

1 Einleitung: Herausforderung Schulische Inklusion

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Vereinte Nationen, 2006), kurz Behindertenrechtskonvention (BRK), hat in der Bildungspolitik, der Bildungsforschung und auch in der pädagogischen Praxis für hitzige Diskussionen gesorgt. Insbesondere der Artikel 24 stand (und steht) dabei im Mittelpunkt der Debatte. Dort heißt es »Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen«. Mit der Unterzeichnung und der damit verbundenen Anerkennung der BRK als geltendes Recht wird – wie in den anderen Vertragsstaaten auch – in Deutschland ein von Diskriminierung freies Bildungssystem für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig ihrer Beeinträchtigungen, gefordert. Das durch die BRK erklärte Ziel verankert die damit einhergehenden humanitären Grundgedanken noch stärker als bisher im deutschen Bildungssystem. Diese Entwicklung ist zu begrüßen, jedoch wird die *Forderung* nach schulischer Inklusion von Lehrkräften häufig berechtigterweise als anspruchsvolle *Herausforderung* erlebt. Es lassen sich drei Ebenen der Herausforderung für Lehrkräfte unterscheiden: die persönliche, die inhaltliche sowie die strukturelle (► Abb. 1). Diese Ebenen werden nachfolgend differenziert betrachtet.



Abb. 1: Die Herausforderung schulischer Inklusion für Lehrpersonen

1.1 Schulische Inklusion als persönliche Herausforderung

»Auf den Lehrer kommt es an« (Lipowsky, 2006). Mit diesem einfachen Aussagesatz lässt sich der Stand der empirischen Bildungsforschung gut zusammenfassen. Schließlich stehen viele der positiven Einflussfaktoren auf das schulische Lernen von Kindern und Jugendlichen, wie die Auswahl gelingender Vermittlungsansätze oder unterstützende Tätigkeiten im Lernprozess, in engem Zusammenhang mit der Lehrperson (Hattie, 2013). Aber auch die Einstellung, die Motivation und das Selbstwirksamkeitserleben werden in engem Zusammenhang mit einer erfolgreichen Lehrperson gebracht (Baumert & Kunter, 2006). Insbesondere diese drei zuletzt genannten Aspekte scheinen auch im Reformprozess schulischer Strukturen hin zu einem inklusiven Bildungssystem eine tragende Rolle zu spielen.

Zur Einstellung von Lehrkräften gegenüber inklusiven Bildungskontexten liegt bereits eine breite empirische Datenbasis vor (Avramides & Norwich, 2010; Bosse & Spörer, 2014; Gebhardt et al., 2011; Hellmich & Görel, 2014; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Leipziger, Treter & Gebhardt, 2012; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011). Auf dieser Grundlage lässt sich konstatieren, dass eine positive Einstellung gegenüber schulischer Inklusion von Lehrkräften durch

- das Begriffsverständnis von Inklusion,
- deren Thematisierung in der Aus- sowie in der Fortbildung,
- die eigenen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen bzw. die eigene Berufserfahrung im inklusiven Unterricht,
- den Grad der Behinderung als auch
- eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Lehrkraft bestimmt wird.

Die persönliche Einstellung und das damit einhergehende Engagement, Inklusion als Innovationsaufgabe anzunehmen, ist auch von der eigenen Überzeugung bezüglich der Umsetzbarkeit abhängig (Hellmich et al.,

2016; Schwarzer & Warner, 2014; Urton, Wilbert & Hennemann, 2015). Diese motivational-volitionalen Faktoren bestimmen insgesamt über die individuelle Innovationsbereitschaft, welche einerseits als Kernkompetenz von Lehrpersonen angesehen wird (KMK, 2004) und andererseits maßgeblich die erfolgreiche Umsetzung in Neuerungsprozessen – wie die Umsetzung schulischer Inklusion – mitbestimmt (Schwarzer & Warner, 2014). Rogers (2003) beschreibt verschiedene Typen von Menschen, die sich hinsichtlich des Zeitpunktes der Beteiligung an Innovationsprozessen unterscheiden (► Abb. 2).

Insbesondere bei umfassenden Neuorientierungsprozessen in Schulen ist die Beteiligung des gesamten Kollegiums von entscheidender Bedeutung. Dabei bleibt zu bedenken, dass der Reformationsprozess hin zu einer inklusiven Schule durchaus als auferlegter Innovationsprozess verstanden werden kann, in welchem sich leicht Widerstände entwickeln können. Diese finden in der Einteilung Rogers (2003) keine Berücksichtigung. Umso bedeutsamer sind das Wirken, die Überzeugungskraft und Ausdauer der »Vorreiterinnen und Vorreiter« und »frühzeitigen Anwenderinnen und Anwender« über eine erste Motivationsphase (Bildung von Handlungsintentionen) hinaus hin zu einer Volitionsphase (Konkretisierung zum aufgabenbezogenen Handeln und Aufrechterhaltung gegenüber Widerständen). Hierbei sind insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen, noch vor den tatsächlichen Fähigkeiten einer Person, von zentraler Bedeutung (Edelstein, 2002; Schwarzer & Warner, 2014). Insofern stellt das Thema Inklusion alle daran Beteiligten vor persönlich zu beantwortende Fragen wie »Welche Einstellung zur Inklusion habe ich?«, »Bin ich bereit, mich für Inklusion in der Schule zu engagieren?« oder »Welche Rolle möchte ich innerhalb des Innovationsprozesses einnehmen?«

Welcher Innovationstyp sind Sie?

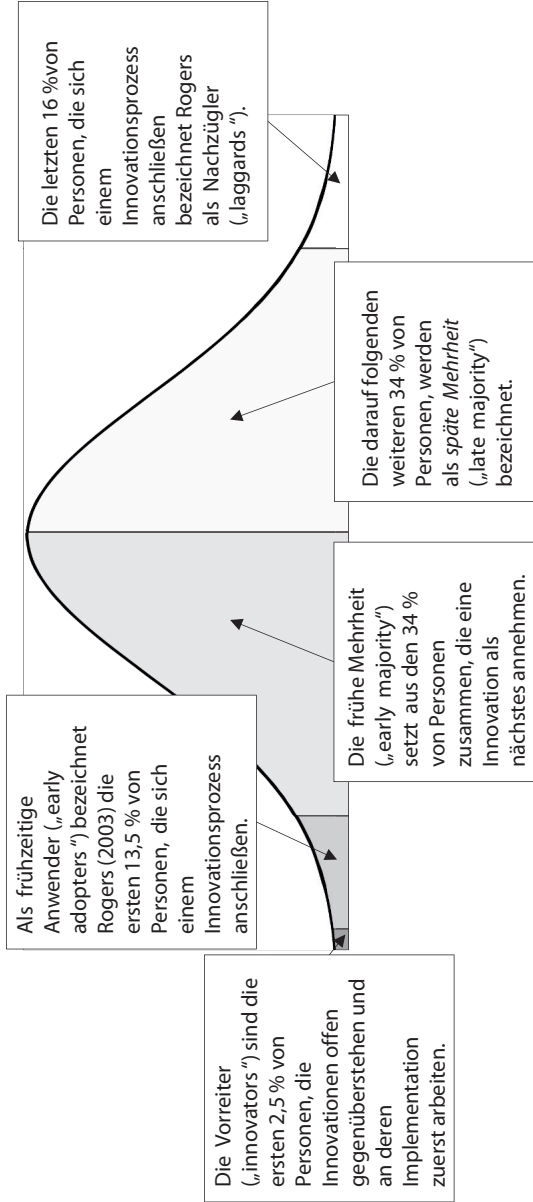


Abb. 2: Unterteilung von Innovationstypen nach Rogers (2003)

1.2 Schulische Inklusion als inhaltliche Herausforderung

Eine weitere wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Lehrperson stellt ihr sogenanntes Professionswissen dar (u. a. Baumert & Kunter, 2006; Borowski et al, 2010). Dabei handelt es sich nicht um ein eindimensionales Konstrukt, vielmehr wird eine komplexe Verbindung verschiedener Wissensbereiche sowie -facetten beschrieben. Mit Shulman (1987) hat sich eine Unterteilung des Professionswissens von Lehrkräften in drei Bereiche etabliert: das Fachwissen (content knowledge), das fachdidaktische Wissen (pedagogical content knowledge) und das pädagogische Wissen (pedagogical knowledge). Diese Einteilung spiegelt sich beispielsweise auch in der aktuellen Ausbildung von Lehrkräften wider.

Das *pädagogische Wissen* bezieht sich auf allgemeine Aspekte des Unterrichtens (Shulman, 1987), ist also fachunabhängig bzw. vielmehr fachübergreifend von Nutzen. Pädagogisches Wissen erstreckt sich über verschiedene Wissenschaftsdisziplinen, wie der allgemeinen Didaktik, der empirischen Bildungsforschung und der Psychologie. Neben allgemeinen Theorien, etwa wie sich Lernen vollzieht und welche Faktoren eher lernhinderlich oder -förderlich sind, spielen hierbei vor allem Prinzipien der Unterrichts- und Klassenorganisation eine zentrale Rolle (Emmer & Stough, 2001; Helmke, 2017). Effektives Classroom Management führt zu einem insgesamt störungsärmeren Unterricht (Evertson & Weinstein, 2006) und trägt somit dazu bei, die zur Verfügung stehende Lernzeit effektiv zu nutzen. Dadurch wird ein effektiver wie auch effizienter Lehr-Lern-Prozess ermöglicht (Helmke, 2017). Aktuelle Ausführungen zum pädagogischen Wissen schließen darüber hinaus weitere Elemente ein, z. B. Beratungs- und diagnostisches Wissen oder explizite Kenntnisse zum Umgang mit Heterogenität (Baumert & Kunter, 2006; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015).

Fachwissen bezieht sich immer auf einen bestimmten Lernbereich bzw. -gegenstand und stellt somit eine Grundvoraussetzung für erfolgreichen fachbezogenen Unterricht dar (Ball, Hill & Bass, 2005; Shulman, 1987).

Für das Fach Mathematik nennen Baumert und Kunter (2006) »akademisches Forschungswissen, ein profundes mathematisches Verständnis der in der Schule unterrichteten Sachverhalte, Beherrschung des Schulstoffes auf einem zum Ende der Schulzeit erreichten Niveau und mathematisches Alltagswissen von Erwachsenen, das auch nach Verlassen der Schule noch präsent ist« (S. 495).

Das *fachdidaktische Wissen* erstreckt sich nach Baumert und Kunter (2006) von der Ebene der im Unterricht gestellten Aufgaben (Aufgabenschwierigkeit, Sequenz der Aufgaben, Voraussetzungen zur Lösung) über die Ebene der Schülervorstellungen (diagnostische Möglichkeiten, typische Fehler und Strategien) bis hin zur Ebene der Veranschaulichung oder Erklärung (verschiedene Zugänge). So ist das fachdidaktische Wissen als Kombination fachlichen und pädagogischen Wissens anzusehen, welche die Grundlage zur Aufbereitung von Lerninhalten in Abhängigkeit unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bilden (Shulman, 1987).

Damit professionelles Wissen von Lehrkräften nicht als träges Wissen endet (Gruber, Mandl & Renkl, 2000), muss es Ziel sein, dieses in professionelles *Handeln* zu überführen (Baumert & Kunter, 2006). So stellt Wissen eine notwendige Bedingung für Können dar, jedoch wäre es unzureichend, Können als die bloße Anwendung von Wissen zu beschreiben. Damit professionelle Handlungskompetenz entsteht, bedarf es der »Kontextualisierung dieses Wissens auf besondere Fälle« (Neuweg, 2005, S. 206). Dies verlangt einen Abgleich zwischen dem (allgemeingültigen) Wissen und der konkreten pädagogischen Situation, d. h. es muss gefragt werden: »Ist die Situation S ein Fall, in dem es angemessen ist, die Regel R anzuwenden, und wenn ja, wie?« (Ortmann, 2003, S. 34). Als neue inhaltliche bzw. fachliche Herausforderung führt schulische Inklusion zu Fragen wie »Welches weitere Wissen benötige ich, um inklusiv unterrichten zu können?« und »Welche Handlungskompetenzen muss ich entwickeln?«

1.3 Schulische Inklusion als organisatorisch-strukturelle Herausforderung

Zwar werden durch die BRK die Rechte von Menschen mit Behinderungen in besonderem Maße gestärkt, gleichwohl hat der eingangs in Kapitel 1 aufgeführte kurze Auszug seit Ratifizierung jedoch für Furore im schulischen Arbeitsfeld gesorgt. Dies liegt nicht zuletzt an verschiedenen ungeklärten Fragen, die sich auf die Rahmenbedingungen zur erfolgreichen Implementation eines inklusiven Schulsystems beziehen. Zwar wird den Rahmenbedingungen in empirischen Untersuchungen kein oder lediglich ein geringer Effekt auf das schulische Lernen von Kindern und Jugendlichen beigemessen (Hattie, 2013), jedoch ist unstrittig, dass es für erfolgreichen Unterricht gewisser grundlegender Voraussetzungen bedarf. Diese sind in erster Linie systemisch, d. h. schulpolitisch, im Rahmen von Gesetzen und Verordnungen sowie damit verbundenen Mitteln und Zuweisungen, festgelegt, sodass es unterschiedliche Ressourcen und Regelungen innerhalb einzelner Bundesländer, Schulamtsbereiche und Schulen gibt. In diesem definierten Rahmen ist es dann ein schulorganisatorischer Akt, eine erfolgreiche (inklusive) Schule zu realisieren, der primär von der Schulleitung getragen werden muss, letztlich jedoch auch vom Zutun des gesamten Kollegiums abhängt. Dies verlangt ein großes Engagement aller Beteiligten, gegebene Mittel, Strukturen und Ressourcen durch zielgerichtetes Planen, Handeln und Kooperieren effizient zu nutzen. In diesem Zusammenhang sind Verantwortungsbereiche und Aufgaben zu definieren und festzuschreiben. Fragen, die in diesem Zusammenhang zu klären sind, lauten beispielsweise »Welche (neuen) Aufgaben müssen eigentlich übernommen werden?«, »Mit welchen Mitteln können diese Aufgaben eigentlich umgesetzt werden und wo bzw. wie können ggf. zusätzlich notwendige Ressourcen bereitgestellt werden?« oder »Wie fällt der gesetzliche Rahmen aus, in dem sich alle Beteiligten bewegen?«

1.4 Zum Beitrag des vorliegenden Buches

Die zuvor genannten Aspekte verdeutlichen, wie bedeutsam jede Lehrperson für eine gelingende Gestaltung schulischer Inklusion ist. Sie muss als wesentlicher Teil des Reformationsprozesses verstanden werden. In diesem Sinne bedarf es zur gelingenden Realisierung schulischer Inklusion einer Lehrkraft, die

- dem Konzept der Inklusion in Schule und Gesellschaft und der Verantwortungsübernahme für alle Kinder einer Klasse, unabhängig von individuellen Hintergründen und Dispositionen, positiv gegenübersteht,
- über ein breites wie auch durchdringungstiefes Wissen hinsichtlich allgemeinpädagogischer, aber auch fachlicher und fachdidaktischer Aspekte verfügt und dies auch im schulischen Alltag anwenden kann,
- auf beraterisches und diagnostisches Know-how zurückgreifen kann sowie auf Wissen zum Umgang mit Heterogenität,
- hochmotiviert und engagiert ihren Lehrberuf ausführt und
- innovationsoffen (aber kritisch reflektiert) und initiativ in Neuerungsprozessen ist.

Dies sind notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzungen erfolgreicher schulischer Inklusion. Geht es um den Umgang mit einer gesteigerten Heterogenität in der Klasse – und damit im Einklang mit der BRK insbesondere auch um die individuelle Förderung von Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen –, ist neben den zuvor genannten Aspekten insbesondere auch sonderpädagogischer Sachverstand notwendig. Dieser ist vor allem durch förderrelevantes Wissen gekennzeichnet, welches präventive mit interventiven Gesichtspunkten kombiniert. Neben einem universellen Wissen über Entwicklungsprozesse, zentrale Meilensteine in der Entwicklung, Einflussfaktoren auf das Lernen und Maßnahmen für einen guten Unterricht ergänzen hier fachliche Kenntnisse über Art und Ausmaß verschiedener Störungen, deren Ursachen und spezifische Handlungsmöglichkeiten die pädagogische Expertise (Hartke & Diehl, 2013).

Mit dem hier vorliegenden Buch werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie einem Teil der Herausforderungen einer inklusiven Schule begegnet werden kann. In erster Linie dient dieses Buch dabei der Wissensvermittlung bzw. -erweiterung (inhaltliche Ebene der Herausforderung, ► Kap. 1.2). Allgemeinpädagogische und fachdidaktische Aspekte werden um spezifische sonderpädagogische Gesichtspunkte ergänzt. Damit verbunden ist die Chance, zur positiven Einstellungsänderung gegenüber der Umsetzung beizutragen, denn: Wer über spezifisches Hintergrundwissen zu Problematiken im schulischen Lernprozess verfügt und zudem mögliche Handlungsansätze kennt, wird der Herausforderung schulischer Inklusion mit großer Wahrscheinlichkeit offener gegenüberstehen (persönliche Ebene der Herausforderung, ► Kap. 1.1). Schließlich wird am Beispiel des Rügener Inklusionsmodells, ein praktisch erprobtes Konzept zur präventiven und inklusiven Beschulung in der Grundschule (Hartke, 2017; Mahlau et al., 2014; Voß et al., 2016), praxisnah illustriert, wie der organisatorisch-strukturellen Ebene der Herausforderung (► Kap. 1.3) durch festgelegte Strukturen, Verantwortungsbereiche und Handlungsabläufe in der inklusiven Schule begegnet werden kann.

Das Buch ist deshalb wie folgt aufgebaut:

- Kapitel 2 thematisiert das mathematische Lernen in der Grundschule. Zunächst wird aufgezeigt, wie sich mathematisches Denken und Können von Kindern entwickelt und welche Hürden in diesem Prozess auftreten können (► Kap. 2.1 und ► Kap. 2.2). In diesem Zusammenhang wird auch auf das Phänomen der Rechenschwäche eingegangen (► Kap. 2.3) und herausgearbeitet, dass rechenschwache Kinder ähnliche Lernprozesse wie alle Kinder durchlaufen, nur eben etwas langsamer. Der vermehrte Unterstützungsbedarf wird dabei konkretisiert.
- Im Kapitel 3 werden zehn zentrale Merkmale postuliert und argumentativ vertreten, die einen hochwertigen und inklusionsförderlichen Mathematikunterricht kennzeichnen. Die Merkmale sind als fachspezifische Ergänzung bestehender Forschungsbefunde guten Unterrichts zu verstehen und dienen sowohl der Prävention als auch der Intervention bei mathematischen Lernschwierigkeiten. Im zusammenfassenden Kapitel 3.11 werden konkrete Handlungsempfehlungen aus den in den vorherigen Abschnitten dargestellten theoretischen Überlegungen ab-