



Leseprobe aus: Naugk/Ritter/Ritter/Zielinski, Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule, ISBN 978-3-407-25744-4

© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25744-4>

Vorwort

Nicht erst mit dem Aufkommen der Inklusionsdebatte nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist Vielfalt ein Thema für die allgemeine Schule geworden. Schon in ihren Anfängen am Beginn der Weimarer Republik war die Grundschule die Schulform, die von ihrer Grundidee her als eine Schule für alle Kinder gedacht und konzipiert worden war. Besondere Schulen für Kinder mit speziellen Lern- und Unterstützungsbedürfnissen – Hilfsschulen, Sonderschulen, Förderschulen, Schulen mit speziellem Bildungsprofil – gab es jedoch auch schon damals, und so war der Universalitätsanspruch der Grundschule bislang immer ein eingeschränkter. Insofern ist der institutionelle Anspruch, auf Auslese und Separation jeder Art in der Schule zu verzichten, durchaus ein neuer. Konkretisierungsvorschläge für dieses Vorhaben und Antworten auf die damit verbundenen Fragen gibt es ebenfalls seit Langem, denn seit den 1970er-Jahren existieren in Deutschland Schulen, in denen die tradierten institutionellen Grenzen zwischen Regel- und Förderschulsystem überwunden oder wenigstens aufgeweicht werden und Kinder unterschiedlichster Herkunft und Bildungscharakteristik gemeinsam lernen können. Aus den Modellprojekten der Integrativen Pädagogik entstanden eine breite Diskussion um das gemeinsame Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und eine Vielzahl an Schulen, die integratives Lernen in die Tat umsetzten.

Inklusion geht darüber allerdings deutlich hinaus und berücksichtigt weitere Dimensionen von Vielfalt, z.B. Migration, Geschlecht, sozialen Status, und wertschätzt die vielen individuellen Bedürfnisse, Zugänge, Umgangsweisen unterschiedlicher Kinder beim gemeinsamen Lernen. Die Grundschule versucht bereits seit Langem, der Unterschiedlichkeit von Kindern gerecht zu werden. Damit ist in der schulpädagogischen Tradition eine wichtige Grundlage für den aktuellen Diskurs um die Umsetzung veränderter Bildungsansprüche angelegt.

Was einerseits bedeutet, dass gegenwärtig keineswegs das Rad neu zu erfinden ist, führt andererseits auch zu der überraschenden Erkenntnis, dass es in den schulpädagogischen und rehabilitationspädagogischen Disziplinen eine breite Diskussion und eine Vielzahl an programmatischen und konzeptionellen Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität gibt. Diese Diskussionslinien verlaufen aber weitgehend abgekoppelt von den Disziplinen, die für die fachunterrichtliche Konkretisierung dieses Anspruchs zuständig sind: die Fachdidaktiken. Zwar existiert eine Praxis des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen, die sich pädagogisch fundiert und methodisch ausgefeilt präsentiert, die aber im Hinblick auf ihre fachwissenschaftliche und fachdidaktische Modellierung noch wenig Substanz aufweist.

Diese Leerstelle nimmt das vorliegende Buch zum Anlass. In den einzelnen Kapiteln soll der Blick auf die Praxis inklusiven Unterrichts gerichtet werden. Dabei steht kon-

kret die Frage im Mittelpunkt, wie inklusiver Deutschunterricht in der Grundschule aus fachdidaktischer Sicht beschrieben bzw. konzipiert werden kann.

Den Ausgangspunkt im ersten Abschnitt bildet eine Einführung in den Diskurs um inklusive Bildung, die die Schnittfläche der inklusiven Pädagogik und der Deutschdidaktik zu bestimmen sucht und bestehende konzeptionelle Überlegungen zusammenführt.

Im zweiten Abschnitt stehen in neun Kapiteln konkrete Unterrichtsszenarien und -gegenstände des sprachlichen und literarischen Lernens im Fokus, die anhand von Beispielen Perspektiven auf eine Praxis inklusiven Deutschunterrichts entwickeln. Hier geht es um die Klärung der Frage, inwiefern sich ein inklusiver Deutschunterricht von der gegenwärtigen Vorstellung von Deutschunterricht unterscheidet bzw. wo Gemeinsamkeiten zu finden sind. Schnittflächen und Traditionslinien bestehender und neuer Konzepte werden dabei aufgenommen und unter inklusionsdidaktischen Gesichtspunkten diskutiert. Fragen und Impulse für die Weiterarbeit am Ende jedes Kapitels sollen zum Austausch über die Vorschläge und zur eigenen Erprobung anregen.

Im dritten Abschnitt werden diese exemplarischen Überlegungen noch auf einige grundsätzliche Fragen hin zusammengefasst.

Das vorliegende Buch versteht sich als Anregungs- und Diskussionsangebot. Dabei folgt es der Prämisse, dass inklusives Lernen zwar nicht einen völlig neuen Unterricht, aber neben einem veränderten pädagogischen Selbstverständnis auch veränderte fachdidaktische Perspektiven benötigt. Ausgangspunkt ist dabei ein handlungsorientiertes Konzept literarästhetischen Lernens und weniger ein systematischer Lehrgang zur inklusiven Deutschdidaktik. Insofern bietet das Buch auch keine konkrete Handlungsanleitung für die unterrichtliche Rahmung inklusiven Lernens im Fach Deutsch. Wohl aber zeigt es neben den theoretischen Überlegungen auch eine Vielzahl konkreter und praxisbewährter Ideen für das *Lernen in Vielfalt und Gemeinsamkeit* auf, die angesichts der fachdidaktischen Überlegungen zur eigenen Adaption und Weiterentwicklung herausfordern sollen.

Die in diesem Buch dargelegten Überlegungen basieren auf verschiedenen theoretischen und empirischen Studien, die zum Teil in Kooperation mit Kolleg/innen durchgeführt wurden. In besonderer Weise zu nennen sind Katja Scheidt (Universität Bremen) und Prof. Dr. Johannes Hennies (PH Heidelberg), mit denen gemeinsam Michael Ritter 2012 über dieses Thema zu diskutieren begann. Mit Johannes Hennies entstanden einige Arbeiten, die hier aufgenommen und weitergeführt wurden. Ebenfalls genannt werden muss an dieser Stelle Prof. Dr. Eva Maria Kohl, deren kreativ-ästhetisches Konzept der *Schreibspielräume* und die darin angelegte ästhetische Verbindung sprachlichen und literarischen Lernens uns Autor/innen maßgeblich geprägt hat. Ihre Arbeit wird hier ebenfalls aufgenommen und unter neuem Blickwinkel weitergeführt.

Ihnen und allen weiteren Diskussionspartner/innen sei daher an dieser Stelle herzlich gedankt.

Nadine Naugk, Alexandra Ritter, Michael Ritter und Sascha Zielinski
Halle/Saale, Februar 2016

Erläuterung der Icons

Zur besseren Übersicht führen folgende Icons durch das Buch:



wichtige Informationen/Begriffserläuterungen



Beispiel



Überblick über die Inhalte des Kapitels



Fragen und Impulse zur Weiterarbeit



Literaturtipps



**Grundsätzliche
Gedanken zur
Herausforderung
Inklusiver
*Deutschunterricht***

1 Ausgangspunkte, Zugänge und konzeptionelle Überlegungen

1.1 »Mama, ich bin dumm!« – einige einleitende Überlegungen zu einer schwierigen Diskussion

Kaum ein Thema erscheint aktuell derart schillernd und gleichsam umstritten wie die gesellschaftsöffentliche Diskussion um Inklusion und insbesondere die inklusive Bildung an Deutschlands sogenannten Regelschulen. Die seit Jahrzehnten geführte Diskussion um Integration und gemeinsamen Unterricht durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat zwar zu einem verbindlichen bildungspolitischen und administrativen Auftrag zur Realisierung eines zunehmend barrierefreien Zugangs zu allen Formen von Bildung geführt. Doch tobt ein heftiger Kampf um die Deutungshoheit über Begriffe und Entwicklungen in diesem Zusammenhang. Sowohl in der pädagogischen Fachwelt als auch in den öffentlichen Organen der Gesellschaft finden sich in kurzen Abständen Stellungnahmen, die über die Bedeutung und Notwendigkeit von Inklusion reflektieren und über Erfolg bzw. Misserfolg aktueller Initiativen auf allen Ebenen der Schulentwicklung Auskunft zu geben scheinen. Eine einfache Abfrage bei den gängigen Internet-Suchmaschinen erbringt eine Vielzahl an Beiträgen zum Thema, die zum Teil in renommierten Presseorganen als Print- und Digitalressourcen zugänglich sind.

Einerseits ist die prominente Beachtung dieses lange übersehenen Themas natürlich zu begrüßen; verspricht eine große Aufmerksamkeit doch ein Bewusstsein für die Bedeutsamkeit entsprechender Schulreformen. Andererseits überraschen die Emotionalität, mit der die Diskussion geführt wird, und die massiven Tendenzen zur Polarisierung, die dem Thema mittlerweile charakteristisch eingeschrieben sind. Hochgradig moralisch aufgeladen und gerade in der Presse oft mit einem scheinbar menschenfreundlichen Gestus vorgetragen werden Erfolgs- und Misserfolgsbeispiele für inklusive Beschulung vorgeführt; mal ist von der rettenden Inklusion die Rede, mal von der Gefährdung des Kindeswohles aufgrund pädagogischer Experimente.

Max: Ein ganz normaler Sonderfall?

Aus der Vielzahl der möglichen Beispiele soll an dieser Stelle ein recht beliebig ausgewähltes an den Anfang dieser Ausführungen gestellt werden. Es geht um den achtjährigen Max, einen »lernbehinderten Jungen mit Seh- und Hörstörungen« (Friedmann/Greiner 2014, o. S.), dessen Mutter nach einem scheinbar gescheiterten Integrations-

versuch dessen Überweisung an eine Förderschule durchsetzte und sich seitdem für deren Erhaltung im Land NRW engagiert. Im SPIEGEL vom 02.06.2014 ist zu lesen, dass Max' Mutter nach einem Jahr des systematischen Scheiterns ihres Sohnes an den Anforderungen der Regelschule ihren Sohn auf eine Förderschule gab. Anlass war die Besprechung eines Diktates, in dem Max statt der diktierten Überschrift <Die kleine Hexe> lediglich die Buchstaben K, L und H aufgeschrieben hatte. Die Lehrerin erkannte darin die beginnende Nutzung von Rechtschreibstrategien, die Mutter lediglich die Überforderung des Sohnes.

»Aus meinem fröhlichen war ein trauriges Kind geworden«, sagt die Krankenschwester. Max habe häufig geweint, beim Aufstehen, auf dem Weg in die Schule, beim Abholen, bei den Hausaufgaben. Seine tägliche Klage: »Mama, ich bin dumm.«

Seit Max auf eine Förderschule gehe, gehe es ihm gut, so resümiert der SPIEGEL im Namen der Mutter (Friedmann/Greiner 2014, o. S.).

Vieles scheint an diesem Beitrag nachvollziehbar und die Reaktion einer besorgten Mutter verständlich. Die Entwicklung eines derart pessimistischen Selbstkonzepts, das in der titelgebenden Selbstaussage zum Ausdruck kommt: »Mama, ich bin dumm!«, muss im konkreten Fall alarmieren und prinzipiell ein Nachdenken über die Gründe einer solchen Entwicklung hervorrufen. Doch: Worum geht es hier eigentlich? Woran scheitern Schule und Max beim Versuch des gemeinsamen Lernens?

Ins Feld geführt wird ein anderes sensibles Thema regelmäßiger gesellschaftsöffentlicher Diskussionen über Schule und Bildung: die Rechtschreibung. Der zum Zeitpunkt des erwähnten Diktats vermutlich siebenjährige Junge (Ende erstes Schulbesuchsjahr) schrieb <K L H> statt der geforderten Überschrift <Die kleine Hexe>. Zugegeben, das ist sehr wenig nach einem Jahr des Lernens. Jedoch ist der Einschätzung der Lehrerin zuzustimmen. Die Verschriftung von drei der elf notwendigen Grapheme erfolgt absolut regelhaft und im Sinne einer sich ausbildenden alphabetischen Rechtschreibstrategie. Diese ist zwar erst in Ansätzen erkennbar, die Lautdiskriminierung und die Phonem-Graphem-Korrespondenz bedürfen einer weiteren Routinierung und Ausdifferenzierung, die verschrifteten Elemente entsprechen aber einer typischen Skelettschreibung, wie sie erfolgreiche Rechtschreiblerner im Laufe ihrer Entwicklung zur normgerecht entwickelten Orthografie in der Regel zeigen. Max fokussiert die bedeutungsstarken Wörter und verschriftet deren prägnante und leicht wahrnehmbare Elemente. Seine Rechtschreibentwicklung ist auf jeden Fall verzögert, aber keinesfalls entwicklungslogisch abwegig. Für ihn trifft zu, was Hans Brügelmann pointiert formuliert: »Schwache Rechtschreiber sind zum falschen Zeitpunkt normal« (Brügelmann 2014, S. 15).

Mit dem Wechsel an die Förderschule wird für Max eine Verbesserung seiner Lernsituation konstatiert. Dieser pauschalen Behauptung wird im zitierten Artikel allerdings kein konkretes Beispiel beigelegt. Auskunft über Lernerfolge des zweiten Schuljahres an der Förderschule bietet der Beitrag nicht.

16 Grundsätzliche Gedanken zur Herausforderung *Inklusiver Deutschunterricht*

Die finden sich allerdings in einem anderen Text über Max, der am 12.07.2014 in der FAZ erschien (Burger 2014, o. S.). Hier wird als Lernerfolg festgestellt, dass Max nach einem Jahr auf der Förderschule nun bereits 14 Buchstaben sicher beherrscht. Ob er diese lediglich reproduzieren oder aber sie über eine sichere Phonem-Graphem-Zuordnung zum Verschriften von Sprache verwenden kann, wird nicht gesagt. Da zudem die drei Buchstaben K, L und H nicht die einzigen waren, die Max nach einem Jahr auf der Grundschule gelernt hatte, ist die Erfolgsmeldung in diesem Beitrag mehr als unbefriedigend (Burger 2014, o. S.). Inwiefern das wenige, was Max in der Förderschule gelernt hat, seiner weiteren Rechtschreibentwicklung zuträglich sein wird, bleibt unklar. Es besteht aber genügend Grund zu der Annahme, dass seine Lernentwicklung im Bereich Rechtschreibung an der Förderschule nicht schneller vonstattengeht bzw. tendenziell sogar stagniert.

Ambivalenzen erfolgreichen Lernens

Diese Einschätzung deckt sich mit Befunden zur Effektivität des separierenden Förderschulsystems. Sehr pointiert fasst Klaus Klemm zusammen, dass »alle Studien zum Lernerfolg zeigen, dass die Mehrheit der behinderten Kinder in der Regelschule größere Fortschritte macht als in der Förderschule – und öfter einen Schulabschluss erreicht, der berufliche Perspektiven eröffnet« (Berg/Klemm 2014, o. S.). Auch wenn Aussagen in dieser Absolutheit sicherlich mit Vorsicht zu betrachten sind, bestätigt sich diese Einschätzung in den Befunden der letzten Zeit, z. B. in zwei Studien des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB an der FU Berlin, Kocaj et al. 2014) und der Universität Bielefeld (BieLieF, Wild et al. 2015). Übereinstimmend kommen sie zu dem Ergebnis, dass die integrativ beschulten Kinder mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen »in allen untersuchten Bereichen höhere Leistungen auf[weisen] als vergleichbare Schülerinnen und Schüler in Förderschulen« (Kocaj et al. 2014, S. 168).

Vor diesem Hintergrund scheint der dargestellte Fall von Max sowohl im Einzelfall als auch in verallgemeinerbarer Perspektive kein Beispiel für das Scheitern des Rechtschreibunterrichts zu sein, der hier als Lerngegenstand ins Feld geführt wird. Wäre Max also besser auf der Regelschule geblieben?

Ein gravierendes Problem der Lernentwicklung von Max macht seine Selbstaussage »Mama, ich bin dumm!« deutlich. Denn sie führt vor Augen, was Kritiker der Inklusion immer wieder ansprechen. Hinter aller Rhetorik vom individuellen Lernen in **Gemeinsamkeit** und vom produktiven Verhältnis von Vielfalt und Eigenart bleibt Schule doch in vielen Fällen nach wie vor eine Institution, die Leistung nicht individuell an den Möglichkeiten ihrer Schüler/innen bemisst, sondern als soziale Bezugsnorm das Klassenmittel heranzieht. An diesem gemessen sind Max' Leistungen natürlich problematisch, und sein Selbstbild entwickelt sich entlang seiner Wahrnehmung dieser Maßstäbe defizitär. So verinnerlicht Max frühzeitig das Selbstkonzept eines Schulversagers. Und dagegen unternimmt Max' Mutter zu Recht die dargestellten Maßnahmen. Der

Wechsel an die Förderschule zeigt sich demnach – anders als in den Pressebeiträgen intendiert – nicht vordergründig als Reaktion auf die schriftsprachliche Entwicklung von Max. Die Leistung der Förderschule besteht in der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, das wiederum die Grundlage für das weitere Lernen und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den nächsten Lernaufgaben ist.

Dieser positiven Perspektive auf Max' Persönlichkeitsentwicklung steht jedoch entgegen, dass er, wie oben dargestellt, in seiner konkreten Kompetenzentwicklung von dem Wechsel an eine Förderschule keine Vorteile zu erwarten hat und seine späteren beruflichen Entfaltungschancen dadurch maßgeblich verringert werden; so zeigt z. B. Fabian van Essen in seiner Studie *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*, wie wirkmächtig das gesellschaftliche Stigma des Besuchs einer Förderschule insbesondere im Förderbereich Lernen funktioniert und die berufliche Entwicklung nachhaltig behindert (van Essen 2013). Laut Brigitte Schumann (2007) ist die Förderschule zwar ein Schonraum, weil hier Kinder nicht direkten Leistungsvergleichen ausgesetzt sind. Das stellt sich allerdings als ein Falle heraus, da der Preis dafür u. a. in der Diskriminierung der Kinder liegt (Schumann 2007, S. 201). Handelt es sich in diesem Fall also um die von Schumann beschriebene »Schonraumfalle«, in die auch Max nun gegangen ist?

Zu fragen ist in diesem Kontext also, ob es nicht auch an der Grundschule für Max die Möglichkeit gegeben hätte, für seine Leistungen eine angemessene Würdigung zu erfahren. Eine Würdigung, sodass er mit acht Jahren über seine Leistungen formuliert hätte: »Mama, ich lerne hier, es dauert nur«. Stattdessen fühlte er sich in der Grundschule offensichtlich im Vergleich mit seinen Mitschüler/innen deklassiert, als »Problemkind« vorgeführt. Das wirft weitere Fragen auf: Warum wurde in seiner Grundschulklasse ein offensichtlich für alle Kinder verbindliches Diktat geschrieben, das Max' Lernentwicklung überhaupt nicht entsprach? Wie könnte stattdessen die Perspektive der Schule auf die Besonderheiten jedes einzelnen Lernenden so verändert werden, dass der Erfolg des persönlichen Lernens nicht einzig und allein am Maßstab der anderen Kinder gemessen werden muss? Denn dass das gemeinsame Lernen von Kindern ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, Erfahrungen, sozialer und kognitiver Potenziale nicht automatisch durch die Aufhebung separierender Strukturen funktioniert, leuchtet nicht erst vor dem Hintergrund des dargestellten Falls ein.

Herausforderung: Inklusives Lernen

In Max' Beispiel zeigt sich eine wesentliche Problematik der aktuellen Diskussion um Inklusion und **inklusive Bildung**. Politische, administrative, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven überlagern sich in vielen Fällen und führen zu sehr verschiedenen Maßnahmen mit unterschiedlichen Konsequenzen. Was für ein Kind sinnvoll ist, ist nur in einem systemischen Gesamtbild zu beurteilen. Für die Schule wichtig ist aber die Frage, was Max' Selbstkonzept mit seiner Rechtschreibentwicklung zu tun hat:

18 Grundsätzliche Gedanken zur Herausforderung *Inklusiver Deutschunterricht*

- Welche Ziele kann er verfolgen, wenn normative Maßstäbe wie die Lehrplanvorgaben und die Bildungsstandards für ihn keine realistischen Orientierungspunkte bieten?
- Wie kann der Unterricht seine Lernwege befördern und unterstützen, einen angemessenen Anspruch an sein Lernen stellen und ihn zu bestmöglichen Leistungen befähigen, die wiederum zu Erfolgserlebnissen führen und Selbstwirksamkeitserpfinden ermöglichen?
- Wie kann dieser individuelle Weg des Lernens eingebettet werden in eine Gruppe, in der nicht manche anders als die anderen sind, sondern in der alle gemeinsam verschieden lernen und wo Verschiedenheit kein Problem ist, sondern ein Persönlichkeitsmerkmal sein darf?
- Wie muss sich der Blick der Lehrer/innen auf entsprechende Szenarien des Lernens verändern und welche fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven sind notwendig, um die rege geführte pädagogische Diskussion um inklusive Bildung auch fachdidaktisch zu ergänzen?
- Und welche Rolle spielt spezifische Expertise – auch förderpädagogische – in diesem Kontext?

Gerade die letzte Frage macht noch einmal deutlich, wie heikel das Thema in der Diskussion ist. Die Bedeutung der Förderpädagog/innen für gelingende Förderung wird gerade bei der Forderung nach zusätzlichen Ressourcen stark betont, und die Erfolgswahrscheinlichkeit von Inklusion wird an deren Präsenz festgemacht bzw. die Verantwortung für gelingende **Förderung** häufig den stundenweise anwesenden Förderpädagog/innen übertragen. Doch erwecken die oben zitierten Studienergebnisse fast den Eindruck, dass förderpädagogische Expertise kein Gelingenskriterium für die ideale Förderung aller Kinder im inklusiven Unterricht sein muss. Beide Schlussfolgerungen sind gleichermaßen fatal für die konzeptionelle Entwicklung inklusiver Unterrichtsformen. Denn so fragwürdig die separierende Struktur des ausdifferenzierten Förderschulwesens mittlerweile geworden ist, muss auch betont werden, dass diese Fragwürdigkeit ausschließlich die Struktur, nicht aber die damit verbundene spezifische Expertise betrifft. Während eine Stärkung förderpädagogischer Professionskompetenzen für alle Regelschullehrer/innen sinnvoll erscheint, wird auch weiterhin spezifische Expertise in verschiedenen Förderbereichen wichtig sein. Dass dies nicht unbedingt genau die tradierten förderpädagogischen Schwerpunkte sein müssen, sondern dass auch andere Differenzlinien von Heterogenität wie (Hoch-)Begabung, soziale Lage oder Gender eine wichtige Rolle spielen sollten, muss dabei auch bedacht werden.



Förderung: Der Begriff meint zunächst einmal im etymologischen Sinne »helfend bewirken, dass sich jemand oder etwas entwickelt« (Bundschuh/Heimlich/Krawitz 1999, S. 82) und bezieht sich seit den *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* meist verengt auf sonderpädagogische Förderung (Speck 2005, S. 195).