24). Im deutschsprachigen Raum berufen sich zahlreiche Publikationen auf positive Befunde aus Schulversuchen über die Wirkungen integrativer Schulformen (Demmer-Dieckmann 2010, Klemm 2009, 2010, Preuß-Lausitz 2012; Schnell, Sander & Federolf 2011). Die Quintessenz lautet: „Durch inklusive Beschulung wird mehr Bildungsgerechtigkeit und soziale Partizipation erreicht. Gemeinsames Lernen kommt allen zugute“ (Demmer-Dieckmann 2010, S. 17). Mit dieser, auch empirischen Argumentation wird die Forderung nach Abschaffung besonderer sonderpädagogischer Institutionen, insbesondere der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, begründet – hätten die integrativen Settings doch eine deutlich bessere Wirkung für die leistungsschwachen Schüler. Die Kriterien internationaler Evaluationsforschung, wie Kontrollgruppendesign mit Randomisierung (Nußbeck 2007), konnten jedoch in vielen deutschsprachigen Studien nicht erfüllt werden. Aus forschungsmethodischen Gründen lassen sich daher aus vielen

herangezogenen Untersuchungen keine Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge ableiten.

Werden jedoch anspruchsvolle methodische Forschungsstandards eingehalten, werden die Ergebnisse uneindeutig (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2003; Sermier Dessemontet et al. 2011), teilweise zeigen sich auch Nachteile für Schüler mit Beeinträchtigungen in integrativen Settings (Huber, 2009).

Mehrere internationale Überblicksdarstellungen weisen einerseits auf den Mangel an gut fundierten empirischen Wirkungsstudien hin. Die internationalen empirischen Befunde bestätigen zugleich die uneinheitlichen Befunde – diese Ergebnisse finden jedoch kaum Beachtung in der fachlichen und bildungspolitischen Debatte. Die Befunde passen nicht in die polarisierte Frontbildung, denn: Es gibt keine klaren Vorteile für eine der Organisationsformen! Ansätze der „full inclusion“, die radikal jede spezialisierte Organisationsform der Förderung aufheben möchte, zeigen neben wenigen positiven Effekten in niedriger Ausprägung auf akademische und soziale Faktoren auch negative Wirkungen (Dyson et al. 2004, Farrell et al. 2007, Kalambouka et al. 2007, Lindsay 2007, Ruijs & Peetsma 2009, Wang & Baker 1985). Als Quintessenz lässt sich festhalten, dass allein schulorganisatorische Veränderungen nur selten positive Auswirkungen zeigen, und dann bestenfalls in geringer Effektstärke.

Allein durch die Organisationsform lässt sich, so die Schlussfolgerung, der Auftrag inklusiver Bildung nicht realisieren.

### **Wirksame Prozesse inklusiver Bildung**

Das grundlegende Programm wirksamer inklusiver Bildung wird im wissenschaftlichen Programm der „evidenzbasierten Praxis“ fassbar (Gable et al. 2012, Hillenbrand 2015, Nußbeck 2007). Der Begriff „evidence based“ gilt als Qualitätskriterium wirksamer Maßnahmen, sei es in pädagogischen, psychologischen oder medizinischen Kontexten. Es „ist der gewissenhafte, ausdrückliche und vernünftige Gebrauch der gegenwärtig besten externen, wissenschaftlichen Evidenz für Entscheidungen in der medizinischen Versorgung individueller Patienten. Die Praxis der EbM bedeutet die Integration individueller klinischer Expertise mit der bestverfügbaren externen Evidenz aus systematischer Forschung“ (Sackett et al. 1997, S. 644). Auf pädagogisches und sonderpädagogisches Handeln transferiert (Odom et al. 2005) meint dieser Ansatz die Verbindung von professioneller Analyse der Situation mit Maßnahmen, deren Wirksamkeit durch anspruchsvolle wissenschaftliche Forschung belegt wurde (Grünke 2006, Hillenbrand 2014, Nußbeck 2007, Walter 2002).

Legt man diese Kriterien an pädagogisches und sonderpädagogisches Handeln an, dann werden zahlreiche Maßnahmen, die als gute Praxis gelten, fragwürdig. Viele Verfahren wurden bisher nicht wissenschaftlich evaluiert, bei

anderen belegen Studien das Fehlen der Wirksamkeit. Das Wissen von (angehenden) Lehrkräften, auch der Sonderpädagogik, über die Wirksamkeit von Maßnahmen ist sehr eingeschränkt (Grosche & Grünke 2008, Runow & Borchert 2003), obwohl es wertvolle Chancen für die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben inklusiver Bildung bietet (Gable et al. 2012). Inzwischen bestehen auch im deutschen Sprachraum sehr gute Informationsmöglichkeiten, die einen fundierten Überblick wirksamer Verfahren bieten (Gold 2011, Grüne Liste Prävention, Grünke 2006, Hattie 2013, 2014, Walter 2002, Wember 2015).

### **Lehrerbildung für Inklusion**

Die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte bildet eine entscheidende Gelingensbedingung, wie durch Expertisen (Döbert & Weishaupt 2013) und die Nationale Konferenz 2013 „Inklusion professionell gestalten“ hervorgehoben wurde. Der Auf- und Ausbau inklusiver Bildungssysteme stellt anspruchsvolle und herausfordernde Aufgaben in allen Schulformen (Forlin, Keen & Barrett 2008, Lindsay 2007).

Die European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (European Agency 2011, 7) benennt in Anlehnung an den World Report on Disabilities (WHO 2011, 222) drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung, in denen Lehrkräfte aus- und fortgebildet werden sollten:

- Attitudes (Einstellungen, Haltungen)
- Knowledge (Wissen)
- Skills (Fertigkeiten, Handlungsmöglichkeiten).

Obgleich alle drei Kernkompetenzen als gleichbedeutend einzuschätzen sind, überwiegen derzeit sowohl international und als auch im deutschsprachigen Raum Forschungen zu Einstellungen (Hillenbrand et al. 2013, 51, Moser 2013, Swanson, Gehrke & Cocchiarella 2013, 205). Deren Veränderung erweist sich jedoch als anspruchsvolle Aufgabe mit gemischten Ergebnissen (z.B. Campbell, Gilmore & Cuskelly 2003, Kopp 2009, Male 2011). Wilkins und Nietfeld (2004) berichten von positiven Befunden zur Einstellungsänderung innerhalb ihres Trainings, zugleich stellen sie aber fest: „Teachers are generally fearful of inclusion because of their lack of knowledge or fear of little support“ (116, vgl. Gökdere 2012, 2804). Zudem: Nur durch eine positive Einstellung zum Auftrag inklusiver Bildung stellt sich keineswegs quasi von selbst eine wirksame Veränderung der Bildungsprozesse ein – hierzu benötigt man Wissen und Können. Gesichertes Wissen und erfolgreiches Handeln verändern jedoch durchaus die Einstellung (Urton, Wilbert & Hennemann 2015).

Zu erwerbendes Wissen und Können stehen im Kontext zu konkreten Aufgaben, die zu bestimmen ein hilfreicher Schritt ist. Die vorliegenden Studien lassen sich mit Hilfe eines systematischen Reviews (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015) zusammenfassen. Untersuchungen zu den Auf-

gaben von Lehrkräften in integrativen Systemen gehen von einem veränderten Tätigkeitsfeld der Lehrkräfte aus, hierzu liegen vier Studien und ein Review vor, die das Aufgabenspektrum von in der Integration tätigen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im deutschsprachigen Raum beleuchten. Ein Review (Moser, Schäfer & Redlich 2011) und zwei Studien (Reiser 2001, Melzer & Hillenbrand 2015) beziehen sich nur auf die Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften, ohne die Lehrkräfte der allgemeinen Schule zu erfassen. Zwei Studien (Franzkowiak, 2012, Werner & Quindt 2014) befragen beide Zielgruppen und bestimmen gemeinsame Aufgabenbereiche, die sich hauptsächlich in einer Gewichtung von Kooperation und Beratung als eher sonderpädagogischen Aufgaben unterscheiden. Grundsätzlich ähneln sich in allen Studien die benannten Aufgabenbereiche, allerdings beruhen die Befunde auf sehr geringen Probandenzahlen.

Diese ungenügende empirische Datenbasis in Deutschland erlaubt nur sehr begrenzte Aussagen. Durch ein systematisches Review werden internationale Studien ausgewertet, die sowohl Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch sonderpädagogische Lehrkräfte erfassen (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Es konnten 20 Studien auf der Basis der Erhebung von 1.472 Lehrkräften ermittelt werden, die den Einschlusskriterien entsprachen. Die genannten Aufgaben sollten Schwerpunkte zukünftiger Lehrerbildung für Inklusion darstellen.

### **Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen**

Die in den Studien zum Teil unterschiedlich benannten Aufgaben lassen sich zu übergeordneten Aufgabenbereichen zusammenführen. Dadurch ergeben sich elf Aufgabenbereiche mit 57 Aufgaben in den Studien zu den sonderpädagogischen Lehrkräften sowie neun Aufgabenbereiche mit insgesamt 40 Aufgaben, die aus den Studien zu den Lehrkräften der allgemeinen Schule ermittelt wurden. Dabei werden gemeinsame und unterschiedliche Aufgabenbereiche der Lehrkräfte der allgemeinen Schulformen und der Lehrkräfte für Sonderpädagogik identifiziert (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann 2015).

Vier Aufgabenbereiche sind demnach sowohl in den Beschreibungen für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch für die sonderpädagogischen Lehrkräfte zu finden: Unterricht und Vermittlung, Kooperation und Zusammenarbeit, die Förderplanung sowie die eigene Professionalisierung. Innerhalb der Tätigkeitsfelder werden dennoch jeweilige Spezialisierungen deutlich.

Die größten Überschneidungsbereiche der beiden Professionen sind im klassischen Aufgabebereich des Lehrens zu finden. Die Formen des Co-Teachings in Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts lassen sich hier typischerweise identifizieren. Daneben wird auch der Forderung der UN-Konvention nach effektiver Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler (UN-BRK Art.

24) Rechnung getragen, indem evidenzbasierte Maßnahmen und Unterrichtsmethoden sowie deren Evaluation als Schnittstelle beschrieben werden. Die Spezialisierung wird deutlich: Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt eine Unterstützungsfunktion für die Gruppe im Klassenunterricht ein und ist insbesondere für die Förderung in der Kleingruppe zuständig, während die Lehrkraft der allgemeinen Schule primär die Heterogenität der gesamten Klasse im Blick hat, dabei für einzelne Schülerinnen und Schüler Modifikationen des eigenen Unterrichts (Differenzierung) leistet.

Im Bereich der Kooperation finden sich gemeinsame Aufgaben, vornehmlich mit Bezug auf die Elternarbeit, aber auch auf die Kooperation mit anderen Professionen. Es bestehen jedoch Unterschiede: Während für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule die Kooperation v.a. mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistentenkräften genannt wird, koordinieren die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Kooperationen und leiten Assistentenkräfte an. Die Befunde in diesen beiden Aufgabenbereichen unterstützen deutsche Ergebnisse (Werner & Quindt 2014, Melzer & Hillenbrand 2015)

Die Bereiche Förderplanung und eigene Professionalisierung lassen sich für beide Gruppen nachweisen, jedoch erfüllen sie darin jeweils verschiedene Aufgaben. International besteht nach den ermittelten Studien eine klare Aufgabenteilung: Erstellung und Fortschreibung der Förderplanung erfolgt durch die sonderpädagogische Lehrkraft, die dann Informationen zur Umsetzung an die Lehrkraft der allgemeinen Schule weiterleitet. Hier wird deutlich, dass die Befunde rein deskriptiver Art sind – wünschenswert sind andere, kooperativere Formen der Förderplanarbeit. Die eigene Professionalisierung stellt sich als Aufgabe für beide Gruppen, während jedoch sonderpädagogische Lehrkräfte gezielte Trainings aufsuchen, thematisiert die Professionalisierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule stärker curriculare und einstellungsbezogene Aspekte.

Neben diesen gemeinsamen Aufgabenbereichen weisen die internationalen Studien für die beiden Professionen auch divergierende Aufgabenbereiche nach. Während für die sonderpädagogische Lehrkraft Beratung, Diagnostik sowie individuelle Förderung als spezifische Aufgabe genannt werden, gestalten die Lehrkräfte allgemeiner Schulen stärker den Rahmen für den gemeinsamen Unterricht (Classroom Management, Klassenklima, fachliche Vorbereitung). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte erfüllen, nicht unerwartet, insgesamt stärker die spezialisierteren Aufgabenstellungen wie Anleitung anderer Lehrkräfte und Assistenten, Diagnostik, individualisierte und spezifische Angebote für einzelne Schüler, während Lehrkräfte der allgemeinen Schulen für einen geeigneten Rahmen sorgen. Diese deskriptiven Befunde zu den Aufgaben für Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen können hilfreiche Hinweise für die zukünftigen Profile geben, die in der Lehrerbildung berücksichtigt werden sollten (Melzer & Hillenbrand 2015).

## Perspektiven

Der Auftrag inklusiver Bildung erfordert eine deutliche Änderung des deutschen Bildungssystems: Nicht mehr die Diskussion um Schulstruktur, sondern die Frage nach der bestmöglichen Unterstützung aller Schüler muss die Orientierung sein. Diese Herausforderung, die die Vereinten Nationen mit der Forderung nach inklusiven Bildungssystemen verfolgen, nimmt alle Schüler in den Blick und versucht zugleich, insbesondere die Situation von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen wirksam zu bessern. Die Partizipation benachteiligter Personen und die dafür notwendigen Vorkehrungen für eine Barrierefreiheit des Bildungssystems müssen schulrechtlich realisiert werden. Besondere institutionelle Angebote kann es weiterhin geben, sie erhalten ihre Berechtigung allein aus einer hier stattfindenden, wirksamen Unterstützung für die Lernenden. Die konkrete Schul- und Unterrichtsrealität ist die eigentliche Zielrichtung des Auftrags zur Inklusion. Die Bedürfnisse der Lernenden und damit die effektive Unterstützung in relevanten Entwicklungsbereichen sind zum Ausgangspunkt für die Gestaltung konkreter pädagogischer Handlungen zu nehmen. Die Bedürfnisse der Lernenden sind das entscheidende Kriterium gelingender Inklusion – sie zu beantworten verlangt nach wirksamen pädagogischen Handlungsformen.

Die Kenntnis wirksamer Handlungsformen und Methoden nach dem Kriterium der evidenzbasierten, sonderpädagogischen Praxis bildet damit die Grundlage für eine Erfüllung des Auftrags inklusiver Bildung. Die zukünftige Lehrerbildung sollte dafür die konkreten Aufgaben, insbesondere die Unterrichtung gemäß individueller Bedürfnisse, die Kooperation, die Förderplanung und die eigene Professionalisierung zum Ausgangspunkt nehmen.

Die Qualifizierung für inklusive Bildung in allen drei Phasen der Lehrerbildung sollte gezielt diese Aufgaben fokussieren. Gemeinsame Aufgabengebiete bieten sich zudem als Themen gemeinsamer Aus- und Fortbildung an, die Spezialisierungen dürfen jedoch nicht vernachlässigt werden und stellen spezifische Profile dar (Melzer & Hillenbrand, 2015). Die Praxisrelevanz solcher nüchterner Aufgabenklärung ist nicht zu vernachlässigen: Klare Aufgabenbeschreibungen und Kompetenzprofile verhindern unproduktive Konkurrenzsituationen und erleichtern professionelle Kooperationen.

Die notwendigen Spezialisierungen der Lehrkräfte allgemeiner Schulen wie auch der Lehrkräfte für Sonderpädagogik bleiben unverzichtbar, um die anspruchsvollen Aufgaben erfolgreich erfüllen zu können. Tendenzen zur Einebnung von spezialisierten Kompetenzen mögen rhetorisch plausibel erscheinen, sie tragen jedoch eher zu Ressentiments und zur Überlastung von Lehrkräften bei. Inklusive Bildungssysteme erfordern hohe Professionalität!



## Literatur

- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, 66-69.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Demmer-Dieckmann, I. (2010). Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. *Grundschule aktuell*, H. 111, 16-17.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hg.) (2013). *Inklusion professionell gestalten*. Münster: Waxmann.
- Dyson, A.; Farrell, P.; Polat, F.; Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Research Report RR578. Newcastle: University of Newcastle.
- European Agency European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. Odense: European Agency.
- Farrell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. & Gallannough, F. (2007). The Relationship Between Inclusion and Academic Achievement in English Mainstream Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 335-352.
- Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability Development & Education*, 55(3), 251-264.
- Franzkowiak, T. (2012). Meine Schüler, deine Schüler, unsere Schüler. Welche Kompetenzen erwarten GrundschullehrerInnen von den sonderpädagogischen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht. *Gemeinsam Leben*, H.1, 12-19.
- Gable, R. A.; Tonelsen, S. W.; Sheth, M. & Wilson, C. (2012). Importance, Usage, and Preparedness to Implement Evidence-based Practices for Students with Emotional Disabilities: A Comparison of Knowledge and Skills of Special Education and General Education Teachers. *Education and Treatment of Children*, 35, 499-519.
- Gökdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.

- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursache, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grosche, M. & Grünke, M. (2008): Das Sonderpädagogikstudium wissenschaftlicher gestalten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77, 190-197.
- Grüne Liste Prävention. Verfügbar unter: <http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information> [24.5.2016]
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 239-254.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. A. C. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrkräfte*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(7), 312-324
- Hillenbrand, C.; Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In Weishaupt, H. & Döbert, H. (Hg.), *Inklusion professionell gestalten* (S. 33- 68). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 171-179.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 242-248.
- Kalambouka, A.; Farrell, P.; Dyson, A.; Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365-382.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Juni 2011. Gutachten für die Landesregierung NRW. Essen: Ministerium für Schule und Weiterbildung.
- Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung der

- sozialen Integration. *Heilpädagogische Forschung*, 29, 61-71.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-25.
- Lindmeier, C. (2009). Teilhabe und Inklusion. *Teilhabe*, 48, 4-10.
- Lindmeier, C. (2011). Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 124-135.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Male, D.B. (2011). The Impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *British Journal of Learning Support*, 26 (4), 182-186.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26, 61-80.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 194-202.
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hg.), *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135–146). Münster: Waxmann.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In Lütje-Klose, Birgit; M.T. Langner, B. Serke & Urban, Michael (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. (S. 143-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nußbeck, S. (2007). Evidenzbasierte Praxis – ein Konzept für sonderpädagogisches Handeln? *Sonderpädagogik*, 37, 145-154.
- Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. & Harris, K.R. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71, 137–148.
- Preuss-Lausitz, U. (2012). Inklusive Schulerfahrung stärkt berufliche und private Lebenschancen. *Grundschule aktuell*, H.117, 22-23.
- Reiser, H. (2001). Untersuchungen zu den Aufgaben und dem Berufsbild von SonderschullehrerInnen im Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main. *Behindertenpädagogik*, 40 (4), S. 471-494.
- Ruijs, N. M.; Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Runow, V. & Borchert, J. (2003). Effektive Interventionen im sonderpädagogischen Arbeitsfeld – ein Vergleich zwischen Forschungsbefunden und

- Lehrereinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 29, 189-203.
- Sackett, D. L.; Rosenberg, W.M.C.; Gray, J.A.M.; Haynes, R.B. & Richardson, W.S. (1997). Was ist Evidenz-basierte Medizin und was nicht? *Münchener medizinische Wochenschrift*, 1997/ 139: 644-645. [<http://www.cochrane.de/de/sackett-artikel>]; [16.9.2013]
- Schnell, I.; Sander, A. & Federolf, C. (Hg.) (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sermier Dessemontet, R.; Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 291-307.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 84-91.
- Swanson Gehrke, Rebecca & Cocchiarella, Martha (2013). Preservice Special and General Educators' Knowledge of Inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 204-216.
- United Nations (2006): UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Zugänglich: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [24.5.2016]
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014) Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 3-16.
- Walter, J. (2002). „Eine flog übers Kuckucksnest“. Oder: welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? Ergebnisse ausgewählter amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53: 442-450.
- Wang, M. C. & Baker, E. (1985). Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. *Journal of Special Education*, 19, 503-521.
- Wember, F.B. (2015). Unterricht professionell: Orientierungspunkte für einen inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 456-473.
- Werner, B. & Quindt, F. (2014). Aufgabe von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 462-471.
- Werning, R.; Löser, J. M. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionen, Widersprüche und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, H. 2, 103-114.
- WHO (2011). *World Report on Disabilities*. Verfügbar unter: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/en/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/) [19.08.2013].

Wilkins, T. & Nietfeld, J.L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Education*, 4 (3), 115-121.



**Axel Plünnecke**

## **Zuwanderung und Fachkräftesicherung – Herausforderungen für das Bildungssystem**

### **1. Geschäftsmodell, Zuwanderung und Fachkräftesicherung**

Angesichts des demografischen Wandels ist Deutschland zunehmend auf Fachkräfte aus dem Ausland angewiesen. Ohne Zuwanderung würde die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 20 und 64 Jahren bis zum Jahr 2035 voraussichtlich um 10,5 Millionen Personen sinken (Geis/Nintcheu 2016). Auch bei einer jährlichen Nettozuwanderung von 100.000 oder 200.000 würden Fachkräfte vor allem in den Bereichen Gesundheit und in industrienahe Tätigkeiten künftig fehlen. Dies wäre mit Wohlstandsverlusten verbunden. Um Fachkräfteengpässe zu vermeiden, werden sowohl zusätzliche Akademiker als auch Fachkräfte mit einer Berufsausbildung benötigt (Geis/Nintcheu 2016). Dabei dürfte künftig vor allem der Bedarf an qualifizierten und hochqualifizierten Kräften durch die Digitalisierung weiter steigen. Eine Unternehmensbefragung des IW kommt zu dem Ergebnis, dass 44,5 Prozent der Unternehmen, die im Bereich Digitalisierung zu den Vorreitern zählen, einen Mehrbedarf an Akademikern und 41,2 Prozent einen Mehrbedarf an Arbeitnehmern mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung erwarten. Nur 6,8 Prozent der Unternehmen benötigen zusätzliche ungelernete Arbeitskräfte (Hammermann/Stettes 2015).

#### **1.1 Ein differenzierter Blick auf industrienahen Tätigkeiten**

Die Zuwanderung trägt bereits heute in hohem Maße zur Fachkräftesicherung bei. In den Industrieberufen ist die Beschäftigung von ausländischen Fachkräften als Spezialisten und Facharbeiter vom 4. Quartal 2012 bis zum 2. Quartal 2015 um 16,0 Prozent gestiegen. Bei Deutschen ist die Beschäftigung in diesen Tätigkeiten sogar um 0,1 Prozent gesunken. In den Gesundheitsberufen zeigt sich ein ähnliches Bild: Bei den Spezialisten und Facharbeitern stieg die Beschäftigung unter Ausländern um 27,9 Prozent und unter Deutschen um 4,8 Prozent (Koppel, 2016). Wäre die Beschäftigung unter Ausländern im Zeitraum von Ende 2012 bis Ende Juni 2015 konstant geblieben, so würden heute zusätzlich 74.100 Fachkräfte (Facharbeiter, Spezialisten und Experten) in den Industrieberufen und 19.300 Fachkräfte in den Gesundheitsberufen fehlen.

Die Zuwanderung hat dabei je nach Herkunftsland in unterschiedlicher Intensität zur Fachkräftesicherung in Industrie und Gesundheit beigetragen

(Koppel 2016). Beschäftigte mit indischem oder französischem Pass arbeiten beispielsweise zu einem höheren prozentualen Anteil als die deutsche Bevölkerung in einem Industrieberuf und dort zugleich zu einem höheren Anteil in einer akademischen Tätigkeit. Franzosen (5.200) und Inder (5.000) leisten zugleich auch in absoluten Größen den höchsten Beitrag zur Fachkräftesicherung in akademischen Industrietätigkeiten. Vor allem Beschäftigte aus Mittel- und Osteuropa sowie der Türkei arbeiten in einem deutlich höheren Maße in der Industrie als die deutsche Bevölkerung, dort jedoch zu einem geringeren Anteil in akademischen Tätigkeiten.

Betrachtet man die Personen aus den Flüchtlingsländern wie Eritrea, Syrien, Irak und Afghanistan, so fällt auf, dass diese nur in geringem Maße in der Industrie arbeiten und mit Ausnahme der Syrer nur zu einem geringen Anteil in Expertenberufen. Der Grund: In diesen Herkunftsländern hat die Industrie selbst kaum eine Bedeutung.

## **1.2 Ein Blick auf Gesundheitsberufe**

In den Gesundheitsberufen stellt sich die Situation wie folgt dar (Koppel 2016): Slowaken und Tschechen weisen eine hohe Affinität zu Gesundheitsberufen auf und sind dort vor allem in Expertenberufen wie als Arzt tätig. Auch Personen aus dem Baltikum und der Ukraine/Weißrussland sind relativ häufig in akademischen Gesundheitsberufen beschäftigt. Personen aus Kroatien oder Bosnien und Herzegowina sind auch überdurchschnittlich vertreten, sind aber eher seltener als Ärzte oder in ähnlichen akademischen Berufen tätig, dafür häufiger in der Krankenpflege. Flüchtlinge wiederum sind nur zu einem geringen Anteil in einem Gesundheitsberuf tätig. Für Eritrea, den Irak und Afghanistan gilt auch hier, dass nur ein geringer Anteil in akademischen Tätigkeiten beschäftigt ist. Eritrea, Irak und Afghanistan stellen zusammen nur knapp 200 Personen in akademischen Gesundheitsberufen. Syrer hingegen machen einen relevanten Anteil im Gesundheitsbereich aus. In absoluten Zahlen landen Syrer mit 1.500 Beschäftigten im 2. Quartal 2015 nach Rumänen (3.300), Griechen (2.400) und Österreichern (1.800) auf dem vierten Platz.

## **2. Herausforderung der Flüchtlingsmigration**

Grundsätzlich ist darauf hinzuweisen, dass Flüchtlingsmigration und (gesteuerte) Arbeitsmigration zu unterscheiden sind. Flüchtlinge müssen ihre Heimat verlassen und tun dies nicht primär, um eine qualifizierte Beschäftigung in Deutschland zu suchen, sondern aus Not. Die Integration der Flüchtlinge ist damit primär eine humanitäre Aufgabe, kann aber auch mit den Potenzialen unseres Arbeitsmarktes verbunden werden.



## 2.1 Die Beschäftigung von Flüchtlingen

Die BAMF-Flüchtlingsstudie 2014 zeigt, dass die Integration in den Arbeitsmarkt bisher erst in ersten Ansätzen gelingt (Worbs/Bund 2016). Unter den befragten anerkannten Flüchtlingen aus Afghanistan, Eritrea, dem Irak, Iran, Sri Lanka und Syrien waren im Schnitt nur 36,5 Prozent erwerbstätig und 9,0 Prozent in Ausbildung. Viele der erwerbstätigen Flüchtlinge arbeiten nur mit einem geringen Stundenumfang.

Der aktuelle Migrationsmonitor Arbeitsmarkt der Bundesagentur für Arbeit (BA 2016a) zeigt, dass sich die Beschäftigungsquoten in den letzten Monaten eher rückläufig entwickeln. Im Dezember 2015 waren insgesamt rund 50.000 Personen aus den vier bedeutendsten Flüchtlingsherkunftsländern Afghanistan, Eritrea, Irak und Syrien in Deutschland sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Hingegen lag die Zahl der Arbeitslosen mit rund 90.000 im Februar 2016 nahezu doppelt und die Zahl der Bezieher von Grundsicherungen nach dem SGB II mit 230.000 im November 2015 sogar nahezu fünfmal so hoch (Tabelle 1).

*Tabelle 1: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte und Arbeitslose und Bezieher von Grundsicherung für Arbeitssuchende nach SGB II aus den wichtigsten Flüchtlingsherkunftsländern (Bundesagentur für Arbeit 2016a)*

	<i>sozialversicherungs- pflichtig Beschäftigte</i>	<i>Arbeitslose</i>	<i>Bezieher von Grundsicherung</i>
	Dezember 2015	Februar 2016	November 2015
<i>Gesamt- bevölkerung</i>	31.178.000	2.911.165	5.991.422
<i>Afghanistan</i>	16.239	10.279	36.233
<i>Eritrea</i>	3.234	4.748	7.603
<i>Irak</i>	16.551	18.481	58.251
<i>Syrien</i>	13.696	56.830	130.016
<i>Vier Länder zusammen</i>	49.719	90.338	232103

Eigene Berechnungen zur sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung von Migranten aus diesen Ländern zeigen, dass nur wenige in qualifizierten Berufen tätig sind, die einen Engpass darstellen. Ende Juni 2015 arbeiteten rund 44 Prozent der Beschäftigten mit einer Staatsangehörigkeit dieser Länder in Helferberufen, im Vergleich zu 15 Prozent aller sozialversicherungspflichtig

Beschäftigten. Lediglich 48 Prozent waren in fachlich ausgerichteten Berufen und Spezialistenberufen tätig gegenüber insgesamt knapp 72 Prozent und etwas mehr als 7 Prozent in den akademischen Expertenberufen im Vergleich zu 12,5 Prozent (Koppel 2016).

## **2.2 Die Qualifikation von Flüchtlingen**

Als wichtige Ursache für die bisherigen Arbeitsmarktergebnisse verweist die Studie von Worbs/Bund (2016) auf den Qualifikationsstand der Flüchtlinge. So hatte mehr als jeder siebte Befragte gar keine Schule besucht, etwa zwei Drittel verfügten über keinerlei berufliche Bildung (Ausbildung oder Studium; auch begonnen oder abgebrochen). Diese Personengruppe benötigt eine umfassende Nachqualifizierung, um eine qualifizierte Tätigkeit aufnehmen zu können.

Die bisher vor allem in den industrienahen Tätigkeiten quantitativ und qualitativ nur geringen Beiträge zur Fachkräftesicherung lassen sich neben den genannten qualifikatorischen Defiziten auch durch die Wirtschaftsstruktur der Herkunftsländer der Flüchtlinge erklären. Während das Verarbeitende Gewerbe in Deutschland zu 22,6 Prozent zur gesamtwirtschaftlichen Wertschöpfung beiträgt, lagen die Vergleichswerte in Syrien (6,5 Prozent), Eritrea (5,7 Prozent) und dem Irak (1,0 Prozent) deutlich darunter (World Bank, 2016).

## **2.3 Einschätzung der Unternehmen**

Um eine Einschätzung der Beschäftigungsperspektiven für Flüchtlinge in Unternehmen zu erhalten, wurden in einer Untersuchung des IW mehr als 900 Unternehmen zu ihren Erfahrungen mit der Beschäftigung von Flüchtlingen befragt. Die Befragung richtete sich an Geschäftsführer von Unternehmen im Zeitraum vom 03. bis 19. Februar 2016 (Hüther/Geis 2016). Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse zu Hemmnissen für die Beschäftigung von Flüchtlingen. Mit großem Abstand dominieren die fehlenden Sprachkenntnisse der Flüchtlinge. Mit insgesamt 79 Prozent sieht eine deutliche Mehrheit der Unternehmen darin ein großes Hemmnis für die Beschäftigung. Lediglich knapp 4 Prozent der Unternehmen sehen in den Sprachkenntnissen kein oder ein nur geringes Beschäftigungshemmnis. Nach Branchen und Betriebsgrößen unterscheiden sich die Einschätzungen nur in geringem Maße.

Ein großes Hemmnis stellen auch das Qualifikationsniveau der Bewerber (rund 60 Prozent), fehlende Informationen über Qualifikationen (rund 46 Prozent) und aufenthaltsrechtliche Hemmnisse (rund 50 Prozent) dar. Mindestlohnregelungen stellen für 17 Prozent der Unternehmen ein großes Hemmnis und für weitere 11 Prozent ein mittleres Hemmnis für die Beschäftigung von Flüchtlingen dar. Hierbei sieht das Verarbeitende Gewerbe die Hemmnisse etwas kritischer als der Bereich Dienstleistungen und Bau.

*Tabelle 2: Frage: Inwieweit stellen folgende Aspekte Hemmnisse für eine Beschäftigung von Flüchtlingen in Ihrem Unternehmen dar? (Befragung der IW Consult: Hüther/Geis 2016)*

<i>Aspekt</i>	Sprache	Qualifikationen	Information über Qualifikationen	Aufenthaltsrecht	Mindestlohn
<i>Fallzahl</i>	896	893	881	882	873

### **3. Ansatzpunkte im Bildungssystem**

#### **3.1 Maßnahmen zur Bildungsintegration für Flüchtlinge**

Um Maßnahmen zur Bildungsintegration von Flüchtlingen abzuleiten, sind zunächst die Potenziale und Grenzen der Qualifizierung von Flüchtlingen kurz zu skizzieren. Viele Flüchtlinge sind sehr jung und damit noch im schulpflichtigen Alter oder stehen erst am Beginn ihres Erwerbslebens, sodass auch längerfristige Bildungsgänge grundsätzlich sinnvoll sind. Es ist dabei davon auszugehen, dass viele erwachsene Flüchtlinge nur über ein niedriges Qualifikationsniveau verfügen. Damit sind für sie hauptsächlich Bildungsgänge mit niedrigen formalen Anforderungen relevant. Bei den meisten erwachsenen Flüchtlingen steht damit die Qualifizierung im Bereich der Fachkräfte durch eine berufliche Ausbildung im Mittelpunkt. Diese sollte berufsbegleitend erfolgen können, da von einer hohen Zeitpräferenzrate bei den Flüchtlingen auszugehen ist. Um die Ausbildungsreife herzustellen, sind bestehende Lücken bei der Grundbildung zu schließen (Geis/Nintcheu 2016).

Für die Bildungswege von Flüchtlingskindern ist die Eingliederung in den Schulalltag in Deutschland entscheidend. Hierbei bestehen zusätzliche Bedarfe an Lehrkräften, Schulpsychologen und Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache. Gelingt die Integration in den Schulalltag, stehen den Flüchtlingskindern langfristig alle Optionen für Lehre und Studium offen.

Der Qualifizierung von Flüchtlingen kommt folglich eine zentrale Bedeutung zu. Um die Rahmenbedingungen hierfür zu verbessern, sind zunächst der Qualifikationsstand der Flüchtlinge zu ermitteln und passende Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln. Auch sind die Integrationskurse auszubauen. Die Kenntnisse der deutschen Sprache auf dem Niveau B1 (selbständige Sprachanwendung) sollten durch weitere Sprachangebote auf das Niveau B2 erhöht werden, um den Übergang in eine berufliche Bildung zu erleichtern. Als drittes ist die Berufsorientierung für Flüchtlinge zu stärken. Viele Flüchtlinge benö-

tigen eine Orientierungsphase in Form von Praktika und Ähnlichem, ehe sie sich erfolgreich in den deutschen Arbeitsmarkt integrieren können. Dazu sind zusätzliche Lehrstellen zu schaffen (Anger et al. 2015).

Um die Flüchtlinge im schulpflichtigen Alter optimal zu fördern, sind zusätzliche Lehrerstellen notwendig. Erste Schätzungen gehen von rund 325.000 schulpflichtigen Flüchtlingen aus. Bei einer Schüler-Lehrer-Relation von 20 würden hierfür mehr als 16.000 zusätzliche Lehrer benötigt. Setzt man aufgrund des Integrations- und Förderbedarfs eine Relation von 1 zu 10 an, bestünde ein Bedarf von 32.500 zusätzlichen Lehrern. Um diese Lehrer einstellen zu können, sind dringend die Potenziale an nicht erwerbstätigen Lehrern zu heben. Nach eigenen Berechnungen auf Basis des Mikrozensus gibt es aktuell rund 16.500 Erwerbslose und 2.400 arbeitssuchende Nichterwerbspersonen mit einem Studium als Lehrer. Dieses Potenzial allein wird folglich nicht reichen, die zusätzlichen Bedarfe zu decken. Zusätzlich ist das Potenzial der Nichterwerbspersonen zu erschließen, und ältere Lehrer im Ruhestand sind zu reaktivieren. Unter den 55- bis 59-jährigen Lehrern sind 24.000, unter den 60- bis 64-jährigen 74.000 Lehrer und unter den 65-bis 69-jährigen Lehrern 123.000 Nichterwerbspersonen zu finden, von denen ein Teil über besondere Anreizsysteme für den Schuldienst und die Integration von Flüchtlingen gewonnen werden müsste.

### **3.2 Maßnahmen zur Stärkung der qualifizierten Zuwanderung über das Bildungssystem**

Im Jahr 2012 hatten rund 256.000 Personen im Alter unter 65 Jahren einen ausländischen Schul- und inländischen Studienabschluss. Dabei verfügen viele der zugewanderten Akademiker über in Deutschland gesuchte Fachrichtungen. Rund 58 Prozent der über die Hochschule zugewanderten Männer haben einen MINT-Abschluss – das sind Mathematik, Informatik, Natur- und Ingenieurwissenschaften (Technik) – im Vergleich zu 43 Prozent unter den Akademikern mit inländischem Schul- und Studienabschluss; unter den Frauen lauten die entsprechenden Anteile 21 versus 14 Prozent. Zuwanderer über die Hochschule weisen im Vergleich zu den Akademikern mit inländischem Schul- und Studienabschluss ähnliche Erwerbstätigenquoten auf und sind ähnlich häufig in Fach- und Führungspositionen tätig. Zuwanderer mit ausländischem Hochschulabschluss haben hingegen seltener eine Fach- und Führungsposition inne und sind häufiger erwerbslos (Geis/Kemeny 2015). Da rund die Hälfte der Bildungsausländer nach ihrem Studium in Deutschland verbleibt (Alichniewicz/Geis 2013), stellt die Zuwanderung über die Hochschule folglich aus Sicht der Fachkräftesicherung einen Königsweg der Zuwanderung dar.

Der Anteil der Bildungsausländer unter den Studierenden betrug im Jahr 2014 zwischen 5,5 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern) und 13,9 Prozent (Berlin). Neun Bundesländer haben dabei eine Quote von unter 10 Prozent, darunter be-

finden sich auch die bevölkerungsstarken Bundesländer. Die Bundesländer sollten vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen in Deutschland die Kapazitäten an den Hochschulen deutlich erhöhen. Diese Investition ist aus fiskalischer Sicht mit einer besonders hohen Rendite verbunden. Eine hohe fiskalische Rendite weist auch die Nachqualifizierung ausländischer Absolventen an deutschen Hochschulen auf (Geis/Kemeny 2015).

## Literatur

- Alichniewicz, Justina/Geis, Wido (2013): Zuwanderung über die Hochschule, in: *IW-Trends*, 40. Jahrgang, Heft 4, S. 3-1.
- Anger, Christina/Koppel, Oliver/Plünnecke, Axel (2015): MINT-Herbstreport 2015: Regionale Herausforderungen und Chancen der Zuwanderung, Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall, Köln.
- Bundesagentur für Arbeit (2016): Arbeitsmarkt in Zahlen – Migrations-Monitor Arbeitsmarkt, Februar, Nürnberg.
- Geis, Wido/Kemeny, Felicitas (2015): Rendite akademischer Nachqualifizierung für zugewanderte Hochschulabsolventen, Gutachten im Auftrag der Stiftung Mercator.
- Geis, Wido/Nintcheu, Michaelle (2016): Gesteuerte Zuwanderung in der Flüchtlingskrise: Warum Deutschland trotz des starken Zuzugs Fachkräfte aus Drittstaaten gewinnen sollte, *IW policy paper* Heft 5.
- Hammermann, Andrea/Stettes, Oliver (2015): Beschäftigungseffekte der Digitalisierung: Erste Eindrücke aus dem IW-Personalpanel, in: *IW-Trends*, 42. Jg., Nr. 3, S. 77-94.
- Hüther, Michael/Geis, Wido (2016): Zu den gesamtwirtschaftlichen Auswirkungen der aktuellen Flüchtlingsmigration, Stellungnahme zur Anhörung des Bundestagsausschusses für Wirtschaft und Energie am 16. März 2016, Berlin.
- Koppel, Oliver (2016): Beschäftigungsspuren der Flüchtlings- und Erwerbsmigration am deutschen Arbeitsmarkt. Der Beitrag verschiedener Herkunftsländer zur Fachkräftesicherung in Deutschland, in: *IW-Report*, Nr. 5.
- Worbs, Susanne/Bund, Eva (2016): Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland: Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarkteteiligung und Zukunftsorientierungen, Nürnberg.
- World Bank (2016): World Development Indicators, 4.2 – Structure of output. <http://wdi.worldbank.org/table/4.2> [19.2.2016]



## **Fragenblock 2: Stichwort „Didaktik“**

**Josef Keuffer**

### **Einführung**

Inklusion gehört inzwischen zum Alltag vieler Schulen in Deutschland. Die Anerkennung der Vielfalt fußt auf einem Begriff von Inklusion, der sich auf kulturelle und ethnische Zugehörigkeit, Behinderung, sozio-ökonomischen Status, besondere Begabungen, sexuelle Orientierung und Geschlecht beziehen kann. Dieser ganzheitliche Begriff von Inklusion geht über die im März 2009 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention vielfach hinaus.

Einige Bundesländer haben die gesetzlichen Vorgaben des Rechts auf inklusive Bildung in ihre Schulgesetze überführt. Über den wichtigen Aspekt – Umgang mit Behinderung – hinaus ist es das Ziel einer inklusiven Schule, Kinder und Jugendliche in ihren verschiedenen Lernvoraussetzungen möglichst optimal zu fördern und zu fordern. Die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern wird anerkannt und produktiv für das gemeinsame Lernen und die Entwicklung der Persönlichkeit genutzt.

Heterogenität und Inklusion rücken den Umgang mit Vielfalt in den Fokus schulischer Entwicklung. Inklusion wird dabei nicht als statischer Zustand verstanden, sondern als ein fortwährender Prozess in den Schulen und in der Gesellschaft mit der Zielsetzung der Maximierung von Teilhabe und der Minimierung von Benachteiligung und Diskriminierung. In diesem ganzheitlichen Sinne bezieht sich Inklusion in der Schule auf die Heterogenität einer Lerngruppe, in der alle Schülerinnen und Schüler einen gleichen Zugang zur Bildung finden können.

Das Grundgesetz, die Kinderrechtskonvention und die Verfassungen der Länder orientieren sich an den Menschenrechten. Mit dem Konzept Vielfalt sind Rechte und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger verbunden. Zugleich werden Grenzen markiert (z.B. Gewaltverzicht bzw. Gewaltmonopol des Staates). In den Schulgesetzen und in den jeweiligen Hausordnungen der Schulen werden Grenzen für menschliches Handeln konkret beschrieben: Gewalt, Mobbing und menschenrechtsverletzende Aktivitäten werden nicht akzeptiert. Präventive Maßnahmen werden in einem breit gefächerten sozialen Umfeld durchgeführt. Vielfalt ist eben nicht Beliebigkeit. Für das Leben in der Demokratie ist es bedeutsam, dass unterschiedliche Interessen und Konflikte wahrgenommen und Lösungen entwickelt werden.

Die Gestaltung von Inklusion und somit die Differenzierung im Unterricht ist anspruchsvoll für Lehrkräfte wie für Schülerinnen und Schüler. Gerade deshalb ist es bedeutsam, dass individualisierende Prozesse mit Erfolgser-

lebnissen und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit einhergehen. Der Unterricht soll deshalb Gelegenheiten für das fachliche und das soziale Lernen bieten. Indifferenz und Gleichgültigkeit im Unterricht sollen möglichst überwunden werden und die Begeisterung der Schüler für das Lernen geweckt werden. Dadurch können Resonanzräume entstehen, bei denen das Interesse und die Neugier der Schülerinnen und Schüler geweckt werden.

Das von der „European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education“ entwickelte Profil von inklusiv arbeitenden Lehrkräften zeigt eine deutliche Notwendigkeit der Professionalisierung der personalen Kompetenzen in folgenden Bereichen auf: Haltungen und Einstellungen, Förderung und Motivation, Team- und Kooperationsfähigkeit sowie Interesse an der Entwicklung der eigenen Professionalität. Damit stellen sich für die Personalentwicklung in der Schule neue Aufgaben. Entscheidend hierbei ist die Verständigung im Kollegium über gemeinsame Ziele für eine effektive Nutzung der vorhandenen Multiprofessionalität.

Heterogenität und Inklusion stellen sowohl die Forschung als auch die Lehrerinnen und Lehrer vor einige Herausforderungen. Die beiden folgenden Beiträge spiegeln das Ringen um adäquate Zugangswege in Forschung und Lehrerbildung.

*Susanne Prediger* stellt Inklusion in einen weiten Rahmen und bezieht dabei allgemeindidaktische, fachdidaktische und fachspezifische Fragestellungen ein. Individuelle Förderung versteht sie nicht als Eins-zu-Betreuung oder vollständige Individualisierung, vielmehr stellt sie strukturgleiche Aufgaben, Spiralprinzip und einen fachbezogenen Umgang mit Diversität als grundlegende Bestandteile eines inklusiven Fachunterrichts dar.

*Matthias Trautmann* kritisiert den Schlagwortcharakter eines normativ aufgeladenen Begriffs Heterogenität und weist auf erhebliche Schwierigkeiten eines Vielfaltskonzepts hin. Er untersucht verschiedene Konzepte der Lehrerbildung daraufhin, wie Lehrerkompetenzen benannt, begründet und akzentuiert werden. Diagnostik, didaktische und methodische Fähigkeiten werden in allen Konzepten für bedeutsam gehalten, darüber hinaus gibt es jedoch für ihn eine allzu große Bandbreite an Aspekten, Begründungen und Anforderungsprofilen, um ein klar konturiertes Kompetenzprofil für den Umgang von Lehrkräften mit Heterogenität und Inklusion tatsächlich wirkungsvoll zu begründen. Er beklagt das Fehlen von Studien zur Entwicklung spezifischer Heterogenitätsexpertise.



**Matthias Trautmann**

## **Schülerheterogenität als Gegenstand der Lehrer(aus)bildung**

### **Einleitung**

Über Heterogenität (oder auch Vielfalt oder Diversität) ist in den letzten fünfzehn Jahren nicht nur in der deutschsprachigen Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik sehr viel geschrieben worden; so viel, dass sogar von einer „neuen Leitidee der Erziehungswissenschaft“ (Wenning 2004) oder, kritisch, von einer „Zauberformel“ (Koller/Casale/Ricken 2014) die Rede ist. Der theoretische Gehalt dieser Idee ist allerdings keineswegs neu und außerdem eher dünn: Schülerinnen und Schüler – so die zweifache Stoßrichtung zahlreicher schul- und unterrichtsbezogener Beiträge – unterscheiden sich in zahlreichen ‚Merkmalen‘, ‚Differenzlinien‘ oder ‚Dimensionen‘ und diese Unterschiedlichkeit darf in Schule und Unterricht nicht ignoriert oder als Problem betrachtet, sondern soll von den professionellen Akteuren als eine Herausforderung (vgl. z.B. Buholzer/Kummer Wyss 2010), Chance (vgl. z.B. Bräu/Schwerdt 2005) oder als Normalität und Stärke (vgl. KMK/HRK 2015) verstanden werden. Allerdings: Welche Unterschiedlichkeit ist gemeint, verbunden mit welchen Zielen und bezogen auf welche Mittel? Hinter einem derartigen abstrakten und normativ aufgeladenen Heterogenitätsverständnis – so die These dieses Beitrags – steht kein theoretisch ausgewiesenes Konzept oder empirisches Konstrukt, auch kein klares Anforderungsprofil für den Beruf; dazu ist die Diskussion viel zu unbestimmt. Heterogenität und seine semantischen Pendanten fungieren hier lediglich als ein – erst noch zu füllendes – Schlagwort, das viele Diskussionen um Schul- und Unterrichtsreformen begleitet, inzwischen sekundiert und teilweise überholt von einem in ähnliche Richtungen zielenden weitverstandenen Inklusionsbegriff (vgl. Budde 2015, Trautmann/Wischer im Druck).

### **Heterogenität als Schlagwort**

Entsprechend der Konjunktur des Begriffs Heterogenität seit etwa Mitte der 1990er Jahre wird der „professionelle Umgang mit Vielfalt“ seit einiger Zeit als zentrale Aufgabe nicht nur der Berufspraxis, sondern auch der Lehrer(aus)bildung ausgewiesen. Die Leitformel der Befähigung der Studierenden zum Umgang mit Heterogenität (Inklusion, Diversität) wurde seither in zahlreiche Curricula von lehrerbildenden Institutionen (Hochschulen und Studienseminare) aufgenommen; individuelle Förderung als daraus abgeleitete Konsequenz wird in den Schulgesetzen der meisten deutschen Bundesländer als Ziel

schulischer Bildung eigens ausgewiesen und damit auch ausbildungsrelevant.

Einige wenige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Das *Lehrerausbildungsgesetz in NRW* formuliert als Ausbildungsziel, dass „die Befähigung zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler und zum Umgang mit Heterogenität besonders zu berücksichtigen“ (LABG NRW 2009, § 2) sei. In Hamburg bildet Heterogenität ein sog. prioritäres Thema in der Lehrerbildung, allerdings mit Fokus auf zwei spezifischen Dimensionen und ohne dass dies näher begründet wird: kulturellen und sozialen Unterschieden. Das Berliner Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften formuliert additiv: „Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu“ (LBiG 2014, § 1).

In den *ländergemeinsamen Empfehlungen/Anforderungen der KMK* für die Bildungswissenschaften (2014) wie auch für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken für die Lehrerbildung (2014) werden Qualifikationen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen vielfach erwähnt. Die gemeinsame Empfehlung von KMK und HRK für eine Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (2015) deklariert Heterogenität als Querschnittsaufgabe der beteiligten universitären Fächer, Studienseminare, Schulen und Fortbildungseinrichtungen. Erwähnt werden dort (Basis)Kompetenzen in pädagogischer Diagnostik und bei der Entwicklung von Förder- und Unterstützungsangeboten, aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur professionellen Kooperation.

*Mit einem Wort:* Heterogenität der Schüler fehlt praktisch in keiner aktuellen Stellungnahme und keinem Zielkatalog zur Lehrer(aus)bildung (zur breiten, aber etwas anders gelagerten Debatte um Diversity in der Lehrerausbildung in den USA vgl. z.B. Ball/Tyson 2011).

Die Bildungspolitik vieler Bundesländer hat damit zweifelsohne auf Veränderungen in der Schulpraxis, wie Entwicklung zu stärker integrativen Schulsystemen, gestiegene Wahrnehmung von Schülerverschiedenheit, stärkere Forderungen nach individueller Zuwendung, veränderte und gesteigerte Ansprüche auch an die lehrer(aus)bildenden Institutionen folgen lassen. Und diese Institutionen haben agiert und reagiert: Auf zahlreichen Tagungen, Sommerschulen, Lehrerfortbildungen und Projektworkshops wurde und wird Heterogenität zum Dauerthema der Reflexion; Vorlesungen, Seminare, Module, Arbeitskreise und Praxisveranstaltungen befassen sich mit dem Lehren und Lernen in gemischten Gruppen und suchen die Studierenden von deren Vorteilen zu überzeugen.

In hochschulischen Modulhandbüchern der 1. Phase und Kerncurricula der 2. Phase finden sich vielfältige Verweise auf das Lernen in heterogenen Gruppen. Schließlich wird Heterogenität (bzw. ein weiter, alle möglichen Dimensionen umfassender Inklusionsbegriff) auch in der ersten Runde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung praktisch in allen Projektbeschreibungen als Stichwort benannt, in der zweiten Runde führen ihn immerhin noch 8 von 30 Projekten di-

rekt oder als Synonym im Titel. Soweit, könnte man sagen, handelt es sich also um eine Erfolgsgeschichte: Das System funktioniert, nimmt aktuelle Herausforderungen auf und die Aufgabe der Vorbereitung der Studierenden und Lehramtsanwärter auf die Unterschiedlichkeit von Schülern und Lerngruppen bereitwillig und aktiv an.

Trotz dieser allgegenwärtigen Wertschätzung von Vielfalt und heterogenen Lerngruppen gibt es bezüglich der Implementation der geforderten Ausbildungsziele in die Ausbildung allerdings einige nicht unbeträchtliche Schwierigkeiten, denen sich die folgenden beiden Abschnitte zuwenden.

### **Erste Schwierigkeit: Welche Lehrerkompetenzen sind relevant?**

Jenseits der offiziellen Verlautbarungen zur Bedeutung des Themas besteht (noch?) keine Einigkeit darüber, welche Kompetenzen für einen guten Umgang mit heterogenen Lerngruppen erforderlich sind (bzw. welche nicht so wichtig sind). So wird in vielen Publikationen die Einstellung/Haltung der Lehrkräfte als die entscheidende Größe angesehen, die von Kompetenzen im Einsatz individualisierender und binnendifferenzierender Lernformen sowie förderdiagnostischer Verfahren flankiert werden soll. Andere betonen hier auch die fachliche Expertise oder Klassenführung als zentral, und wieder andere setzen stärker auf die Rolle von Kooperation und Schulsystem- und Einzelschulentwicklung. Vier Beispiele sollen diese Uneinigkeit im Folgenden verdeutlichen:

*Erstes Beispiel:* Wissenschaftler der PH Luzern schlagen auf der Basis einer Literaturanalyse und von sieben Experteninterviews ein Kompetenz(stufen)modell vor, das im Ergebnis als die zentralen Kompetenzen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen folgende sechs Aspekte formuliert:

- Förderorientiert diagnostizieren
- Unterricht binnendifferenziert gestalten
- Lernprozessen steuern
- Ressourcen vernetzen
- Sozialverhalten verstehen und steuern
- Wirkungsgefüge in Schule und Unterricht wahrnehmen und beeinflussen (vgl. Buholzer et al. 2012).

In einer neueren Publikation benutzen Akteure der PH in der Darstellung ihres auf Heterogenität ausgelegten Lehrerbildungscurriculums (vgl. Buholzer/Zuliger & Zutavern 2015) eine andere Systematik. Benannt werden nun *vier Gesichtspunkte*:

- Auseinandersetzung mit *Überzeugungen und Einstellungen* der Studierenden bezüglich Verschiedenheit und Gleichheit: In Seminaren soll es um eigene Annahmen hinsichtlich Normalität und Abweichung, um die Reflexion des eigenen kulturellen Hintergrundes sowie um Formen der Diskri-

minierung von Schülern im Schulsystem gehen.

- Aufbau von *Wissen* zu Heterogenität in einer Überblicksvorlesung: Darunter fallen u.a. Kenntnisse des Schulsystems, der Funktionen von Schule, von Bildungszielen und Fördermöglichkeiten, aber auch die Darstellung verschiedener Heterogenitätsmerkmale sowie ihrer Ausprägungen und Zusammenhänge in Jahrgangsklassen.
- Entwicklung von *Fähigkeiten*, lern- und schulrelevante Differenzen wahrzunehmen und zu analysieren: In einem eigenen Modul soll die Erfassung von Lernprozessen und Lernständen trainiert werden, indem verschiedene Beobachtungsperspektiven eingenommen werden sollen. Die Rolle der Fachdidaktik wird betont.
- In den berufspraktisch ausgerichteten Anteilen der Ausbildung sollen die Studierenden schließlich die Gestaltung adaptiver Lernumgebungen, Aufgaben und Unterrichtseinheiten *erproben und üben*.

*Zweites Beispiel:* Ausgehend vom Fünf-Domänen-Konzept der österreichischen EPIK-Gruppe beschreibt Rosenberger (2013, S. 25) die Domäne „Differenzfähigkeit“ als „Fähigkeit, Differenzen wahrzunehmen, ihre Relevanz zu beurteilen und dementsprechend differenziert zu handeln“. Obwohl eine Operationalisierung dieses Kompetenzfeldes zunächst aus verschiedenen Gründen als unmöglich abgelehnt wird, sieht sich die Autorin letztlich doch wieder vor das Problem gestellt, anzugeben, „worin Differenzfähigkeit besteht, welches Wissen (und welche Formen des Wissens) sie impliziert, auf welchen basalen Fähigkeiten als Voraussetzungen sie ruht, welche Einstellungen und Haltungen auf Seiten der Lehrperson sie erfordert, und wie sie sich in konkreten Situationen zeigt“ (ebd., S. 58 f.). Genannt werden:

- „die Fähigkeit, relevantes Differentes als solches zu erkennen bzw. etwas als relevant Differentes wahrzunehmen;
- zu wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsmöglichkeiten umgeht (allgemeiner: das Wissen um die Handlungsoptionen angesichts der Chancen und Schwierigkeiten, die mit heterogenen Lerngruppen verbunden sind);
- die Fähigkeit, individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten (handeln)“ (ebd., S. 25).

Allgemein geht es um die Entwicklung der Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit von Lehramtsstudierenden – und schon hier erkennt man deutliche Unterschiede zum Luzerner Konzept.

*Drittes Beispiel:* Wieder anders werden die Anforderungen gefasst, wenn man Studien zum adaptiven Unterricht befragt, die in der Tradition der empirischen Lehr-Lern-Forschung stehen. Eine solche Studie haben Beck et al. vorgelegt und darin die sog. adaptive Lehrkompetenz genauer beschrieben und untersucht. Diese wird bestimmt durch (vgl. Beck et al. 2008, S. 41):

- „reichhaltiges, flexibel nutzbares eigenes Sachwissen, in dem sich die Lehrperson leicht und rasch geistig bewegen kann (Sachkompetenz),
- die Fähigkeit, bezogen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen (Vorwissen, Lernweisen, Lerntempo, Lernschwächen usw.) sowie ihrer Lernergebnisse zutreffend einschätzen zu können (diagnostische Kompetenz);
- reichhaltiges methodisch-didaktisches Wissen und Können, wozu auch gehört, dass die Lehrperson die Vor- und Nachteile der einsetzbaren didaktischen Möglichkeiten und die Bedingungen kennt, unter denen diese Erfolg versprechend eingesetzt werden können (didaktische Kompetenz) sowie
- die Fähigkeit, eine Klasse so zu führen, dass sich die Lernenden – als Grundvoraussetzung für Lernfortschritt und Lernerfolg – aktiv, anhaltend und ohne ein Zuviel an störenden Nebenaktivitäten (hohe time on task-Werte) mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können (Klassenführungscompetenz)“.

Noch einmal ganz anders – *viertes und letztes Beispiel* – lesen sich Anforderungen an Lehrpersonen vor dem Hintergrund US-amerikanischer Debatten um eine multikulturelle, diversitätsgerechte Lehrerbildung. Diese Diskussion versteht unter *diverse student population* eher nichtweiße Schüler in urbanen Schulen und diskutiert zum einen unter dem Stichwort *diversifying the teaching force* die Rekrutierung nichtweißer Lehrer(Studierender), zum anderen vor allem die in der Ausbildung zu erzeugenden Haltungen und Überzeugungen im Hinblick auf diese spezifische Schülerschaft. Dass sich auch ‚weiße‘ Schüler voneinander unterscheiden, bleibt dabei unberücksichtigt, wie überhaupt sozialstrukturelle Ungleichheitsdimensionen die Debatte leiten und individualpsychologische Kategorien keine Rolle spielen. Gefordert wird z.B., dass Studierende „need to be taught to face and accept their own identities, become learners of their students’ realities, develop strong and meaningful relationships with students, become multilingual and multicultural, learn to challenge racism and bias, and develop a community of critical friends in order to refocus attention to issues of access, equity, and social justice in multicultural education“ (Grant/Gibson 2011, S. 31).

Vergleicht man die vier Beispiele miteinander, so wird deutlich, dass die Schwerpunktsetzungen sich teilweise ähneln, teilweise aber auch deutlich unterscheiden: Diagnostik ist im Prinzip überall ein Thema, wenngleich auf einem sehr unterschiedlichen Abstraktionsniveau. Die didaktisch-methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in den deutschsprachigen Vorschlägen überall vertreten, im Konzept von Beck et al. aber nicht begrenzt auf individualisierende oder binnendifferenzierende Verfahren. Einstellungen und Überzeugungen werden an der PH Luzern besonders hervorgehoben, die fachliche Kompetenz dagegen bei Beck et al. stark gemacht, welche wiederum nicht eigens auf die Wahrnehmung und die Einstellung eingehen. Der US-amerikanische Vorschlag schließlich hebt vor allem auf politisch-interkulturelle und weitaus

weniger auf didaktisch-handwerkliche Aspekte des Berufs ab.

Unklar bleibt in diesen Konzeptualisierungsvorschlägen letztlich vor allem, ob die damit angesprochenen – wie gesagt durchaus unterschiedlichen – Kompetenzbereiche noch weiter zu ergänzen wären oder inwiefern hier nicht eher allgemeine (und nicht heterogenitätsspezifische) Lehrerkompetenzen formuliert werden (vgl. Klieme/Warwas 2011, S. 813). Zwar schließen sich die unterschiedlichen Akzentuierungen keineswegs aus, aber: Worin unterscheiden sich diese Anforderungs- 'profile' – wenn man sie dann noch so nennen kann – von gängigen konkurrierenden Modellen und Katalogen zu erwerbender Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die allgemein die gute, professionelle Lehrerin zu beschreiben versuchen?

### **Zweite Schwierigkeit: Wie soll eine „heterogenitätssensible“ Ausbildung gestaltet werden?**

Der Begriff der Heterogenität selbst und die damit verbundenen Diskussionen weisen, wie bereits anfangs beschrieben, erhebliche Unschärfen auf: Welche Lernvoraussetzungen sollen/müssen/können konkret bedacht, d.h. in der Planung und Durchführung von Unterricht oder in der Gestaltung von Schule wahrgenommen, diagnostiziert, gefördert werden? Welche Ziele sollen angesichts welcher Zielgruppen verfolgt werden (Ausgleich, Minimierung, Vergrößerung welcher Schülerunterschiede)? Und wie sollen diese Aspekte wiederum in die Lehrerbildungscurricula einfließen?

- Sollen ‚alle‘ oder nur ausgewählte – und dann welche? – Dimensionen von Heterogenität in der Ausbildung thematisiert werden? Dann wären spezielle, zusätzliche Lehrveranstaltungen zu Interkulturalität, zu Hochbegabung, zu vielfältigen Lernschwierigkeiten, zu unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen, zu Vorwissen und Lernstrategien, zu geschlechtergerechtem Unterricht, zu verschiedenen Förderschwerpunkten usw. usf. für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend ins Curriculum aller lehrerbildenden Institutionen einzubauen. Hier stellt sich schnell ein Gefühl der Überforderung für alle Beteiligten ein.
- Ist es mehr als ein Ausdruck von Verlegenheit, wenn oft gesagt wird, dass Heterogenität ein ‚Querschnittsthema‘ darstellt? Auch davon gibt es mehr, als einem lieb sein kann, und damit ist alles andere als geklärt, wie die Ausbildung angehender Lehrpersonen konkret gestaltet werden sollte. Bisher existiert ein in diesem Zusammenhang oft gefordertes ‚integratives‘ Curriculum nirgendwo. Eine Ablehnung gesonderter (und verbessernder) Lehrveranstaltungen kann zudem leicht dazu führen, dass es oberflächlich und bei Lippenbekenntnissen bleibt: Irgendwie sind dann alle und gleichzeitig ist niemand so richtig dafür zuständig.

Eine daran unmittelbar anschließende Schwierigkeit liegt im Fehlen an empirischen Untersuchungen dazu, wie sich Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität bei (angehenden und praktizierenden) Lehrpersonen entwickelt. Auch für die USA wird konstatiert „that the field lacks a strong empirical base for its claims, findings, and recommendations about multicultural teacher education“ (Grant/Gibson 2011, S. 22). Es gibt bisher keine Studien zur Entwicklung spezifischer Heterogenitätsexpertise (wenn es denn so etwas gibt), keinen Vergleich der Wirkung von Ausbildungsprogrammen bezogen auf diesen (wie gesagt wenig abgrenzbaren) Gegenstand, nur Mutmaßungen darüber, was man Lehrpersonen in welchen Ausbildungsphasen realistisch abverlangen kann, was in die Weiterbildung gehört usw. In der Literatur findet sich zwar eine Vielzahl an Ideen, was zu einer Verbesserung in der Ausbildung und Schulpraxis beitragen könnte: mehr und natürlich bessere Diagnostik, mehr forschendes Lernen, mehr Praxis, mehr Sonderpädagogik, mehr Fachdidaktik, verbessertes Fachwissen, mehr Kooperation usw. usf. – ohne dass allerdings hierzu vergleichende Untersuchungen vorliegen. Daher überrascht es nicht, dass bisher nicht klar (empirisch geklärt) ist, welche der oben angesprochenen Ausbildungsideen tatsächlich zu einer verbesserten Lehrerprofessionalität oder zu einem besseren Unterricht führen.

Wenn, wie in der deutschsprachigen Literatur immer wieder hervorgehoben (und anders als in der US-amerikanischen Debatte um Diversity), prinzipiell alle Lerngruppen heterogen sind, und wenn gruppenbezogener Unterricht im Schulsystem nach wie vor die Normalform für Lehrkräfte darstellt, dann stellt sich schließlich auch die Frage, ob die Heterogenitätsdiskussion nicht letztlich eine – blumige – Wiederholung der allgemeinen Diskussionen um eine gute Lehrer(aus)bildung darstellt. Wie in dieser auch sind die entscheidenden Fragen bis heute ungeklärt, insofern „sich auf Basis der vorliegenden Befunde nur schwer erkennen lässt, wie Lehrerausbildung strukturell und inhaltlich optimalerweise auszusehen hat. Wie viel Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft werden denn für welche Schulform genau benötigt? Ist ein stark reguliertes Kerncurriculum sinnvoll oder eher eine freie Wahl aus einem breiten Angebot? Wie viel und an welcher Stelle ist Praxis vonnöten? In welcher Institution sollte die Lehrerausbildung stattfinden, wie lange sollte sie dauern, in wie vielen Phasen, für alle Lehrpersonen gemeinsam oder nach Stufen, Fächern oder Sonstigem getrennt? Diese Fragen lassen sich bisher – auf empirischer Basis – nicht beantworten“ (Blömeke 2004, S. 76).

### **Fazit: Mehr Fragen als Antworten**

Die bisher angesprochenen Fragen nach den notwendigen Kompetenzen für die Berufsausübung im Blick auf Schülerheterogenität sowie nach deren Entwicklungsmöglichkeiten und curricularen Rahmenbedingungen sind, so lässt sich als Fazit zusammenfassen, weitgehend unbeantwortet. Hinzu kommt, dass

sie die Problemlagen, die bezüglich Schülerheterogenität bearbeitet werden müssen, immer noch nicht vollständig abbilden. Neben personenbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen letztlich auch die Strukturen des Arbeitsplatzes Schule in den Blick genommen werden, die den Umgang mit heterogenen Lerngruppen erleichtern oder behindern. Trotz Inklusion: Letztendlich sind die meisten Fachlehrer immer noch mit ihrer Klasse allein und haben mit dem Lehrplan im Hintergrund den für das Schuljahr vorgesehenen Stoff durchzunehmen, und das in der Sekundarstufe bei circa 150-200 Schülern, die eine Lehrkraft in Intervallen sieht und unterrichtet. Fritz Oser hat in diesem Sinne die Schule einmal als „Emergency room“ bezeichnet – mit anderen Worten: Man wird hier unter den gegebenen Umständen zwar durchaus Spielräume finden und nutzen können, aber auch realistisch bleiben müssen, was Lehrpersonen angesichts von Stundendeputaten, Korrekturarbeit etc. abverlangt werden kann (vgl. Terhart 2015, S. 24).

## Literatur

- Ball, A./Tyson, C. (2011) (eds.): *Studying Diversity in Teacher Education*. Lanham u.a.: Rowman.
- Beck, E./Baer, M./Guldemann, T./Bischoff, S./Brühwiler, C./Müller, P./Niedermann, R./Rogalla, M./Vogt, F. (2008): *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkungen handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt, 59-91.
- Bräu, K./Schwerdt, U. (Hg.) (2005): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Budde, J. (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-133.
- Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (Hrsg.) (2010): *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze.
- Buholzer, A./Joller-Graf, K./Kummer Wyss, A./Zobrist, B. (2012): *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster: LIT.
- Buholzer, A./Zulliger, S./Zutavern, M. (2015): *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Einblicke zum Thema Heterogenität in der Lehrpersonenausbildung*. In: Fischer, C. et al. (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*. Münster und New York: Waxmann, 41-54.
- Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin. Zugänglich unter: <http://gesetze.berlin.de> [5.4.2016]



- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen NRW. Zugänglich unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/index.html> [5.4.2016]
- Grant, C./Gibson, M. (2011): Diversity and Teacher Education. A Historical Perspective on Research and Policy. In: Ball, A./Tyson, C. (eds.): Studying Diversity in Teacher Education. Lanham u.a.: Rowman, 19-61.
- Klieme, E./Warwas, J. (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. Zeitschrift für Pädagogik 57, 6, 805-817.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Zugänglich unter: [www.kmk.org](http://www.kmk.org) [5.4.2016]
- KMK (2014): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Zugänglich unter: [www.kmk.org](http://www.kmk.org) [5.4.2016]
- KMK/HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Zugänglich unter: <http://www.kmk.org> [5.4.2016]
- Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (2014) (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh.
- Rosenberger, K. (2013): Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2015): Heterogenität der Schüler - Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Fischer, C. et al. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Münster und New York: Waxmann, 13-30.
- Tomlinson, C./Brighton, C./Hertberg, H./Callahain, C./Moon, T./Brimijoin, K./Conover, L./Reynolds, T. (2003): Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest and Learning in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. Journal for the Education of the Gifted, 27, 2/3, 119-145.
- Trautmann, M./Wischer, B. (im Druck): Heterogenität - Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: Gläser-Ziduka, M./Harring, M./Rohlf, C. (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. Zeitschrift für Pädagogik 50, 4, 565-582.



**Susanne Prediger**

## **Mit Diversität im inklusiven Fachunterricht umgehen – Zur Rolle der Fachdidaktik für Unterrichtsentwicklung und Ausbildung**

### **Zusammenfassung**

Zuweilen wird Umgang mit Diversität und Inklusion lediglich als pädagogisches oder allgemeindidaktisches Thema behandelt, obwohl es doch jeweils auch wichtige fachspezifische Fragestellungen aufwirft. Dieser Beitrag verdeutlicht an verschiedenen Beispielen, dass die Fachdidaktiken in der Ausbildung und Unterrichtsentwicklung hin zu inklusivem Fachunterricht eine entscheidende Rolle einnehmen müssen. Denn zeitgemäße fachdidaktische Forschung und Entwicklung liefert das Fundament, um Lernende unterschiedlicher Fähigkeitsprofile jeweils gemäß ihrer Voraussetzungen fachdidaktisch fokussiert zu fördern.

### **Einleitung: Diversität und Inklusion als aktuelle Herausforderungen des Unterrichts**

Umgang mit Diversität ist derzeit eine der zentralen Herausforderungen der deutschen Schulen, dies gilt nicht erst seit der großen Flüchtlingswelle im Jahr 2015 oder der zunehmenden Integration von Lernenden mit sonderpädagogisch attestierten Förderbedarfen und Behinderungen nach der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006).

Das Thema Differenzierung war in den 1970er Jahren prominent, ist dann jedoch in den Hintergrund gerückt. Dies änderte sich etwa seit dem Jahr 2000, als die Diversität der Schülerschaft deutscher Schulen durch verschiedene empirische Befunde großer Leistungsstudien nicht nur konstatiert, sondern auch in Zusammenhang mit großen Leistungsstreuungen und vor allem mit Bildungsungerechtigkeit gebracht wurde: Lernende aus bildungsferneren Elternhäusern erreichen deutlich geringere Fachleistungen als Lernende aus bildungsnäheren Elternhäusern (OECD 2007). Leistungsdisparitäten zeigen sich auch bzgl. der Hintergrundfaktoren Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund und Sprachkompetenz im Deutschen (ibid.), die erst seit dem neuen Selbstverständnis Deutschlands als Einwanderungsland seit 2000 überhaupt erfasst und berücksichtigt werden. Inzwischen wird die Leistungsheterogenität in deutschen Klassen stets im Zusammenhang mit der sozialen, sprachlichen und soziokulturellen Diversität der Kinder und Jugendlichen und somit als

gesellschaftliche Herausforderung diskutiert. Schulen wird zu Recht die Aufgabe zugeschrieben, die ungleichen Voraussetzungen der Lernenden etwas auszugleichen und damit allen Kindern und Jugendlichen gute Bildungschancen zu ermöglichen.

Das Stichwort Inklusion ist in Deutschland zusätzlich durch die deutsche Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) im Jahr 2009 ins Blickfeld gerückt, die jedem Kind und Jugendlichen ungeachtet seines Fähigkeitsprofils einen Platz im Regelschulsystem garantiert. Die zunehmende Integration von Lernenden mit sonderpädagogisch attestierten Förderbedarfen und körperlichen oder geistigen Behinderungen stellt daher eine weitere Herausforderung dar, die das Spektrum der Diversität in deutschen Klassen noch einmal erweitert um spezifische Fähigkeitsprofile und Hintergründe. Gleichzeitig steht mit den ausgebildeten sonderpädagogischen Lehrkräften auch weitere Expertise zur Verfügung, wenn auch nicht im erforderlichen Umfang. Zu betonen ist allerdings, dass auch die UNESCO (2005, S. 13) Inklusion nicht nur mit Bezug auf die Integration von Menschen mit Behinderung versteht, sondern *im weiten Sinne* als Prozess, in dem die Diversität der Fähigkeitsprofile und Bedürfnisse aller Heranwachsenden berücksichtigt werden mit dem Ziel einer zunehmenden schulischen und späteren gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen. Dieser Prozess betrifft alle personellen, organisatorischen und institutionellen Ebenen von Schule, von denen dieser Beitrag auf die *Qualität eines inklusiven Fachunterrichts* fokussiert, weil gerade durch diese Ebene die fachbezogenen Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe geschaffen werden, z.B. durch Lesekompetenz, mathematische Grundbildung oder naturwissenschaftliche Literalität.

Gefragt werden soll, was Lehrkräfte lernen müssen, um unter den neuen Bedingungen (bzw. der stärkeren Bewusstheit) für die kognitive, sozio-kulturelle und sprachliche Diversität ihrer Lerngruppen einen inklusiven Fachunterricht zu gestalten. Natürlich spielen dabei zahlreiche pädagogische Aspekte eine Rolle (wie z.B. die Etablierung einer Kultur der gegenseitigen Wertschätzung), daneben allerdings auch tiefliegende fachdidaktische Aspekte, die hier fokussiert werden, um die Rolle der Fachdidaktiken für die Lehrerbildung zu verdeutlichen. Damit versteht sich der Beitrag als eine Konkretisierung des allgemeinen Positionspapiers der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD 2015) durch bereits durchgeführte Entwicklungs-, Forschungs- und Professionalisierungsprojekte.

Diskutiert wird dies exemplarisch an drei Beispielen. Sie sind aus dem Mathematikunterricht entnommen, also demjenigen Unterrichtsfach, in dem die früher virulenten, zweifelhafte Alltagstheorien zur Begabung („Mathe kann man halt oder nicht“) inzwischen ersetzt wurden durch ein Nachdenken über den Umgang mit Diversität, so dass dessen Fachdidaktik heute ausgefeilte Ansätze vorlegen kann, um allen Lernenden einen Zugang zu ermöglichen.

## 1 Beispiel: Individuelle Förderung als fachdidaktisch fokussierte Förderung

„Individuelle Förderung“ ist eine der meist genannten Antworten auf die Anforderungen von Diversität. Häufig wird sie allerdings in rein pädagogisch-methodischer Hinsicht missverstanden, indem sie interpretiert wird als *Einszueins-Betreuung* oder als *rein methodische, vollständige Individualisierung*, bei der alle Lernenden ihrem je eigenen Arbeitsprogramm in eigener Zeiteinteilung nachgehen.

Die Unterrichtsform der vollständigen methodischen Individualisierung wurde schon vor vielen Jahren im Grundschuldiskurs kritisiert, und zwar aufgrund der Gefahr einer fachdidaktischen Verflachung der Anforderungen und Verarbeitungsprozesse (zusammengefasst in Moser Opitz 2009). Dennoch droht sie derzeit in Schulentwicklungsprozessen einiger neuer integrierter Sekundarschulen wieder verabsolutiert zu werden. Gerade für schwache Lernende darf eine Förderung aber nicht allein auf methodische Individualisierung setzen, denn es kommt auf Kommunikation und die fachdidaktische Qualität der Förderung an (Leuders & Prediger 2016).

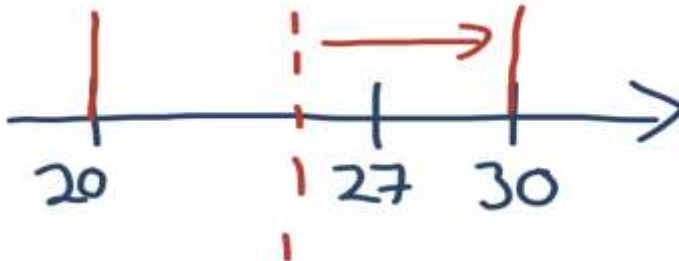


Abb. 1: Zahlenstrahl

Auch Einszueins-Betreuung führt nicht automatisch zur sinnvollen Förderung, wie folgende Episode (aus Prediger 2014) zeigt: Aus einer sehr engagierten Schule, Neugründung mit inklusiven Klassen, berichtet die fachfremd unterrichtende Sonderpädagogin: „Es ist wirklich gut, dass wir zu zweit in der Klasse sind, da kann ich mit den ganz Schwachen in Ruhe arbeiten. 2 Wochen geackert haben wir, bis alle endlich das Runden behalten haben.“ Die Nachfrage der Autorin, mit welchem Veranschaulichungsmittel die Verstehensgrundlage geschaffen wurde, erzeugte Irritationen: „Wieso, das ist doch nur eine Rechenregel, die man halt anwenden lernen muss?“. Die Aufklärung über die Kraft des Zahlenstrahls (Abb. 1), auf dem das Runden verstehbar wird als „Gehen zum nächstgelegenen Nachbarzehner“ quittiert die Sonderpädagogin mit einem dankbaren „das ist eine interessante Anregung“ (Prediger 2014). Das Beispiel zeigt, dass auch ein optimales Betreuungsverhältnis und viele positive Grundhaltungen für den fachlichen Lernerfolg nicht wirksam werden

können, wenn die beteiligten Lehrkräfte nicht über das *fachdidaktische Wissen der notwendigen Verstehensgrundlagen und zugehörigen Veranschaulichungen* verfügen. Diese sind aber wichtig, wenn Mathematik nicht als unverstandenes Regelwerk gelehrt werden soll, sondern alle Lernenden auch Chancen zum Verstehen erhalten sollen.

Als *fachdidaktisch fokussiert* wird eine Förderung daher nur bezeichnet, wenn sie zwei Kriterien erfüllt (Prediger 2014; Leuders & Prediger 2017):

1. *Fachdidaktische, also inhaltliche Treffsicherheit*: Welche Förderinhalte sind gemäß der fachdidaktisch-empirischen Forschung zentral, um die Hürden zu überwinden?
2. *Individuelle Adaptivität*: Wie gut ist die Förderung der zentralen Förderinhalte auf die individuellen Lernbedarfe der Einzelnen abgestimmt?

Lehrkräfte brauchen für das Erreichen inhaltlicher Treffsicherheit einschlägiges Wissen über die notwendigen Verstehensgrundlagen, Veranschaulichungen, typischen Lernwegen und Hürden, und zwar nicht nur exemplarisch, sondern flächendeckend zu jedem Themengebiet, das sie unterrichten.

Für das Erreichen individueller Adaptivität ist zum einen eine gute themenbezogene Diagnose notwendig, zum anderen auch Wissen über die spezifischen Lernbedarfe der betroffenen Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Dazu gehört etwa das Wissen, dass gerade schwache Fünftklässlerinnen und Fünftklässler in der Regel noch nicht zum Selbstlernen in der Lage sind, sondern eine Lernbegleitung brauchen, die sie auch immer wieder zum Kommunizieren über Mathematik anregt.

Damit Lehrkräfte fokussierte Förderungen für schwache Lernende umsetzen können, reichen daher allgemeindidaktische Prinzipien und organisatorische Anleitungen, wie fokussierte Förderung ungefähr auszusehen hat, bei den meisten nicht aus. Um diese Prozesse mit der notwendigen fachdidaktischen Expertise gezielt zu unterstützen, wurden im Projekt *Mathe sicher können* in einer fünfjährigen Entwicklungsphase Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien entwickelt und erforscht, mit denen künftige und praktizierende Lehrkräfte der Klassen 3-7 die notwendigen fachdidaktischen Kenntnisse erlangen und durch mehrfach erprobte Förderansätze umsetzen können (Selter et al. 2014; Prediger et al. 2014). In vier Bundesländern wird von 2014-2017 eine breite Umsetzung dieser Ansätze und Hintergründe zur fokussierten, diagnosegeleiteten Förderung systematisch implementiert. Die beteiligten Schulen nutzen die so gewonnene fachdidaktische Professionalität ihrer Lehrkräfte in ihren inklusiven oder noch nicht inklusiven Klassen nicht nur für die Lernenden mit Förderschwerpunkt Lernen (im Bundesdurchschnitt etwa 3 % des Jahrgangs), sondern auch für alle anderen Kinder mit Schwierigkeiten (im Bundesdurchschnitt etwa 20 % des Jahrgangs).

## 2. Beispiel: Gemeinsames Lernen braucht mehr als einen gemeinsamen Kontext

Wird im inklusiven Unterricht das gemeinsame Lernen betont, wird im Mathematikunterricht leicht gestuft nach Darstellungsarten: während das Gros der Klasse mit Variablen rechnet, bleibt Paul beim Rechnen mit Zahlen, während Jacqueline Bauklötze dazu legen kann. Das Gemeinsame bleibt vielleicht der gemeinsame Kontext (z.B. „Einkaufen“), doch echte Bezüge zwischen den Vorgehensweisen werden nicht hergestellt. Oft ist außerdem zu hinterfragen, ob auch die Aktivitätsformen für diejenigen mit verzögerten Lernverläufen tatsächlich zu adäquaten Lerngelegenheiten führen, die längerfristig in kohärente Lernwege einmünden.

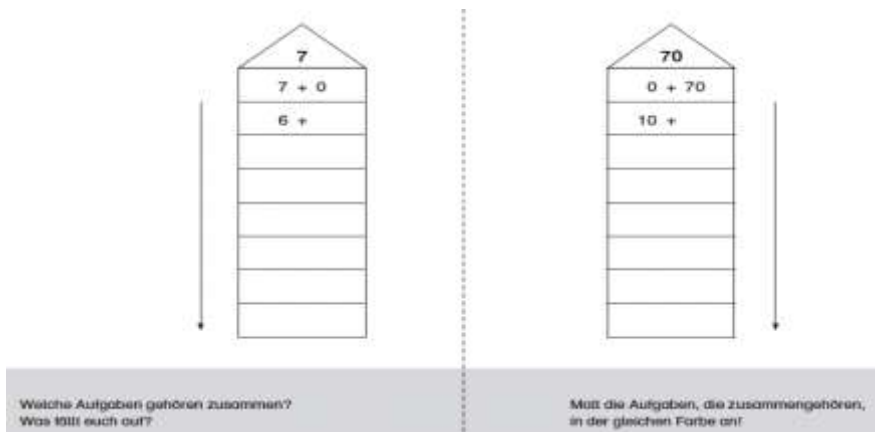


Abb. 2: Strukturgleiche Aufgaben auf zwei Entwicklungsstufen des Spiralprinzips – Substantielle Kommunikationsanlässe (Häsel-Weide et al. 2013, S. 4.4)

Damit Lehrkräfte dies fachlich treffsicher inszenieren und planen können, müssen sie Lernprogressionen über die gesamte Unterrichtseinheit und sogar mehrere Schuljahre hinweg im Blick haben. Dies ist eine ausgesprochen anspruchsvolle fachdidaktische Strukturierungsanforderung, auf die Lehrkräfte sehr gezielt vorbereitet werden müssen.

Einen Ansatzpunkt bietet das Konstrukt der strukturgleichen Aufgaben, zu denen Häsel-Weide und Nührenböger (2013) im inklusiven Grundschulunterricht überzeugende Unterrichtsentwürfe vorgelegt haben. Sie ermöglichen, dass Kinder mit und ohne Behinderung in ihren Lernprozessen aufeinander Bezug nehmen und insbesondere die Kinder auf höherem Niveau sich in fachdidaktisch substantieller Weise mit den Aufgaben der anderen

beschäftigen. Indem zum Beispiel im Zahlenhaus der Abb. 2 die additiven Zerlegungen der 70 verglichen werden mit denen der 7, kann die Einsicht in das Stellenwertsystem vertieft werden. Fachdidaktisch wirksam wird hier das Spiralprinzip, indem die Kinder mit unterschiedlichen Lernständen die jeweiligen Stufen der Spirale systematisch verknüpfen.

Nur bei solchen fachdidaktisch substantiellen Umsetzungen wird Diversität tatsächlich auch für das fachliche Lernen zur Chance. Dies hat auch die Gesellschaft für Fachdidaktik in ihrem Positionspapier zur Inklusion betont (GFD 2015).

### **3. Beispiel: Sprachliche Hürden im Fach sind nicht überfachlich zu bewältigen**

Nicht nur Leistungsheterogenität stellt den Fachunterricht vor Herausforderungen, sondern auch andere Diversitätsaspekte wie sprachliche Diversität. Dass fehlende Sprachkompetenz im Deutschen zu deutlich geringeren Testleistungen führen kann, gilt nämlich nicht nur für neu eingewanderte Schülerinnen und Schüler, sondern gerade auch für diejenigen, die in Deutschland geboren sind (OECD 2007). In einigen Tests erweist sich die Sprachkompetenz sogar als der Hintergrundfaktor mit dem stärksten Zusammenhang zur Mathematikleistung (Prediger et al. 2015).

Während viele Lehrkräfte auf diesen Zusammenhang reagieren, indem sie einen defensiven Ansatz verfolgen und die sprachlichen Anforderungen an ihre Lernenden durch textliche Vereinfachungen immer weiter reduzieren, fordern Sprachdidaktik (Ahrenholz et al. 2010) und Fachdidaktik (z.B. Prediger 2013), dass jeder Fachunterricht zur Förderung der Sprachkompetenzen beitragen muss.

Unterschiedliche Einschätzungen gibt es allerdings dazu, inwieweit diese Sprachförderung fachübergreifend konzeptualisiert werden kann oder fachspezifische Eigenheiten berücksichtigen muss. So werden etwa an einigen Schulen Lesestrategien unterrichtet, die die Lernenden in allen Fächern nutzen sollen. Während jedoch die relativ langen Textsorten in den sozialwissenschaftlichen Fächern durch die Lesestrategie „Wesentliche Informationen zusammenfassen“ erfordern, sind Texte in der Mathematik (vor allem Textaufgaben und Merkkästen) hoch verdichtete Texte, die eher expandiert statt zusammengefasst werden müssen. Die Aufforderung, das Wesentliche zusammenzufassen, führt bei mathematischen Texten oft eher dazu, dass gerade sprachlich schwache Lernende nur die Zahlen markieren und dann wahllos verrechnen, wie vielfältige mathematikdidaktische empirische Studien gezeigt haben (zusammengefasst in Prediger & Krägeloh 2015). Eine zentrale Strategie für mathematikspezifische Texte ist dagegen „Fokus auf Relationen“, die mit geeigneten Scaffolding-Werkzeugen bei den Lernenden aktiviert werden kann (Prediger & Krägeloh 2015).



Auch dieses dritte Beispiel zeigt, wie ein fachbezogen angemessener Umgang mit Diversität nur möglich ist, wenn Lehrkräfte über fachspezifisches Wissen zu möglichen Hürden und relevanten Förderinhalten verfügen (weitere Beispiele in Prediger 2017). Fachdidaktische Forschung und Entwicklung muss dieses Wissen erst generieren, dies ist gerade in Bezug auf den Diversitätsaspekt Sprache noch lange nicht abgeschlossen (Prediger 2013; Prediger et al. 2015).

### **Haltungen oder Wissen und Können? Abschließende Bemerkungen zur Rolle fachdidaktischen Wissens und Könnens für die Unterrichtsentwicklung und Ausbildung**

Der Umgang mit Diversität im inklusiven Fachunterricht stellt Lehrerinnen und Lehrer vor große Herausforderungen, die pädagogische, fachdidaktische, sprachdidaktische und viele andere Anforderungen miteinander verschränken. Wenn die gefühlte oder faktische Überforderung von einigen geäußert wird, wird dies zuweilen als ablehnende Haltung interpretiert. Deswegen fokussieren einige Programme zur Lehrerbildung vorrangig auf eine Entwicklung wertschätzender Haltungen gegenüber Diversität und Inklusion.

So wichtig diese Haltungen zweifelsohne sind, ist die zentrale Frage, wie sich Haltungen am besten entwickeln. Die These dieses Beitrags ist, dass Haltungen gegenüber Herausforderungen am besten entwickelt werden durch Unterstützungsangebote, diese Herausforderungen lernwirksam und lernendengerecht zu bewältigen.

Wer solides pädagogisches und fachdidaktisches Wissen über typische Lernwege und Hürden hat, Förderinhalte fokussiert identifizieren kann und Ansätze kennt, all dies im Unterricht zu berücksichtigen, der wird auch der Diversität positiver gegenüberstehen können und fruchtbare Momente des gemeinsamen Lernens inszenieren können. Aufgabe der Lehrerbildung sollte sein, das entsprechende Beschreibungs-, Erklärungs- und vor allem Handlungswissen zur Verfügung zu stellen. Dazu gibt es bereits einige gewinnbringende Ansätze (für Mathematik etwa dokumentiert in Leuders et al. 2017), die weiter ausgebaut werden sollten.

Die für dieses spezielle Thema Inklusion und Diversität beschriebene Rolle der Fachdidaktiken lässt sich auch auf andere Themenfelder übertragen, die für die Qualität des Fachunterrichts relevant sind. Darauf haben Prediger, Parchmann, Hammann, Frederking (2016) hingewiesen. Auch ein Zitat des Erziehungswissenschaftlers Terhart (2011) unterstützt diese Position:

„Die Fachdidaktik ist das verbindende Glied zwischen den Unterrichtsfächern sowie den ihnen mehr oder weniger korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen einerseits und dem fachbezogenen Lehren und Lernen innerhalb dieser Domänen. Dabei geht es nicht um die Übersetzung und Konkretisierung von fachlichen Wissens-elementen unter Zuhilfenahme von ggf. vorhandenen

allgemeindidaktischen und unterrichtspsychologischen Erkenntnissen [...], sondern um die eigenständige Erforschung und Gestaltung fachbezogenen Lernens. [...] Die Position des Zwischen – zwischen Fachbezug und pädagogisch-didaktischem Auftrag – ist für sie konstitutiv, unausweichlich und letztlich auch nicht ungewöhnlich.“ (Terhart 2011, S. 246f)

## Literatur

- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Francke.
- GFD (2015). Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive. Gesellschaft für Fachdidaktik: Berlin. Online unter <http://www.fachdidaktik.org/Veroeffentlichungen.html> [Zugriff 1.1.2016]
- Häsel-Weide, U., & Nührenbörger, M. (2013). Mathematiklernen im Spiegel von Heterogenität und Inklusion. *Mathematik differenziert*, 4(2), 6-8.
- Häsel-Weide, U., Nührenbörger, M., Moser Opitz, E., & Wittich, C. (2013). Ablösung vom zählenden Rechnen. *Fördereinheiten für heterogene Lerngruppen*. Seelze: Kallmeyer.
- Leuders, J., Leuders, T., Prediger, S. & Ruwisch, S. (Hrsg) (2017). *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen – Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Leuders, T. & Prediger, S. (2016). *Flexibel differenzieren und fokussiert fördern im Mathematikunterricht – Ein fachdidaktisch fundiertes Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moser Opitz, E. (2009). Integrativer Unterricht. *Überlegungen zum Mathematiklernen*. *Die Grundschule*, 3, 12-15.
- OECD. (2007). *Science Competencies for Tomorrow's World (PISA 2006) (Vol. 2)*. Paris: OECD.
- Prediger, S. (2013). Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster et al.: Waxmann, 167-183.
- Prediger, S. (2014). Nicht nur individuelle, sondern auch fokussierte Förderung – Fachdidaktische Ansprüche und Forschungs- und Entwicklungsnotwendigkeiten an ein Konzept. In J. Roth & J. Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2014*, Münster: WTM, 931-934.
- Prediger, S., & Krägeloh, N. (2015). Low achieving eighth graders learn to crack word problems: a design research project for aligning a strategic scaffolding tool to students' mental processes. *ZDM – Mathematics Education*, 47(6), 947-962.
- Prediger, S., Selzer, C., Hußmann, S. & Nührenbörger, M. (Hrsg.) (2014).

- Mathe sicher können – Brüche, Prozente, Dezimalzahlen. Förderbausteine und Handreichungen für ein Diagnose- und Förderkonzept zur Sicherung mathematischer Basiskompetenzen. Berlin: Cornelsen. Zum Teil online frei verfügbar unter [mathe-sicher-koennen.dzlm.de/003](http://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/003). [Zugriff 28.11.15]
- Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Benholz, C., & Gürsoy, E. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(1), 77-104.
- Prediger, S., Parchmann, I., Hammann, M. & Frederking, V. (2016, i.Dr.). Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit – Zur Bedeutung fachdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis. Erscheint im Tagungsband der 2. Tagung zur Empirischen Bildungsforschung. BMBF: Bonn.
- Prediger, Susanne (2017, i.Dr.). Auf sprachliche Heterogenität im Mathematikunterricht vorbereiten – Fokussierte Problemdiagnose und Förderansätze. Erscheint in J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger, S. Ruwisch (Hrsg.). *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen – Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung*. Springer Spektrum: Wiesbaden.
- Selter, C., Prediger, S., Nührenbörger, M. & Hußmann, S. (Hrsg.) (2014). *Mathe sicher können – Natürliche Zahlen. Förderbausteine und Handreichungen für ein Diagnose- und Förderkonzept zur Sicherung mathematischer Basiskompetenzen*. Berlin: Cornelsen. Zum Teil online frei verfügbar unter [mathe-sicher-koennen.dzlm.de/002](http://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/002). [Zugriff 28.11.15]
- Terhart, E. (2011). Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft: konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In H. Bayrhuber et al. (Hrsg.). *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, 241-256.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [Zugriff 28.11.2015]
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [Zugriff 28.11.2015]



## **Fragenblock 3: Stichwort „Standards“**

**Werner Klein**

### **Einführung**

#### **Individualisierung und Standardisierung: nicht zu vereinbarende Gegensätze oder notwendiges Spannungsfeld?**

Mit den Begriffen „Individualisierung“ und „Standardisierung“ lässt sich schlagwortartig das Spannungsfeld beschreiben, das im Rahmen der DGBV-Tagung unter verschiedenen Perspektiven ausgeleuchtet worden ist.

Dass die Veranstalter der Tagung damit einen aktuellen Nerv der bildungspolitischen Debatte getroffen haben, hat sich nicht nur am großen Zulauf zur Veranstaltung, sondern vor allem an den intensiv geführten Debatten, angeregt durch verschiedene Impulse der eingeladenen Referentinnen und Referenten, ableiten lassen.

Als roter Faden für alle Beiträge haben folgende Fragenstellungen gedient:

- Wie lässt sich die Forderung nach Individualisierung mit der Notwendigkeit der Standardisierung in Einklang bringen? Stehen Standards und Normen, insbesondere die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, im Widerspruch zur unbestrittenen Herausforderung, der wachsenden Heterogenität an den Schulen pädagogisch gerecht zu werden?
- Auf welcher Grundlage sollen Lernfortschritte in zunehmend heterogen zusammengesetzten Lerngruppen beschrieben und gemessen werden: nach individuellen, sozialen oder kriterialen Maßstäben?
- Wie sind Abschlüsse zu definieren und Bildungsgänge zu ordnen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Lehrerbildung, um dieses Spannungsfeld professionell zu gestalten und zu bewältigen? Was muss vordringlich geleistet werden?

Implizit ist damit die seit der sogenannten empirischen Wende geltende Steuerungsphilosophie der Kultusministerkonferenz, bildungspolitische Entscheidungen und pädagogische Praxis an den empirischen Ergebnissen der Überprüfung von Bildungsstandards und der Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien auszurichten, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen auf den Prüfstand gestellt worden. Die Ergebnisse der Tagung könnten dazu genutzt werden, die im Verlauf des Überarbeitungsprozesses der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring gezogene Bilanz der vergangenen ca. 15 Jahre um wichtige Fragen zu ergänzen. Im Verlauf der Diskussion ist der Paradigmenwechsel hin zu einer empirisch orientierten, wirkungszentrierten Sichtweise, Lern- und Lehrprozesse auf der

Grundlage eines klaren, extern gesetzten Referenzrahmens systematisch zu überprüfen und daraus geeignete Maßnahmen zur Verbesserung abzuleiten, grundsätzlich nicht infrage gestellt worden. Es ist jedoch unter verschiedenen Perspektiven kritisch nachgefragt worden, ob die mit der Einführung von Bildungsstandards (2003, 2004, 2012) verknüpften Erwartungen in der pädagogischen Praxis tatsächlich eingelöst worden sind. Dazu heißt es in der Vereinbarung der Länder über die Einführung von Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (2003): „Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. Bildungsstandards sind hierbei von besonderer Bedeutung.“ Mehr als 10 Jahre nach Einführung von Bildungsstandards für den Sekundarbereich I (2003) und den Primarbereich (2004) ist darüber debattiert worden, ob und inwieweit die Qualität, die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit des Bildungssystems mit Hilfe von Bildungsstandards vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Schülerschaft tatsächlich haben gesichert und verbessert werden können:

- Tragen die Bildungsstandards der wachsenden Heterogenität in ausreichender Weise Rechnung?
- Erfüllen Bildungsstandards ihre Steuerungsfunktion in einem zunehmend inklusiven Schulsystem? Bedarf es zusätzlicher Bildungsstandards für ziel-different unterrichtete Schülerinnen und Schüler?
- Lassen sich die Bildungsstandards mit der Notwendigkeit, Bildungsprozesse stärker zu individualisieren, vereinbaren? Wo liegen Grenzen individualisierter Bildungsprozesse?
- Ist es durch die Einführung von Bildungsstandards gelungen, auf Seiten der Lehrkräfte das Bewusstsein zu schärfen, die Gestaltung des Unterrichts nicht länger am zu bewältigenden Unterrichtsstoff, sondern stärker am Kompetenzerwerb jeder Schülerin und jedes Schülers auszurichten?.
- Haben die Bildungsstandards in den vergangenen Jahren dazu beigetragen, den Unterricht so weiterzuentwickeln, dass Schülerinnen und Schülern durch kognitiv aktivierende Lernangebote, die möglichst passgenau auf ihren Leistungsstand abgestimmt sind, ausreichende Chancen erhalten, die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzerwartungen zu erreichen?
- Ist es gelungen, Entwicklungen hin zum „Teaching to the Test“ und eine Konzentration auf die getesteten Fächer weitgehend zu vermeiden?
- Wie können die Daten der verschiedenen Testverfahren zur Überprüfung der Bildungsstandards effektiver für Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden?

Die folgenden Beiträge vertiefen die oben genannten Fragestellungen auf jeweils ihre Weise.

**Ewald Terhart**

## **Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften**

Die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte heute in den Klassenzimmern antreffen, werden, so heißt es, immer unterschiedlicher. Wir *sehen* jedoch nicht nur eine wachsende Heterogenität, wir *bewerten* sie auch anders – nämlich positiv als besondere pädagogische Chance. Was bedeutet dies für die Frage nach der Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften? Wie steht es um das Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit in diesem Kontext? Was braucht es, damit Lehrkräfte den geforderten produktiven Umgang mit Schüler-Heterogenität auch tatsächlich zustande bringen? Gibt es systematische und pragmatische Grenzen bei der Erfüllung des Anspruchs, jeden Schüler auf seinem individuellen Lern- und Bildungsweg auf individuelle Weise zu unterstützen?

Dass Schüler, auch wenn man sie nach Schulformen und mittels Jahrgangsklassen zu sortieren versucht, innerhalb einer Lerngruppe immer unterschiedlich sind, ist wahrlich keine neue Erfahrung (vgl. dazu Arnold 2010). Aufgrund gesellschaftlich-kultureller Wandlungsprozesse, einer gestiegenen Aufmerksamkeit für individuelle Unterschiede und einer wachsenden Bereitschaft, diese Unterschiede zu respektieren und pädagogisch konstruktiv damit umzugehen, wird der Umgang mit Heterogenität der Schüler zu einer immer stärker betonten und zugleich immer schwierigeren Aufgabe. Dabei muss man sehen, dass früher wie heute eine beachtliche, womöglich sogar wachsende Differenz zwischen dem Anspruch auf produktive Berücksichtigung von Heterogenität und der tatsächlichen Umsetzung dieses Anspruchs in den Klassenzimmern besteht. Durch das Hinaufschrauben der Ansprüche ohne Bereitstellung von konkreten Realisierungsmöglichkeiten besteht die Gefahr, dass die Lehrerschaft in eine Überforderungsfalle gerät bzw. gezogen wird, die der Sache nicht dienlich ist und am Ende bei Akteuren und Publikum nur Enttäuschung und Widerwillen erzeugt.

### **Welche semantische Heterogenität steckt im Begriff „Heterogenität“?**

Heterogenität auf Schülerseite wird nicht nur von außen in die Schule und die Klassenzimmer hineingetragen, sie wird umgekehrt auch durch Schule und Unterricht selbst teils verstärkt, teils reduziert – jedenfalls beeinflusst. Jeder Schüler, jede Schulklasse, jede Schülerschaft insgesamt ist immer das Ergebnis der Wechselwirkung von extern und intern erzeugter Vielfalt. Die Entwick-

lungsheterogenität etwa der Erstklässler scheint tatsächlich nachweislich zugenommen zu haben; ebenso bringt – früher wie heute – eine zunehmend multikulturelle Gesellschaft eine größere kulturelle Heterogenität mit sich. Die Leistungsspannbreite der deutschen Schüler (Fünfzehnjährigen) ist laut PISA international gesehen sehr hoch. Ob im Laufe der vergangenen drei bis vier Jahrzehnte die Leistungsheterogenität insgesamt bzw. in einzelnen Schulstufen und -formen zugenommen, abgenommen oder stagniert hat, ist aufgrund des Fehlens entsprechend lang laufender, einheitlicher und breiter empirischer Längsschnitt-Daten zuverlässig nicht zu beantworten. Aufgrund des gegliederten Sekundarschulsystems sind, international gesehen, die Lerngruppen hierzulande sogar *vergleichsweise* homogen. Trotzdem klagen Lehrkräfte in allen Schulformen über zu viele ‚falsche‘ Schüler in ihren Klassen...

Bei der Diskussion ist nicht immer klar, ob durch heterogenitätssensible Schul- und Unterrichtsarbeit die Heterogenität der Schüler gezielt vergrößert oder verkleinert oder aber dem Selbstlauf überlassen werden soll. Sollen die Unterschiedlichen noch unterschiedlicher werden oder eher gleicher oder will man hierauf gezielt gar keinen Einfluss nehmen? Bei dieser Frage muss man sicherlich zwischen unterschiedlichen Unterschieden unterscheiden: Es gibt Unterschiede zwischen Schülern, die wir gerne fördern wollen, aber sicherlich auch Unterschiede, die wir gerne kleiner sähen – und solche, denen wir neutral gegenüber stehen bzw. die die Schule nichts angehen.

So ist es kein Problem, die Unterschiede in den schulbezogenen Fähigkeiten von Schülern zu fördern, so dass sie größer werden. Jeder soll sein Potential entfalten können und hat dabei ein Recht auf Unterstützung. Eine zwangsweise Leistungshomogenisierung auf welchem Niveau auch immer ist ebenso unsinnig wie unmoralisch. Hinsichtlich etwa des Sozialverhaltens und der Standards des Umgangs miteinander wünscht man sich demgegenüber eine Verkleinerung der Heterogenität in Richtung auf das möglichst weit gehende, homogene Einhalten der Standards durch möglichst Alle. Natürlich tauchen spätestens an dieser Stelle Gerechtigkeitsfragen auf. Wenn die individuelle Förderaufgabe *letztlich unendlich* ist, angesichts der gegebenen Verhältnisse die Möglichkeiten der differenzierten Förderung unausweichlich und *immer begrenzt* sind: Wem soll dann mit Priorität geholfen werden? Wer sollte die *immer* zu knappen Förderressourcen bekommen – und wer nicht?

Verkomplizierend kommt noch hinzu, dass die Zahl der zu berücksichtigenden Heterogenitäts-Dimensionen steigt (verschiedene Geschlechtlichkeiten, verschiedene sozial-kulturelle Herkunftsformen, weitere ggf. bevorteilende oder beeinträchtigende Kontexte und Eigenschaften etc.). In jedem einzelnen Schüler kommen immer mehrere Differenz-Dimensionen zusammen, die in der pädagogischen Praxis Berücksichtigung finden sollen (vgl. Emmerich & Hommel 2013; Walgenbach 2013; Kronig 2011). Angesichts einer steigenden Zahl von zu berücksichtigenden Differenz-Dimensionen einerseits und den – wie erwähnt – immer begrenzten institutionellen und individuellen Möglich-



keiten andererseits steht man vor zunehmend schwierigeren Entscheidungssituationen. Insofern ist die Frage von Steiner-Khamsi (2010) berechtigt: „Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson?“

Aber wenn am Ende alle auf andere und eben ihre Weise anders sind bzw. so gesehen werden – sind dann plötzlich alle in ihrer vieldimensionalen Andersartigkeit *gleich*? Ist das die Konsequenz, wenn die Perspektive radikal von Differenz auf *unbewertete Vielfalt* umgestellt wird? Ist aber ein solches, gleichsam differenzfreies, nicht-identifizierendes, de-kategorisierendes Denken, welches niemanden zu keiner Zeit in irgendeine Schublade stecken, mit keinem *label* belegen will, überhaupt möglich und sozialpsychologisch plausibel? Die Wahrnehmungspsychologie ist da äußerst skeptisch. Wenn aber bestimmte oder alle Kategorisierungen offiziell nicht mehr erlaubt sind, setzen sich im Alltag gewissermaßen ‚kompensatorisch‘ unerkannte, unausgesprochene womöglich vielleicht äußerst problematische Kategorisierungen dann doch subkutan durch (vgl. Ahrbeck 2014).

Es zeigt sich an dieser Stelle, dass der Begriff der „Heterogenität“ sowie die sehr intensive Debatte hierum von beachtlichen theoretischen und systematischen Problemen gekennzeichnet sind. Budde hat sich in mehreren Arbeiten (2011, 2012, 2014) mit dem Begriffsgebrauch von Heterogenität befasst; ich möchte abschließend zu diesem ersten Teil eine längere Passage von ihm zitieren:

„Erstaunlich ist, dass im gesamten Diskursgefilde das Phänomen der Heterogenität selbst kaum hinterfragt, in Zweifel gezogen oder einer kritischen Perspektive unterworfen wird. Es werden zwar zahllose Aussagen im Kontext von Heterogenität getroffen, über Heterogenität als Relation zwischen Differentem mit Bezug zu Gleichem wird (von wenigen Aussagen abgesehen) nicht gesprochen. Der Diskurs schweigt von seinem eigenen Gegenstand. Möglicherweise schimmert hier eine spezifische Vorstellung auf, nämlich die Vorstellung einer "eigentlichen", unhintergehbaren Heterogenität. Die Differenz wird damit zum Wesenskern von Individuen erklärt. Bleibt dies bei der reinen Attestierung von Unterschieden stehen, dann könnte damit das Ende der Pädagogik als absichtsvolles Handeln markiert sein, denn das Leitbild der kontextlosen Verinselung verunmöglicht eine normative Perspektive sowohl im Sinne gemeinschaftlicher (z.B. pädagogischer, didaktischer) Ziele als auch in Bezug auf Gerechtigkeitsideale (in Sinne von Gleichheit), welche an die Position des konstitutiven Außen anknüpft. Ist jedoch diese Perspektive der Akzentuierung von Differenz erst einmal eingenommen, ist es nur folgerichtig, dass MEYER anfragt, ob das "allgemeinbildende Schulsystem nicht abzuschaffen [und] *statt dessen* Heterogenität [zu] fördern" (2003, S.14, Hervorhbg. durch Budde - ET) sei. Auf diese Weise werden Schule und Heterogenität letztendlich als dichotome und unversöhnliche Gegensätze in den Diskurs eingeschrieben. In dieser Pointierung trägt der Diskurs um Heterogenität dazu bei, pädagogisches Handeln unmöglich zu machen, da der

Abstand zwischen den Individuen unüberbrückbar wird und damit Erziehung und Bildung nicht adressiert werden können.“ (Budde, 2012, Absatz 63) Zielgerichtetes schulisches Handeln unmöglich? Eine in diese Richtung gehende Konsequenz zieht Paul Mecheril. Dieser prominente Vertreter der Interkulturellen Pädagogik fordert mit Blick auf berufstätige Pädagogen und deren Handeln in interkulturellen Kontexten „spöttisch“ und in Anführungsstrichen „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril 2010, S. 25). Das bedeutet: Man solle sich von der Idee lösen bzw. nicht den Eindruck erwecken, in interkulturellen Kontexten in der Erziehung irgendetwas in einem instrumentell-technokratischen Sinne erreichen zu können. Man müsse vielmehr von einem „rezeptologischen“ in ein „reflexives“ Verhältnis zum eigenen professionellen Handeln eintreten und die grundsätzlichen Unsicherheiten pädagogischen Handelns akzeptieren. Aber auch das will gekonnt sein: Man braucht dann „Kompetenzlosigkeitskompetenz“.

### **Heterogenität produktiv nutzen: Was soll man als Lehrkraft alles können?**

Die Anforderungen an Lehrkräfte in Richtung auf einen gekonnten, professionellen und pädagogisch produktiven Umgang mit der Heterogenität der Schüler sind in den entsprechenden gesetzlichen und administrativen Dokumenten zu Standards und Kompetenzen im Lehrerberuf fest verankert und benannt (Hirschauer & Kullmann 2010; Strasser 2011; Amrhein 2014). Die Kultusministerkonferenz hat in die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ aus dem Jahre 2004 mittlerweile den Inklusionsgedanken integriert (KMK 2014). Konkretisiert man dies in Richtung auf Kompetenzfacetten, die *speziell auf die produktive Nutzung von Heterogenität* gerichtet sind, so ergibt sich folgendes detailliertes Anforderungsbild:

- Erhebung individueller Ausgangslagen: Grundlage ist eine sehr differenzierte und weit gehende Erfassung der je individuellen Ausgangslagen der Schüler. Ohne diese Erhebung ist gar keine Heterogenität ‚da‘; ohne sie ließe sich kein binnendifferenziertes Vorgehen planen und durchführen.
- Vor dem Hintergrund der erhobenen heterogenen Ausgangslagen wären dann mehrere, ggf. je individuelle Lerngelegenheiten und Lernwege zu planen und deren Einsatz entsprechend vorzubereiten.
- Bei der Realisierung dieser inneren Differenzierung ist zu bedenken, dass die individuellen Lernprozesse der Schüler an geeigneten Stellen auch wieder zusammengeführt bzw. zu gemeinsamen Ergebnissen gebracht werden sollen. Dabei wird nicht eindeutig klar, ob und wie weit man einheitliche Lernstände erreichen soll oder aber die Unterschiede sich entfalten lassen sollte.

- Während des Unterrichts erfordert der tatsächliche Verlauf der Prozesse gegebenenfalls ein mehr oder weniger intensives Nachsteuern, Einhelfen, Weitermotivieren der Schüler; auch hierfür müssen Vorbereitungen getroffen worden sein.
- An geeigneten Stellen ist einzelnen Schülern bzw. Schülergruppen eine Rückmeldung zum bisherigen Verlauf zu geben, die lernfördernden Charakter haben sollte.
- Getrennt von solchen Formen des fördernden, didaktischen Feedbacks sind jedoch auch Situationen der Leistungserhebung und Leistungsbewertung vorzubereiten und zu gestalten. In der Fachdiskussion wird unterschiedlich bewertet, ob, wo und wie weit man hierbei nach einheitlichen Standards bewerten soll bzw. darf – oder aber nach differenten.
- Wichtig für die produktive Nutzung von Schülerheterogenität ist die Stabilisierung eines Unterrichts- und Schulklimas, in dem auch die Schüler die hohe Vielfalt und Binnendifferenziertheit der Unterrichts- und Lernwege akzeptieren bzw. schätzen.
- Zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten, zwecks kollegialen Austauschs und im Sinne einer heterogenitätsfreundlichen Homogenisierung der Unterrichtskultur einer Schule ist dies alles in kollegiale Kooperation und Schulentwicklung einzubetten.

Ein solches, hier sicherlich sehr ideal und anspruchsvoll beschriebenes Bündel von Kompetenzen ließe sich mit (Spiegel & Walter 2005) als „Heterogenitätskompetenz“ bezeichnen; der weiter gehende Begriff ist „Inklusionskompetenz“.

An dieser Stelle ist die kritische Rückfrage angebracht, ob man es hier noch mit einem modernen, analytisch und empirisch begründbaren Kompetenzmodell oder aber mit der Rückkehr zu einem „normativ-idealistischen Lehrerleitbild“ (Trautmann & Wischer, 2011; Wischer & Trautmann, 2013) zu tun hat? Das gerade beschriebene Idealbild vollentwickelter Heterogenitätskompetenz definiert einen überaus hohen Anspruch, der zwar schnell ausformuliert ist, dessen Umsetzung ‚in dieser Welt‘, in der Welt der wirklichen Schulen und real-existierenden Lehrkräfte jedoch keinesfalls gegeben ist, ja vielleicht auf breiter Front nicht einmal möglich ist. Das sehr breite und in sich z.T. widersprüchliche Anforderungsspektrum an Lehrkräfte, strukturelle und individuelle Unvollkommenheiten, Barrieren und Hindernisse stehen dem entgegen. Dabei ist andererseits auch klar, dass solche Ideale niemals auf breiter Front erreicht werden, sie aber gleichwohl eine wichtige Orientierungsfunktion für alle Beteiligten haben. Mit den überaus anspruchsvollen Vorgaben und Forderungen im Umfeld des Heterogenitätsdiskurses schießt man jedoch weit über das Ziel hinaus. Als Phantasietätigkeit über Unterrichten kann Didaktik nicht nur ihre Berechtigung als Theorie schnell verlieren; von Praktikern wird sie darüber hinaus in dieser Form nicht ernst genommen.

## Was sagt die empirische Forschung zur Realität des Umgangs mit Heterogenität in den Klassenzimmern?

Da über die allmorgendlich in den knapp 500.000 Klassenzimmern in Deutschland (in allgemein- und berufsbildenden Schulen) stattfindenden Unterrichtsabläufe keine aktuellen und repräsentativen, wirklich in die Breite gehenden empirischen Erkenntnisse vorliegen, ist es gar nicht möglich, sich auf wissenschaftlicher Basis eine breite Übersicht darüber zu verschaffen, wie Lehrkräfte tatsächlich mit Heterogenität umgehen, wie weit also etwa innere Differenzierung in welcher Intensität verbreitet ist, kurzum: wie es um produktive Heterogenitätsberücksichtigung tatsächlich bestellt ist. Immerhin lässt sich aufgrund von Einzelstudien ein gewisser Einblick nehmen – und der stimmt insgesamt nicht optimistisch! Der ‚homogenisierende‘ Blick, die Orientierung an der Idee, dass ein *einheitliches* Vorgehen für alle nicht nur bewährt und praktikabel, sondern auch für alle gut und gerecht ist, scheint in der Lehrerschaft und in den Klassenzimmern zu dominieren.

**Beispiel 1:** Welche Resultate ergeben sich, wenn nicht akademische und/oder administrative Heterogenitätsexperten, sondern praktizierende Lehrkräfte zum Problem befragt werden? Im Rahmen einer postalischen standardisierten Befragung von 333 Grundschul- und 220 Förderschullehrkräften in NRW im Jahre 2009 (Miller 2012) wurde unter anderem auch um eine Beurteilung bildungspolitischer Maßnahmen gefragt. Etwa 90% der Befragten hielten die Abschaffung der Förderschulen mit den Schwerpunkten „Lernen“ sowie „Emotionale und soziale Entwicklung“ für gar nicht oder wenig wünschenswert; die beiden Lehrergruppen unterschieden sich darin nicht. Das ist eine deutliche Botschaft – einerseits! Andererseits ergab sich, dass 52% der befragten Grundschullehrkräfte und 64% der befragten Förderschullehrkräfte die Ausweitung des „Gemeinsamen Unterrichts“ (eine Vorstufe von inklusivem Unterricht) ziemlich oder sehr wünschen; diese Differenz zwischen den beiden Lehrergruppen ist statistisch signifikant. Eine solche Form der integrativen Beschulung scheint also zumindest bei etwa der Hälfte der Befragten akzeptiert bzw. erwünscht zu sein. Susanne Miller kommt zu dem Fazit, dass die befragten „Lehrkräfte vielen bildungspolitischen Maßnahmen, die mit einer erheblichen Ausweitung von Heterogenität (in den Schulklassen-ET) verbunden sind, ablehnend gegenüberstehen. (...) Bildungspolitische Maßnahmen werden in der Praxis als Reform ohne Ressourcen wahrgenommen, eine Ablehnung von wachsender Heterogenität ist daher häufig in der Wahrnehmung mangelnder Unterstützung begründet“ (ibid. S. 248).

**Beispiel 2:** Auf der Basis von Interviews mit neun Lehrkräften an Berliner Gemeinschaftsschulen, die speziell auf die Frage des Umgangs mit Schüler-Heterogenität gerichtet waren, hat Wittek (2013) drei Typen unterschieden: Typus „Rahmung“: Durch flexible Vorgaben werden helfende, orientierte Leitlinien für die Schüler gegeben. Dies gibt Sicherheit und ermöglicht Routine, könnte aber mit Steuerungsphantasien verbunden sein. Typus „Experiment“: Lehrkräfte dieses Typus sind durch ständiges Suchen, Experimentieren und Sich-selbst-reflektieren gekennzeichnet. Dieses Muster ist mit hoher Beanspruchung verbunden, ebenso mit der Gefahr geringerer Verlässlichkeit. Typus „Person“: Man setzt auf enges, symmetrisches Lehrer-Schüler-Verhältnis, vertraut auf seine eigene Person und die Person des Schülers. Hier besteht die Gefahr, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis eher durch diffuse Personalität gekennzeichnet ist.

**Beispiel 3:** Geht man stärker in die Mikrostruktur des Unterrichtens, so sind die Ergebnisse von Seidel (2007) besonders bemerkenswert. Es geht um die Frage, auf welchem kognitiven Niveau Physiklehrkräfte Fragen an die Schüler stellen, genauer: um die Frage, ob die Art der Zusammensetzung der Schulklasse Einfluss auf das Frage-Niveau der Lehrkräfte hat. Aus insgesamt 70 analysierten Mitschnitten von Physikstunden wurden drei Gruppen von Schulklassen herausgenommen:

- Typ A: homogen leistungsschwach (5 Schulklassen)
- Typ B: leistungsheterogene (7 Schulklassen)
- Typ C: homogen leistungsstark (5 Schulklassen)

Es zeigte sich, dass sich die Lehrkräfte in ihrem Fragen-Niveau trotz völlig anderer Klassenkomposition gar nicht oder nur unwesentlich unterschieden (vgl. Abbildung 1; aus: Seidel 2007, S. 78).



## Welche Konsequenzen sind zu ziehen?

Auf der *institutionellen Ebene* müssen die Voraussetzungen und Arbeitsbedingungen für einen produktiv Schülerheterogenität nutzenden Unterricht geschaffen werden. Darauf gehe ich hier nicht ein. Auf der *personellen Ebene* sollte eine Intensivierung der Weiterqualifizierung von Lehrkräften die zentrale Konsequenz sein. Der kompetenztheoretische Ansatz zur Lehrerprofessionalität sieht in der Weiterbildung, im Coaching, im Training der Lehrkräfte das entscheidende Instrument, um berufliche Kompetenzen zu entwickeln bzw. fehlende neu aufzubauen. Von seinem grundlegenden Duktus her sehen die Vertreter dieses Ansatzes hierfür dann gute Chancen, wenn hinreichend Zeit und Ressourcen zur Verfügung stehen. Appelle allein helfen in diesem Kontext nicht weiter, sondern demotivieren eher noch. – Im struktur-rekonstruktiven Ansatz zur Lehrerprofessionalität ist es die durch Selbstreflexion individuell oder kollegial verarbeitete eigene berufliche Erfahrung, die sowohl das Wissen, die Haltungen als auch das Können mit Blick auf Heterogenität weiter entwickelt. Anleitungen und Einhilfen von außen gelten als wenig nachhaltig und können allenfalls Anstöße bieten. Das eigene Lernen im Beruf, schulnah und kollegiumsintern, ist demgegenüber der wichtigere Modus. – Und da der berufsbiographische Ansatz die Erstausbildung von Lehrkräften eher als eine kürzere Anbahnungsperiode innerhalb des gesamten Berufslebens eines Lehrers/ einer Lehrerin betrachtet, ist der Bezug auf produktives Weiterlernen im Beruf diesem Ansatz zentral inhärent.

Die *Weiterbildung* von im Beruf befindlichen Lehrkräften steht an erster Stelle, weil auf diesem Wege relativ direkt auf die Schul- und Unterrichtswirklichkeit Einfluss ausgeübt werden kann. Da aufgrund der immer drängender vorgetragenen Forderung nach produktiver Heterogenitätsberücksichtigung und vor allem durch die Inklusionsbewegung sehr viel Unsicherheit und Ängste innerhalb der Lehrerschaft anzutreffen sind, ist das Bedürfnis nach und die Bereitschaft zu Weiterbildungsformen, die auch wirklich weiter helfen, sehr groß.

Die *Erstausbildung* von Lehrkräften kommt in diesem Kontext erst an die zweite Stelle, da Änderungen der Bestimmungen und Studienpläne ca. 10-15 Jahre brauchen, bis sie umgesetzt und die so Ausgebildeten dann in der Schule ‚ankommen‘. Insofern ist mit solchen Änderungen ein starker Verzögerungseffekt verbunden. Dieser könnte bei der gegenwärtig und in den nächsten Jahren in Ausbildung befindlichen Studierenden und Referendaren sogar gegen unendlich tendieren, denn ab ca. 2020 ist (in Westdeutschland) womöglich mit einer zunehmenden, am Bedarf vorbei gehenden ‚Überproduktion‘ an neu ausgebildeten Lehrkräften zu rechnen.

Von der *Bildungsforschung* im weitesten Sinne kann man erwarten, dass sie nicht nur Wünschbarkeiten ausarbeitet, sondern im Rahmen entwicklungs-

orientierter Projekte konkrete schulpädagogische und didaktische, vor allem fachdidaktische Hilfen, Materialien, Programme, Verfahren, Manuale etc. erarbeitet und anbietet, die den Lehrern eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts erleichtern und ermöglichen. Hierzu haben H. Altrichter u.a. (2009, S. 341) zumindest wichtige Arbeitsfelder benannt:

„Von Seiten der Schulpädagogik braucht es nicht ein Mehr an Programmatik und Appellen, an Wollen und Anstrengungsbereitschaft von Lehrer/inne/n, sondern die Entwicklung praktikabler Hilfen und Strategien für die Umsetzung von Individualisierung im Unterrichtsalltag.

- Aufgabendifferenzierung: fachdidaktische Materialentwicklung, Veränderung der Lehrwerke u. Ä., um zu Aufgabenformaten auf verschiedenen Niveaus zu gelangen;
- Entwicklung von fachdidaktisch fundierten Diagnoseinstrumenten;
- Entwicklung von praktikablen Hilfen für die individualisierte Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler/innen;
- Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu einzelnen Unterrichtsmethoden (wie Gruppenpuzzle, Freiarbeit), für die im Verbund mit den Fachdidaktiken adaptive Materialien und Aufgabenformate entwickelt werden;
- Entwicklung von Konzepten der Rhythmisierung des Schulalltages (mit verbindlich gesetzten Lernphasen), die das Entstehen einer produktiven Lernkultur begünstigen kann.“

## Schlussthesen

- Jede Profession konstituiert ihre Leistungen *innerhalb von Grenzen*. Eine Profession, die für alles zuständig sein soll und sich auch für alles zuständig erklärt, ist am Ende für gar nichts zuständig. Eine Grenze des Mandats zu definieren bedeutet keineswegs, dass man darüber hinausgehende, für die eigene Arbeit relevante Felder und Problembereiche ignoriert oder nicht sieht – sofern man sie direkt nicht beeinflussen kann, liegen sie eben außerhalb des Aufgabenbereichs.
- Beim produktiven Umgang mit Heterogenität gibt es auf institutioneller wie professioneller Ebene sicherlich unterschiedliche Qualitätsniveaus. Diese sind in den entsprechenden Kompetenzmodellen sowie in den Konzepten der Beurteilung von Schul- und Unterrichtsqualität definiert. Schulen unterscheiden sich sicherlich hinsichtlich begünstigender oder einschränkender Rahmenbedingungen; unabhängig davon können Schulen und manche Lehrkräfte dies besser als andere.
- Will man die Qualität des pädagogisch produktiven Umgangs mit Schülerheterogenität steigern, helfen abstrakte Appelle an die Berufsmoral nicht wirklich weiter. Stattdessen hilft: auf der Ebene der Lehrkräfte intensive entsprechende *Weiterbildung* und auf der Ebene der Institution



und Administration *institutionelle Unterstützung*. Insgesamt sind in Deutschland die Erwartungen und Hoffnungen noch immer zu sehr auf die Erstausbildung der zukünftigen und zu wenig auf die Weiterbildung der im Dienst befindlichen Lehrkräfte gerichtet.

- Die bildungspolitische und pädagogisch-didaktische Forderung nach einer stärkeren und produktiveren Berücksichtigung von Heterogenität sollte *nicht perfektionistisch als ein endlos steigerbares Programm* deklariert und eingefordert werden. Angesichts gegebener allgemeiner und konkreter Rahmenbedingungen vor Ort sollte auch überlegt werden, wie weit man auf welche Dimension von Heterogenität realistischerweise eingehen soll und kann, und wo man demgegenüber eher ein vereinheitlichendes Verfahren wählt. Einer Profession sollte kein allzu hochgetriebenes und *dadurch grundsätzlich unlösbares* Problem zur Aufgabe gemacht werden; Scheitern wäre dann vorprogrammiert.
- Sowohl aus prinzipiellen als auch aus pragmatischen Gründen sollten Limitationen (Grenzen) in die Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf eingeführt werden, die das Problem des produktiven Umgangs mit Heterogenität zu einem *graduell und schrittweise lösbaren* machen. Das grundsätzliche Problem aber bleibt bestehen, da es angesichts gegebener Bedingungen dem Lehrerberuf inhärent ist. Das bedeutet: Es gibt keine perfekte Lösung.

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6 (1), 5-19.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterricht in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2* (S. 341-360). Wien: BMUK.
- Amrhein, B. (2014). Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. In Bohl, Th., Feindt, A., Lütje-Klose, B., Trautmann, M. & Wischer, B. (Hrsg.), *Fördern. Friedrich Jahresheft 2014* (S. 17-19). Seelze: Friedrich-Verlag.
- Arnold, K.-H. (2010). Heterogenität von Schulklassen: Was ist das Neue am Altbekannten, dass es jeden Schüler nur einmal gibt? In A. Köker, S. Rohmann & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 11-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte und neue Hemmnisse* (S. 111-127). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik.

- Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (2), Artikel 16.
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Nicolas, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133-148). Bielefeld: Transcript.
- Emmerich, M. & Hommel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity- Intersektionalität: Zur Logik Sozialer Unterscheidungen in Pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hirschauer, N. & Kullmann, H. (2010). Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315-331). Wiesbaden: VS-Verlag.
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.
- Kronig, W. (2011). Heterogenität als Problem und als Problemlösung – einige pädagogische Irritationen. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 201-210). Baltmannsweiler: Schneider.
- Mecheril, P. (2010). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-34). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Miller, S. (20im: Juv12). Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule* (S. 235-251). Weinheenta.
- Seidel, T. (2007). Heterogenität und Unterricht. In Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS-Verlag, 71-82.
- Spiegel, H. & Walter M. (2005). Heterogenität im Mathematikunterricht der Grundschule. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance* (S. 219-238). Münster: LIT-Verlag.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). Wie viel Heterogenität verträgt eine Lehrperson? Über den Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H.H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (S. 13-24). Münster: Waxmann.
- Strasser, J. (2011). Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), 14-28.

- Terhart, E. (2013). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In E. Terhart, *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 63-88). Münster: Waxmann.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2013). Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 21-36.
- Walgenbach, K. (2013). Heterogenität als Chance – Revitalisierung der Differenzdebatte in der Schulpädagogik? *Schulpädagogik heute*, 4 (8), 16 Seiten.
- Wittek, D. (2013). Umgang mit Heterogenität als Chance und/oder Risiko für die Professionalisierung von Lehrpersonen – Wie bewältigen Lehrkräfte berufliche Entwicklungsaufgaben in Reformprozessen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (3), 219-233. DOI 10.1007/s35834-013-0066-4.



**Olaf Köller**

## **Zur Steuerungsfunktion von Bildungsstandards in einem inklusiven Schulsystem**

### **Einleitung**

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat in den Jahren 2003, 2004 und 2012 Bildungsstandards für die Primarstufe (4. Jahrgangsstufe), das Ende der Sekundarstufe I (Hauptschulabschluss und Mittlerer Schulabschluss) und das Ende der Sekundarstufe II (Abitur) verabschiedet. Die Standards legen für ausgewählte Fächer fest (Deutsch, Mathematik in der Primarstufe; Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie, Physik in der Sekundarstufe I; Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch in der Sekundarstufe II), welche schulischen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler zu den jeweiligen Zeitpunkten erworben haben sollten. Im Falle der Standards für die Sekundarstufen I und II sind dies abschlussbezogene Kompetenzerwartungen, also: Was sollte eine Schülerin/ein Schüler in den Fächern können, wenn ihr/ihm beispielsweise der Mittlere Schulabschluss verliehen wird?

Inzwischen haben auch Ländervergleiche stattgefunden, in denen überprüft wurde, wie hoch die Anteile der Schülerinnen und Schüler sind, welche die Erwartungen der Standards erfüllen (vgl. Köller, Knigge & Tesch 2010; Stanat, Pant, Böhme & Richter 2012; Pant, Stanat, Schroeders, Roppelt, Siegle & Pöhlmann 2013). Die in den Vergleichen berücksichtigten Schulen bzw. Schülerinnen und Schüler entstammen primär dem allgemeinbildenden System, Förderschulen oder berufsbildende Schulen werden kaum berücksichtigt. Wohl aber werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) getestet, wenn sie das allgemeinbildende Schulsystem besuchen und aufgrund ihrer körperlichen, sprachlichen und seelischen Voraussetzungen in der Lage sind, die Papier-und-Bleistift-Tests zu bearbeiten. Die Beteiligung dieser inkludierten Schülerinnen und Schüler scheint in der Tat zumindest dann sinnvoll zu sein, wenn sie zielgleich wie ihre Mitschülerinnen und -schüler unterrichtet werden, sie also dieselben allgemeinbildenden Abschlüsse anstreben.

Im vorliegenden Beitrag sollen Reflexionen angestellt werden, welche Bedeutung den Bildungsstandards der KMK in einem inklusiven Schulsystem zukommen kann. Dazu wird zunächst an die Idee und Konzeption der Standards erinnert. Es folgen Statistiken zum Stand der Inklusion in den 16 Ländern, gefolgt von einer Darstellung der wenigen empirischen Befunde zu den leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler mit SPF. Abschließend soll – u.a. auf der Basis der empirischen Befundlage – geschlussfolgert werden, dass die KMK-Bildungsstandards vermutlich nicht einmal für

die Schülerinnen und Schüler mit SPF, die zielgleich unterrichtet werden, eine relevante Zielgröße im System darstellen.

### **Zur Erinnerung: Basisinformationen über Bildungsstandards**

Bildungsstandards stellen wichtige Instrumente zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Bildungssystemen dar. Sie sind das Resultat eines Aushandlungsprozesses zwischen Politik, Wissenschaft, Verbänden und Schulen und definieren, welche Qualitätskriterien ein Bildungssystem erfüllen soll. In Deutschland hat die KMK mit ihren Beschlüssen von 2003, 2004 und 2012 so genannte Leistungsstandards (vgl. Köller 2008) für das allgemeinbildende Schulsystem verabschiedet. Die so verstandenen Bildungsstandards „formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben (...) Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme 2004, S. 258). Kompetenzen sind in den Standards als gezeigtes Verhalten definiert und werden fachspezifisch als sog. *can-do-statements* (Kann-Beschreibungen) formuliert. Im Folgenden sind solche Kann-Beschreibungen für die Teilkompetenz Hörverstehen/Hör-Sehverstehen im Fach Englisch (vgl. KMK 2004) formuliert. Sie beziehen sich auf Leistungen, die von Schülerinnen und Schülern, die einen Mittleren Schulabschluss am Ende der 10. Jahrgangsstufe anstreben, erbracht werden sollten, und lehnen sich eng an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, Europarat 2001) an. Die Schülerinnen und Schüler können ...

- im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in ihrer Gegenwart geführt werden,
- Vorträge verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist,
- Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten Themen verstehen, die in normaler Geschwindigkeit in Standardsprache gesprochen werden,
- vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird,
- den Informationsgehalt der meisten Rundfunksendungen und Tonaufnahmen über Themen von persönlichem Interesse verstehen,

- das Wesentliche in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse, z. B. Interviews, kurze Vorträge oder Nachrichtensendungen verstehen.

Den Stand der aktuellen Standardentwicklung zeigt die Tabelle 1.

*Tabelle 1: Fächer, für die laut KMK-Beschluss Bildungsstandards vorliegen bzw. erarbeitet werden, nach Abschluss*

	<i>Ende der 4. Jahrgangsstufe</i>	<i>Ende der Sekundarstufe 1</i>		<i>Ende der gymnasialen Oberstufe</i>
		<i>Hauptschulabschluss</i>	<i>Mittlerer Abschluss</i>	<i>Allgemeine Hochschulreife</i>
Deutsch	•			
Mathematik	•			
Englisch		•	•	•
Französisch		•	•	•
Biologie *			•	•
Chemie *			•	•
Physik *			•	•

*Anmerkung:* \*Standards für das Ende der gymnasialen Oberstufe werden noch erarbeitet.

### *Bildungsstandards und Bildungsmonitoring*

Grundlage für das standardbasierte Bildungsmonitoring bilden die Kompetenzstufenmodelle. Sie stützen sich auf post-hoc-Analysen empirisch gewonnener Daten und sind an einen Standard-Setting-Prozess gekoppelt (vgl. Hambleton Jaeger, Plake & Mills 2000), bei dem im Zusammenspiel psychometrischer Analysen, fachdidaktischer Erwägungen und politischer Verträglichkeit gut interpretierbare Bereiche auf dem Kompetenzkontinuum definiert werden und festgelegt wird, ab welcher Kompetenzstufe die in den Standards formulierten Ziele erreicht werden (vgl. auch Hartig 2007). Tabelle 2 zeigt für die Globalskala im Fach Mathematik in der Grundschule die Kompetenzstufen auf dem Leistungskontinuum, das im Rahmen einer großen Normierungsstudie (vgl. Reiss & Winkelmann 2009) ermittelt wurde. Die Metrik basiert auf einer national repräsentativen Stichprobe von über 25.000 Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe. In der 4. Jahrgangsstufe liegt der Mittelwert auf der Skala bei 500 Punkten, die Standardabweichung ist auf 100 festgelegt. Im Rahmen eines entsprechenden Standard-Settings (vgl. Reiss & Winkelmann 2009) wurden Festlegungen dahingehend getroffen, dass Leistungen auf der Stufe III und darüber signalisieren, dass Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards für die Grundschule aufgeschriebenen Ziele erreichen bzw. übertreffen.

Tabelle 2: Kompetenzstufen im Fach Mathematik in der Grundschule.

Stufe	Wertebereich	Bezeichnung
I	<390	Routineprozeduren auf Grundlage einfachen begrifflichen Wissens
II	390–459	Einfache Anwendungen von Grundlagenwissen
III	460–529	Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen in einem vertrauten (mathematischen und sachbezogenen) Kontext
IV	530–599	Sicheres und flexibles Anwenden von begrifflichem Wissen und Prozeduren im curricularen Umfang
V	≥ 600	Modellierung komplexer Probleme unter selbstständiger Entwicklung geeigneter Strategien

### Kernbefunde zur Standardüberprüfung in der Grundschule

Im Jahre 2011 wurde für die Fächer Deutsch und Mathematik in allen 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland überprüft, welche Anteile der Viertklässler die in den Standards beschriebenen Leistungserwartungen am Ende des Schuljahres nicht erfüllen (vgl. Stanat et al. 2012). Die Zahl der Kinder, die am Ende der 4. Jahrgangsstufe nicht einmal Mindeststandards erreichte (Stufe I), variierte zwischen 7,4 Prozent (Deutsch; Kompetenzbereich Zuhören) und 12,6 Prozent (Deutsch; Kompetenzbereich Orthografie). Auf Länderebene zeigten sich besonders große Probleme in den Stadtstaaten, in denen im Lesen und in der Mathematik die Quoten derer, die Mindeststandards verfehlten, über 20 Prozent lagen. Geringe Anteile von Schülerinnen und Schülern, die Mindeststandards verfehlten, fanden sich in den südlichen Bundesländern, insbesondere in Bayern. In allen 16 Ländern zeigten sich deutliche migrationsbedingte und soziale Disparitäten, d.h., Kinder mit Migrationshintergrund schnitten deutlich schlechter ab als Kinder ohne Migrationshintergrund, ebenso wie sozial benachteiligte Kinder deutlich niedrigere Kompetenzniveaus erreichten als sozial privilegierte Kinder. Befunde für Schülerinnen und Schüler mit SPF werden nicht gesondert ausgewiesen

### Kernbefunde zur Standardüberprüfung in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I wurden in den Jahren 2009 (Köller et al. 2010) und 2012 (Pant et al. 2013) die Standards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch und den drei Naturwissenschaften überprüft. Durch die Beschränkung auf den Mittleren Schulabschluss blieben die Anteile derer, die Mindeststandards verfehlen, vergleichsweise klein, da mit Ausnahme des Fachs Mathematik der Hauptschulbildungsgang ausgeschlossen war. Insgesamt weisen die Befunde ein relativ differenziertes Bild auf. Im Fach Englisch verfehlen in allen Ländern große Teile der Schülerinnen



und Schüler nicht-gymnasialer Bildungsgänge die in den Standards formulierten Erwartungen. Dies gilt vor allem für die neuen Bundesländer, in denen über 40 Prozent der Jugendlichen Mindeststandards nicht erreichen, aber auch die Stadtstaaten Berlin und Bremen. Die geringen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den neuen Bundesländern werden vor allem mit den professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte in Zusammenhang gebracht, unterrichten doch auch über 20 Jahre nach der Wiedervereinigung noch erbliche Lehreranteile dort das Fach Englisch fachfremd. In Deutsch liegen die Anteile derer, die Mindeststandards nicht erreichen, bundesweit unter 10 Prozent, Problemlagen zeigen sich hier wiederum vor allem in den Stadtstaaten. Bei der Standardüberprüfung in den Fächern Biologie, Physik, Chemie und Mathematik liegen wiederum die Anteile derer, die Mindeststandards verfehlen, bundesweit niedrig, da sich die Tests auf den Mittleren Schulabschluss beziehen. Besonders hohe Leistungen werden in den neuen Bundesländern erreicht. Hier schlägt sich die Schwerpunktlegung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern positiv nieder. Wie in früheren Ländervergleichen werden keine Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit SPF auf der nationalen Metrik berichtet.

### **Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland**

Im Schuljahr 2012/2013 besuchten insgesamt 493.200 Schülerinnen und Schüler mit SPF eine allgemeinbildende Schule (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Die vier großen Gruppen sind dabei die Förderschwerpunkte Lernen (40%), geistige Entwicklung (16%), soziale und emotionale Entwicklung (14%) und Sprache (11%). Die Verteilung dieser unterschiedlichen Förderschwerpunkte auf die Schulformen des allgemeinbildenden Systems zeigt die Tabelle 3 für das Schuljahr 2013/2014. Die Zahlen dort machen deutlich, dass im Wesentlichen Hauptschulen sowie integrierte Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen die Schülerinnen und Schüler mit SPF in der Sekundarstufe I aufnehmen. An Gymnasien sind die Zahlen vernachlässigbar. Die Frage nach der steuernden Funktion von Bildungsstandards für Schülerinnen und Schüler mit SPF stellt sich demnach primär im nichtgymnasialen Bereich.

*Tabelle 3: Inkludierte Schülerinnen und Schüler mit SPF nach Schulform im Schuljahr 2013/2014 (Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes; MBG: Schulen mit mehreren Bildungsgängen; IGS: Integrierte Gesamtschulen).*

	Lernen	Sprache	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung
Grundschule	31.139	15.066	3.065	16.024
Hauptschule	10.748	1.450	225	5.660
Realschule	789	252	59	1.258
MBG/IGS	17.864	3.010	1.383	10.301
Gymnasium	305	161	229	874

In den Tabellen 4 und 5 sind die Prozentsätze für zielgleich und zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Bundesland aufgelistet. Beide Tabellen machen die große Varianz in den Anteilen zwischen den Ländern deutlich. Die Zahlen schwanken in der Grundschule zwischen 2.0% (Bremen) und 11.3% (Mecklenburg-Vorpommern), in der Sekundarstufe zwischen 2.7% (Bayern) und 8.4% (Mecklenburg-Vorpommern). Eine Ursache hierfür mag in der Unschärfe der diagnostischen Kriterien und Instrumente liegen, mit denen SPF festgestellt wird. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit SPF wird in der Grundschule zielgleich unterrichtet. In der Logik der Standards für die Primarstufe sollten die dort formulierten fachspezifischen Ziele in Deutsch und Mathematik für diese Kinder auch gelten.

In der Sekundarstufe verschieben sich die Anteile etwas zugunsten der zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit SPF. Für die zielgleich Unterrichteten sollten auch wiederum die Bildungsstandards verbindlich sein, hier vor allem unter Berücksichtigung der Zahlen aus Tabelle 2 die für den Hauptschulabschluss. Wie oben bereits ausgeführt, wurden bei bisherigen Ländervergleichen des IQB keine Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern mit SPF gesondert auf der Metrik der Bildungsstandards berichtet. Allerdings liegen Zusatzauswertungen der Grundschuldaten von Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant und Stanat (2014) vor, in denen inkludierte Schülerinnen und Schüler mit SPF mit solchen kontrastiert wurden, die nicht inkludiert waren und auch weiterhin eine Förderschule besuchten.

*Tabelle 4: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF an der Gesamtschülerzahl in Grundschulen. 4. Jahrgangsstufe, Schuljahr 2010/2011(vgl. Stanat et al. 2012.)*

Land	Schülerinnen und Schüler mit SPF	Zielgleich	Zieldifferent
Baden-Württemberg	4.6	3.1	0.8
Bayern	5.7	3.5	2.1
Berlin	5.8	3.6	2.0
Brandenburg	7.9	4.4	2.4
Bremen	2.0	1.8	0.2
Hamburg	5.2	3.2	1.9
Hessen	4.1	2.0	2.1
Mecklenburg-Vorpommern	11.3	6.5	4.1
Niedersachsen	3.4	1.6	1.7
Nordrhein-Westfalen	3.8	2.7	1.1
Rheinland-Pfalz	3.2	1.0	2.2
Saarland	4.4	1.5	2.9
Sachsen	6.1	3.4	2.6
Sachsen-Anhalt	6.6	4.5	2.1
Schleswig-Holstein	4.7	1.8	2.9
Thüringen	4.9	4.3	0.5

Bemerkenswert bei Kocaj et al. sind wenigstens zwei Befunde: (1) Die Gruppe der inkludierten Viertklässler mit SPF stellt eine deutliche Positivselektion gegenüber den nicht-inkludierten Schülerinnen und Schülern mit SPF dar: Sie weisen deutlich höhere Intelligenzwerte auf, sie kommen aus sozial privilegierteren Familien und ihre Eltern wünschen sich für sie einen höheren Schulabschluss. (2) Kontrolliert man in einem Propensity-Score-Matching für

alle Unterschiede zwischen inkludierten und nicht-inkludierten Schülerinnen und Schülern mit SPF, so zeigt sich, dass die Deutsch- und Mathematikleistungen bei den Inkludierten deutlich höher liegen, die Schülerinnen und Schüler profitieren offensichtlich von der Instruktionssituation in der allgemeinbildenden Grundschule.

*Tabelle 5: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF an der Gesamtschülerzahl in der Sekundarstufe I. 9. Jahrgangsstufe, Schuljahr 2011/2012 (vgl. Pant et al. 2013)*

Land	Schülerinnen und Schüler mit SPF	Zielgleich	Zieldifferent
Baden-Württemberg	4.2	1.8	2.4
Bayern	2.7	1.8	0.9
Berlin	3.9	2.1	1.8
Brandenburg	5.7	1.7	4.0
Bremen	4.5	2.3	2.2
Hamburg	4.1	2.3	1.8
Hessen	3.4	1.5	1.9
Mecklenburg-Vorpommern	8.4	4.5	3.9
Niedersachsen	3.8	1.8	2.0
Nordrhein-Westfalen	4.3	1.3	3.0
Rheinland-Pfalz	3.7	1.3	2.3
Saarland	3.3	2.5	0.8
Sachsen	6.4	2.5	3.9
Sachsen-Anhalt	6.9	5.1	1.7
Schleswig-Holstein	3.9	1.7	2.2
Thüringen	5.8	5.5	0.4

## Zur Steuerungskraft von Standards

Bildungsstandards sollen zur Qualitätssicherung und -verbesserung des Unterrichts beitragen. Nach Verabschiedung der Standards für die Grundschule und die Sekundarstufe I haben die Länder der Bundesrepublik Deutschland ihre Curricula umgestellt und Ziele für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen formuliert, die sich eng an den Kompetenzmodellen der Standards orientieren. Die letzte Projektphase des Unterrichtsentwicklungsprogramms SINUS an Grundschulen (vgl. Fischer, Rieck, Döring & Köller 2014) hat für den Mathematikunterricht explizit einen Schwerpunkt auf die Bildungsstandards Mathematik für die Primarstufe gelegt und hier zur Professionalisierung vieler Lehrpersonen beigetragen. Die ersten Ländervergleiche (Köller et al. 2009, Stanat et al., 2012, Pant et al. 2013) haben darüber Auskunft gegeben, wie hoch die Anteile der Schülerinnen und Schüler sind, welche die Kompetenzerwartungen der Bildungsstandards erfüllen. Zusammenfassend ergibt sich so ein Bild, wonach die Standards in der Tat auf der Inputebene (Curricula) und auf der Prozessebene (Unterricht) steuernde Funktion gewinnen können. Auf der Outputseite (Schülerinnen und Schüler) haben sie bislang primär informierende Funktion (Prozentsatz, der die Erwartungen erfüllt). Outputorientierung bzw. Outputsteuerung meinen in ihrer Philosophie aber auch, dass Erträge auf Seiten der Schülerinnen und Schüler Rückwirkungen auf die Input- und Prozessebene haben sollten, um langfristig die Anteile der Schülerinnen und Schüler zu reduzieren, welche die in den Standards formulierten Ziele nicht erreichen. Bislang ist hierzu allerdings keine klare Strategie der Länder erkennbar. Es gibt wenig Konkretisierungen, wie sie mit Informationen über die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die nicht einmal Mindeststandards erreichen, umgehen. Konkrete Informationen aus den empirischen Ergebnissen der Ländervergleiche haben somit keine direkten Rückwirkungen auf das System.

Akzeptiert man diese geringe Steuerungsfunktion der Standards, so wird man auch nicht erwarten können, dass die Standards eine besondere Bedeutung für den Umgang mit der Gruppe der inkludierten Schülerinnen und Schüler mit SPF entfalten können. Bislang werden die erhobenen Daten für die betroffenen Schülerinnen und Schüler, sofern sie zielgleich unterrichtet werden, nicht auf der nationalen Metrik der Bildungsstandards berichtet. Geschähe dies, so ist zu erwarten, dass erhebliche Anteile von ihnen die Erwartungen der Standards in der Primarstufe und Sekundarstufe I verfehlen. Gekoppelt mit der Tatsache, dass für viele der inkludierten Jugendlichen der Hauptschulabschluss ein Maximalziel darstellen dürfte (vgl. Tabelle 2), stellt sich jenseits der Standards eher die Frage, welche Maßnahmen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schulphase hilfreich sein können, um die Betroffenen erfolgreich in die berufliche Ausbildung einzufädeln. Die Autorengruppe Bildungsbericht (2014) stellt fest, dass 73 Prozent der Jugendlichen ohne Abschluss und 43 Prozent

der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss keinen Einstieg in einen qualifizierten Ausbildungsberuf schaffen und ins Übergangssystem gehen. Viele der Schülerinnen und Schüler mit SPF werden sich in dieser Gruppe wiederfinden. Welche Perspektiven sich für diese jungen Leute ergeben, ist ohne Zweifel die interessantere Frage als die nach der Steuerungsfunktion der Bildungsstandards in einem inklusiven Schulsystem.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fischer, C., Rieck, K., Döring, B. & Köller, O. (Hrsg.) (2014). *Zusammenwirken – zusammen wirken. Unterrichtsentwicklung anstoßen, umsetzen, sichern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hambleton, R.K., Jaeger, R.M., Plake, B.S. & Mills, C. (2000). Setting performance standards on complex educational assessments. *Applied Psychological Measurement*, 24, 355-366.
- Hartig, J. (2007). Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung – DESI-Studie* (S. 83-99). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2004). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Grundpositionen einer Expertise. In T. Fitzner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform* (S. 56-265). Bad Boll: Evangelische Akademie.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165–191.
- Köller, O. (2008). Bildungsstandards in Deutschland: Implikationen für die Qualitätssicherung und Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 9/2008, 47-59.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (Hrsg.) (2013). *IQB-Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Müns-

ter: Waxmann.

- Reiss, K. & Winkelmann, H. (2009). Kompetenzstufenmodelle im Fach Mathematik im Primarbereich. In D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.) (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.





## **Fragenblock 4: Stichwort „Schulgestaltung“**

**Klaus Karpen**

### **Einführung**

Muss nicht zur Verwirklichung der Inklusionsziele „Schule“ hinsichtlich ihrer Art pädagogisch zu arbeiten, hinsichtlich ihrer Gestalt, Struktur, Organisation, Ausstattung etc. ggf. ganz neu gedacht werden – als Grundvoraussetzung für eine darauf abgestimmte Lehrerbildung? Wie sähen die „neue“ Schule, ein „neues“ Lehrerbild aus? Wie realistisch ist deren Realisierung? Das waren und sind die Fragen, die sich aus der Diskussion der drei ersten Fragenblöcke ergaben und ergeben.

Wenn wirklich alle Schülerinnen und Schüler vom 1. Schuljahr an gemeinsam unterrichtet und nicht zunächst getrennt und später integriert werden sollen, so müssen sich die Schulpädagogik und sicher auch die Schulstruktur ändern. Das dürfte selbst dann erforderlich sein, wenn individualisierendes Lernen nach individuellen Lernplänen schon eingeführt worden ist und praktiziert wird. Das Lernen in Jahrgangskohorten, denen eine gemeinsame Lernausgangslage unterstellt wird, das Bestreben, den Unterricht auf einen gemeinsamen Lernfortschritt im „Gleichschritt“ auszurichten, das Lernen auf der Grundlage von verbindlichen Standards für die Schulfächer, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden müssen, das Lernen im Klassenverband und vieles andere mehr gehören auf den Prüfstand. Auch die Struktur der Schulgebäude und der Fachräume (z.B. Hör- und Sehstudios) muss bedacht werden. Schließlich muss diskutiert werden, welche Auswirkungen eine geänderte Schulstruktur und Pädagogik auf die Lehrerbildung haben.

Für die Einführung in dieses komplexe Diskussionsfeld konnten zwei in diesen Fragestellungen besonders ausgewiesene Referenten gewonnen werden: Frau Prof. Dr. Beate Wischer, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück<sup>1</sup> und Prof. Dr. Bernd Ahrbeck, Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät.

Während Bernd Ahrbeck sein Referat mit der gegen den Mainstream gerichteten These: „Die pädagogische Welt wird auch jetzt (gemeint ist die

---

<sup>1</sup> Leider können wir nur das Manuskript von Prof. Dr. Ahrbeck veröffentlichen. Frau Prof. Dr. Wischer konnte wegen Überlastung ihren Beitrag nicht rechtzeitig beisteuern.

Inklusionsdebatte, die Red.) nicht neu erfunden.“ überschrieb und dem entsprechend „Kritische Überlegungen zum aktuellen Inklusionsdiskurs“ präsentierte, bejahte Beate Wischer die Frage nach dem Änderungsbedarf und zeigte „Perspektiven für die Schulgestaltung im Spannungsfeld pädagogischer und organisatorischer Prämissen“ auf. Beide Referenten haben sich intensiv auf das Spannungsfeld von Theorie und Praxis, von politischen Entscheidungen und Schwierigkeiten sowie Chancen der Realisierung eingelassen.

Am Ende einer intensiven Diskussion näherten sich die beiden Positionen mehr an, als nach Kenntnis der wissenschaftlichen Arbeiten zu erwarten war. Vielleicht dienen Diskussionsveranstaltungen wie die Tagung in Siegen doch auch der Überprüfung eigener und fremder Standpunkte.

Die Diskussion wurde von der Redakteurin Beate Schmies, WDR, Studio Siegen moderiert.

**Bernd Ahrbeck**

## **„Die pädagogische Welt wird auch jetzt nicht neu erfunden.“ Kritische Überlegungen zum aktuellen Inklusionsdiskurs**

### **Einleitung**

Die schulische Inklusion hat in den letzten Jahren zu erheblichen Kontroversen geführt – in der Erziehungswissenschaft, dort insbesondere in der Sonderpädagogik, aber auch darüber hinaus. Sie beruhen unter anderem auf sehr unterschiedlichen Ausgangspositionen. Für die einen geht es um eher begrenzte Ziele, darum, dass mehr Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden. Das Gesamtgefüge der bisherigen pädagogischen Arbeit wird dabei nicht infrage gestellt, ihre Kernziele bleiben erhalten und die gesellschaftliche Funktion der Schule unberührt. Was nicht notwendigerweise bedeutet, dass die Tragweite notwendiger Veränderungen unterschätzt wird, etwa durch eine stärkere Individualisierung des Unterrichts und neue interdisziplinäre Kooperationsformen.

Für andere sind die Erwartungen sehr viel weiter gesteckt: Sie beziehen sich unmittelbar auf die schulische Arbeit, die Stellung der Schule in der Gesellschaft und die gesellschaftliche Grundstruktur. Die „Architektur der Gesellschaft im Ganzen [müsse] auf den Prüfstand gestellt werden“, so steht es bei Bielefeldt (2010, 67), der bis 2009 Direktor des hoch angesiedelten „Deutschen Instituts für Menschenrechte“ war. Demzufolge soll nunmehr etwas grundlegend Anderes entstehen und eine völlig neue Epoche des Zusammenlebens beginnen. Das heißt: „Die BRK muss als ein Meilenstein erkannt werden, der zugleich Grenzstein ist zum Übergang in eine neue Welt, die gänzlich verschieden ist von dem, was aus der Vergangenheit kommt [...]“ (Dreher 2012, 30). Nicht selten gilt die inklusive Schule als Vorbote einer anderen, wahrhaft humanen Gesellschaft. Wocken (1990, 39), der bereits die Integration behinderter Schüler als „kopernikanische Wende“ bezeichnet hatte, sieht jetzt den Endpunkt der historischen Entwicklung nahen: „Inklusion ist die ultimative Integration, sozusagen der Olymp der Entwicklung, danach kommt nichts mehr“ (Wocken 2012, 72). Ähnlich gelagerte Beispiele ließen sich in großer Zahl hinzufügen, sie werden hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben. Die Hoffnungen, die sich an die Inklusion knüpfen, können immens sein. Unter dem Begriff der Inklusion versammeln sich gegenwärtig „die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen“ (Tenorth 2011, 1).

Die Inklusionsidee, die zu Recht eine allseitige Unterstützung erfährt, wirft eine Fülle an Fragen auf. Darunter auch solche, die im Diskurs weitgehend unbeachtet bleiben oder Antworten erfahren, die sich bei genauerer

Betrachtung als wenig befriedigend erweisen. Sie beziehen sich vor allem auf die Spannungsfelder, die dem Inklusionsbegehren immanent sind, und im Schulsystem angelegte Widersprüche, die sich bei gemeinsamer Beschulung verdichten und zuspitzen. In ihrer Tragweite werden sie häufig nicht erkannt.

## Grundlegende Differenzen

Wie kontrovers auch wissenschaftliche Positionierungen zur Inklusion ausfallen, lässt sich daran ermesen, dass bis heute keine allgemein anerkannte Definition existiert. Die Auffassungen darüber, was unter Inklusion zu verstehen ist, variieren beträchtlich. Für die einen ist sie nichts anderes als eine konsequent umgesetzte Integration. Nach Reiser (2003, 305, 308) bringt der „neue Begriff [...] keine theoretische Vertiefung oder Erweiterung mit sich“ und es erscheint ihm „fragwürdig, die Begriffe Integration und Inklusion als Leitbegriffe unterscheidbarer Konzepte gegeneinander zu setzen.“

Andere nehmen eine Gegenposition ein: Sie betrachten die Inklusion als etwas, das sich prinzipiell von der Integration unterscheidet. Bisher seien Kinder als behindert oder förderungsbedürftig „etikettiert“, dann „ausgegrenzt“ und am Ende wieder (re)integriert, also in die Gemeinschaft aufgenommen worden. Inklusion hingegen bedeute eine ungetrennte Gemeinsamkeit von Anfang an, ohne jegliche Form von Ausschluss und Besonderung.

Damit ist das Spannungsfeld umrissen, in dem sich der gegenwärtige Diskurs bewegt. Einzelne Beiträge lassen sich darin verorten: Sie lehnen sich mehr oder weniger stark an die eine oder andere Position an oder mischen ihre einzelnen Elemente. Die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, sind erheblich. Im Kern geht es um die Struktur und Organisation von Schule, dahinter stehend auch um ihren gesellschaftlichen Auftrag und das dominierende Verständnis von Behinderung.

Die weiteren Ausführungen rekurrieren auf exponierte Stimmen, die in der (Sonder-)Pädagogik einiges Gewicht haben. Die hier aufgeworfene Problematik kann dadurch klar hervortreten. Im Hinblick auf die Schulstruktur stehen sich zwei genuin unterschiedliche Auffassungen gegenüber. Auf der einen Seite: „Will sich die Idee der Inklusion gemessen an ihren eigenen grundlegenden Überzeugungen nicht selbst ad absurdum führen, so muss die Zielvorstellung für die inklusive Schule der Zukunft die Schule für alle sein!“ (Jennessen/Wagner 2012, 340). Die „Schule für alle“ verzichtet auf jegliche institutionelle Differenzierung. Sie nimmt ausnahmslos alle Schüler auf, unabhängig vom Grad und der Art ihrer Behinderung.

Der Gegenpol wird von Hillenbrand (2013, 366) markiert: „Der Auftrag zur Etablierung eines inklusiven Bildungssystems wird nach UN-Konvention und der Begrifflichkeit der UNESCO [...] keinesfalls durch die Auflösung der Förderschulen und die Aufnahme aller Schüler mit Behinderung in die Allgemeine Schule erfüllt, sondern durch die Erfüllung der Bedürfnisse aller

Lernenden.“ Dementsprechend kann der Grundgedanke der UN-Behindertenrechtskonvention am besten in einem System realisiert werden, das unterschiedliche Organisationsformen kennt.

Die UN-Behindertenrechtskonvention mahnt zu Recht an, dass die Lebens-, Lern-, und Entwicklungssituation behinderter Menschen verbessert wird. Es gilt, die gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation von Menschen mit Behinderung umfassend zu stärken und – was mitunter übersehen wird – Bildungsprozesse auf einem möglichst hohen Niveau anzusiedeln.

Eines sollte jedoch vorab klar sein, auch wenn es in einigen Ohren überraschend klingen mag. Das Recht auf Bildung, auf das sich der Konventionsparagraf 24 bezieht, ist in Deutschland umfassend gesichert – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern. Alle Kinder mit Behinderung besuchen eine Schule. Das ist die Realität: „Wir grenzen heute niemanden mehr wegen ‚Bildungsunfähigkeit‘ aus der Schule aus“ (Tenorth 2013, 7), diese Kategorie ist längst überwunden. Aus bildungssoziologischer Sicht existiert deshalb ein inklusives Schulsystem, wie Tenorth (2013, 9) nüchtern konstatiert: „In diesem Sinne haben wir ein Bildungssystem, das Inklusion vollzogen hat.“ Tenorth ist der wohl bedeutendste deutsche Bildungshistoriker. Die pädagogische Umsetzung im Sinne des gemeinsamen Lernens bildet eine zweite Dimension, die nunmehr in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist.

Die UN-Behindertenrechtskonvention wird juristisch unterschiedlich ausgelegt. Bei nüchterner Betrachtung kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass sie eine „Schule für alle“ vorschreibt (Felder/Schneiders 2016). Das ist auch die Auffassung der Kultusministerkonferenz (2010, 4): „Aussagen zur Gliederung des Schulwesens enthält die Konvention nicht.“ Angesichts ihres weltweiten Geltungsbereichs wäre dies auch ein unsinniges Unterfangen, wie der Europarat (2006) festgestellt hat. Bildungstraditionen und national gewachsene Strukturen sollen länderspezifisch berücksichtigt werden. Daran angelehnt, fällt die deutsche Stellungnahme zum UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung („German Statement 2015“) bemerkenswert deutlich aus. Sie lässt keinen Zweifel daran, dass es auch weiterhin institutionelle Differenzierungen geben wird, die Sonderschulen einschließen. Die Begründungsverhältnisse haben sich aber umgekehrt. Spezielle Beschulungsformen müssen sich nunmehr besonders legitimieren.

Auf zwei grundlegende Konfliktfelder, die das Inklusionsbegehren durchziehen, wird im Folgenden genauer eingegangen.

## **Schule zwischen Liebe und Leistung**

Mathias Brodtkorb (2012; 2014) hat sich in zwei bemerkenswerten Beiträgen mit den Widersprüchen beschäftigt, die sich ergeben, wenn ein radikales schulisches Inklusionsbegehren in die bestehende Gesellschaftsstruktur implantiert werden soll. Unter dem Titel „Warum Inklusion unmöglich ist“

setzt er sich mit den „schulische[n] Paradoxien“ auseinander, die sich im Spannungsfeld von „Liebe und Leistung“ (Brodkorb 2012, 13) auftun.

Die Schule nimmt, so Brodkorb, eine eigenständige, mittlere Position ein zwischen der Familie und der nachschulischen gesellschaftlichen Realität. In der Familie wird den Kindern im Idealfall eine „unbedingte Liebe“ entgegengebracht. Sie werden „um ihrer selbst willen“ umsorgt und geschätzt. Der ursprüngliche Zustand der elterlichen und familiären Liebe währt (relativ) ungebrochen nur in den frühen Lebensphasen. Im Laufe der Zeit bedürfen die frühen familiären Affekt- und Beziehungsmodi einer Transformation, andere gewichtige Einflüsse treten hinzu. Der Grund dafür liegt auf der Hand: „Auf der anderen Seite der Linie steht die Gesellschaft mit ihrem kapitalistischen Arbeitsmarkt. Hier wird niemand um seiner selbst willen geschätzt und angenommen, sondern ausschließlich aufgrund seiner individuellen Arbeitskraft, man kann im Grunde auch knallhart sagen: aufgrund seiner ökonomischen Verwertbarkeit“ (Brodkorb 2012, 24).

Insofern muss sich die Schule zweiseitig ausrichten. Sie kommt nicht umhin, sich der Paradoxie von Liebe und Leistung zu stellen, denn die Gegensätze sind beträchtlich, sie „könnten größer kaum sein“ (Brodkorb 2012, 24). Die Möglichkeit, sich neu zu erfinden, hat die Schule an diesem Punkt nicht; sie würde sonst weltfern und lebensfremd. Schule ist „kein Selbstzweck, sondern eine Durchgangsstation zu einem spezifischen Auftrag“ (Brodkorb 2012, 24). Allenfalls kann dafür Sorge getragen werden, dass in einem konflikthaften Feld ein annähernd ausbalanciertes Verhältnis entsteht. Zwischen der Achtung individueller Lernfortschritte und der Anerkennung von Leistungsunterschieden, die sich aus dem Vergleich von Schülerinnen und Schülern ergeben.

Gleichwohl ist unübersehbar, dass in wichtigen Beiträgen zur Inklusion versucht wird, diesen Spannungsbogen einseitig aufzulösen. Als zentraler Bezugspunkt dient dabei eine frühe Entwicklungsposition, die mit einigem Kraftaufwand verteidigt wird. In ihrer „Expertise zur „Inklusive[n] Bildung in der Primarstufe“ führt Annedore Prengel (2013) aus, dass von außen vorgegebenen Entwicklungszielen, die zu interindividuellen Vergleichen führen, mit äußerster Vorsicht zu begegnen sei. Den Maßstab soll das Kind in erster Linie selbst setzen. Es ist seine persönliche Entwicklung, die zählt. Über die intraindividuelle Leistungsentwicklung hinausgehende Vergleiche zwischen Schülern sollen so weit wie möglich vermieden werden. Sie führten, wie immer wieder betont wird, zu Kränkungen, die sich fast zwangsläufig negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken. Davor müssten Schülerinnen und Schüler in einer inklusiven Schule (und nicht nur dort) geschützt werden. Das damit einhergehende Schülerbild ist mit den gängigen Vorstellungen von Schule und der ihr obliegenden Differenzierungsfunktion unvereinbar. Nunmehr soll gelten: „Das Prinzip der grundlegenden humanen Anerkennung setzt das Konstrukt des ‚schlechten Schülers‘ im Bildungswesen außer Kraft“ und lässt „damit ein Quelle von Diskriminierung und gruppenbezogener

Menschenfeindlichkeit versiegen“ (Prenzel 2013, 5 bzw. 53). „Schlechte“ Schüler soll es nicht mehr geben. Konsequenz zu Ende gedacht, müsste dann auch die Kategorie des guten Schülers einem Benennungsverbot unterliegen. In letzter Konsequenz geht es hier um die Gültigkeit von Bildungsstandards, die weitgehend relativiert oder gänzlich infrage gestellt werden. Von Prenzel wird dies nicht offen gefordert, obgleich der Kern ihrer Ausführungen in diese Richtung weist. Andere jedoch gehen einen Schritt weiter: Sander (2005) möchte explizit auf alle Bildungsstandards und jegliche Form vergleichender Leistungsbeurteilung verzichten, da sie der persönlichen Entwicklung im Wege stünden. Mit dieser Forderung steht er bei weitem nicht allein (vgl. Ahrbeck 2014).

Das ist keine Kleinigkeit: Eine Schule, die dem folgt, definiert sich grundlegend neu. In einer Form, die mit ihren bisherigen Auftrag unvereinbar ist. Sie trennt sich von einer ihrer wichtigsten Errungenschaften, der Allokationsfunktion, und gibt ihre Anbindung an die nachschulische Gesellschaft auf.

### **Dekategorisierung: Auflösung des Behinderungsbegriffs und der sonderpädagogischen Förderkategorien?**

Ein weiterer Spannungsbogen ergibt aus dem Umgang mit Behinderung und der speziellen Förderbedürftigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler. Niemand möchte und sollte nur unter dem Aspekt seiner Beeinträchtigung gesehen werden, das ist ganz selbstverständlich. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass Behinderung auch etwas Besonderes beinhaltet und es Kinder gibt, die einer speziellen Förderung bedürfen. Die gemeinsame Beschulung soll dazu dienen, dass Behinderung und Förderbedürftigkeit alltäglicher werden, an Fremdheit verlieren. Diesem Ziel wird niemand widersprechen. Aber auch an diesem Punkt kann sich die schulische Inklusion nicht aus einem grundlegenden Dilemma befreien.

Nunmehr soll auf jede Art von personenbezogener Etikettierung verzichtet werden, so lautet eine Forderung, die im Rahmen eines bestimmten Inklusionsverständnisses vorgebracht wird. Die Auflösung der bisherigen sonderpädagogischen Förderkategorien (z. B. im Bereich Lernen, Sprache oder geistige Behinderung) sei eine zwingende Notwendigkeit, nur sie könne einen humanen, nicht diskriminierenden Umgang mit behinderten Schülern sicherstellen. Verzichtet werden soll darüber hinaus – und das ist ebenso wichtig – auch auf andere, den sonderpädagogischen Förderbedarf subsumierte Fachbegriffe. Also auf ein großes Paket an personenbezogenen Kategorien, die mit Behinderung assoziiert sind. Von radikaler Seite wird sogar behauptet, die Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sei ein entwürdigender und menschenrechtswidriger (Wocken 2012, 37) oder auch sexistischer und rassistischer Akt, wie bei Hinz (2009, 173) nachzulesen ist.

Die sich daraus herleitende pädagogische Neuorientierung beruht auf einem

gänzlich veränderten Wahrnehmungsfokus. Das zentrale „Problem [liegt jetzt] nicht mehr bei der Person, die zu defizitär, therapiebedürftig oder zu unselbständig ist, sondern [...] bei der gesellschaftlichen Umgebung, die eine Vielzahl von ‚Barrieren für das Lernen und die Teilhabe‘ (Boban/Hinz 2003) aufgebaut hat, die es nun abzubauen gilt“ (Hinz & Niehoff 2008, 109). Umweltfaktoren werden als eigentliche Behinderungsquelle angesehen. Eine Pädagogik, die dem Rechnung trägt, muss sich als behinderungsunspezifisch definieren. Sie ist auf „Unterstützungssysteme angewiesen, die nonkategorial organisiert sind, in einer ‚umspezialisierten‘ Form arbeiten und systemische Ansätze praktizieren“ (Hinz 2009, 173).

Was hinter diesen Begriffen steckt, zeigen die von Hinz vorgestellten Praxisbeispiele. Sie beziehen sich fast durchgängig auf Aufgaben, die mit allgemein-pädagogischen Mitteln gelöst werden können. Einer fachlichen Spezifität sind sie entkleidet. Mit der speziellen Lebens- und Lernsituation behinderter Kinder, ihren besonderen Bedürfnissen und Nöten, die in einen sonderpädagogischen Förderbedarf münden, haben sie kaum noch etwas zu tun (ausführlich Ahrbeck 2012). Dadurch entsteht eine bedenkliche Situation: Die speziellen Förderbedürfnisse der Kinder geraten in den Hintergrund, die (sonder-)pädagogische Praxis droht zu verkümmern. Leidtragend sind häufig Schüler, die aus wenig privilegierten sozialen Verhältnissen stammen.

Eine „dekategorisierte“ Pädagogik steht hilflos vor den ihr gestellten Aufgaben, ohne eigenes Handwerkzeug und ohne die Möglichkeit, sich im interdisziplinären Dialog Hilfe zu holen. Überforderungen von Lehrerinnen und Lehrer sind damit in systematischer Weise angelegt (Ahrbeck & Fickler-Stang 2015; Dederich 2015; Willmann 2015).

Mit dem Dekategorisierungsbegehren verbindet sich ein weiteres, folgenschweres Missverständnis. Es bezieht sich auf die doppelte Bedeutung des Wortes „Diskriminierung“: „Ein begriffliches Prozedere – das Treffen einer Unterscheidung – wird mit einer moralisch verwerflichen sozialen Praxis – der Demütigung und Ausgrenzung von Personen – gleichgesetzt. Dieses allem Anschein nach äußerst suggestive Verfahren macht es dann aber praktisch unmöglich, von Behinderten als konkreten Personen mit bestimmten Eigenschaften überhaupt noch zu sprechen, ohne sich dem Verdacht auszusetzen, sie abwerten zu wollen“ (Kuhlmann 2011, 41). Wer nicht einer sozial-konstruktivistischen Sicht folgt, sondern Behinderung als solche erkennt und benennt, macht sich schuldig. Er „etikettiert“ andere und „stigmatisiert“ sie.

Etikettierung und Stigmatisierung sind zu Leitkategorien des Inklusionsdiskurses geworden, die ebenso wirkungsmächtig wie überzogen in Szene gesetzt werden – weit über die gebotene Vorsicht im Umgang mit Fachbegriffen hinaus. Dabei wird übersehen, dass die Beschreibung einer häufig sowieso unübersehbaren Faktenlage nicht zwangsläufig mit einer Entwertung einhergehen muss. Sie kann auch mit einer wohlwollenden, die



Person achtenden Zuwendung verbunden sein.

Ein Benennungsverbot, das dem Dekategorisierungswunsch folgt, hilft Menschen mit Behinderung nicht. Es schadet ihnen sogar, davon ist Andreas Kuhlmann (ein körperlich schwer behinderter Germanist und Philosoph) fest überzeugt. „Damit [...] wird eine Perspektive zur relativen Bedeutungslosigkeit herabgestuft, die gerade für die progressiveren Ansätze liberaler Politik immer zentral war: Dass es nämlich der gezielten Förderung von Personen bedarf, um es diesen allererst zu ermöglichen, ihre Gleichheit auch praktisch zur Geltung zu bringen“ (Kuhlmann 2011, 42f.).

## Schlussüberlegungen

Die vermehrte gemeinsame Unterrichtung von Schülern mit und ohne Behinderung gilt zu Recht als ein allseits akzeptiertes Ziel, darüber gibt es keinen pädagogischen Dissens – von der neuen Rechtslage einmal ganz abgesehen. Die Frage ist nur, wie dies geschehen soll. Die gemeinsame Beschulung wird sich erfolgreich nur in moderater Form umsetzen lassen, unter Anerkennung ihrer Möglichkeiten und Grenzen. Bei angemessenem Reformtempo und geleitet von der Einsicht, dass eine vollständige Entdifferenzierung des Schulsystems („Schule für alle“) keinen zukunfts-trächtigen Weg darstellt. Spezielle Einrichtungen werden auch zukünftig unverzichtbar sein, wenngleich in geringerer Zahl. Wahlmöglichkeiten sollten erhalten bleiben.

Auch die inklusive Beschulung muss sich mit den Ergebnissen, die sie hervorbringt, legitimieren. Von einer gemeinsamen Beschulung sollen alle Kinder profitieren, die Leistungsstarken wie die Leistungsschwächeren, das ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Zumindest darf niemand in seiner Lernentwicklung gravierend zurückfallen oder anderweitig stark beeinträchtigt werden. Ein Rückgriff auf die „Menschenrechte“, der häufig ein wenig unbedacht erfolgt, kann vor kritischen Nachfragen nicht schützen. Das hat das Oberverwaltungsgericht Lüneburg (2014) deutlich hervorgehoben: In einem viel beachteten Urteil hält es fest, dass das Förderniveau bei gemeinsamer Beschulung keinesfalls unter die bisherigen Standards fallen darf. Ansonsten wird ein zentrales Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention verfehlt.

Der Einfluss „totaler“ oder „holistischer“ Positionen auf den Inklusionsdiskurs ist erheblich. Ihre problematischen Folgen werden häufig nicht hinreichend erkannt, wie die vorstehenden Ausführungen zu den Bildungsstandards („Schule zwischen Liebe und Leistung“) und der „Dekategorisierung“ zeigen. Bildungsstandards repräsentieren eine unumgängliche kulturelle Notwendigkeit. Die Schule kann sich von ihnen, um ihrer selbst willen, nicht suspendieren. Fachlich ausgewiesene Begrifflichkeiten dürfen keinem Benennungsverbot unterliegen. Sie sind eine wichtige Voraussetzung dafür, dass eine hochwertige Förderung erfolgen kann.

Überzogene Ideale stehen einer konstruktiven Weiterentwicklung im Weg. Der Traum von einer Schule, die Vorbote einer neuen Gesellschaft sein soll, dürfte wenig hilfreich sein. Die gesellschaftliche Funktion der Schule und die Grundstruktur der pädagogischen Arbeit bleiben auch bei gemeinsamer Beschulung erhalten. Die „pädagogische Welt wird [auch jetzt] nicht neu erfunden und man fragt sich [...], woher der frische Mut stammt, unter der Fahne der Inklusion jetzt alle Probleme bewältigen zu können, die sich nach historischer Erfahrung bei allen Reformen als resistent erwiesen haben“ (Tenorth 2011, 19).

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2012). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. & Fickler-Stang, U. (2015). Ein inklusives Missverständnis. Warum die Dekategorisierung in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erschwert. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 43 (4), 255-263.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *VHN* 79 (1), 66-69.
- Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In Brodkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 13-34.
- Brodkorb, M. (2014). Warum totale Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 59 (4), 422-447.
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik* 84 (3), 192-205.
- Dreher, W. (2012): Winds of change – Inklusion wollen. In Breyer, C., Fohrer, G., Goschler, W., Heger, M., Kießling, C. & Ratz, C. (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena, 27-41.
- Europarat, Ministerkomitee (2006). Empfehlung Rec (2006)5 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten zum Aktionsplan des Europarats zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft: Verbesserung der Lebensqualität behinderter Menschen in Europa 2006-2015.  
[[http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aktionsplan\\_Europarat.pdf?\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aktionsplan_Europarat.pdf?_blob=publicationFile), entnommen am 15.10.2013]
- Felder, M. & Schneiders, K. (2016). *Inklusion kontrovers: Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- German Statement concerning the Draft General Comment on Article 24

- CRPD (2015). [[www.ohchr.org/Documents/.../CRPD/.../Germany.p...D](http://www.ohchr.org/Documents/.../CRPD/.../Germany.p...D) entnommen am 14.2.2016]
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64 (9), 359-369.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60 (5), 171–179.
- Hinz, A. & Niehoff, U. (2008). Bürger sein. Zur gesellschaftlichen Position von Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden. *Geistige Behinderung* 47 (2), 107-117.
- Jennessen, S. & Wagner, M. (2012). Alles so schön bunt hier!? Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (8), 335-344.
- Kuhlmann, A. (2011). *An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kultusministerkonferenz (2010). Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dez. 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18.11.2010. [[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichung\\_beschluesse/2010/2010\\_11\\_18-Behindertenrechtskonvention.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichung_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf), entnommen am 5.3.2014]
- Oberverwaltungsgericht Lüneburg (2014). Beschluss v. 7.8.2014, Az.: 2 ME 272/14 (Anspruch auf Zuweisung zur Förderschule Lernen). [<http://www.rechtsprechung.niedersachsen.de/jportal/portal/page/bsndprod.psm1?doc.id=MWRE150000144&st=null&showdoccase=1&paramfromHL=true#focuspoint>, entnommen am 13.10.2015]
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Reiser, H. (2003). Vom Begriff der Integration zum Begriff der Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung* 48 (4), 305-312.
- Sander, A. (2005). Bildungsstandards und Bildungsbarrieren: Thesen aus Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In Geiling, U. & Hinz, A. (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 110-113.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011). *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma*. [<http://www.schulentwicklung.bayern.de/.../Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf>, entnommen am 30.12.2011]

- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In Baumert, J. et al. (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven*. München: Schulmanagement Handbuch 146, 6-14.
- Willmann, M. (2015). Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In Stein, R. & Müller, Th. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 44-75.
- Wocken, H. (1990). Sonderpädagogisches Förderzentrum. In Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg (Hrsg.), *Beiträge zur integrativen Pädagogik*. Hamburg: Feldhaus, 33-60.
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

## Rezensionen

**Christiane Griese, Helga Marburger, Thomas Müller (Hrsg.): Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch. De Gruyter, Oldenbourg: Berlin, Boston 2016. 412 S., Euro 34,95 (De Gruyter Studium)**

Die in den Blick genommenen Zielgruppen dieser Veröffentlichung sind breit gestreut: Das Buch richtet sich an Studierende und Lehrende in bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen an Hochschulen und Universitäten, an Lehrende und Lernende in der Erwachsenenbildung und in der Fort- und Weiterbildung sowie an Mitarbeiter/-innen in Bildungsorganisationen und –verwaltungen, die für die Entwicklung und Durchführung von Evaluationsvorhaben verantwortlich sind. GleichermäÙen ambitioniert ist die Konzeption des Buchs. Um sich von bisherigen Veröffentlichungen zum Thema abzugrenzen, die sich auf konzeptionelle Ansätze oder Methoden, Verfahren und Instrumente anhand eines Handlungsfeldes empirischer Sozial- oder Bildungsforschung konzentrieren bzw. sich auf einzelne Projekte oder Fallanalysen beschränken, verfolgt dieses Buch den Anspruch, Evaluationen in Bildungsorganisationen umfassend abzubilden, da nach Ansicht der Herausgeber/-innen die Gestaltung von Bildungsangeboten und hiermit verknüpft die Durchführung von Evaluationen in Abhängigkeit zu den organisationalen Rahmenbedingungen stehen.

Die Beiträge des Lehrbuchs werden vier Teilen zugeordnet: Der erste thematisiert Kontexte, Theorien und Debatten der Evaluation. In den drei Beiträgen der Herausgeber/-innen werden Entwicklungslinien nachgezeichnet, Funktionsbestimmungen und eine institutionelle und disziplinäre Verortung von Evaluation vorgenommen, Bildungsorganisationen und Bildung als Bereiche der Evaluation dargelegt, um schließlich Evaluationsvorhaben im Spannungsfeld von Bildungspolitik, -forschung und -praxis zu erörtern. Der dritte Beitrag hätte auch an den Anfang der Veröffentlichung gestellt werden können, da in pointierter Form die Herausforderungen für Evaluierende dargelegt werden, Zielkonflikte zwischen Bildungspolitik und -administration, Bildungsforschung und -praxis nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie in der Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsevaluationen zu berücksichtigen. Der dargelegte Widerstreit der Interessen, so wird hervorgehoben, will aber auch nicht als Plädoyer gegen wissenschaftliche Evaluationen im Bildungsbereich missverstanden werden (S. 55)!

Das zweite Kapitel zu Formen, Methoden und Instrumenten der Evaluation befasst sich erwartungsgemäÙ mit quantitativen und qualitativen Verfahren und ihrer Triangulation, mit Programm-, Prozess- und Produktevaluationen, aber auch mit einem gesonderten Beitrag zu Programmtheorien in der Bildungsevaluation und schließt mit Ausführungen zur Planung und Durchführung von Evaluationsmaßnahmen mit vielfältigen praktischen Hinweisen.

Im dritten Kapitel werden als Orte der Bildungsorganisationsevaluation ausgewählt: Kindertagestätten, Schulen, Hochschulen, Volkshochschulen sowie Museen und Ausstellungen. Das Kapitel schließt mit den Möglichkeiten und Grenzen von Evaluierung im Bereich darstellender Künste und dem Titel „Evaluationstheater?“ (S. 259).

Das letzte Kapitel trifft eine Auswahl an Inhaltsdimensionen, die entweder im Fokus der Evaluation oder aber deren Möglichkeit der Evaluation noch auf dem Prüfstand stehen. Hierzu zählen die allseits bekannte Leistungsevaluation und Kompetenzmessung in Schule und Unterricht seit TIMSS und PISA der letzten rund fünfzehn Jahre, die Evaluation religiöser Kompetenz, ästhetischer und kultureller Bildung, berufsbezogener Weiterbildung sowie politischer und mit einem eigenen Beitrag sexueller Bildung.

Die umfassende Darlegung der Thematik besitzt nicht nur die Eigenschaften eines profunden, kritischen und praxisorientierten Handbuchs, sondern verfolgt gleichsam die Perspektive eines Lehrbuchs: Die Beiträge, verfasst von Vertreterinnen und Vertretern aus Hochschulen, Bildungs- und Kulturmanagement sowie außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung, enthalten allesamt in einem abschließenden Teil sog. Vertiefungsaufgaben und -fragen, die die Lehrbuchkonzeption der Veröffentlichung akzentuieren, im Kern der Fragen und Arbeitsaufträge die Zielgruppe der Veröffentlichung auf Studierende und Lehrende lenken.

Christian Ernst

**Julian Nida-Rümelin, Klaus Zierer: Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten. Verlag Herder: Freiburg im Breisgau 2015. 208 S., Euro 19,99**

Bildungsmisere und Bildungschaos, aber auch Schulinfarkt und dergleichen mehr sind Titel von Büchern, die bei der jährlich erscheinenden Vielzahl an Veröffentlichungen zum Thema Bildung sich gemeinhin um Aufmerksamkeit und Interesse bemühen. In diesem Buch geht es in der Darstellung um eine neue sich abzeichnende Bildungskatastrophe in nationalem Ausmaß und ein Dutzend unangenehmer Wahrheiten. Mit der Formulierung „neue Bildungskatastrophe“ wird explizit nach rund 50 Jahren auf die gleichnamige Veröffentlichung von Georg Picht Mitte der 1960er-Jahre Bezug genommen.

Auf den rund 200 Seiten dokumentiert das Buch Protokolle von fünf jeweils mehrstündigen Gesprächen im Frühjahr und Sommer 2014 zwischen Julian Nida-Rümelin, Lehrstuhlinhaber für Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München und zu Beginn des letzten Jahrzehnts Staatsminister für Kultur und Medien der rot-grünen Bundesregierung, und Klaus Zierer, der am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg lehrt. Eingerahmt wird die Dokumentation der Dialoge durch ein Vorwort von Klaus Zierer („falsche

Propheten“) und ein Nachwort von Julian Nida-Rümelin („Verantwortung für eine humane Bildung“).

Der Klappentext verspricht einen „spannenden Dialog zwischen Philosophie und Pädagogik“ über die „schwere Krise“ unseres Bildungssystems, dem es „an einer kulturellen Leitidee fehlt.“

Zur Bestimmung des Standorts bedauert das Vorwort den verloren gegangenen Schulerschluss zwischen Pädagogik und Philosophie und beschreibt die Transformation der Pädagogik durch die von Henrich Roth eingeleitete empirische Wende gleichsam vor rund 50 Jahren.

Bildungstheoretische Grundlagen aus interdisziplinärer Sicht („Philosophie, Pädagogik und Bildung“) stehen am Anfang der Protokolle. Überschriften werden sie mit „Bildung und Menschenbild“, „Bildung und Humanität“ sowie „Bildung zwischen Entzwecklichung und Praxisrelevanz“. Hieran anknüpfend werden die Gespräche den vier aus der Sicht der Diskutanten zugespitzten Themenstellungen zugeordnet: verstaatlichte Bildung, vermessene Bildung, verplante Bildung und verunsicherte Bildung. In dem Bemühen, aktuelle Entwicklungen nachzuzeichnen und herauszufinden, wo es in Deutschland dringenden Handlungsbedarf im Bildungsbereich gibt, werden schließlich als Ergebnis jeweils drei „unangenehme Wahrheiten“ den vier Themenstellungen zugeordnet.

Die Themen der verstaatlichten Bildung sind der so bezeichnete Akademisierungswahn, Bildungsgerechtigkeit bzw. -quote und die Strukturfrage am Beispiel der Ganztagschule. Das Kapitel der vermessenen Bildung thematisiert den Mythos PISA, den Begriff Humankapital und die Optimierungsfalle im Bildungsbereich. Die verplante Bildung wird festgemacht am Kanonproblem, an der Bologna-Reform und der Praxis-Falle (vor allem in der Lehrerbildung). Die verunsicherte Bildung umfasst Entwicklungen der Demokratie, den so bezeichneten Technisierungswahn und schließlich die Globalisierungsfalle.

Das Nachwort zum „Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe“ mit den „zwölf unangenehmen Wahrheiten“ zielt auf Zusammenfassendes der Dialoge: Moniert wird im Ergebnis, dass „gedankenlos internationalen Trends nachgeeifert wird“, „das Fehlen einer substanziellen Bildungsorientierung und das Herumdoktern an Symptomen“ (S. 202). Plädiert wird „für eine Phase der Reflexion“ ohne zeitliche Terminierung verbunden mit der Hoffnung, hierzu selbstzufrieden „ein paar Anstöße“ geben zu können. Mit der Formulierung „ein paar Anstöße“ sind die fünf mehrstündigen „schonungslosen“ Dialoge zwischen Philosophie und Pädagogik über Tendenzen und Fehler der Bildungspolitik in Deutschland treffend charakterisiert. Die buddhistische Lehre umfasst bekanntlich vier „edle Wahrheiten“, die die Entstehung und das Erlöschen des Leidens thematisieren, mit der vierten umschrieben durch die Begriffe Tugend, Konzentration und Weisheit, um dann den Weg zur Beendigung des Leidens darzulegen.

Christian Ernst

**Andreas Feindt, Wilfried Herget, Matthias Trautmann, Beate Wischer, Klaus Zierer (Hrsg.): Lehren. Friedrich Verlag: Velber 2016 (Friedrich Jahresheft 34); 120 S., 20,90 Euro**

Lehren? Es klingt schon verwegen, ein Wort wie das Lehren zum Titel eines Jahreshefts fachdidaktischer Zeitschriften zu erheben, ein Begriff, der mit Konnotationen wie Belehrung, Unterweisung, asymmetrischer Kommunikation oder Lehrerzentrierung aufgeladen ist und im besten Fall der Unterscheidung dient: In Schulen wird unterrichtet, in Universitäten gelehrt. Wenn auch der Wortstamm in Wörtern wie Lehrer/-in oder Lehrplan steckt, wurde doch das Lehren in zurückliegender Zeit gerne zugunsten des Förderns, Anleitens, Unterstützens und dergleichen mehr eher vermieden.

Das Editorial des Hefts selbst stellt zum Thema Lehren „Überlegungen zu einem wenig benutzten Begriff“ an, rezipiert Hans Aebli's „zwölf Grundformen des Lehrens“ und endet mit einem „Lob des Lehrens“, das vier zentrale Aussagen einschließt: Demnach ist erstens das schulische Lernen „nicht beliebig, sondern an einen Lehr- und Bildungsauftrag gebunden“, zweitens brauchen moderne Gesellschaften „eine planmäßig organisierte und systematisierte Lehre, die von ausgebildeten Experten gestellt und einer öffentlichen Rechenschaft zugänglich ist“, drittens „kann eine nähere Beschäftigung mit dem Lehren deutlich machen, dass hier ein breites Spektrum von Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte verborgen liegt, das erforscht, entwickelt und verbessert werden kann“. Schließlich und viertens „können nur mit einem Fokus auf das Lehren auch dessen „Fehlformen“ in den Blick geraten (...): Praktiken des Lehrens, die das Potenzial zum Lernen nicht ausschöpfen“ (S 6 f.).

Die rund drei Dutzend Beiträge des Hefts (ergänzt um Interviews), deren Verfasser/-innen ganz überwiegend an Universitäten lehren (!), werden sechs Kapiteln zugeordnet: Facetten des Lehrens, Blick auf die Lehrperson, Lehren planen und gestalten, Formen des Lehrens, Lehren in den Fächern und Lehren in der neuen Lernkultur.

Das erste Kapitel stellt ein Interview mit Hilbert Meyer an den Anfang, sein Modell der Grundformen des Unterrichts steht im Mittelpunkt. Beiträge folgen zu Entwicklungslinien pädagogischen Handelns, in denen das Lehren historisch betrachtet wird, zum Lehren als (vergessene) Kategorie der Unterrichtsentwicklung und zum Komplementärverhältnis von Lehren und Lernen. Das zweite Kapitel beginnt mit besonderen Herausforderungen des Lehrens in der Phase des Berufseinstiegs, enthält ein Gespräch mit John Hattie über die beste Lehrmethode („Es gibt sie nicht!“ (S. 30)), thematisiert das Lehren von Mathematik an einer Brennpunktschule auf der Grundlage von Andreas Gruschka's „Verstehen lehren“, stellt erfolgreiches Lehren als Symbiose von Kompetenz und Haltung dar und berichtet zu Spezifika akademischer Künstlerlehre.

Das Kapitel „Lehren planen und gestalten“ hat seinen Ausgangspunkt beim heimlichen Lehrplan, wird fortgeführt zu Lehrplänen als Instrument staatlicher



Planung und Steuerung des Lehrens, über das Lehren in Schulbüchern und mit Aufgaben im Unterricht, um didaktische Modelle als Planungs-, Durchführungs-, Analyse- und Evaluationsinstrument hervorzuheben. Zu den Formen des Lehrens werden (in Auswahl) präsentiert: Feedbackkultur, Lehren als Unterstützung des Lernens, Lehren ohne zu belehren sowie die direkte Instruktion. Beispiele des Lehrens (aus eher hochschuldidaktischer Perspektive) in den Fächern Geschichte, Deutsch, Mathematik, Musik, Fremdsprache und Naturwissenschaften schließen sich an.

Das letzte Kapitel befasst sich mit dem Lehren in einer neuen Lernkultur. Hier finden sich Beiträge u.a. zum Lehren im Zwiegespräch, zu Gelingensbedingungen für offene Lehr-Lernformen und zum Lehren im Kontext selbstgesteuerten Lernens. Erwähnenswert ist auch die Beilage des Jahreshefts: Maike Klüver hat ein Arbeitsheft beigelegt: „Überzeugend auftreten. Stimmbildung und rhetorische Übungen für Lehrer/-innen“.

Alles in allem wird ein vielfältiges und informatives Jahresheft mit zahlreichen (auch) praktischen Anregungen zu einer komplexen, gleichermaßen anspruchsvollen Tätigkeit des pädagogischen Alltags vorgelegt.

Christian Ernst

**Klaus Klemm, Nicole Hollenbach-Biele: Nachhilfeunterricht in Deutschland. Ausmaß, Wirkung, Kosten. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh 2016. 40 S.**

[kostenfrei unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen>]

Repräsentative Studien zum Nachhilfeunterricht in Deutschland finden unverändert Interesse. Die vorliegende Darstellung selbst vermerkt rund ein halbes Dutzend an Befragungen zum Thema in den letzten anderthalb Jahrzehnten mit beachtlichen Stichproben: Sie reichen vom sozioökonomischen Panel (SOEP) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) in den Jahren 2000-2003 bis zur dritten JAKO-O Bildungsstudie im Jahr 2014.

Über 4.000 Eltern schulpflichtiger Kinder im Alter von sechs bis 16 Jahren hat im Auftrag der Bertelsmann Stiftung infratest dimap im Rahmen dieser repräsentativen Studie Anfang 2015 Fragen zur Teilnahme ihrer Kinder an Nachhilfeangeboten gestellt. Über den eingesetzten Fragebogen bzw. Interview-Leitfaden können anhand der Auswertungen nur indirekt bzw. in Teilen Rückschlüsse erfolgen. Das ist wirklich schade. Dafür erfährt die Leserschaft bereits in der Überschrift des Vorworts vom Vorstand sowie Programmleiter der Bertelsmann Stiftung zentrale Schlussfolgerungen: „Nachhilfe signalisiert Nachholbedarf bei individueller Förderung – gute Ganztagschulen mit entsprechenden Angeboten müssen weiter ausgebaut werden.“

Im internationalen Vergleich nehmen in Deutschland vergleichsweise wenige Kinder und Jugendliche Nachhilfeangebote in Anspruch. Unter den OECD-Staaten gehört Deutschland in der Gruppe der 15-Jährigen zu den Ländern mit den niedrigsten Teilnahmequoten in Mathematik und den Naturwissenschaften

ten. Sind dies in Deutschland knapp 29 % bzw. rund 15 %, liegen die Werte in Japan beispielsweise bei fast 70 % in Mathematik und in den Naturwissenschaften bei über 57 %. Auch Südkorea ist von diesen Werten nur wenig entfernt. Der Mittelwert im internationalen Vergleich der erfassten 36 Staaten liegt bei knapp 38 % in Mathematik bzw. über 27 % in den Naturwissenschaften.

Diese Studie quantifiziert ihre Befunde wie folgt: Im Schuljahr 2014/2015 erhielten nahezu 1,2 Mio. der fast 8,3 Mio. Schüler/-innen allgemein bildender Schulen in Deutschland Nachhilfeunterricht. Das waren rund 14 % der Schüler/-innen, die beim Erlernen der Unterrichtsinhalte unterstützt werden. Damit belaufen sich die Jahresausgaben für die privat bezahlte Lernunterstützung auf fast 880 Mio. €. Zurückliegende Berechnungen überschritten bereits die Grenze von einer Milliarde Euro jährlich, der gegenwärtige Rückgang der Schülerzahlen und die Bereitstellung kostenfreier Angebote ließen allerdings das geschätzte Finanzvolumen für Nachhilfeunterricht in Deutschland schrumpfen.

Berichtet wird, dass am häufigsten Nachhilfeunterricht in den Fächern Mathematik (mehr als 60 %), Fremdsprachen (mehr als 45 %) und Deutsch (über 30 %) in Anspruch genommen wird. Der Zusammenhang zwischen aufgesuchtem Nachhilfeunterricht sowie Bildungsstand in den Familien und deren Einkommen ist eher schwach ausgeprägt. Jugendliche ohne Migrationshintergrund erhalten im Vergleich zu Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund etwas häufiger Nachhilfe. Nehmen in der Grundschule knapp fünf Prozent der Kinder Nachhilfe, sind es in den weiterführenden Schulen rund 18 %. Am häufigsten verbreitet sind Lernunterstützung und -hilfe an Gymnasien. Fast ein Fünftel der Jugendlichen am Gymnasium erhält Nachhilfe. Schließlich nimmt rund ein Fünftel der Schülerschaft an Halbtagschulen kostenfreie Unterstützungsangebote wahr, an Ganztagschulen sind es mehr als ein Drittel.

Nachhilfeunterricht setzt in Deutschland nicht erst ein, um Schulversagen abzuwenden, sondern wird zur Verbesserung schulischer Leistungen genutzt: Rund ein bis zwei Drittel der Schüler/-innen mit Nachhilfeunterricht haben befriedigende und bessere Noten. Ob schulische Leistungen durch Nachhilfeunterricht allerdings tatsächlich verbessert werden können, wird durch Forschungsergebnisse gegenwärtig widersprüchlich beantwortet. Jüngere Untersuchungen zur Effizienz von Nachhilfeunterricht belegen bei Schülerinnen und Schülern keine gesteigerte Kompetenzentwicklung.

Christian Ernst

**Susanne Frank, Anne Sliwka (Hrsg.): Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung. Beltz, Juventa: Weinheim, Basel 2016. 144 S., Euro 19,95**

Seit nunmehr 15 Jahren mit der Ergebnispräsentation von PISA 2000 wird in Deutschland gerne und penibel im evidenzbasierten Bildungsbereich mithilfe von PISA-Punkten gerechnet. Hieran knüpfen die beiden Herausgeberinnen

des Sammelbands in ihrer Einführung zu den komplexen Zusammenhängen und maßgeblichen Wirkungen von Eltern und Schule an. Zum Auffrischen und Erinnern: 15-Jährige, deren Eltern häufig mit ihnen Bücher lasen, erzielen höhere Ergebnisse als Kinder, deren Eltern wenig oder gar nicht mit ihnen gelesen haben. Unabhängig vom sozioökonomischen Status beträgt der Leistungsunterschied 25 PISA-Punkte (Bezug genommen wird auf PISA 2009). 15-Jährige, deren Eltern regelmäßig mit ihnen über politische und gesellschaftliche Themen sprechen, erreichen im Durchschnitt sogar 28 PISA-Punkte mehr als jene, deren Eltern selten oder nie mit ihnen über das Zeitgeschehen diskutieren. Stabil und unhinterfragt über die Jahre erscheint der Umrechnungskurs: 25 PISA-Punkte entsprechen einem halben Jahr Schulbesuch, heißt es.

Mit der hier so benannten „Einflussvariablen Eltern“ befasst sich die Veröffentlichung, deren zehn Beiträge drei Kapiteln zugeordnet werden: Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen von Eltern, Lernen in der Familie und deren Umfeld sowie Kooperationen zwischen Eltern und Schule. Der Band versammelt theoretische und empirische Beiträge aus Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie und Psychologie, die quantitative wie qualitative Methoden nutzen. Zielsetzung der Aufsatzsammlung ist es, mit Blick auf den Zusammenhang von Eltern und Schule einen Beitrag zum Verständnis von Handlungsrationality, Wirkungszusammenhang, einer chancengerechten Gestaltung des Bildungssystems und der Förderung der Teilhabe aller Kinder an Bildung leisten zu können.

Im ersten Kapitel befasst sich H. Dumont mit Schulentscheidungen von Eltern beim Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich und zeigt Auswirkungen auf soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung auf. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf primären und sekundären Herkunftseffekten bei Leistungsbeurteilung, Schullaufbahnpfählung und Übergangsverhalten, um Ansätze zur Verringerung sozialer Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich aufzuzeigen. S. Trumpp reflektiert anhand einer Einzelfallanalyse die Entlastungs- und Kompensationsfunktion von Schule (in der Abwendung vom staatlichen Bildungsangebot) und zeigt Möglichkeiten zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit durch die Nutzung dieser Funktionen auf Elternerwartungen und Rollenverständnis im Kontext des Schulsystems auf. Das Kapitel schließt mit einem Beitrag über Elternerwartungen und Rollenverständnisse im Kontext des Schulsystems und gesellschaftlicher Entwicklungen.

Im zweiten Kapitel erläutert M. Stamm Bedeutungen des Aufwachsens in Familien und ihre Bedeutung für den Bildungserfolg, P. Büchner stellt bildungssoziologische Überlegungen zum Bildungshabitus in Familien an. Beide Beiträge enthalten Implikationen für die Bildungspolitik. E. Wild und M. Wieler geben eine Übersicht des Stands bildungsbezogener Elterntrainingsforschung und ihrer Desiderate. S. Frank schließlich präsentiert eine Einzelfallstudie aus dem Bildungsprogramm für sog. Elternbegleiter/-innen.

Das letzte Kapitel thematisiert differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit (W. Sacher), Elternberatung im schulischen Kontext (S. Hertel) sowie systematische Kooperationen zwischen Schulen und Eltern im kanadischen Schulsystem (A. Sliwka et al.).

Die Aufsatzsammlung gibt auf der Grundlage des gegenwärtigen und interdisziplinären Forschungsstands – wenn auch nicht grundsätzlich mit Neuigkeitswert – differenzierte Einblicke in die Zusammenhänge zwischen Bildungssystem einerseits sowie Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungen von Eltern andererseits, um Konsequenzen für Chancengerechtigkeit und kompensatorische Maßnahmen aufzuzeigen.

Christian Ernst

**Petra Herzmann, Johannes König: Lehrerberuf und Lehrerbildung, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2016. 208 S., Euro 19,99 (utb, Bd. 4337)**

Die beiden Autoren, die Professuren für empirische Schulforschung an der Universität zu Köln innehaben, gliedern ihr Studienbuch in die drei Teile: Anforderungen im Lehrerberuf, Forschungsansätze zum Lehrerberuf sowie die Ausbildung von Lehrkräften.

Um Orientierung und Informationsaufnahme zu erleichtern, beginnen die Kapitel mit überblicksartigen Zusammenfassungen („Advance Organizer“), die durch Hinweise zu Übungen ergänzt werden. Vertiefende Informationen werden in gesonderten Kästen dargestellt. Diese Struktur der Aufbereitung soll Möglichkeiten eröffnen, Ausführungen der Veröffentlichung in Auszügen zu rezipieren und Anregungen zum Selbststudium zu geben.

Zielsetzung des Buches ist es, ein geeignetes studienbegleitendes Manual für die neuen Lehramtsstudiengänge und zur unterstützenden Lektüre der Vorbereitung Studierender auf Prüfungsleistungen bereitzustellen. Ein kleines Glossar am Ende des Buches hilft, Fachbegriffe der empirischen Schulforschung zu verstehen, denn der Schwerpunkt dieser Veröffentlichung liegt auf der Präsentation von Befunden aus jahrzehntelanger empirischer Forschung zu den Themen Lehrerberuf und Lehrerbildung. Ein umfängliches Literaturverzeichnis enthält die einschlägig bekannte Forschungsliteratur. Auf ein Stichwortverzeichnis wurde leider verzichtet. Eine kleinteilige Gliederung der Veröffentlichung und Querverweise vermögen diesen Umstand nicht grundsätzlich zu überbrücken.

Ausgehend von den nationalen Standards für die Lehrerbildung der KMK und den vielseitigen Erwartungen an Lehrkräfte berücksichtigt das erste Kapitel den Lehrerberuf in seiner historischen Dimension (der letzten zweihundert Jahre) und als Profession, das Handlungsfeld Unterricht mit seinen Anforderungen bei der Planung, der Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen und dem Umgang mit Heterogenität. Mit der Darstellung des Arbeitsplatzes

Schule, den Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung und den Anforderungen der Lehrerkooperation endet das erste Kapitel.

Das zweite Kapitel fokussiert Forschungsansätze zum Lehrerberuf. Sieben Ansätze erfahren eine detaillierte Darstellung: u.a. der Persönlichkeitsansatz, der strukturtheoretische Professionsansatz, der berufsbiographische Ansatz, der kompetenztheoretische Ansatz (unter besonderer Berücksichtigung der Studien COACTIV und TEDS-M) und der praxistheoretische Ansatz mit dem Schwerpunkt der Ethnographie als erziehungswissenschaftlicher Forschungsstrategie. Das dritte Kapitel thematisiert die Ausbildung von Lehrkräften mit einem Vergleich zu Österreich und der Schweiz, geht auf Reformen ein und endet mit der Erforschung der Lehrerbildung. Die Darlegung aktueller Reformen erscheint aus kritischer Perspektive, die Aufarbeitung der Thematik erfolgt in Form acht zentraler Problemfelder. Dazu zählen die Verbindung von theoretischen und praktischen Anteilen in der Lehrerbildung als aktuelle Problemstellung, das Praxissemester als ein möglicher Lösungsansatz (Empirische Studien zeigen allerdings, dass eine Erweiterung von zu verbringender Ausbildungszeit in der Schulpraxis nicht zwingend zu einem Kompetenzerwerb führt. (S. 161)), der Ansatz des forschenden Lernens in der Lehrerbildung (der als äußerst anspruchsvoll gilt, sodass auch gegenwärtig Probleme der Umsetzung diskutiert werden (S. 163)), die Kohärenz der Ausbildung durch die Verknüpfung von Fachdisziplinen sowie der Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase. Die Darstellung der Ausbildung von Lehrkräften schließt mit den Herausforderungen der Internationalisierung von Studiengängen, dem Stellenwert der Lehrerbildung für berufstätige Lehrkräfte sowie den Maßnahmen der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung.

Sich des Themas Lehrerberuf und Lehrerbildung aus der Sicht und dem aktuellen Stand empirischer Forschung anzunehmen, erscheint in der konsequenten Umsetzung als lohnenswert. Es bleibt zu hoffen, dass die Lehrerbildungsforschung als eher junge Forschungsdisziplin auch künftig die Thematik bereichern wird.

Christian Ernst

**Kay Adenstedt: Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2016. 240 S., Euro 42,00**

Die Abhandlung, die als Dissertation an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angenommen wurde, umfasst neben Dokumentenanalysen schriftliche Befragungen der Ministerien, Senatsverwaltungen und Schulbehörden sowie Experteninterviews mit verschiedenen Zielgruppen (u.a. Schulleiter/-innen, Schulentwicklungsberater/-innen, Vertreter/-innen der Schulaufsicht und Schulbehörden) im Zeitraum von 2011-2014. Eine besondere Berücksichti-

gung erfährt in der Darstellung das Land Sachsen-Anhalt im Rahmen einer Interviewstudie bzw. Online-Befragung zur Schulentwicklungsberatung unter Schulleiterinnen und Schulleitern, um u.a. den Beratungsbedarf, das Verständnis von Schulentwicklung, An- und Herausforderungen, Schnittstellen und Erwartungen zu ermitteln.

Nach einer Darlegung der theoretischen Grundlagen und des Forschungsstands zur Schulentwicklung, der Steuerung im Bildungssystem und Schulentwicklungsberatung werden die Forschungsergebnisse im Rahmen einer Bestandsanalyse zur Schulentwicklungsberatung dargelegt und ergänzt durch Porträts von Schulentwicklungsberatung in den Ländern Rheinland-Pfalz, Thüringen, Hamburg und Berlin (Stand 2012).

Den Ausführungen gelingt es, eine Reihe von Ergebnissen zu präsentieren bzw. als Hypothesen Perspektiven und Handlungsempfehlungen für die Praxis zu generieren. Zu den zentralen Erkenntnissen zählen u.a., dass Schulentwicklung in den Ländern gegenwärtig und künftig von den Beteiligten als wichtig erachtet wird, dass den Schulentwicklungsberatenden hohe Erwartungen und Herausforderungen gegenüberstehen, dass Schulleiter/-innen durchschnittlich eine Schulentwicklungsberatung über ein Schuljahr favorisieren und auch in Schulentwicklungsberatungen eine Schlüsselstellung einnehmen, dass nicht zuletzt die systematische Verfügbarkeit von Schulentwicklungsberatung im Anschluss an externe Evaluationen einen Beitrag zur Unterrichts- und Schulqualität leisten kann. Um Schulqualität zu sichern und zu entwickeln, bedarf es neben Formen interner und externer Evaluation auch eines wirksamen Unterstützungssystems.

Als Perspektiven und Handlungsempfehlungen für die Praxis werden ausgewiesen, dass Schulentwicklungsberatung als Steuerungs- und Unterstützungsinstrument ein fester Bestandteil im Qualitätskreislauf darstellt und dass eine wachsende Verantwortungsübertragung an Einzelschulen zu mehr Beratungs- und Unterstützungsbedarf führt.

Staatliche Schulentwicklungsberater/-innen sind fast immer Lehrkräfte, die für diese Aufgaben zusätzlich qualifiziert werden, um Schulen kostenfrei auf Anfrage / Antrag zur Verfügung zu stehen. Die Mehrzahl der Bundesländer qualifiziert diese Lehrkräfte in speziellen Programmen, die durch Fortbildungsangebote ergänzt werden. Im Durchschnitt von rund acht Abordnungsstunden gehen Lehrkräfte der Beratungsarbeit schulformbezogen nach.

Die Ausstattung der Schulentwicklung mit Ressourcen ist zwischen den Bundesländern erheblich, sodass der Beratungszeitraum zwischen zwei und 24 Monaten beträgt (im Durchschnitt elf Monate), die Beratungsstunden pro Schule ebenso wie das Verhältnis der Berater/-innen pro Schule erheblich schwanken, sodass nicht von einer flächendeckenden Absicherung der Schulentwicklungsberatung ausgegangen werden kann.

Im Untersuchungszeitraum der Studie gab es in allen Bundesländern Schulentwicklungsberatung, die institutionell in entsprechenden Landesinstituten als

häufigster Variante, der Schulaufsicht oder dem Ministerium / der Senatsverwaltung eingebunden ist. Die Erkenntnisgrenzen dieser Darstellung zur Schulentwicklungsberatung liegen im regionalen Bezug auf Sachsen-Anhalt, in der zeitlichen Fixierung auf den Beginn dieses Jahrzehnts und den seinerzeitigen Stand der Implementierung von Schulentwicklungsberatung bzw. institutionell der Steuerungsstruktur des Bildungssystems in Sachsen-Anhalt.

Christian Ernst

**Thomas Groos: Gleich und gleich gesellt sich gern. Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh 2015. 50 S. (Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“; Bd. 5) [kostenfrei unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen>]**

Die Studie erscheint im Kontext des Modellvorhabens „Kein Kind zurücklassen!“ der Landesregierung Nordrhein-Westfalens und der Bertelsmann Stiftung, das seit 2011 in 18 Kommunen mit dem Ziel durchgeführt wird, die Rahmenbedingungen von Kindern und Jugendlichen mithilfe sog. Präventionsketten zu verbessern, um soziale Folgekosten zu verringern. Bezug genommen wird in dem Bericht auf die Abschaffung verbindlicher Grundschulbezirke zum Schuljahr 2008/2009 in Nordrhein-Westfalen, um Erziehungsberechtigten mehr Wahlmöglichkeiten einzuräumen und Grundschulen durch verstärkte Konkurrenz zu Qualitätsverbesserung anzuregen. Die in der Veröffentlichung dargelegten empirischen Befunde beziehen sich auf Daten der Schuleingangsuntersuchungen von fast 4.000 Kindern, die zwischen 2008 und 2011 an einer der 24 Grundschulen der Stadt Mühlheim an der Ruhr eingeschult wurden, um zu ermitteln, ob Eltern von der Grundschulwahl Gebrauch machen und ob Segregationseffekte durch freie Schulwahl die Folge sind. Der Autor des Berichts ist tätig am Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung an der Ruhr-Universität Bochum.

Die Veröffentlichung nimmt zum Ausgangspunkt theoretische Überlegungen zur Grundschulwahl. Berücksichtigung finden u.a. die Rational-Choice-Theorie, die Kulturkapital- oder Habitus-Theorie und die Fremdgruppenvermeidungstheorie (outgroup avoidance theory). Das Kapitel schließt mit beeinflussenden Merkmalen der Familien, Kinder und Schulen bei der Schulwahl. Das folgende Kapitel präsentiert die statistischen Fakten der Grundschulwahl, ihnen folgen Ausführungen zur Grundschulsegregation mit ihren Ursachen am Beispiel des Wohnungsmarktes sowie den Ausmaßen sozialer und ethnischer Segregation an den Grundschulen in Mühlheim an der Ruhr. Die Darstellung befasst sich abschließend mit den Konsequenzen des Wahlverhaltens für die Schulentwicklungsplanung und einem Fazit.

Die Ergebnisse der Schulwahlanalysen zeigen, dass Eltern Wahlmöglichkeiten von Grundschulen wahrnehmen und rund ein Viertel der Erziehungsberechtigten jenseits der ehemaligen Grundschulbezirke eine Schule für ihr Kind

wählt. Eltern mit niedriger Bildung entscheiden sich überwiegend für nahe gelegene Schulen. Dies gilt gleichsam für sozial privilegierte Eltern, da sie in Stadtquartieren wohnen, in denen die ehemals zuständigen Grundschulen in der Regel sozial privilegierte Grundschulen sind, sodass Eltern mit mittlerem Sozialstatus die höchste Mobilität zeigen.

Zu den Merkmalen der Grundschulwahl gehört die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule, die offenbar gleichsam den Ruf und die Qualität einer Schule bestimmt. Darüber hinaus zeigen Schulwahlanalysen, dass Kinder mit Migrationshintergrund eher als ohne Migrationshintergrund dazu neigen, die ehemals zuständigen Grundschulen zu besuchen. In der Folge bewirkt die freie Grundschulwahl, dass insbesondere in benachteiligten Stadtquartieren es zu signifikanten Abwanderungen der Schülerschaft kommt, die Grundschulstandorte und kommunale Investitionen in Frage stellen und Herausforderungen für die Schulstandortplanung sind, da nicht mehr wie in der Vergangenheit mit jährlich festen Schülerzahlen geplant und gerechnet werden kann.

Im Fazit der Studie wird eine Rückkehr zu verbindlichen Grundschulbezirken zugunsten freier Schulwahl verworfen. Als Möglichkeit der Steuerung wird auf der Ebene einzelner Schulen die Ressourcenverteilung gesehen, sodass Grundschulen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf gezielt Mittel für zusätzliches Personal zur individuellen Förderung der Schüler/-innen erhalten, ohne zu versäumen hervorzuheben, dass weder notwendige Informationen auf Schulebene noch Steuerungsinstrumente zur bedarfsgerechten bzw. zielgruppengenaue Steuerung zur Verfügung stehen.

Christian Ernst

**Christoph Türcke: Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. Verlag C. H. Beck: München 2016. 160 S., Euro 14,95**

„Lehrer raus. Die Schule wird locker, kreativ, individuell. Klingt gut? In Wirklichkeit siegt nur die neoliberale Ideologie, und es entsteht ein neues Zwangssystem.“ Dies ist die ungekürzte Überschrift des Artikels von Christoph Türcke zum Erscheinen seines neuen Buchs im Feuilleton der Süddeutschen Zeitung, eine Überschrift, die als Zusammenfassung der Kernaussagen seiner Buchveröffentlichung gelesen werden kann, zumindest der ersten beiden Kapitel.

Für Türcke, von 1995 bis zu seiner Emeritierung 2014 Professor für Philosophie an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, stehen mit der Festlegung des Rollenverständnisses der Lehrer/-innen gleichsam entscheidende politische und pädagogische Grundeinstellungen zur Debatte. Der Einbandtext, der den Schlusssatz des Buchs aufgreift, gibt im quasirevolutionären Pathos die Richtung vor: Entwürdigte Lehrer/-innen, geknechtet als „Kompetenzbeschaffungsgehilfen“ in Schulen als „Kompetenzgenerierungsbetrieb“, sind aufgerufen, „wirklich“ für den Erhalt und das Ethos ihres Berufes zu „kämpfen“, um eine Orientierungsdebatte auszulösen, „die an den Grundfesten



der neoliberalen Welt rührt“. Der Buchtitel *Lehrerdämmerung* darf also nicht in dem Sinn verstanden werden, dass Lehrer/-innen sich erübrigen würden, um gegen Lernbegleiter/-innen oder Coaching-Teams ausgetauscht zu werden, sondern der Profession sollte es (endlich) dämmern, sich nichts gefallen lassen zu müssen.

Zwischen den identischen Sätzen des vorderen Bucheinbands und des Schlusssatzes im Buch befinden sich rund 150 Seiten, die vom Autor mit einem Dreischritt gefüllt werden: Seine Darstellung befasst sich erstens mit dem sog. „Kompetenzwahn“, zweitens mit dem sog. „Inklusionswahn“ und drittens (als ausgewiesenes Haupt- und Schlusskapitel) mit der „Rückbesinnung auf den Lehrer“. Mit einer *Tour d'Horizon*, die in der Antike ihren Ausgangspunkt nimmt und über den Behaviorismus und die Kognitionswissenschaft, Chomskys generative Grammatik bis zur Bildungspolitik und -administration der Gegenwart reicht, werden Bedeutung, Verwendung und Funktion des Kompetenzbegriffs erläutert, um die Zielsetzung des „Kompetenzwahns“ auszumachen: eine flexibilisierte Bildungswelt, die einem „diffusen Flexibilitätsdruck“ folgt, der bestehende Bildungsräume ebenso wie herkömmliche Arbeitsräume zerfallen lässt.

Um es vorwegzunehmen: Auch Inklusion ist aus der Sicht Türckes „ein neoliberales Projekt“ (S. 75). Der Weg zu dieser Einschätzung führt u.a. über den Begriff der Ausgrenzung und die Behindertenrechtskonvention zu Förderlehrkräften als Bestandteil des (schulischen) Reparaturbetriebs. Am Ende des zweiten Kapitels erscheint die größte Befürchtung der aus seiner Sicht gegenwärtigen Entwicklungen: „Der Trend zur Einheitsschule ist keine bloße Mode, die vielleicht schon in der nächsten Saison einer anderen weicht, sondern Folge des zunehmenden Drucks, den die gesamtgesellschaftliche Flexibilisierung aufs Schulsystem ausübt“ (S. 79). „Und in dieser neoliberalen Einheitsschule werden dann einfach alle, wie unterschiedlich auch ihre Bedürfnisse sein mögen, eingesperrt.“

Während der o.g. Artikel in der Süddeutschen Zeitung mit dieser Einschätzung endet, besitzt das Buch ein Schlusskapitel, das nach so viel Kritik Erwartungen weckt. Allerdings liegt der Schwerpunkt dieser Veröffentlichung auf der Kritik an gegenwärtigen Entwicklungen und weniger auf der Darstellung eines eigenen Konzepts, sodass eher eklektisch anmutend Bekanntes zum Lernen und Unterrichten ausgehend von Michael Tomasellos kultureller Entwicklung des menschlichen Denkens zusammengetragen und präsentiert wird. Die Ausführungen kulminieren in den Fragen: „Woran soll man sich noch halten? An die politischen Kräfte, die sich bitter über die neoliberalen Bildungsfrüchte jenes Kapitalismus beklagen, den sie nach wie vor für die beste aller Gesellschaftsformen halten? Oder an jene, die in der festen Überzeugung, zu den schärfsten Kritikern des Neoliberalismus zu gehören, alles tun, um das neoliberale Kompetenz- und Inklusionskonzept durchzusetzen?“ (S. 152) Klärungen dieser Ge-

gensätze sollen nach Ansicht Türckes nunmehr Lehrer/-innen in ihrem Rollenverständnis vornehmen.

Christian Ernst

**Marcel Helbig, Rita Nikolai: Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2015. 380 S., Euro 22,90**

Das Vorhaben dieser Veröffentlichung verdient Beachtung. Ziel der Studie ist es, die schulrechtlichen Veränderungen in den deutschen Ländern seit 1949 zu beschreiben, zu analysieren und Typen von Schulsystemen im Zeitverlauf zu identifizieren, um vier Fragen zu beantworten: Wie haben sich die Schulsysteme der Länder seit dem Schuljahr 1949/50 verändert (für die sog. neuen Länder seit 1991)? In welchen Bereichen der Schulsysteme kam es häufig oder kaum zu Veränderungen? Welche schulrechtlichen Typen lassen sich erkennen? Zu welchen schulrechtlichen Typen lassen sich die Bundesländer im Zeitverlauf zuordnen? Hierzu wurden schulrechtliche Regelungen systematisch vergleichend aus rund 8.300 Einzeldokumenten in Schulgesetzen, Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften und Gesetzeskommentaren der letzten 60 Jahre entnommen.

Den Ausgangspunkt der Veröffentlichung bestimmen Bildungsungleichheiten in den Ländern. Und das liest sich wie folgt: Im Vergleich zwischen den Werten von 1970 und 2008/2009 zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Bildung der Eltern und Gymnasialbesuch der Kinder in Hessen und Baden-Württemberg zurückgegangen, in Hamburg und Bremen unterdurchschnittlich geblieben, in Schleswig-Holstein und Berlin angestiegen und in Bayern überdurchschnittlich geblieben ist. Oder aber: Bayerische Schüler/-innen wiederholen im Sekundarbereich I dreimal häufiger eine Klasse als in Baden-Württemberg. Beim Übergang von der siebten zur achten Klasse müssen Schüler/-innen im Saarland sechsmal häufiger das Gymnasium verlassen als in Mecklenburg-Vorpommern. Die Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen, ist in Mecklenburg-Vorpommern 4,8-mal so hoch wie im Saarland, oder aber, eine Studienberechtigung zu erhalten, ist in Nordrhein-Westfalen 1,7-mal höher als in Mecklenburg-Vorpommern. Schließlich besuchen in Sachsen fünfzehnmal mehr Schüler/-innen eine Ganztagschule als in Bayern. Gründe für Bildungsungleichheiten werden in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft, der Bildungsinfrastruktur, demografischen Entwicklungen, wirtschaftsstrukturellen Gegebenheiten, Wertevorstellungen und eben schulrechtlichen Regelungen gesehen.

Zunächst wird aus der Perspektive der Werterwartungstheorie dargestellt, wie sich schulrechtliche Regelungen auf soziale Bildungsungleichheiten auswirken können. Das folgende Kapitel legt die Entwicklung der einzelnen Indikatoren im Ländervergleich unter Einbeziehung der verwendeten Rechtsquellen, den Zugang zu ihnen und deren Auslegung dar. Ein weiterer Teil befasst sich mit

der Entwicklung einzelner Indikatoren im Bundesländervergleich. Im Anschluss hieran werden die schulrechtlichen Regelungen klassifiziert und eine Typologisierung der Schulsysteme im Ländervergleich vorgenommen. Das anschließende Kapitel ordnet schulrechtliche Entwicklungen in bestehende theoretische Ansätze zu Veränderungen in der Schulpolitik ein. Den Abschluss bilden Zusammenfassungen, Schlussfolgerungen und eine Beschreibung der Herausforderungen für den Bildungsföderalismus.

Trotz der voluminösen Bearbeitung des Vorhabens ist den Autoren, der eine am Wissenschaftszentrum Berlin, die andere an der Humboldt-Universität zu Berlin, bewusst, dass „gerade einmal an der Oberfläche der Schulsysteme der deutschen Bundesländer gekratzt“ (S. 314) wurde, was durch die vorgenommene Fokussierung auf das Gymnasium und auf die Betrachtung der Schulstruktur begründet sein mag. In der Konsequenz unterscheiden sich die Schulsysteme der Länder in so vielfältiger Weise, dass eine vergleichende Analyse offenbar nur ansatzweise vollständig sein kann, folglich für die Autoren in der Studie eher eine Grundlage gesehen wird, darauf aufbauende Fragestellungen der Bildungssoziologie und Bildungsökonomie zu untersuchen, nämlich beeinflussen einzelne schulrechtliche Regelungen Bildungsentscheidungen und damit Bildungschancen bzw. beeinflussen Typen von Schulsystemen und die damit verbundenen schulpolitischen Philosophien Bildungschancen?

Christian Ernst

**Norbert Frieters-Reermann/Gregor Lang-Wojtasik (Hsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Schriftenreihe der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Band 21. Verlag Barbara Budrich. Op-laden/ Berlin/ Toronto 2015. 226 S.**

Zur Buchidee stellen die Herausgeber einleitend fest, dass angesichts der weltpolitischen Herausforderungen eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur gestärkt werden sollte. Dem ist nicht nur zuzustimmen, sondern mittels 14 Beiträgen gelingt es dem Sammelband, durch vielfältige Denkanstöße diesem Anspruch auch gerecht zu werden. Auf zwei ihrer Auffassung nach Paradoxien weisen die Herausgeber ebenfalls einleitend hin: erstens auf die Herausforderung, im Rahmen von Bildungsprozessen für eine Kultur der Gewaltfreiheit sowie eine demokratisch-konstruktive Konfliktkultur einzutreten und zugleich zu realisieren, dass die gesamtgesellschaftlichen Prozesse dieses Anliegen sicherheitspolitisch-militärisch überrollen zu scheinen; und zweitens auf die Einsicht, dass auch nicht alle friedenspädagogischen Bildungsbestrebungen nur positiv und konfliktmindernd, sondern je nach Kontext auch konfliktverschärfend und gewaltbegünstigend wirken können. Vor diesem Hintergrund lädt das Buch zum Nachdenken ein, wie Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit politisch und pädagogisch zusammenhängen, sich beeinflussen und herausfordern.

Frieters-Reermann und Lang-Wojtasik sehen in der Friedenspädagogik einen lebenslangen Handlungsauftrag, dessen Ziel es ist, „Menschen, Gruppen und Gesellschaften zu befähigen, Konflikte konstruktiv und gewaltfrei austragen zu können“ (S.10). In acht zentralen Argumentationslinien skizzieren sie die aktuellen Herausforderungen, vor denen eine solchermaßen auf Gewaltfreiheit aufbauende Friedenspädagogik steht. Dazu zählen das Erfordernis einer weltumspannenden Perspektive, eines klaren Begriffsverständnisses, einer lebenslangen Selbsttransformation und eines kollektiven wie individuellen Friedenslernens.

Im Hinblick auf die Zeitschrift, in welcher diese Rezension veröffentlicht wird, sollen jene Beiträge genannt werden, die für den schulischen Kontext von besonderem Interesse sein können. In seinem Beitrag zu „Weltgesellschaft und Mensch“ beschreibt Gregor Lang-Wojtasik eine Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. Sie akzeptiert die universalen Menschenrechte als Rahmen, begreift Vielfalt als Ressource und stellt dem gängigen Herrschaftsmodell ein Partnerschaftsmodell gegenüber, für welches der Mensch in seiner Menschlichkeit die Grundlage bildet. Joachim Bauer setzt sich mit Gerechtigkeit aus neurobiologischer Perspektive auseinander. Er weist darauf hin, dass die Ressourcen der Erde begrenzt sind, weshalb sich der Kampf um sie bei weiterhin steigendem Verbrauch zuspitzen wird. Menschen und Menschengruppen, die in diesem Kampf ausgegrenzt werden, fühlen dies als Gewalt gegen sich und neigen zu eigener Gewalttätigkeit. Nationale und globale Gerechtigkeit stellen deshalb die beste Prävention dar. Das gelte auch für das Erziehungssystem. Permanenter Konkurrenzdruck, soziale Isolation, Entfremdung führen zu einem hohen Ausmaß an Aggression. Soziale Regeln können dem entgegenwirken. Alexander Trost plädiert für eine Stärkung der Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft. Sie sind im Kind angelegt. Friedenspädagogisches Lernen sollte eben darauf aufbauen, damit sich personelle und emotionale Stabilität, Bindungssicherheit und Beziehungsgestaltung gut entfalten können. In ihrem Aufsatz „Erziehung zur Demokratie und Gewaltfreiheit“ plädiert Constanze Berndt, die Schule als Ort des Demokratielernens zu verstehen. Diese Perspektive sei wichtig, auch wenn die Schule als sozialer Ort grobe Demokratiedefizite ausweist. Schulische Erziehung zur Demokratie kann weltgesellschaftlich bedeutsam werden, wenn neben den nationalen Zugängen zunehmend auch globale Dimensionen menschlichen Zusammenlebens einbezogen werden. Im letzten Beitrag des Buches beschreibt Norbert Frieters-Reermann die Möglichkeiten aber auch Grenzen gewaltsensibler Bildung in Schulen. Er analysiert Beispiele aus der Entwicklungszusammenarbeit, die hilfreich sein können, nationale Konfliktlinien in Lehrplänen aufzubrechen und eine „Pädagogik durch Frieden“ zu befördern.

Die vorgenommene Auswahl soll nicht bedeuten, dass nicht auch andere Beiträge von Lehrerinnen und Lehrern bzw. Schulverantwortlichen mit „Gewinn“ gelesen werden können, sei es Dieter Senghaas' Beschreibung weltweiter

Möglichkeiten gesellschaftspolitischer Friedensgestaltung, Johannes Lähnemanns Hinweise auf das Potenzial der Religionen für Dialog und Frieden oder der Beitrag von Julia Lang gemeinsam mit Gregor Lang-Wojtasik über das Modell der Gewaltfreien Kommunikation.

Die Beiträge bauen nicht auf einander auf. Das mag die Schwäche eines Sammelbands sein. Die eingangs erwähnten zentralen Argumentationslinien gewähren jedoch eine innere Logik, aus welcher der Leser/ die Leserin auswählen kann. Der Rezensent hat es getan. Und entschuldigt sich bei den Autoren und Autorinnen, die unerwähnt blieben.

Nach dessen Lektüre wird das Buch im Regal einen vorderen Platz einnehmen. Auch wenn es aus dem Anlassjahr 2015 (100 Jahre Beginn Erster Weltkrieg, 75 Jahre Beginn Zweiter Weltkrieg, 25 Jahre Fall Berliner Mauer) entstanden ist, sind seine Beiträge größtenteils zeitlos. Sie werden deshalb des Öfteren den neuerlichen Griff nach dem Buch lohnen, um durch Anstöße bereichert mit Herz und Verstand in der jeweiligen Bildungsarbeit für eine friedliche Gegenwart und Zukunft einzutreten.

Helmuth Hartmeyer

**Marcel Robischon: Vom Verstummen der Welt, Oekom Verlag: München 2012. Seiten 296 , Euro 19,95**

Ein nicht mehr ganz neues Buch, aber viel zu wenig gelesen! Und heute in Zeiten drängender Fragen des Klimaschutzes, des Erhalts der biologischen Vielfalt und der Agenda 2030 wichtiger denn je. Das Buch, das hier präsentiert wird, wird durch die Andrea von Braun Stiftung unterstützt, einer Stiftung, die sich dem Abbau von Grenzen zwischen Disziplinen verschrieben hat. Ihr Anliegen ist es, die Zusammenarbeit von Gebieten zu fördern, die sonst wenig oder gar keinen Kontakt miteinander haben, damit Unerwartetes und Überraschendes zu Tage treten kann. Und, man kann ohne Einschränkung feststellen: Das ist mit diesem Buch auch gelungen.

„Vom Verstummen der Welt“ ist in weiten Teilen ein sehr persönliches Buch. Es erzählt von Märchen und Mythen, ohne seinen wissenschaftlichen Anspruch preiszugeben und scheut auch vor einer Vielzahl von Daten und Fakten nicht zurück. Dennoch dominiert der Grundton einer langen Erzählung, häufig in der Ich-Form: „Mein Tal in den grünen Bergen“. Ereignisse werden lautmalersich verstärkt: „Manchmal rollen und poltern Gewitter durch mein Tal, wie ein Magenknurren tief im Bauch der Berge“. Beschreibungen werden bildhaft aufgewertet: „Forste wie ein dunkler Pelz, der sich mit dem Atem eines gewaltigen Tieres bewegt“ (vgl. S. 10 ff). Alte Orts- und Geländebezeichnungen werden als Nachhall geheimnisvoll versunkener Vergangenheit beschworen. So wird aus Oxford die Stadt an der Stierfurt, aus Cambridge die Stadt an der Brücke und aus Kalifornien das Goldland am Rand des Blauen Kontinents an der Bucht von San Francisco.

Mit dem ersten Kapitel legt Robischon die Grundlagen für das, was den Leser im Folgenden erwartet, wenn er sich aus seinem Tal im Schwarzwald hinausbewegt in eine Welt, deren Bewohnern es nicht immer gut mit ihr meinen. Er beschreibt die Zerstörung unseres biologischen und kulturellen Reichtums, unserer Arten- und Sprachenvielfalt und ihren Ersatz durch das Einheitliche, das Gleichförmige. Aus bunt wird grau, aus grün wird Beton, Bäume müssen einer Umgehungsstraße weichen, alte Häuser neuen Wohnmaschinen. Über 12 Kapitel hinweg reiht er Beispiel an Beispiel. Es geht um ausgestorbene Tiere und Pflanzen, um die Erinnerung an verschollene Arten, um Erinnerungsmuster, die unwiederbringlich verloren sind und um leichtfertig verspielte Chancen auf ein harmonisches Miteinander von Mensch und Natur.

Dabei findet Robischon zahlreiche eindringliche und originelle Beispiele für die Natur als Unterstützer und Weiterentwickler menschlichen Lebens: Die Ameisen, die keinen Stau kennen in ihren von Einwohnern wimmelnden Megacities, Verzweigungsmuster der Bäume als Vorbilder für die Tragfähigkeit von Bauteilen oder fluoreszierende Eiweiße der Qualle als unverzichtbare Werkzeuge der Molekularbiologie. Er belegt die frühe Bedeutung der Zugvögel als Wegweiser für Seefahrer und Entdecker als „Landfindevögel“ (S. 213) in schwierigen Situationen auf See, aber auch in Wüstengebieten. Ebenso deutlich belegt er das grausame Wirken der Menschen in der Natur: 400 Jahre Besiedlung der Insel Mauritius heißt 400 Jahre Ausrottung von Arten. Hunderte von Vogelarten wurden ausgerottet, weil sie Nahrungskonkurrenten waren, weil sie selbst zur Nahrungsquelle wurden oder weil ihr Federschmuck die Eitelkeit der Menschen bediente. Hunderte von einheimischen Tieren und Pflanzen wurden ausgerottet, weil der Mensch auf seinen Besiedlungs- und Eroberungszügen neue Arten in eine fremde Welt setzten und dadurch heimischen Arten ihre Chance aufs Überleben geraubt wurde. So die europäische Biene in den USA, europäische Kaninchen in Australien und Neuseeland, oder auch Ratten, die mit jedem neuen Schiff anlandeten und mit den häufig flugunfähigen Inselvögeln leichtes Spiel hatten.

Inseln sind für Robischon das Sinnbild eines Naturraums, wo Arten in ihren Lebensraum passen und ihm die entsprechende Einzigartigkeit gaben, bevor der Mensch kam. Er vergleicht das Erscheinen des Menschen mit einer Sintflut, die Altes überschwemmt, Anderes mitbringt und in der Vermischung etwas hervorbringt, was dann auf allen Inseln vergleichbar existiert und seine Originalität vollkommen eingebüßt hat.

Gegen Ende seines Buches kommt er auf das Bild der eingangs geprägten Betonwelt zurück, das er jetzt „Globalopolis“ (S. 255) nennt, ein Gesamtbild, das geprägt ist durch die sprachliche, kulturelle und wirtschaftliche Homogenisierung der Erde: eine Betonwelt mit den nahezu überall gleichen Akteuren, die in wenigen Sprachen denken, handeln und ein überall immer ähnlicheres Umfeld schaffen.

Haben wir es hier mit einem weiteren Buch über den Kulturpessimismus zu tun? Nein, eher mit einem lesenswerten Buch über den Naturoptimismus. Denn die traurige Geschichte des Rebhuhns, das seine Flugfedern zu Gunsten seiner Liebe zu den Schildkröten ausgerupft hatte und so ein leichtes Opfer für den auf die Insel gespülten Marder war, kennt auch eine optimistischere Variante: Die Natur hatte vorgesorgt. Und ohne dass es Rebhuhn oder Schildkröten gemerkt hätten, können Flugfedern auch nachgewachsen.

Angelika Hüfner





## **Annotationen**

**Martin Fromm: Einführung in die Pädagogik. Grundfragen, Zugänge, Leistungsmöglichkeiten. Münster, New York 2015: Waxmann. 142 S., Euro 15,99**

Diese geisteswissenschaftlich orientierte Einführung zielt darauf ab, Erziehung und Bildung als Gegenstände einer pädagogischen Fachwissenschaft zu behandeln und damit sich auch von Alltagswissen und „Bauchgefühl“ deutlich abzugrenzen. Zuerst werden die zentralen Begriffe wie Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft definiert, dann Gegenstandsbereiche der Erziehungswissenschaft, ihre Zielstellungen, Konzepte und Methodiken erörtert. Neben einer Legitimation für das pädagogische Arbeiten werden konkrete Ziele und Erziehungs-, Bildungs- und Beratungskonzepte für angehende Lehrerinnen und Lehrer vorgestellt. Grundsätzliche Fragen am Beginn eines erziehungswissenschaftlichen Studiums werden beantwortet: Was kann Pädagogik (nicht) leisten, was unterscheidet sie von Erziehungs- und Bildungswissenschaften, was sind Erziehungs-, Bildungs- und Beratungskonzepte?

**Ulrich Wiegmann: Agenten – Patrioten – Westaufklärer. Staatssicherheit und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 2015: Metropol. 397 S., Euro 24,00**

In der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre beschäftigte die Ostberliner Zentrale der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) fast 800 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Etwas mehr als 700 Beschäftigte konnten anhand einer in den Wirren des DDR-Untergangs aufgefundenen Mitgliederkartei der Gewerkschaft durch den Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes (Stasi) der ehemaligen DDR überprüft werden. Rund 100 von ihnen waren für die Stasi als Inoffizielle Mitarbeiter/-innen (IM) tätig. Mehr als die Hälfte wurde während ihrer Anstellung in der pädagogischen Großforschungseinrichtung verpflichtet. Dieses Geschichtskapitel der in der DDR maß- und tonangebenden pädagogischen Forschungsinstitution war bisher noch nicht geschrieben. Vorwiegend anhand überlieferter IM-Akten füllt nun Wiegmann diese Forschungslücke und erzählt in diesem Band personen-zentriert, d. h. entlang biografischer Geschichten, wie pädagogische Wissenschaftler/-innen rekrutiert wurden, welche Motivationen und Lebensumstände jeweils für die Rekrutierung von Bedeutung waren, welche Aufgaben die IM der APW zu erfüllen hatten und wie sich die Ex-IM in der Zeit nach dem Mauerfall im Rahmen der Reformbemühungen in der APW verhielten.

**Guillaume De Laubier/Jean Serroy: Die schönsten Universitäten der Welt. Aus dem Französischen von Claudia Arlinghaus. München 2015: Knesebeck. 240 S., 340 farbige Abbildungen, Euro 49,95**

Sie gelten wohl immer noch als Elfenbeintürme, wie Felsen in der Brandung des Profanen. Namen wie Oxford, Salamanca, Stanford umgibt ein Flair des Besonderen, des Hehren. Es sind die Orte der Wissenschaft, die – wie dieser prachtvolle Bildband zeigt – in diesem (elitären) Bewusstsein wie prächtige Tempel erbaut wurden. Jean Serroy, Spezialist für französische Literatur und Theater des 17. Jahrhunderts, Guillaume de Laubier, einer der führenden französischen Interieurfotografen, laden dazu ein, diese „heiligen Hallen“ höherer Bildung zu erkunden, von Bologna, der ersten Universität der westlichen Welt, gegründet 1088, über die Sorbonne in Paris bis zu den namhaftesten englischen und amerikanischen Universitäten wie Cambridge oder Princeton. Jedes Kapitel stellt eine andere Universität vor, führt durch die Geschichte des Campus, seine Architektur, die vertretenen Wissenschaften und berühmte Sammlungen. Opulente Aufnahmen präsentieren beeindruckende Hörsäle, Bibliotheken, prächtige Eingangshallen und versteckte Gärten.

**Ulrich Knoll: 33 Lehrer, mit denen Ihr Kind rechnen muss. Typen, Tipps & Tücken – das Buch für eine glückliche Schulzeit. 3. Auflage 2015. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf. 283 S., Euro 9,99**

Knoll, als ehemaliger Schulleiter, kennt „seine Pappenheimer“, über die er schreibt. Ironisch bis sarkastisch im Duktus bastelt er 33 durchaus originell zu lesende „typische“ Lehrerportraits, wie wir sie sicher alle in der einen oder anderen Form kennengelernt haben: Merkmalen und Eigenschaften, Verhaltensweisen und Vorlieben, Vorzügen und Macken werden veranschaulicht. Die Typisierungen jedoch scheint mehrheitlich nicht nur wenig schmeichelhaft, sondern arbeiten eher plump mit abwertenden Markierungen, wenn Namen wie „Öder Heinz“, „Umtrunk-Walter“, „Sweet Sue“, „Veggiette“ oder „Graue Maus Petra“ gebraucht werden. Die Darstellung – so die Ankündigung – ist ironisch gemeint und auch rezensierende Kommentare empfehlen, das Buch und seine Empfehlungen nicht allzu ernst zu nehmen. Nun gut: einverstanden. Warum aber erfährt es dann durch den Klappentext eine ernsthafte Aufwertung als „praktisches Handbuch für Eltern“ und den Hinweis „Ulrich Knoll nimmt 33 Lehrertypen unter die Lupe: Bei wem kann Ihr Kind mit einer guten Ausbildung rechnen, wessen Stunden schwänzt es besser“. Meine Empfehlung zur Lektüre richtet sich eher an Lehrkräfte, die hier Einblicke in die Wahrnehmungswelt eines Schulleiters erhalten: „Es könnte Ihr eigener sein!“

**Christina Grubendorfer: Einführung in systemische Konzepte der Unternehmenskultur. Heidelberg 2016: Carl-Auer. 124 S., Euro 14,95**

Inzwischen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt – auch bei den Führungskräften –, dass Unternehmenskultur eine der wichtigsten Komponenten für Unter-

nehmenserfolg, Arbeitgeberattraktivität und Markenwert ist. Vor allem unter den Bedingungen von Fachkräftmangel und steigendem Konkurrenzdruck auf dem Markt wird die Gestaltung von Unternehmenskultur immer bedeutsamer. Die hier vorliegende Einführung in systemische Konzepte liefert Denkanstöße, konzeptionelle Grundlagen und Hinweise für die Nutzung sinnvoller Strategien und Instrumente, um erfolgreich, zielführend und zweckorientiert in der unternehmerischen Praxis als Führungskraft „kulturfördernd“ wirken zu können. Dieses Thema betrifft im Übrigen nicht nur Wirtschaftsunternehmen, sondern auch Betriebe bzw. Organisationen der Öffentlichen Hand, auch Bildungsorganisationen (Schulen, Schulämter, Ministerien). Gerade dort sollte dieser Führungsaufgabe noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

**Dirk Witt: Flucht und Migration. Themenhefte Gesellschaftslehre. Mühlheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr 2016. 48 S., Euro 14,99**

Fast täglich werden Schülerinnen und Schüler in den Medien mit flüchtenden Menschen konfrontiert. Oft genug überwältigen die Bilder. Kontexte und Ursachen von Migrationsbewegungen bleiben verborgen, Fragen insbesondere von Kindern und Jugendlichen bleiben unbeantwortet. Dieses Themenheft beleuchtet nun das komplexe Thema kompakt sowie umfassend und bereitet es anhand von informativen Texten sowie anschaulichen Grafiken und Karten schülergerecht auf. Themen sind u. a. verschiedene Fluchtursachen und -wege, Asylpolitik, Schwierigkeiten und Chancen der Integration, ein Exkurs zu Auswanderungs- und Einwanderungswellen bzw. Vertreibung in der deutschen Geschichte und schließlich die konkreten Handlungsoptionen sowohl auf politischer als auch auf Schülerebene. Vielfältige Aufgaben sollen die Jugendlichen anregen, sich bewusst und handlungsorientiert mit der Thematik auseinanderzusetzen. So werden sie befähigt, sich eine eigene, aufgeklärte Meinung zu bilden und informierte Handlungsentscheidungen zu treffen.

**Kurt Flasch: Der Teufel und seine Engel. Die neue Biografie. 2. Auflage. München 2016: C. H. Beck. 464 S., Euro 26,95**

Der Autor gehört zu den bedeutendsten deutschen Historikern für mittelalterliche Philosophie. Er beschäftigte sich bereits mit anderen Protagonisten des christlichen Erbes: Gott, dem Mythos von Adam und Eva, mit dem Mystiker Meister Eckhart. Nun also der Teufel und sein Höllenpersonal. Der stammt ursprünglich aus dem Orient, fand über Intellektuelle den Weg nach Europa, veränderte dabei seine Gestalt und fand zu der noch immer vorherrschenden als Höllenfürst und Inkarnation des Bösen. Kurt Flasch erzählt in zwanzig Kapiteln die Geschichte des Teufels: entlang der biblischen Texten, der mittelalterlichen Kirchenväter zur Satanologie bis hin zu den Quellen über Teufelsglauben und Hexenwahn – bis zum Zeitalter der Aufklärung, als seine Macht eingedämmt wurde. Jedoch ist die Macht des Teufels nicht gänzlich besiegt, was u. a. an der weiteren Gültigkeit des Rituals der Teufelsaustreibung sichtbar

wird. Es ist eine hierzulande eher seltene Gabe von Wissenschaftlern, ihre fundierten Erkenntnisse derart unterhaltsam darzustellen und so das Interesse eines breiteren Publikums zu wecken.

**Stefan Fischer: Hieronymus Bosch. Das vollständige Werk. Köln 2016: Taschen. 300 S., Euro 29,99**

Vor 500 starb einer der geheimnisvollsten und beeindruckendsten Maler: Hieronymus Bosch (um 1450–1516). Viele Ausstellungen und Publikationen bringen ihn deshalb gerade 2016 einem breiten Publikum nahe, wie etwa die Multimedia-Show „Visions Alive“ in der Alten Münze in Berlin, aber auch traditionell im Museo Nacional del Prado in Madrid. Bosch entzieht sich weitgehend dem künstlerischen „Mainstream“ seiner Zeit. Nicht Realismus und Anmut prägen sein Werk, das in der Zeit der Spätgotik bzw. frühen Renaissance entstand. Vielmehr malt er eine groteske Höllebrut: Der Betrachter sieht sich mit furchterregenden Hybridwesen, ekelregenden und angstausslösenden Dämonen, mit bizarren Kreaturen zusammengesetzt aus unterschiedlichen Tierleibern konfrontiert. Der Faszination ist man schnell erlegen und auch bereits Boschs Zeitgenossen fanden Gefallen an dieser orgiastischen Darstellung, wie man von königlichen Häuptern weiß, etwa von Philipp dem Schönen oder von Margarete von Parma, Regentin der Niederlande. Der hier vorliegende Band versammelt Boschs Werke und bietet durch den Druck von ausschnitthaften Abbildungen eine deutlich detailreichere Betrachtungsmöglichkeit als das im Museum möglich wäre. Gleichzeitig tragen die erläuternden Texte zur Klärung des „Phänomens“ Bosch bei und liefern auf der Grundlage des jüngsten Forschungsstandes einen Überblick über das gesamte Schaffen des Künstlers.

**Kay Nielsen: Östlich der Sonne und westlich des Mondes. Märchen aus dem Norden. Hrsg. von Noel Daniel. Köln 2015: Taschen. 168 S., 46 Illustrationen. Euro 29,99**

Dieser Band ist eine Neuauflage einer der wichtigsten klassischen skandinavischen Märchensammlungen. Mitte des 19. Jahrhunderts erstmals erschienen, erlebte sie zahlreiche Auflagen. Zu den schönsten zählt die Ausgabe von 1914, weil diese von dem dänischen Künstler Kay Nielsen im Stile von Aubrey Beardsley illustriert wurde und als Meisterwerk der Kinderbuchillustration gilt. Im Zentrum der Intention, diese Auflage wieder zu beleben, stand so auch, vor allem die Illustrationen von Nielsen in bester Druckqualität - teilweise als Detailvergrößerungen von Niensens Original-Aquarellen – wieder zugänglich zu machen. Ergänzend dazu finden sich drei begleitende Essays zur Tradition norwegischer Volksmärchen und dem Leben und Werk Niensens. Und selbstverständlich nicht zu vergessen: Wie weltweit tummeln sich auch in der nordischen Märchenwelt Prinzessinnen, Riesen, Zauberer und hier aber auch abseuchliche Trolle.

**Millie Marotta: Fantastische Tropen. Ein Ausmalbuch zum Entspannen. Freiburg i. Br.: Christophorus. 8. Auflage 2016., Euro 12,99 und Marielle Enders: Musterzauber. Das Ausmalbuch für mehr Gelassenheit. Freiburg i. Br.: Christophorus 2015. Euro 9,99.**

Diese beiden „Ausmalbücher für Erwachsene“ dokumentieren einen aktuellen Trend: Über kreatives Malen Ruhe und Entspannung zu finden, Phasen der Entschleunigung in einen hektischen Alltag einzubauen. Dabei ist diese Form der Stressreduzierung keineswegs neu, hat das meditative Ausmalen von Mustern doch eine alte Geschichte und lange Tradition, die nun wiederentdeckt wird. Für beide Bücher gilt, dass Experten die phantasievollen Vorlagen zum Ausmalen geschaffen haben. Der bekannte englische Illustrator Marotta schuf wunderschöne, fein-gliedrige botanische Zeichnungen als Vorlage zum Ausmalen. Marielle Enders erlangte 2012 einen Abschluss zur individual-psychologischen Kunsttherapeutin und schafft so in ihrer Arbeit eine einzigartige Verbindung von Design, Kunst und Psychologie. Sie liefert fantasievolle Muster und inspirierende Musterbilder zum Kolorieren. Solche Zeichenbücher geben auch ungeübten Zeichnern Möglichkeiten, ohne Vorkenntnisse individuell zu kolorieren und der individuellen Kreativität freien Lauf zu lassen.

**Mein eigener Klimt. Klimt zum Ausmalen. Helmut Lingen Verlag: Köln 2016. Malblock, 24 Blatt, Format 40 x 29,5. Euro 14,95**

Hier findet sich eine Auswahl von 22 Werken aus der Sammlung des Belvedere in Wien. Zwischen Symbolismus und Moderne kann man sich von Klimts poetischer Bildsprache inspirieren lassen und der eigenen Kreativität folgen. Das Papier eignet sich für verschiedene Techniken und Materialien von Kreide bis hin zu Buntstiften. Klimts künstlerische Entwicklung vom Historismus über die Secessionskunst bis zum avantgardistischen Spätwerk kann hier nachempfunden werden. Mit diesem exklusiven Malbuch für Erwachsene wird es den Lesern und Nutzern ermöglicht, ein eigenes Kunstwerk zu schaffen. Durch das Setzen von Farbakzenten kann neue Kraft und Energie, Lebensfreude und Ausgelassenheit entstehen und gefördert werden. Malen spendet Ruhe und Entspannung. Beim Zeichnen verlangsamen sich Atmung und Herzschlag. So kann von zeichnerischer Meditation gesprochen werden.



## **Autoren**

PROF. DR. BERND AHRBECK – Humboldt-Universität, Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rehabilitationswissenschaften

REGINA BRAUTMEIER – Comenius-Gymnasium, Datteln

UWE CHRISTIANSEN – AG Lehrerbildung der DGBV; Altenholz

CHRISTIAN-MAGNUS ERNST – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft; Referat Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, Berlin

HANS FLINKERBUSCH – Offene Schule Köln

REGINA HAMEYER – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (IfL), Hamburg

DR. HELMUTH HARTMEYER – Abteilung Förderung Zivilgesellschaft in der Austrian Development Agency, Wien

PROF. DR. CLEMENS HILLENBRAND – Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Bildungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

ANGELIKA HÜFNER – stellv. Vorsitzende des Berliner Komitees für UNESCO-Arbeit, Berlin

KLAUS KARPEN – AG Lehrerbildung der DGBV, Kiel

ULRICH KEUDEL – AG Lehrerbildung der DGBV; Altenholz

PROF. DR. JOSEF KEUFFER – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (IfL), Hamburg, Direktor

WERNER KLEIN – Sekretariat der KMK, Berlin

PROF. DR. OLAF KÖLLER – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel (IPN)

ULRIKE PELIKAN – Städtische Gesamtschule Holsterhausen

PROF. DR. SUSANNE PREDIGER – Technische Universität Dortmund,  
Fakultät für Mathematik, Institut für Entwicklung und Erforschung des  
Mathematikunterrichts

PROF. DR. AXEL PLÜNNEKE – Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln

BARBARA SCHÄPERS – Comenius-Gymnasium, Datteln

PROF. DR. EWALD TERHART – Westfälische Wilhelms-Universität,  
Münster, Institut für Erziehungswissenschaften

PROF. DR. MATTHIAS TRAUTMANN – Universität Siegen, Department  
Erziehungswissenschaft – Psychologie



## Impressum

Die Zeitschrift (ZBV) für Bildungsverwaltung wird herausgegeben von der *Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V. (DGBV)*. Die *DGBV* wurde 1979 als unabhängiges und übergreifendes Forum für Fragen der Bildungsverwaltung gegründet. Sie versteht sich als eine Vereinigung, in der Praktiker aller Sparten und Stufen der Bildungsverwaltung wie auch Wissenschaftler miteinander über ihre Aufgaben in einem sich ändernden Umfeld diskutieren und Konsequenzen für ihr eigenes Tun entwickeln. Interessenten erhalten weitere Informationen bei der:

Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.,  
Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche,  
Fon: (0160) 991 38 977, Fax: (030) 649 038 26,  
e-mail: [krueger-dgbv@web.de](mailto:krueger-dgbv@web.de)  
Internet: [www.dgbv.de](http://www.dgbv.de).

### *Herausgeberin:*

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V. (DGBV)  
Vorsitzender: Rebekka Kötting, Stellv. Generalsekretärin der Gemeinsamen  
Wissenschaftskonferenz, Hermann-Ehlers-Str. 10, 53113 Bonn

### *Redaktion:*

apl. Prof. Dr. Christiane Griese (verantwortlich) und Bernd Frommelt,  
c/o Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften  
Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin  
Tel.: (030) 314 73 669  
E-Mail: [christiane.griese@tu-berlin.de](mailto:christiane.griese@tu-berlin.de)

### *Rezensionen:*

Christian-Magnus Ernst, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und  
Wissenschaft; Berlin

### *Redaktionsbüro:*

Sibylle Krüger

### *Erscheinungsweise*

jährlich zwei Ausgaben

© 2016 Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.

Druck: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

ISSN 0179-5465



## **Antrag auf Aufnahme in die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.**

Ich/wir beantrage(n) die Aufnahme in die Deutsche Gesellschaft für  
Bildungsverwaltung e.V.

---

(Name, Titel/Amtsbezeichnung)

---

(Beruf, Funktion)

---

(Arbeits- bzw. Dienststelle, Institution)

Es handelt sich um eine korporative Mitgliedschaft der genannten  
Institution.

Eingetragen ist der/die Vertreter(in), der/die im Rahmen der Mitgliedschaft  
handelt.

Privatanschrift

Dienstanschrift

---

(Straße und Hausnummer)

---

(Straße und Hausnummer)

---

(PLZ, Ort)

---

(PLZ, Ort)

---

(Telefon, Fax, e-mail)

---

(Telefon, Fax, e-mail)

Die Post wird grundsätzlich an die Privatanschrift verschickt. Wird dies nicht  
gewünscht, dann bitte ankreuzen:  Post bitte an Dienstanschrift.

Hiermit *ermächtige* ich die DGBV widerruflich, den von mir zu entrichtenden  
Jahresmitgliedsbeitrag (Einzelmitglieder 60,00 Euro, korporative Mitglieder  
120,00 Euro) zu Beginn eines Jahres (in der Regel im Mai) zu Lasten meines

Kontos durch *Lastschrift* einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des Geldinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung. Wir bitten zur Erleichterung unserer Arbeit nachdrücklich um die Erteilung der Einzugsermächtigung. Verbindlichen Dank.

---

(Geldinstitut)

(Bankleitzahl)

---

(Kontonummer)

(Kontoinhaber/in, sofern abweichend)

---

(Ort, Datum)

(Unterschrift)

Die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung ist als *gemeinnützig* anerkannt; Mitgliedsbeitrag und Spenden sind somit steuerlich abzugsfähig. Bescheinigungen werden nach Eingang der Zahlungen unaufgefordert ausgestellt und zugesandt bzw. sind bei den Einzelmitgliedern auf den Lastschriftträgern aufgedruckt.

Ihre *Daten* werden im Rahmen und zum Zwecke der Mitgliedschaft gespeichert, eine Weitergabe erfolgt nicht, und die Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes werden eingehalten.

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.  
Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche  
Fon: (0160) 991 38 977, Fax: (030) 649 038 26  
e-mail: [krueger-dgbv@web.de](mailto:krueger-dgbv@web.de)

Konto 368 78-608 – Postbank Frankfurt am Main – BLZ 500 100 60

Hiermit abonniere(n) ich/wir

\_\_\_\_Ex.der einmal jährlich erscheinenden *DGBV-Jahrestagungsbande* ab Band \_\_ (Jahrestagung 19\_\_\_\_ ) zum Preis von jeweils 10,-Euro (Umfang jeweils ca. 150 Seiten).

Das Abonnement kann jeweils nach Erscheinen eines Bandes für das darauf folgende Jahr schriftlich gekündigt werden.

\_\_\_\_Ex. der zweimal jährlich erscheinenden *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* ab Heft \_\_ des Jahrgangs 19\_\_\_\_ zum Preis von 15,- Euro jährlich (fällig mit Heft 1 des entsprechenden Jahrgangs).

Das Abonnement kann zum Ende eines Jahres unter Einhaltung einer Frist von drei Monaten schriftlich gekündigt werden.

III. Ich/Wir interessiere(n) mich/uns für eine *Mitgliedschaft* in der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung. Ich/Wir erhalte(n) dadurch zukünftig u.a. die Tagungsbände und die Zeitschrift kostenlos.

O Bitte senden Sie mir/uns Informationsmaterial.

---

Ort/Datum

Unterschrift

Mir/Uns ist bekannt, dass ich/wir die Abonnementsvereinbarung(en) innerhalb einer Woche durch Mitteilung an die Deutsche Gesellschaft *widerrufen* kann/können. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs. Ich/Wir bestätige(n) die Kenntnisnahme durch meine/unsere zweite Unterschrift.

---

Ort/Datum

Unterschrift

Bestellungen richten Sie bitte an:  
Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.  
Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche  
Fon: (0160) 991 38 977, Fax: (030) 649 038 26,  
e-mail: krueger-dgbv@web.de