
EINBLICKE

– STUDENTISCHE BEITRÄGE ZUR EINFÜHRUNG IN DEN GANZTAG –

#10 Inklusion in der Ganztagschule

Einleitung

„Integration ist für Ausländer. Und Inklusion ist doch das für Behinderte“ (BMBF 2014), ist die Antwort einer Passantin auf die Frage, was der Unterschied zwischen Integration und Inklusion sei. Dies zeigt zum einen ein grundlegendes Problem im Denken der heutigen Gesellschaft und den dringenden Bedarf zur Aufklärung über Inklusion. Es zeigt zum anderen aber vor allem den noch nicht fortgeschrittenen Prozess der Inklusion. Diesen fortschreitenden Prozess haben sich die Schulen, insbesondere die Ganztagschulen, aufgrund ihrer förderlichen Möglichkeiten für Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 (UN-BRK) zur Aufgabe gemacht. Den Gedanken, Ganztagschulen und Inklusion zusammenzudenken, gab es u.a. 2014 bei der Landestagung des Hessischen Ganztagschulverbandes. Bilanziert wurde, dass rund um das Thema Inklusion noch viel Aufklärungsbedarf bestehe und die Umsetzung ausbaufähig sei (vgl. ebd.).

Dabei ist die Verknüpfung von Inklusion und Ganztagschule zwingend notwendig, um einen Paradigmenwechsel durchzuführen. Dieser Paradigmenwechsel beginnt sich immer deutlicher für Politik, Verwaltung und

Schulpraxis im Nachgang der Unterzeichnung des UN-BRK Artikels 24 abzuzeichnen. So muss in der Schule sonderpädagogische Expertise im Regelschulbetrieb verankert werden. Dazu braucht es auch angemessene Ressourcen. Nur so kann dem Ziel der Inklusion: „Die Ermöglichung einer selbstbestimmten und gleichberechtigten Teilhabe für alle Menschen in allen gesellschaftlichen Ebenen, egal ob mit oder ohne Behinderung“ (PariSozial 2018) nachgekommen werden. Um den Prozess der Umsetzung der Inklusion zu beschleunigen, gibt es zahlreiche Möglichkeiten.

Förderliche Aspekte

Dazu zählt zum einen die verstärkte Öffentlichkeitsarbeit von inklusiven Schulen, denn so könnte man die Idee der Inklusion transparent machen und weitere Schulen für dieses Konzept sensibilisieren. Vor allem das Aufzeigen der „Nachteile des herkömmlichen Schulsystems und [der] Vorteile einer wertschätzenden Lernkultur“ (Baberg 2016, S. 101f.) könnte ein Gelingen von Integration begünstigen.

Ebenso förderlich wie die verstärkte Öffentlichkeitsarbeit, ist die Kooperation der inklusiven Schulen mit dem entsprechenden Umfeld der Schüler*in-

Alle Beiträge sind im Rahmen des Seminars „Sind Ganztagschulen gute Schulen?“ entstanden.

Verantwortlicher Dozent:

Christoph Bülau, M.A.

Stand: November 2019

Beitrag verfasst von:

Constanze Graf

Niklas Kliem

Tobias Siewert

Herausgegeben von:

Christoph Bülau

Satz:

Alexandra Bär

Thomas Ahnfeld

Dr. Sandra Berndt

ISSN 2699-3236

Persistente URN:

urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-375740

(Langzeitarchiv-PDF auf Qucosa-Server)

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Schulpädagogik unter besonderer

Berücksichtigung von

Schulentwicklungsforschung

Dittrichring 5-7

D-04109 Leipzig

+49 (0) 341 97-31434

christoph.buelau@uni-leipzig.de

nen, z.B. „Gesundheits- und Beratungseinrichtungen, [dem] Wohnumfeld und [der] Gemeinde“ (ebd., S. 98). Somit wird das Konzept der Inklusion auf den Lebensraum der Schüler*innen ausgeweitet und allgemein bekannter gemacht werden.

Doch nicht nur die Kooperation nach außen ist förderlich. Auch die Kooperation innerhalb der Schulen ist der Inklusion dienlich, so z.B. untereinander im Lehrer*innenkollegium. Durch die Arbeit in multiprofessionellen Teams, wird ein Lernen voneinander und miteinander ermöglicht. Auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) und diversen Förder- und Therapiestellen (u.a. Lesepatent, Sehschulen, Diabetessprechstunden) (vgl. Friedsam 2015, S. 15), kann die Expertise erweitern und das Konzept von Inklusion bereichern.

Eine dritte große Chance für Inklusion an Schulen bildet das Konzept der Ganztagschulen. Dieses Konzept kann „für die Inklusion mehr Zeit zur Verfügung“ (Hofmann-Lun/Furthmüller 2016, S. 24) stellen und die Inklusion „durch die dort umgesetzten pädagogischen Konzepte unterstütz[en]“ (ebd.). Des Weiteren kann die Ganztagschule mit Hilfe einer Neuskalierung zwischen Lernen, Freizeitbereich und sozialem Leben einen neuen ganzheitlichen Lern- und Lebensraum schaffen (vgl. Werning/Schulz-Gade 2012, S. 149). Auf Grund dieser Tatsachen können „Ganztagschulen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und insbesondere lernschwache Kinder und Jugendliche besser einbeziehen und stärken“ (Dannenbeck 2012, zit. n. Hofmann-Lun/Furthmüller 2016, S. 24). Auch

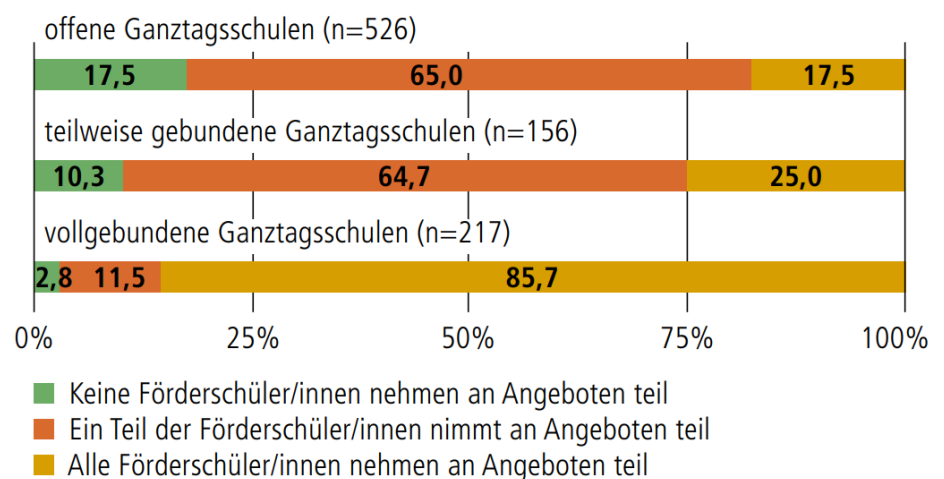
wird diesen Schüler*innen an Ganztagschulen, anstelle eines Gefühls der „Aussonderung sehr viel eher Zugehörigkeit und Teilhabe“ (ebd., S. 26) vermittelt, da eine gemeinsame Gestaltung der Zeit nach dem Unterricht mit anderen Klassenkameraden und Freunden ermöglicht wird und so ein Gefühl von „Normalität“ (ebd.) empfunden werden kann.

Hinderliche Aspekte

Doch leider können nicht alle Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dieses Gefühl erleben, denn es hat sich herausgestellt, dass es sowohl an offenen Ganztagschulen „Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf [gibt], die Ganztagsangebote [nicht] nutzen“ (ebd.), als auch an voll gebundenen Ganztagschulen. „An etwa 14 Prozent der voll gebundenen StEG-Schulen [nehmen] nicht alle Integrationsschülerinnen und -schüler [...] teil.“ (ebd., vgl. Abb. 1) Eine Erklärung dafür lässt sich in den „spezifischen und individuellen Bedingungen“ (ebd.)

von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden. Für sie kann der zusätzliche zeitliche und geistige Aufwand anstrengend sein. Doch dies ist nicht das einzige Hindernis, welches Inklusion an Schulen und insbesondere an Ganztagschulen, erschwert.

Des Weiteren sind die personellen und räumlichen Ressourcen oft zu mangelhaft, um das Konzept der Inklusion in Schulen, im speziellen in Ganztagschulen, vollständig zu verwirklichen. So stehen „keine ausreichenden personellen Ressourcen“ (ebd.) zur Verfügung, um Schüler*innen, insbesondere mit diagnostiziertem Förderbedarf, außerunterrichtliche Angebote zu ermöglichen. Oder es fehlt „oft an fachlicher Expertise“ (ebd.) welche durch nicht stattgegebene „Schulungen oder Weiterbildungen“ (ebd., S. 27) erworben werden müsste. Auch kann der gestellte Anspruch von Inklusion an die Räumlichkeiten, wie z. B. der Einbezug therapeutischer Unterstützungssysteme (vgl. Reich 2012, S. 15) nicht gänzlich umgesetzt werden, da die räumliche



Quelle: StEG Systemmonitoring 2015; nur Ganztagschulen mit mindestens einer/einem Schüler/in mit sonderpädagogischem Förderbedarf; die Zuordnung der StEG-Schulen zum offenen, teilgebundenen oder voll gebundenen Organisationsmodell erfolgte anhand des Verpflichtungsgrads, den die Schulleitungen für den Ganztagsbetrieb ihrer Schule angegeben haben.

Abb. 1 Anzahl von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Ganztagsangeboten teilnehmen (in Prozent), (DJI Impulse 2016, S. 26).

Kapazität fehlt. Neben diesen eher materiellen Hindernissen, werden aber auch Hindernisse deutlich, die das Denken bezüglich des Konzepts der Inklusion betreffen.

Dieses Konzept baut auf dem „Prinzip der gemeinsamen Sozialität“ (Baberg 2016, S. 92) auf, welches soziale Unterstützung und Anerkennung impliziert. Jedoch stellt sich diese soziale Unterstützung und Anerkennung im Zuge der Inklusion, als schwierig dar. Das ist vor allem durch die wachsende soziale Ungleichheit, hier insbesondere die „Einkommens- und Statusungleichheit“ (ebd.) und die daraus resultierende „Bedrohung durch Stereotype“ (ebd., S. 94) und Stigmatisierung, zu erklären. Die soziale Ungleichheit gefährdet sowohl „die offene Gesellschaft und damit die Inklusion, weil sie zu Schließungsprozessen und Diskriminierung von Minderheiten führt“ (ebd.), als auch den Wunsch nach gemeinsamem Lernen.

Konkrete Umsetzung

Um all diesen erschwerenden Hindernissen zumindest in Grundzügen entgegen zu können, gibt es verschiedene und vor allem konkrete Ansatzmöglichkeiten, die der Inklusion eine Chance einräumen.

Mangelnde Teilnahme

So könnte man der mangelnden Teilnahme von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Ganztagsangeboten, welche die Inklusion eigentlich fördern sollten, mit Hilfe einer stärkeren Fokussierung auf das Individuum und dessen spezifische Eigenschaften und Talente, entgegenwirken. Dazu muss konkret eine „Individualisierung der Lernangebote, [eine] Un-

terstützung der Lerngruppe beim Aufbau einer solidarischen Kultur, [eine] kollegiale Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen, die ihre je eigenen professionellen Perspektiven in den Unterricht einbringen, [eine] Berücksichtigung der außerschulischen Lebenswelt [und eine] Orientierung an den Fähigkeiten statt [der] Defizite [...] der Schüler“ (Fischer 2014, S. 95f.) erfolgen. Nur so kann anstatt einer Anpassung des Kindes an die Schule, eine Anpassung der Institution Schule, an die Individualität der Schüler*innen gelingen (vgl. Werning/Urban 2014, S. 16). Nur so haben die Schüler*innen ein Gefühl von Wichtigkeit und Wertschätzung.

Personelle und räumliche Ressourcen

Der Lösung des Problems der personellen Ressourcen bzw. deren mangelnder Expertise wiederum, kann sich so angenähert werden, dass eine Veränderung in der Lehrer*innenbildung im Zusammenhang mit einem weitläufigen Austausch mit Kooperationspartnern und häufigerer Praxiserfahrung erfolgt (vgl. Werninger 2012, S. 153). Die schon in der architektonischen Planung verankerte Anpassung des Schulgebäudes an das pädagogische Konzept der Schule (vgl. Reich 2012 S. 17) hingegen kann den mangelnden räumlichen Möglichkeiten zuvorkommen. In der Schulbauplanung sollte man dann vor allem an die verschiedenen räumlichen Anforderungen denken, die eine inklusive Beschulung mit sich bringt. Dazu gehören:

„1. Individuelle Gleitzeit – selbstständig lernen, üben, reden, vertiefen und ausprobieren; 2. Wechsel zwischen frontal und eigenaktiven Unterricht; 3.

Klarer Zeitrahmen – Essen, Trinken, Bewegung, Regeneration, Beratung etc.; 4. Interessen- und Neigungsbildung individuell und differenziert [zu] behandeln und [zu] fördern; 5. Gemeinsame Projekte [zu] fördern – Räume für Dokumentation, Präsentation, Darstellung usw. [zu] bieten [und] 6. Unterrichtschluss heißt nicht Schulschluss! – weiterhin Räume für Aktivitäten, AGs, Sport, Arbeitsgruppen, kulturelle Veranstaltungen usw.“ (vgl. ebd., S. 16)

Schulverpflegung

Um das Problem der Stigmatisierung und Stereotypisierung in Angriff zu nehmen und soziale Gleichheit zu schaffen, ist es wichtig, sich auf den Leitgedanken der Inklusion, der „die Teilhabe aller Menschen ohne Einschränkungen ermöglicht“ (Leicht-Eckardt/Nachtwey 2014, S. 43), zu beziehen. Dieser betrifft nämlich nicht nur den Unterricht selbst oder die Nachmittagsgestaltung, sondern auch die Schulverpflegung, welche auf Grund der Verpflichtung von Ganztagschulen „zum Angebot einer Mittagessenszeit“ (ebd., S.44) mit im Fokus von Inklusion steht. Grundlegend bildet die Mittagessenszeit das „Gelenk zwischen schulischem Vor- und Nachmittagsprogramm“ (ebd., S. 49), kann „Mangel- und Fehlernährung verhindern“ (ebd.) und eine „Unterstützung eines gesundheitsfördernden Lebensstils“ (ebd.) sein. Sie kann aber auch eine Chance sein, um zum einen religiöse Speisevorschriften zu berücksichtigen und zum anderen, um „sich praktisch mit Inklusion, unterschiedlichen (Ernährungs-)Kulturen und religiösen Themen zu beschäftigen sowie sich mit Ähnlichkeiten und Unterschieden in der täglichen Lebensführung auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 52). Dadurch wird

die gegenseitige Unterstützung und Anerkennung der Schüler*innen gefördert und einer Stigmatisierung aus dem Weg gegangen. Natürlich kann man in einer multikulturellen und inklusionsgerechten Schulverpflegung nicht alle Speisevorschriften umsetzen. Die Umsetzung dieser, die die Lagerung, Lieferung, Küche und Ausgabe betrifft, fordert schließlich zahlreiche Ressourcen, jedoch kann durch eine Absprache mit Eltern, religiösen Gemeinden und Schülervertreter*innen immerhin eine Klärung ermöglicht werden, „welche Vorschriften tatsächlich unverzichtbar und wo Kompromisse möglich sind“ (ebd., S. 50).

Leitfäden und externe Begleitung

Erfolgreiche Inklusion braucht entsprechende Rahmenbedingungen. Zwei gute Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion finden sich in Hessen und in Sachsen.

Die hessischen Schulen haben vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention das Anliegen vorgestellt, „inklusive Entwicklung voranzutreiben und hochwertigen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen sicherzustellen.“ (Diel/Helbig 2014, S. 75) Um dies zu gewährleisten, haben die hessischen Schulen einen „Aktionsplan“ entwickelt, in welchem Formulierungen von Grundsatzzielen zu finden sind, an welchen sich orientiert werden soll.

„Zum einen in den Bereichen der quantitativen und qualitativen Entwicklung inklusiver Bildung sowie der Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen, zum anderen für die gesell-

schaftliche Bewusstseinsbildung in Bezug auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (ebd.).

Um diese Grundsatzziele und die erwähnte qualitative Entwicklung inklusiver Bildung sicherzustellen, entwickelte Hessen den „Hessische(n) Referenzrahmen Schulqualität (HRS)“ (ebd.). Durch ihn werden Qualitätskriterien transparent und überprüfbar und ein Leitfaden, an dem man sich in der konkreten Umsetzung von Inklusion orientieren kann, ist gegeben. Ebenso wie der HRS, bildet die „Checkliste Inklusion“ (ebd., S. 77) einen weiteren Leitfaden, denn sie bezieht sich auf Kriterien aus den Qualitätsbereichen I bis VII des HRS, die unter dem Fokus „Inklusion“ ausgewählt und teilweise in den Formulierungen direkt auf inklusive Aspekte hin konkretisiert wurden (vgl. ebd.).

Um jedoch zu vermeiden, dass sich die Schulen bei der Umsetzung der Inklusion, mit Hilfe der Leitfäden, in Form des HRS und der Checkliste Inklusion, allein gelassen und überfordert fühlen, ist eine externe Begleitung sinnvoll. So kann ein Außenstehender einen Blick auf den Entwicklungsstand der Inklusion werfen, Ideen einbringen und unterstützend wirken (vgl. ebd., S. 78).

Der Freistaat Sachsen hat mit einer landeseigenen Plattform eine umfangreiche Informationssammlung bereitgestellt (www.inklusion.bildung.sachsen.de). Hier finden sich neben Wissenswerten zum sonderpädagogischen Förderbedarf auch gelungene Praxisbeispiele. Darüber hinaus werden auf eigens gestalteten Seiten Unterstützungsmöglichkeiten, Ansprechpartner*innen und weiterführende Informationen für Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen vorgestellt. Für Lehrkräfte und Schulleitungen werden zudem Fortbildungsmög-

lichkeiten präsentiert. All dies ist ansprechend mit Hilfe von Erklärvideos aufbereitet.

Good Practice Beispiele Berg Fidel

Die Schule liegt in der Stadt Münster (Nordrhein-Westfalen) im Stadtteil Berg Fidel. An der Schule gibt es Kinder, welche aus 30 verschiedenen Nationen stammen. Weiterhin sind 50 von 200 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf diagnostiziert. Außerdem setzt sich die Schule aus 20 Lehrer*innen und aus 18 pädagogischen Mitarbeiter*innen, Praktikant*innen und Lehramtsanwärter*innen zusammen.

Was sind Gelingensbedingungen an dieser Schule? Sie besteht aus vier „tragenden Säulen“: Altersmischung, Klassenrat, offene Unterrichtsformen und multiprofessionelle Teams (vgl. Wenders 2014, S. 161). An der Schule lernen Kinder aus den Klassen eins bis vier zusammen, das heißt sechs Erstklässler*innen, sechs Zweitklässler*innen etc. Die Schüler*innen werden dann von einem ganzen Klassenteam, bestehend aus einem/r Lehrer*in, einem/r Sonderpädagogen*in, einem/r Erzieher*in und einem/r pädagogischen Mitarbeiter*in, betreut. Dabei profitieren die Schulanfänger*innen von der Erfahrung der älteren „Expert*innen“. Zudem zeichnet die Schule aus, dass es keine Sitzenbleiber*innen gibt. Mit Klassenrat ist gemeint, dass es ein Klassenbuch gibt, in dem Sorgen aufgeschrieben werden können und danach im Klassenverbund besprochen werden (vgl., S. 162). Die freie Arbeit bezeichnet die eigenständige Entscheidung, was in den ersten beiden Stunden des Tages

gemacht wird. Jedes Kind ist sein/e eigene/r Lernchef*in, indem es entscheidet, ob es anfangs eine Pause macht oder Lernen möchte. In den multiprofessionellen Teams arbeiten alle Mitarbeiter*innen in festen Klassenteams zusammen. Pro Woche findet eine Arbeitskoordinationssitzung statt (vgl. ebd., S. 163). Außerdem besteht die Vision, eine integrative Gesamtschule bis Klasse 13 zu etablieren. Seit 2013 gibt es einen ersten Versuch für die Klassen eins bis zehn. Die neue Schule ist eine inklusive Modellschule, vergleichbar mit einer Gesamtschule bzw. Sekundarschule, allerdings schon ab der ersten Klasse. Die Pädagog*innen dieser Schule werden wissenschaftlich begleitet und finanziell und personell unterstützt. Dabei lernen alle Schüler*innen ab der 1. Klasse bis zu ihrem bestmöglichen Schulabschluss an dieser Schule. Schüler*innen wird Erfolg garantiert: Es gibt kein Sitzenbleiben, bis in die 8. Klasse gibt es keine Noten. Grundlage dieser Konzepte ist die inklusive interkulturelle und behinderten-, jungen- und mädchengerechte Erziehung.

Grundschule Geinsheim

Ein weiteres gutes Beispiel für inklusive Schulen ist die Grundschule Geinsheim aus Südhessen. Hier wird schon 15 Jahre inklusiv beschult, seit 2009 ist sie eine inklusive Ganztagschule. Die Schule besuchen 180 Grundschulkindern und 15 Schulassistent*innen. Es besteht eine enge Zusammenarbeit mit Kitas vor Ort. Außerdem hat man 2009 die Schule umgebaut. Sie ist nun barrierefrei, hat eine geräumige und helle Mensa, ein weitläufiges Außengelände, zwei große Ganztagsräume, eine Schulbücherei sowie

einen Raum für inklusive Arbeit und Bewegungsförderung (vgl. Küch 2015).

Die Ganztagsschulangebote gibt es täglich bis 17 Uhr und sind für ein Schuljahr verpflichtend. Es gibt nicht nur 45- oder 90-minütige Unterrichtsstunden, sondern auch Einheiten mit 25, 30 oder 45 Minuten. Auch an dieser Schule besteht eine enge Zusammenarbeit der jeweiligen Arbeits- und Klassenteams. In der ersten und zweiten Klasse gibt es Pflichtunterricht von 8:00 Uhr bis 11:45 Uhr und für die Klassen drei und vier bis 12:30 Uhr (vgl. ebd.). Danach gibt es Mittagessen für die Kleinen, dann für die älteren Kinder. An der Schule gibt es keine Hausaufgaben, aber einen zu erfüllenden Wochenplan, welcher für beeinträchtigte Kinder angepasst wird. „Das Ziel der Schule ist es, alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von äußeren Begebenheiten in einem pädagogisch vertretbaren Rahmen zu fördern und zu fordern. Für den Schulalltag wurden entsprechende Konzepte entwickelt, die bei Interesse in der Schule eingesehen werden können.“ (Grundschule Geinsheim 2018)

Die wichtigsten Konzepte der Schule dabei sind: Ganztagschulkonzept, inklusive Beschulung, Sprachförderkonzept, Vertretungskonzept, Förder- und Förderkonzept, Lesekonzept, Übergangskonzept, Konzept zur Schulsozialarbeit und differenzierte Wochenplanarbeit.

Ländervergleich

Kanada

Jedoch bilden diese beiden erfolgreichen Beispiele aus Deutschland eher die Ausnahme, denn in Deutschland ist Inklusion insgesamt bisher nur wenig

umgesetzt. Das sieht man vor allem im Vergleich zu anderen Ländern wie zum Beispiel Kanada. Dessen Gedanke zur Teilhabe aller an der Gesellschaft wurde schon früh verankert, denn Kanada definiert sich selbst als Einwanderungsland. Die Wertschätzung von Diversität wurde 1982 mit der „Canadian Charter of Rights and Freedom“ verankert. Das Konzept der Assimilation, der Anpassung von z.B. Migrant*innen an das Gesellschaftssystem, wurde zum Ende des 20. Jahrhunderts durch eine positiv behaftete Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft abgelöst (vgl. Nier 2014, S. 21). Diese Grundvoraussetzungen sind für die Umsetzung und Realisierung eines inklusiven Bildungssystems förderlich. So stellt sich inklusive Bildung in Kanada als Aufgabe der gesamten Schule dar, in der Heterogenität und Diversität als Leitbild dienen. Die Umsetzung wird durch diverse Unterstützungssysteme für die Kinder und Jugendlichen, aber auch die Lehrkräfte gefördert, wobei ein hohes Maß an Flexibilität und methodischer Pluralität, sowie ein differenziertes Curriculum und verschiedenste Sozialmaßnahmen die Grundlage darstellen (vgl. ebd., S. 22). Den Lehrkräften wird ein breites Angebot an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bereitgestellt.

Inklusion ist in Kanada an jedes Kind und jeden Jugendlichen adressiert, nicht nur an Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei gilt es stets die Balance zwischen individuellen und gemeinsamen Lernphasen und offenen und geschlossenen Unterrichtsformen zu finden. Der Einsatz sogenannter „Methods and Resource Teacher“ zur Unterrichtsunterstützung und Förderung auch außerhalb des

Klassenzimmers, ist in Kanada die Regel (vgl. ebd., S. 23). Diese Lehrkräfte unterstützen und beraten die Klassenlehrer*innen im alltäglichen Schulalltag, aber auch bei Elternabenden, der Ausarbeitung von Zeit- und Arbeitsplänen, der Planung und Koordination von wöchentlichen Teamtreffen und nehmen an monatlichen

Weiterbildungsangeboten teil. Die gewonnenen Erkenntnisse werden dann mit Hilfe des „Multiplikatoren-Systems“ an die entsprechenden Lehrkräfte weitergeleitet. In diesem Zuge nimmt der sogenannte „Special Education Plan“ eine besondere Rolle ein. Dieser Plan bezieht sich auf die Bedürfnisse aller Schüler*innen, beinhaltet Lernziele, therapeutische Maßnahmen und Zukunftsplanungen und wird jährlich evaluiert und nach drei unterschiedlichen Graden der curricularen Modifizierung unterteilt. Diese Modifizierungen geben den Grad der Veränderung des Curriculums an (vgl. ebd., S. 24). Dabei können bis zu 50%, über 50% und umfangreichere Anpassungen vorgenommen und gezielt an die Bedürfnisse der Schüler*innen angeglichen werden. Weitere Unterstützungsstrukturen gibt es in Kanada in Form von „District/School-Based Student Service Teams“. Diese koordinieren, beraten über Barrieren und evaluieren. Auch die sogenannten „Paraprofessionals“, ein Netz aus verschiedenen Akteur*innen wie zum Beispiel Lehrkräften, Therapeut*innen, Sozialarbeiter*innen und Integrationshelfer*innen koordinieren, beraten und evaluieren (vgl. ebd.). Die gesetzlich geschaffenen Voraussetzungen und gesellschaftlich fundierten Überzeugungen und

Haltungen der Menschen in Kanada spiegeln sich in einem funktionierenden Bildungs- und Schulsystem wider. Die außerordentliche und umfangreiche Vernetzung der beteiligten Akteur*innen, sowie die vielfältigen Unterstützungssysteme machen in Kanada eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendliche möglich (vgl. ebd., S. 25).

Schweden

Ein weiteres Beispiel für gelungene Inklusion liefert Schweden, welches in Europa als Vorbild für schulische Inklusion gilt. Seit 1962 werden Schüler*innen gemeinsam von der ersten bis zur neunten Klasse beschult (vgl. Barow 2017, S. 37). Mit der Umsetzung sozialer Reformen in den 1960er Jahren, wurden diverse Maßnahmen beschlossen, die das gemeinsame (Schul-)Leben der Mädchen und Jungen in Schweden ermöglichen sollten. Unterstützt wurden diese Bestrebungen durch das sogenannte „Carlbeck-Komitee“. Dieses staatliche Kontrollinstrument sollte die Zusammenarbeit zwischen der Grund- und Sonderschule stärken und optimieren. Ziel war es, die Sonderschulen überflüssig zu machen. Diese Institution wurde dann im Zuge eines Regierungswechsels 2006 aufgelöst. Auf gesellschaftlicher Ebene steht der Diskurs zur Inklusion in Schweden nicht im Vordergrund. Auch der Begriff der Inklusion kommt im schwedischen Schulgesetz und in den Lehrplänen nicht vor (vgl. ebd.). In Schweden ist das Ziel die Beschulung aller Schüler*innen. Dennoch bestehen auch in Schweden noch Sonderschulen und Fördergruppen. Diese Sonderschulen sind speziell für Kinder und Jugendliche, die eine geistige Behinderung haben. Wenn es um die reine Leistungsbeurteilung ging, also

darum, ob ein Schüler*in nicht gut lesen, schreiben oder rechnen konnte, erfolgte eine sonderpädagogische Förderung im Klassenverband an einer Regelschule. Doch seit 2014 hat sich dieser Umstand verändert. Seit diesem Jahr werden für die Schüler*innen, die die Lernziele nicht erreichen, Förderpläne aufgestellt (vgl. ebd., S. 38). Für die Schüler*innen, die ihre Lernziele voraussichtlich nur teilweise erreichen können, wurden im Schulgesetz sogenannte besondere Anpassungen vorgenommen, die Fördermaßnahmen im regulären Unterricht darstellen. Dazu zählen spezielle Leseunterstützungen. Die Observation und Kontrolle dieser Maßnahmen obliegt der schwedischen Schulinspektion. So ist sie dafür zuständig, die Qualitätssicherung und Wirksamkeit staatlich und regional zu überwachen (vgl. ebd., S. 39). Der größte Unterschied im Umgang mit Inklusion zwischen Deutschland und Schweden jedoch ist die Offenheit und vor allem der Umgang mit Diversität (vgl. ebd.).

Stand & Ausblick

Ist-Stand

Die gegenwärtige Schulentwicklung kennt vier Trends: Den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen, die Öffnung der Schulen, die Schulstruktur von Grundschule zum Zweisäulenmodell und die Inklusion (vgl. Oelkers 2013, S. 40f.) Jedoch gibt es in Deutschland keine Ausbildung, welche gezielt auf diese erstrebenswerten Konzepte vorbereitet. Statt sechs möglicher Lehramtstypen nach KMK 2002 gibt es real derzeit nur drei (vgl. ebd., S. 41f.). Außerdem sind die Lehrämter sehr abstrakt und statisch gedacht. Der Beruf wird lediglich als Dienstleistung angesehen. Jede/r Lehramtsanwärter*in

bräuchte eine fundierte sonderpädagogische Grundausbildung. Stattdessen sorgt das Etikett „Behinderungen“ für Spezialisierungen im Lehramt. Eine gleichwertige Beschulung aller Schüler*innen wird so verunmöglicht (vgl. ebd., S. 43f.). Statt Sonderschulpädagog*innen als hochspezialisierte Expert*innen für spezielle Einzelfälle zu begreifen, sollte die zukünftige Perspektive darauf zielen, sie als „allgemeine Ressource [...] für die Heterogenität [der gesamten] Schülerschaft“ (Werning/Urban 2014, S. 21f.) zu betrachten.

Prognose

Um die Kriterien und Dimensionen einer gemeinsamen Bildung und Erziehung im Sinne der Inklusion und Ganztagschule umzusetzen, sind eine Reformdebatte und eine strukturelle Veränderung im deutschen Bildungssystem nötig. Denn schon in den vergangenen 30 Jahren hat es verschiedene Anstrengungen gegeben, mehr gemeinsames Lernen, also mehr Inklusion in heterogenen Lernsettings zu etablieren (vgl. Werning/Schulz-Gade 2012, S. 157). Dies ist so geschehen in den 1970er Jahren mit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates und der „Salamanca-Erklärung“ von 1994. Jedoch wurde es um diese Bestrebungen und Ansätze schnell wieder ruhig und sie führten zu keinen maßgeblichen Veränderungen im Deutschen Schulsystem. Erst mit der UN-BRK im Jahre 2006 wurde für alle Teilnehmerländer die schrittweise Umsetzung der Inklusion verbindlich und die Vision von einer Pädagogik der Vielfalt und gelebten Heterogenität wahr (vgl. ebd.). Um den Anforderung einer Bildung und Erziehung für alle Schüler*innen zu ent-

sprechen, muss sich das vorherrschende Bildungssystem als Ganzes, als auch jede einzelne Schule, umstrukturieren (vgl. Dollinger 2014, S. 156). Dabei ist es von essentieller Bedeutung, dass auch und gerade die einzelnen Schulen bereit für Veränderungen im pädagogischen, didaktischen und auch räumlich-baulichen Sinne sind (vgl. ebd.). Zu diesem Zeitpunkt stellen sich jedoch noch viele offene Fragen, die beantwortet werden müssen, bevor es zu einer gemeinsamen Bildung für alle Kinder und Jugendlichen kommen kann.

Obwohl durch die UN-BRK Veränderungen festgelegt wurden, gibt es anhaltende soziale Tendenzen, die die Verwirklichung hemmen und den alten Zustand der Trennung und Separation bewahren wollen. Die derzeitige Entwicklung geht zu einer anhaltenden strukturellen Trennung in der Sekundarstufe I und somit in ein 2-Säulen-Modell (vgl. Werning/Schulz-Gade 2012, S. 157). Die Skepsis unter Fachleuten und Expert*innen ist groß und bezieht sich nicht nur auf die Strukturveränderungen innerhalb der Schulen und zuständigen Ämter. Denn für ein inklusives Schulsystem und eine in der Gesellschaft verankerte Identifikation mit der Inklusion und dem Ganztagschulkonzept, bedarf es noch vieler weiterer Jahre der Überzeugung und des Umdenkens (vgl. ebd.; vgl. Dollinger 2014, S. 156). Jedoch wird der Ganztagschule bei der Umsetzung der Inklusion eine Art Leitbild- und Prototyprolle zugetraut (vgl. Dollinger 2014, S. 156). Zur Weiterentwicklung des Bildungssystems im Sinne der inklusiven (Ganztags-)Schule muss es vor Ort nicht nur ein gemeinsam mit Eltern diskutiertes und im Kollegium ausgearbeitetes inklusives Leitbild geben. Es muss

in der Schule insgesamt ein Prozess des Umdenkens angeregt werden, um ein neues gesellschaftliches und förderliches Grundverständnis zu entwickeln (vgl. ebd., S. 157). Rolf Werning sieht für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in den nächsten Jahren nur teilweise Erfolgchancen (vgl. Werning/Schulz-Gade 2012, S. 156ff). Diese prognostiziert er vor allem im Bereich der Primarstufe, wobei er die Bedingungen in der Sekundarstufe I für einen Wandel nur als bedingt günstig ausmacht (vgl. ebd.). Nach seiner Prognose wird es in den nächsten Jahren mehr Inklusion in Deutschland geben, jedoch wird sich auch dann noch kein wirklich ganzheitlich inklusives Schulsystem entwickelt haben (vgl. ebd.). Dies soll jedoch nicht heißen, dass sich die Schulen als Ganzes nicht weiterentwickeln und somit bspw. Benachteiligungen besser regulieren können. Daraus ergibt sich, dass die Schulen und die Pädagog*innen im Stande sein müssen, differenzierter und vor allem angemessener auf Heterogenität und Individualität einzugehen und Partizipation und vielfältige Angebote im Sinne einer Schule für alle zu schaffen und zu fördern (vgl. Werning/Schulz-Gade 2012, S. 158). Die Ganztagschule bietet mit ihrem „Mehr an Zeit“, ihren zusätzlichen Räumen, ihren stärkeren Rhythmisierungsmöglichkeiten, ihrer internen und externen Kooperation, ihrer Einbindung von Familien und ihrer Integration, formeller und informeller Bildungsprozesse unter dem Dach der Schule das Potential, pädagogische und didaktische Handlungsoptionen über den Unterricht hinaus zu erweitern und damit optimale Voraussetzungen für erfolgreiche Inklusion (vgl. Werning/Urban 2014, S. 18f.).

Literatur

- Baberg, Manfred (2016): Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen von Inklusion. In: Sabine Maschke/Gunild Schulz-Gade/Ludwig Stecher (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2016. Wie sozial ist die Ganztagschule? Schwalbach/Ts., S. 89-103.
- Barow, Thomas (2017): Inklusion in Schweden. In: Begegnung. Auslandsschulwesen international, 38. Jg., S. 37-39.
- Bundesministerium für Forschung und Bildung (BMBF) (2014): Ganztagschule und Inklusion, url: <https://www.ganztagschulen.org/de/7111.php>, Stand: 14.10.2019.
- Diel, Eva/Helbig, Reik (2014): Chancen der Ganztagschule für inklusive Schulentwicklung. In: Daniel Bognar/Bianca Maring (Hrsg.): Inklusion an Schulen. Praxishandbuch mit Anleitungen. Köln, S. 74-81. [Wiederabdruck aus: Die Ganztagschule 52 (2012) H. 4].
- Dollinger, Silvia (2014): Die Ganztagschule als „role model“ für die inklusive Schule? – Lern- und Lebensraum Ganztagschule als Schule für Alle. In: Guido Polak/Christina Schenz (Hrsg.): Verschieden und doch gemeinsam? Schulmodelle und Unterrichtskonzepte zur demokratisch-inklusive (Grund)Schule. Berlin/Münster, S. 151-160.
- Fischer, Christian (2014): Inklusion und Ganztagschule. In: Christian Fischer: Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin, S. 93-102.
- Friedsam, Peter (2015): Ganztagsgrundschule und Inklusion. Netzwerke zur Förderung von Kindern mit Behinderung in gebundenen Ganztagsgrundschulen. In: Grundschulzeitschrift, 29. Jg., H. 283/284, S. 14-16.
- Grundschule Geinsheim (2018): Schulhomepage, url: <https://gs-geinsheim.de/>, Stand 02.08.2018.
- Hillenbrand, Clemens (2014): Inklusive Bildung: wirksame Unterstützung des Lernens für alle Schüler. In: Sabine Maschke/Gunild Schulz-Gade/Ludwig Stecher (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2014. Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts., S. 33-42.
- Hofmann-Lun, Irene/Furthmüller, Peter (2016): Ganztagschulen und Inklusion. In Ganztagschulen sollen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser integriert werden. Warum das oft nicht gelingt. In: DJI Impulse 2/2016: Viel Tempo, wenig Plan. Eine Zwischenbilanz zum Ausbau der Ganztagschule, S. 24-27, url: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull113_d/DJI_2_16_Web.pdf (Stand: 14.10.2019).
- Küch, Christine (2015): Inklusion und Ganztags – Schnittstellen sinnvoll nutzen, url: <http://www.hessen.ganztaegig-lernen.de/inklusion-und-ganztags-schnittstellen-sinnvoll-nutzen>, Stand: 25.10.2019.
- Laging, Ralf/Stobbe, Cordula (2015): Schulkultur einer inklusiven Ganztagschule. In: Stefan Meier/Sebastian Reien (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport. Berlin, S. 101-114.
- Leicht-Eckardt, Elisabeth/Nachtwey, Thomas (2014): Inklusion durch Schulpflege. In: Sabine Maschke/Gunild Schulz-Gade/Ludwig Stecher (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2014. Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts., S. 43-54.
- Nier, André (2014): Inklusion in Kanada. Was Deutschland von New Brunswick lernen kann, München, GRIN Verlag.
- Oelkers, Jürgen (2013): Ganztagschule und Inklusion: Neue Aufgaben der Lehrerbildung. In: Neue Gesellschaft. Frankfurter Hefte, H. 10, S. 40-44.
- PariSozial gGmbH (2018): Was ist Inklusion?, url: <https://www.pari-sozial-bochum.de/content/e661/e963/>, Stand: 14.10.2019.
- Reich, Kersten (2012): Zusätzlicher Raumbedarf. Inklusion und Ganztagschule als Herausforderung auch für den Schulbau. In: Lernende Schule, 15. Jg., H. 59, S. 14-17.
- Rettowksi-Felten, Margarete/Jordan, Michaela (2011): 4. Lernfeld: Inklusion in der offenen Ganztagschule. In: Margarete Rettowksi-Felten/Michaela Jordan (Hrsg.): Wahrnehmen und Gestalten. Kunstpädagogik für sozialpädagogische Berufsfelder. Köln, S. 261-274.
- Wenders, Hella (2014): Gelingensbedingungen für Inklusion: Beispiel Berg Fidel. In: Sabine Maschke/Gunild Schulz-Gade/Ludwig Stecher (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2014. Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts., S. 160-165.
- Werning, Rolf/Schulz-Gade, Gunild (2012): Inklusion und (Ganztags)schule. Begriff – Situation – Aufgabe. In: Die Ganztagschule. 52. Jg., H. 4, S. 147-158.
- Werning, Rolf (2014): Deutsche (Ganztags-)Schulen und die aktuelle Inklusionsdebatte. [Prof. Dr. Rolf Werning im Interview mit Gunild Schulz-Gade]. In: Daniel Bognar/Bianca Maring (Hrsg.): Inklusion an Schulen. Praxishandbuch mit Anleitungen. Köln, S. 12-19. [Wiederabdruck aus: Die Ganztagschule 52 (2012) H. 4].
- Werning, Rolf/Urban, Michael (2014): Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In: Sabine Maschke/Gunild Schulz-Gade/Ludwig Stecher (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2014. Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts., S. 11-21.