

Inklusionspraxis in der Sekundarstufe I – Eine Untersuchung zu ersten Erfahrungen von Referendaren und Referendarinnen

Lydia Buchmann

Vorbemerkung: Im Heft 3 dieses Jahrgangs hat Annedore Prengel inklusive Pädagogik aus menschenrechtlichen Prinzipien hergeleitet und für unterschiedliche Handlungsebenen bestimmt. Hier werden Befunde einer Examensarbeit gezeigt, die die ersten Erfahrungen junger Referendare und Referendarinnen bei ihrer Begegnung mit der Praxis in einem Bundesland erhoben hat.

1. Einleitung

Am 13.12.2006 wurden auf der UN-Vollversammlung Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung festgeschrieben, die Diskriminierung verhindern, Chancengleichheit fördern sowie Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben verhindern sollen (vgl. Nuding/Stanislawski 2013, S. 27). Zwei Jahre später entwarf die Bundesregierung ein Gesetz zur Ratifizierung der UN-Konvention, das schließlich am 26.03.2009 in Kraft trat. Deutschland hat sich zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen verpflichtet (vgl. Heimlich 2012, S. 10). Damit wurde der Weg für inklusive Gedanken geebnet, jedoch stellt die Umsetzung vor allem die Lehrer und Lehrerinnen vor eine große Herausforderung. Ziel ist weder die „Integration“ von Menschen mit Einschränkungen, noch ihre Wiedereingliederung nach einer Ausgrenzung, sondern die Etablierung eines neuen Gesellschaftsmodells, in dem Ausgrenzung nicht existiert (vgl. Lewy 2011, S. 9). Erste Begegnungen mit der inklusiven Schulpraxis haben junge Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen in ihrem Vorbereitungsdienst. In einer qualitativen Erhebung in Form von zwei Gruppendiskussionen mit Sekundarschul- und Gymnasial-



Lydia Buchmann

Lehrerin im Vorbereitungsdienst für die Fächer Biologie und Ethik
am Gymnasium in Halle (Saale)

Lehramtsanwärtern und Lehramtsanwärterinnen aus Sachsen-Anhalt im Jahre 2014, die mit der dokumentarischen Analyse ausgewertet wurden, wurden die Erfahrungen der Interviewten mit Inklusion und ihre Einstellungen dazu in den Blick genommen.

2. Entwicklungen in Sachsen-Anhalt

Auch fünf Jahre nach der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention gibt es kein einheitliches Bundesländer übergreifendes Verständnis von Inklusion mit ausgereiften und praxiserprobten Konzepten und bundesweiten Standards. Die Zuständigkeit der Bundesländer im föderalen System bedingt, dass die Inklusion auf verschiedene Weise realisiert wird. Berlin, Brandenburg, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein haben sich auf der Ebene des Schulgesetzes bereits seit einigen Jahren dazu verpflichtet, im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten, inklusive Bildung zu verwirklichen (vgl. Appel u.a. 2012, S. 125).

In dieser Arbeit sollen Einstellungen von Referendaren und Referendarinnen aus Sachsen-Anhalt einer qualitativen Analyse unterzogen werden. Aus diesem Grund müssen auch die Entwicklungen hinsichtlich der Inklusion in diesem Bundesland in den Blick genommen werden. Seit Beginn seiner Existenz ist Sachsen-Anhalt das Bundesland mit der höchsten Förderschul- und geringsten Integrationsquote (vgl. Hinz 2011). Es leben derzeit in Sachsen-Anhalt 2,2 Millionen Einwohner. Im Schuljahr 2013/14 lernten ca. 183.000 Schüler und Schülerinnen an den allgemein bildenden Schulen. Der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lag bei 8,2% und folglich über dem Bundesdurchschnitt von 6,4%. Von den 15.200 Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nahmen im Schuljahr 2013/14 ca. 4.100 am „Gemeinsamen Unterricht“ (GU) teil. Dies entsprach einer Integrationsquote von 27%. Im Vergleich zum vorherigen Schuljahr war die Zahl der Schüler und Schülerinnen an Förderschulen um 4,03% (von 11.268 auf 10.814) gesunken. Lenkt man den Blick auf Gesamtdeutschland, so ist jedoch zu bemerken, dass die vermehrte inklusive Unterrichtsgestaltung bisher zu keinem Rückgang der Zahl der Förderschulen geführt hat (vgl. Klemm 2013, S. 4ff., Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2013, Heitkamp 2014, S. 39).

Betrachtet man die Inklusionsanteile der verschiedenen Bildungsstufen, so wird deutlich, dass vor allem die Grundschulen inklusiv arbeiten, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass es dort kaum Eingangsselektivität gibt. Nach und nach wird der „Gemeinsame Unterricht“ auch in den weiterführenden Schulen, vor allem in der Sekundarschule, etabliert. Im Gymnasium hingegen ist die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die im „Gemeinsamen Unterricht“ lernen, noch gering.

3. Methodische Konzeption

Innerhalb des Vorbereitungsdienstes sammeln junge Referendare und Referendarinnen praktische Erfahrungen im Schulalltag. Im Rahmen einer ersten Staatsarbeit wurde mit einer qualitativen Erhebung in Form von zwei Gruppendiskussionen untersucht, welche Einstellungen diese Sozialkunde-Referendare und -Referendarinnen zur Inklusion haben und in wieweit sie an ihren Schulen bereits mit Inklusion konfrontiert werden.

Beide Erhebungen wurden in Sozialkunde-Seminaren für Referendare und Referendarinnen in Halle (Saale) durchgeführt, wobei sich Gruppe 1 aus Sekundarschul-Refe-

rendaren und -Referendarinnen und Gruppe 2 aus Gymnasial-Referendaren und -Referendarinnen zusammensetzte. Da sich die Teilnehmer(innen) der beiden Gruppendiskussionen auch außerhalb der Gesprächssituation im Rahmen der Fachseminare als eine Gruppe zusammenfinden, kann man von Realgruppen¹ sprechen. Die Diskussionen wurden akustisch und visuell aufgezeichnet, transkribiert und anschließend mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet (vgl. Bohnsack u.a. 2013). Durch das mit dieser Methode bereitgestellte Analyseverfahren erhält man sowohl einen Zugang zum reflexiven als auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zu ihrer Handlungspraxis. An beiden Gruppendiskussionen nahmen sechs Referendare teil, von denen jeweils zwei männlich waren. Beide Gespräche dauerten jeweils 30 Minuten.

4. Exemplarische Textstellen – Interpretation der Einstellungen der Referendare und Referendarinnen zur Inklusion

Im Folgenden werden beispielhaft einzelne Transkriptionsausschnitte aus den rekonstruierten Diskussionssequenzen, die die Spezifik der jeweiligen Gruppe sowie die Einstellungen zur Inklusion aufzeigen, präsentiert und analysiert.

Die dokumentarische Analyse der Transkripte zeigt deutlich, dass die Einstellungen der interviewten Referendare und Referendarinnen zur Inklusion eher negativ sind, was möglicherweise auf die unzureichenden Rahmenbedingungen zur Realisierung von Inklusion zurückzuführen ist. Weder die Gymnasial- noch die Sekundarschul-Referendare und -Referendarinnen fühlen sich durch ihr Studium ausreichend auf Inklusion vorbereitet. Vergleicht man die Gruppendiskussionen, so erkennt man, dass sich die Erfahrungen der Referendare und Referendarinnen beider Gruppen und die damit einhergehenden Einstellungen zur Inklusion klar voneinander unterscheiden (GU steht für Gemeinsamen Unterricht):

Die Ergebnisse der ersten Gruppendiskussion mit Sekundarschul-Lehramtsanwärtern und -Lehramtsanwärterinnen belegen, dass sie hinsichtlich der Inklusion vor einem „riesengroßen Problem“ stehen. Sie erleben Inklusion als eine Sache, die von außen als EU-Vorgabe aufgezwungen wurde und die sie nun bewältigen müssen:

Diskussionsleiterin: Welche Erfahrungen habt ihr bereits mit Inklusion gemacht?

Claudia: Im Studium (.), keine. ()°nur auf theoretischer Ebene.°

Diskussionsleiterin: °Etwas lauter sprechen°

Claudia: Nur auf theoretischer Ebene war im Studium die Begegnung mit diesem Thema und (.) jetzt im Referendariat äh (.) () also es ist wirklich jetzt greifbarer, aber für mich selbst, bin an einer Schule, die kaum GU-Schüler hat (.) und (.) von daher aber (.) kann ich bisher noch nicht so viel dazu sagen.

Gundula: Also ich muss sagen, ich hatte im Studium gar nich, also gar kein Fach, was bei mir Bestandteil. Ähm an meiner Schule sind GU-Schüler. Wird gehandhabt, ja gucken wa mal. [zieht die Schultern hoch] @(.)@ Also die Lehrer wissen selber nicht, wie sie damit umgehen sollen (.), müssen. Es gibt engagierte Lehrer, der-die es versuchen, aber es gibt eigentlich von den Lehrern selber wenig Motivation, sich in die Thematik einzuarbeiten, weil es einfach mal enormer Zeitaufwand ist. Man hat keine Hilfestellung, so wie ich das mitkriege, man soll zwar irgendwelche Weiterbildungen besuchen, aber pffff.

Gleich zu Beginn der Diskussion thematisiert eine Referendarin das Studium und verneint in diesem Zusammenhang konkrete Erfahrungen. Stattdessen habe sie nur in der Theorie Erfahrungen mit Inklusion gemacht. Damit wird die Dualität zwischen Theorie und Erfahrung verdeutlicht, wobei der Impuls auf konkrete Erfahrungen abzielte. Der

erste Abschnitt von Claudias Ausführungen ist sehr passiv („nur auf theoretischer Ebene war...“). Erst durch das Referendariat ist für sie die Inklusion „greifbarer“. Nun kann sie eigene Erfahrungen sammeln, jedoch ist Inklusion weiterhin etwas, das sie nicht in vollem Maße erfassen kann. In ihren Ausführungen ist der Begriff „GU-Schüler“ sehr präsent und wird als allgemein bekannt vorausgesetzt. Zur Inklusion kann sie jedoch „nicht so viel“ sagen. Diese partielle Negation impliziert, dass sie bereits im geringen Maße Erfahrungen gemacht und gleichzeitig eine Distanz zum Thema hat.

Demgegenüber verneint die zweite Referendarin Gundula deutlich, bestimmte Erfahrungen mit Inklusion gemacht zu haben. Mit einer Passivkonstruktion spricht sie davon, dass es „gehandhabt wird“. Dabei schließt sie weder sich noch Kollegen konkret mit ein. Für sich genommen ist die Konstruktion instrumentalistisch bzw. mechanistisch und wird normalerweise nicht im Zusammenhang mit Menschen verwendet. Es scheint ihr um eine *Sache* zu gehen, die von außen aufgezwungen wurde und mit der man nun umgehen muss. Indem sie darauf hinweist, dass selbst die Lehrer und Lehrerinnen nicht wissen, wie sie damit umgehen „sollen, müssen“, verdeutlicht sie ihre starke Verunsicherung. So kommt durch Gundulas Beschreibung der Ratlosigkeit auch engagierter Lehrer und Lehrerinnen zum Ausdruck. Dadurch, dass Gundula in ihrer Aussage das „Sollen“ durch ein „Müssen“ korrigiert, verdeutlicht sie die Zwangssituation der LehrerInnen und unterstreicht, dass sie sich in einer Lage befinden, die sie nicht selbst gewählt haben. Nun müssen sie „damit umgehen“. Diese Wendung ist zwar nicht ganz so negativ wie die der Handhabung, hat aber trotzdem einen gewissen Bewältigungscharakter.

Sie deutet in einem positiven Halbsatz an, dass es engagierte Lehrer und Lehrerinnen gibt, die sich der Herausforderung der Inklusion stellen, geht aber nicht weiter darauf ein. Stattdessen betont sie, dass die Lehrer und Lehrerinnen wenig Motivation besitzen, es ein enormer Zeitaufwand ist und dass es keine Hilfestellungen gibt. Hier ist auffällig, dass sie entweder von „den Lehrern“ spricht oder allgemeine Aussagen formuliert und nicht konkret von sich spricht. Auch weist Gundula darauf hin, dass es „irgendwelche Weiterbildungen“ gäbe. Diese Aussage ist ebenfalls sehr ungenau. Inklusion scheint für sie etwas undefiniertes zu sein, das man nicht fassen kann. Durch die Verwendung vieler negativ konnotierter Begriffe, das Schulterzucken und das „Pff!“ bringt Gundula eine gewisse Abwehr oder Distanz zum Ausdruck und spiegelt eine negative Grundstimmung wieder.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion (hier ohne Textstellen) zeigt sich, dass beide Referendarinnen sowohl die Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch die Lehrkräfte der Förderschule als Fremdkörper verstehen, die von außen in die Schule dringen und sich nicht als gleichwertig in das bestehende System einfügen. Zur erfolgreichen Realisierung der Inklusion fordern sie u.a. genug Personal, ein ausgereiftes Konzept und Veränderungen in der universitären Ausbildung. Mehrmals formulieren sie Ziele der Inklusion: Von Anfang an voneinander und gemeinsam zu lernen und das ganze Leben lang – unabhängig von den individuellen Voraussetzungen – ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein. Im Kontrast zu diesen formulierten Zielstellungen der Inklusion steht die Auffassung, dass das einzige, was ein „durchschnittlicher“ oder „sehr guter Schüler“ bei der Inklusion lernt, ist, zurückzustecken. Im Gegensatz zu den Gymnasial-Lehramtsanwärtern und -Lehramtsanwärterinnen können sie bereits auf diverse Erfahrungen innerhalb des inklusiven Unterrichts zurückgreifen und sind mit verschiedenen Methoden der differenzierten Unterrichtsgestaltung vertraut. Aufgrund der unzureichenden Rahmenbedingungen und den damit einhergehenden Erfahrungen der Überforderung distanzieren sie sich deutlich stärker von der Inklusion als die Gymnasial-Lehramtsanwärter und -Lehramtsanwär-

terinnen, für die die Inklusion noch in weiter Ferne zu sein scheint. Am Ende der Gruppendiskussion erklären sie sogar, dass sie in Bezug auf Inklusion „eine Mauer aufbauen“, weil sie mit Problemen konfrontiert werden, auf die sie nicht vorbereitet wurden und für die sie an ihren Schulen keine angemessene Unterstützung erfahren.

Die Gymnasial-Lehramtsanwärter und -Lehramtsanwärterinnen vertreten im Vergleich zur ersten Gruppe einen deutlich weiter gefassten Inklusionsbegriff, indem sie Inklusion schon verwirklicht sehen, wenn Schüler und Schülerinnen mit Lernschwächen einbezogen werden. Bereits darin spiegelt sich, dass Inklusion bislang vermehrt nur an den Grund- und Sekundarschulen realisiert wurde und wird; denn für die Sekundarschul-Lehramtsanwärter und -Lehramtsanwärterinnen gehören Schüler und Schülerinnen mit Lernschwächen bereits zur Normalität. Die Teilnehmer der zweiten Gruppendiskussion sehen diese Schüler und Schülerinnen mit Lernschwächen und sonderpädagogischem Förderbedarf als Fremdkörper, die in den Unterricht mit „eingebaut“ werden müssen:

Tim: [...] Ich hab bei mir nen Schüler mit drin, der ADHS hat, so und man merkt es sehr stark, dass er eingeschränkt is und es gibt auch verschiedene Regeln so, die wir dann, die ich da mit einhalten muss. Ja, ob das jetzt auch schon mit zu Inklusion zählen würde, oder ob man da dann, das wär wahrscheinlich die große Frage.

Doris: Geht's nicht, geht's nich, geht's nich um, mehr so Kinder mit Behinderung? Also, würde ich sagen?

Tim: Es geht wahrscheinlich mehr um Kinder mit Beeinträchtigungen, wie die die ganze Zeit da mit eingebaut werden. Deshalb würde ich ihn auch mit dazuzählen.

Mehrheitlich berichten sie nur von Problemen mit Schülern und Schülerinnen mit Beeinträchtigungen. Kein einziges Mal thematisieren sie beispielsweise das Miteinander in der Klasse, was zeigt, dass sie keine Vorstellung von „Inklusion“ haben, sondern maximal von „Integration“ sprechen. Sie beklagen ihre mangelnde Erfahrung und befürchten, den mit der Inklusion einhergehenden Anforderungen nicht gerecht werden zu können. Aufgrund der mangelnden Vorbereitung auf Inklusion in ihrer universitären Ausbildung stellen für sie die immer heterogener werdenden Lerngruppen ein großes Problem dar, für das ihnen die entsprechenden Bewältigungsstrategien fehlen. Die Chance der Inklusion besteht für die Gymnasial-Referendare und -Referendarinnen darin, dass die Schüler und Schülerinnen bereits im Kindesalter lernen, dass auch Menschen mit Beeinträchtigung ganz „normal“ sind. Auf diese Weise kann der gegenwärtigen Ausgrenzungspraxis entgegengewirkt werden und jeder, unabhängig von seinen Voraussetzungen, als ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft geschätzt werden. Sie selbst betonen, dass sie sich bisher in ihrem Schulalltag kaum mit Inklusion auseinandersetzen mussten. Generell haben sie den Eindruck, dass derzeitig v.a. das Gymnasium hinsichtlich der Inklusion noch unbeteiligt ist. Da ihnen tiefgreifende inklusionsbezogene Erfahrungen fehlen, haben sie „Angst vor dem Unbekannten“ und sehen Inklusion als eine neue Herausforderung.

Im Zuge der Analyse konnte ein Zusammenhang zwischen positiven bzw. negativen Erfahrungen und positiven bzw. negativen Einstellungen zur Inklusion herausgearbeitet werden. So liegt die ausgesprochen negative Haltung einer Interviewten zur Inklusion innerhalb ihrer Erfahrungen und Eindrücke während eines einmonatigen Praktikums an einer Schule in freier Trägerschaft begründet. Dort hat sie erlebt, dass die gemeinsame Beschulung von Schüler und Schülerinnen mit und ohne Förderbedarf „nicht funktioniert“:

Gundula: [...] und ich habs gesehn, es funktioniert auch nicht. Ich habs im Praktikum einen Monat mir angeguckt an ner Schule mit freier Trägerschaft. Da wurden normale Schüler mit Inklus-

sionsschülern, körperlich behindert, geistig behindert unterrichtet. Wo ich mir sage, wo ist hier jetzt der Sinn und Zweck. Jemand mit nem IQ von nem anderthalbjährigen in ne Klasse zu setzen. Der sabbert vor sich hin, da ist überhaupt kein Fortschritt festzustellen. Der stört mit seinem Laut-Von-Sich-Geben die anderen beim Lernprozess [...]

Demgegenüber hat ein anderer Interviewter eine Schule in Westdeutschland kennengelernt, an der Inklusion erfolgreich realisiert wurde, da diese Schule ein ausgereiftes Konzept und ausreichend Personal zur Verfügung hatte. In seinen Äußerungen spiegelt sich wider, dass er der Inklusion positiv gegenübersteht:

Darius: Also das war in Westdeutschland. Ähm, aber dort fand ich, hatte die Schule so ein Konzept. Das war jetzt auch schon über Jahre, sieben acht Jahre jetzt schon gemacht und da hat das funktioniert. Weil der Lehrer, der dann extra war, ähm, der konnte dann den Schüler mal mit rausnehmen, ähm, was weiß ich, da sind die mal über den Schulhof gegangen. Da konnte der sich dann wieder beruhigen und dann ist der wieder in den Englischunterricht gegangen oder "bei Geo war er eben nicht dabei also die Kernfächer hauptsächlich wo es hinfällt." Da hat es funktioniert. Aber an unserer Schule, äh, sehe ich das eher nicht so. Da sehe ich das eher, dass sich die Lehrer total überfordert fühlen. Weil sie einfach sagen, das wird uns jetzt aufoktroziert, wir konnten da nicht mitentscheiden und wir fühlen uns da eigentlich nen bisschen (.) naja hilflos.

Eine andere Gymnasial-Lehramtsanwärterin (hier ohne Textstelle) ist wiederum hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Inklusion sehr ambivalent. Den vielen positiven Erfahrungen aus ihrer Kindheit, die ihr gezeigt haben, wie gut sich Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf entwickeln können, wenn man sie entsprechend unterstützt, stehen die wenigen (z.T. auch negativen) Erfahrungen aus ihrem Schulalltag als Referendarin gegenüber.

5. Ergebnisse beider Gruppendiskussionen

Im Vergleich zu den Sekundarschul-Referendaren und -Referendarinnen formulieren die Gymnasial-Referendare und Referendarinnen nur sehr wenige Bedingungen für die erfolgreiche Realisierung von Inklusion. Dies ist sicherlich ihrer mangelnden Praxiserfahrung geschuldet. Sie beziehen sich in ihren Äußerungen vornehmlich auf Schüler und Schülerinnen, die sozial-emotional gefördert werden müssen, sowie auf Schüler und Schülerinnen mit Lernschwächen, was ihrem weiter gefassten Inklusionsverständnis entspricht.

Vier verschiedene Typen der Herangehensweise an Inklusion und damit verbundene Bewältigungsmuster im Schulalltag konnten herausgearbeitet werden:

Typ 1 fühlt sich von der Inklusion überrollt und möchte sich zunächst nicht mit ihr auseinandersetzen, da die Rahmenbedingungen an den Schulen unzureichend sind.

Typ 2 stellt sich den mit Inklusion einhergehenden Anforderungen und versucht, die Situation bestmöglich zu bewältigen, wobei hier eher der Gedanke eines Betreuungsverhältnisses dominiert.

Typ 3 beklagt die mangelnde inklusionsbezogene Erfahrung. Er weiß nicht, was ihn erwartet, ist jedoch bereit, sich der Herausforderung zu stellen.

Typ 4 hat aufgrund reichhaltiger Erfahrungen keine Angst vor Inklusion, fürchtet jedoch den enormen Vorbereitungsaufwand.

Aus den Gruppendiskussionen konnte durch eine Inhaltsanalyse eine umfangreiche Liste an Bedingungen zur erfolgreichen Realisierung von Inklusion aus Sicht der Referendare herausgearbeitet werden. Dabei benennen besonders die Sekundarschul-Referendare und Referendarinnen konkrete Bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung der Inklusion:

- eine verstärkte Vorbereitung der Lehrkräfte auf Inklusion in der universitären Ausbildung, beispielsweise durch Seminare zur Inklusion
- die Möglichkeit Zusatzqualifikationen zur Inklusion zu erwerben
- ausreichend pädagogisch geschultes Personal an den Schulen
- ein über Jahre gereiftes Konzept zur Realisierung von Inklusion
- die Unterstützung durch Förderschullehrkräfte, die individuell auf die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf eingehen können
- die Realisierung von Seminaren zur Inklusion während des Vorbereitungsdiensts unter der Leitung einer Förderschullehrkraft, in denen anhand von Fallbeispielen Handlungsstrategien eingeübt werden
- die Differenzierung zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten hinsichtlich der Inkludierbarkeit der Schüler und Schülerinnen
- konkrete Lösungsansätze
- die Praktizierung des „Gemeinsamen Unterrichts“ ab der ersten Klasse, sodass sich sowohl die Schüler und Schülerinnen als auch die Lehrer und Lehrerinnen daran gewöhnen können und Inklusion etwas ganz normales ist
- die Beendigung der Sparpolitik am Bildungssystem und verstärkte Investitionen in die Realisierung der Inklusion
- die Anpassung/Individualisierung der Lernziele für jeden/jede SchülerIn
- die Bereitstellung entsprechender Mittel und Methoden zur Realisierung von Inklusion

6. Fazit und Ausblick

Die Gruppendiskussionen zeigen, dass die Einstellungen der beteiligten Referendare und Referendarinnen zur Inklusion eher negativ sind, was möglicherweise auf die unzureichenden Rahmenbedingungen zur Realisierung von Inklusion zurückzuführen ist. Hierbei lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Sozialkunde-Referendaren und Referendarinnen der Sekundarschulen, die schon recht viele Erfahrungen mit Inklusion haben, und denjenigen der Gymnasien, denen diese Erfahrungen noch fehlen, erkennen.

Um Inklusion erfolgreich zu realisieren, müssen Schulen organisatorische und pädagogisch-didaktische Maßnahmen ergreifen. Es müssen finanzielle, personelle und räumliche Ressourcen mobilisiert und die Struktur von Schule und Unterricht grundlegend verändert werden. Inklusion setzt generell ein vollkommen neues Verständnis von Normalität und Vielfalt voraus (vgl. Nuding/Stanislowski 2013, S. 3), in dem jeder in seiner Einzigartigkeit geachtet wird. Doch von diesem neuen Miteinander sind wir noch sehr weit entfernt. Solange man zwischen „normalen“ und „nicht-normalen“ Schülern und Schülerinnen unterscheidet und befürchtet, dass die vermeintlich „Starken“ bei der Inklusion benachteiligt werden, ist die „Zwei-Gruppen-Theorie“ noch lange nicht überwunden.

In beiden Gruppendiskussionen wurden Schüler und Schülerinnen mit bestimmten Förderschwerpunkten als nicht-inkludierbar eingestuft. So halten die Interviewten beider Schulformen das Unterrichten von Schülern und Schülerinnen mit körperlichen Beeinträchtigungen für „das kleinste Problem“. Stattdessen bewerten die Sekundar-

schul-Referendare und -Referendarinnen die Inkludierung von Schülern und Schülerinnen mit „sozial-emotionalen“ Verhaltensauffälligkeiten als kritisch. Die Gymnasial-Referendare und -Referendarinnen sind im Gegensatz zu den Sekundarschul-Referendaren und bezüglich der Inkludierbarkeit von Schülern und Schülerinnen mit „Lernschwächen, ADHS oder Autismus“ skeptisch. Für die Sekundarschul-Referendare und -Referendarinnen sind hingegen Schüler und Schülerinnen mit Lernschwächen oder ADHS bereits Normalität. Auch sie stellen aber die Inkludierbarkeit von Schülern und Schülerinnen mit schweren geistigen Beeinträchtigungen grundsätzlich in Frage.

Praktische Wege zur Inklusion müssen weiter entwickelt und evaluiert werden. Dann wird ein klareres Bild ihrer Möglichkeiten und Grenzen entstehen.

Anmerkung

- 1 Man unterscheidet Realgruppen, die auch außerhalb der Forschungssituation als ein soziales Gefüge existieren, von Gruppen, deren Mitglieder lediglich über gemeinsame sozialisationsgeschichtliche Hintergründe verfügen. Ziel der Gruppendiskussionen ist es, sich in den Real-Gruppen über ein von der Diskussionsleitung vorgegebenes Thema auszutauschen. Dabei geht es nicht um ein fokussiertes Abfragen von Einzelmeinungen, sondern darum, einen offenen und unbefangenen Austausch über ein bestimmtes Thema zu initiieren (Loos/Schäffer 2001, S. 13).

Literatur

- Appel, T.-M./Lieske, N./Reinelt, K.: Umsetzung in Deutschland. In: Saldern, M. (Hrsg.): Inklusion – Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt 2012, S. 125-141.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, M.: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden 2013, S. 9-32.
- Heimlich, U.: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich U./Kahlert J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht – Wege zur Bildung für alle. Stuttgart 2012, S. 9-26.
- Heitkamp, S.: „Wie die Jungfrau zum Kind“. In: Gewerkschaft Erziehung & Wissenschaft 4 (2014), S. 38-39.
- Hinz, A.: Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Sachsen-Anhalt. Zeitschrift für Inklusion 2 (2011). Zugriff am: 14.06.2012. verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/114/115>.
- Irlé, K.: Inklusionsgipfel: Streit ums Geld. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 4 (2014), S. 35-36.
- Klemm, K.: Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2013.
- Klemm, K.: Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Gütersloh 2014.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt – Pressemitteilung Nr.: 129/2013.
- Lewy, S.: Reform ‚Fördern und Fordern‘ Inklusion – Integration – und die Lehrkräfte? In: Erziehung und Wissenschaft 02 (2011), K 6549, S. 9-11.
- Loos, P./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Bohnsack, R./Lüders, C./Reichert, J. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung Bd. 5. Opladen 2001. S. 11-14.
- Nuding, A./Stanislawski, M.: Grundlagen und Grundfragen der Inklusion – Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichts. Hohengehren 2013.
- Staudacher, G.: „Inklusion ist ein Prozess und gleichzeitig ein Ziel, menschliche Verschiedenheit als Normalität anzunehmen und wertzuschätzen“. 2008. Zugriff am: 16.07.2014, verfügbar unter: www.definitiv-inklusive.org.
- UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24, Abs. 2a.