

Holger Schäfer
Christel Rittmeyer (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Handbuch Inklusive Diagnostik

BELTZ

Schäfer/Rittmeyer (Hrsg.)
Inklusive Diagnostik

Holger Schäfer/Christel Rittmeyer (Hrsg.)

Handbuch

Inklusive Diagnostik

Mit Beiträgen von

Birgit Altenrichter, Katja Bieritz, Konrad Bundschuh, Andrea Erdélyi, Erhard Fischer, Andreas Fröhlich, Hartmut Giest, Anne Häußler, Elke Hohnstein, Markus Janssen, Ulrich von Knebel, Rudi Krawitz, Arthur Limbach-Reich, Reto Luder, Andreas Mayer, Andreas Methner, Susanne Mischo, Liane Paradies, Hans-Jürgen Pitsch, Kerstin Popp, Kersten Reich, Christel Rittmeyer, Klaus Sarimski, Holger Schäfer, Wilhelm Schipper, Silke Schönrade, Markus Scholz, Franz Schott, Carin de Vries, Barbara Wichelhaus, Thomas Wiedenhorn, Marc Willmann, Erich Ch. Wittmann

und einem Vorwort von Rudolf Kretschmann

BELTZ

Holger Schäfer ist Förderschulrektor sowie Beiratsmitglied und Mitherausgeber der Fachzeitschrift LERNEN KONKRET.

Dr. phil. habil. Christel Rittmeyer ist Förderschulkonrektorin und apl. Professorin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Dieses Buch ist auch als Printausgabe erhältlich
(ISBN 978-3-407-83187-3).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets
von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2015 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Herstellung: Lore Amann
Satz: Sarah Ferdin
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Michael Matl

E-Book

ISBN 978-3-407-29402-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	
<i>Rudolf Kretschmann</i>	9
Einleitung	
<i>Holger Schäfer/Christel Rittmeyer</i>	12
I Grundlagen	
1 Inklusion – Grundlagen	
<i>Kersten Reich</i>	23
2 Schulische Diagnostik im Wandel der Zeit	
<i>Hans-Jürgen Pitsch</i>	43
3 Qualitätssicherung, kompetenzorientierter Unterricht und Diagnostik	
<i>Franz Schott</i>	67
4 Medizinische Klassifikationen: ICD-10, ICIDH, ICF und DSM-IV	
<i>Arthur Limbach-Reich/Hans-Jürgen Pitsch</i>	86
5 Inklusive Diagnostik	
<i>Holger Schäfer/Christel Rittmeyer</i>	103
II Fachorientierung	
6 Früherkennung von Schriftspracherwerbsstörungen im inkluisiven Unterricht TEPHOBE	
<i>Andreas Mayer</i>	135
7 Qualitative Analyse von Schreibprodukten für eine unterrichtsimmanente Diagnostik und Förderung	
<i>Elke Hohnstein/Katja Bieritz</i>	151
8 DIFMaB – Diagnostisches Inventar zur Förderung Mathematischer Basiskompetenzen	
<i>Carin de Vries</i>	166

9 Diagnostik und Förderung arithmetischer Kompetenzen in heterogenen Lerngruppen (BIRTE 2) <i>Wilhelm Schipper</i>	182
10 Das systemische Konzept von Mathe 2000+ zur Förderung »rechenschwacher« Kinder <i>Erich Ch. Wittmann</i>	199
11 Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht <i>Hartmut Giest</i>	214
12 »Die Abenteuer der kleinen Hexe« – Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen und fördern <i>Silke Schönrade</i>	230
13 Ästhetische Erziehung und Diagnostik <i>Barbara Wichelhaus</i>	250

III Förderplanung

14 Grundlagen der Förderplanung <i>Konrad Bundschuh</i>	269
15 Entwicklung und Umsetzung von Förderplänen unter inklusiven Gesichtspunkten <i>Kerstin Popp/Andreas Methner</i>	287
16 Evaluation von Förderplänen im inklusiven Setting <i>Kerstin Popp/Andreas Methner</i>	301
17 Förderdiagnostik und Schulentwicklung <i>Liane Paradies</i>	314
18 Förderplanung mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) <i>Reto Luder</i>	333
19 Portfolio und Diagnostik unter inklusiven Gesichtspunkten <i>Thomas Wiedenhorn/Markus Janssen/Markus Scholz</i>	346

IV Spezifische Fragestellungen

20 Diagnostik und Inklusion in der Frühförderung <i>Klaus Sarimski</i>	360
21 Sprachdiagnostik und Sprachförderung <i>Ulrich von Knebel</i>	371
22 Förderdiagnostik in der Unterstützten Kommunikation <i>Andrea Erdélyi/Susanne Mischo</i>	384
23 Autismus und Diagnostik im Kontext pädagogischer Förderung <i>Anne Häußler</i>	404
24 Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen: Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule <i>Marc Willmann</i>	419
25 Schwerste Behinderung – diagnostische (Un-)Möglichkeiten? <i>Andreas Fröhlich</i>	433
26 Arbeit und Diagnostik – Wege und Erfordernisse im Übergang Schule-Beruf (ÜSB) <i>Erhard Fischer</i>	445
27 Diagnostik in der Lerntherapie am Beispiel der Lese-Rechtschreib-Schwäche und Rechenschwäche <i>Birgit Altenrichter</i>	462
28 »Response to Intervention« (RTI) im Spannungsfeld Inklusiver Diagnostik <i>Arthur Limbach-Reich</i>	478

V Perspektiven

29 Konstruktivismus und Diagnostik <i>Hans Jürgen Pitsch</i>	500
30 Grenzen einer Pädagogischen (inklusive) Diagnostik <i>Konrad Bundschuh</i>	525
31 Der Dialog als Methode individualpädagogischer Diagnostik <i>Rudi Krawitz</i>	547

VI Ausblick

32 Personelle, institutionelle und administrative Voraussetzungen Inklusiver Diagnostik <i>Holger Schäfer/Christel Rittmeyer</i>	567
--	-----

VII Anhang

Autorenverzeichnis	585
Abkürzungen, Tests und Inventare	589
Sachregister	593
Personenregister	601

Vorwort

Menschliches Handeln ist analytisch, prognostisch und rückgekoppelt. Jegliches menschliche Tun beginnt mit einer Analyse der Ausgangslage, einer Einschätzung des möglichen Verlaufs und einer Prognose des wahrscheinlichen Ergebnisses. Es ist begleitet von einem permanenten Abgleich, inwieweit sich die Dinge wie erwartet entwickeln, und es endet mit einer Einschätzung, inwiefern das tatsächliche Ergebnis dem prognostizierten Ergebnis entspricht. In der Regel erfolgen diese Prozesse als Alltagsdiagnosen auf der Basis von Alltagstheorien, d. h. nicht näher reflektierter Grundannahmen und zumeist intuitiv und unbewusst. Wo immer solche Prozesse auf der Basis anerkannter wissenschaftlicher Theorien bewusst, gezielt und planvoll erfolgen, sprechen wir von wissenschaftlichen Diagnosen – ursprünglich in der Medizin, in der Folge dann in der Pädagogik und in der Psychologie.

In der Pädagogik kommt man wegen der Fülle rasch wechselnder Ereignisse nicht umhin, in der Mehrzahl der Fälle seinen Alltagsdiagnosen zu vertrauen, wobei diese zielführend sein können, wenn sie auf der Grundlage verinnerlichter wissenschaftlicher Theorien erfolgen. Es gibt jedoch immer wieder Weichenstellungen, bei denen ein besonders reflektiertes Vorgehen angezeigt ist, etwa bei der gezielten Passung pädagogischer Angebote an die Ausgangslage von Lernenden, bei der Planung von Förder- und Therapiemaßnahmen oder der Revision vorhandener pädagogisch-therapeutischer Angebote, wenn diese sich als unwirksam erwiesen haben.

Professionelles pädagogisches Handeln erfordert Diagnosekompetenz. Und zwar umso mehr, je stärker Lehrer gehalten sind, individuelle Lernpläne zu erstellen oder – vor allem im inklusiven Kontext – Förderpläne oder Entwicklungspläne für Lernende mit spezifischen Förderbedarfen. Das Handbuch *Inklusive Diagnostik* beschreibt genau diese Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Vorgehensweisen professioneller pädagogisch-therapeutischer Diagnostik unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit in inklusiven Handlungsfeldern.

Der Aufbau des Buches folgt der bewährten Vorgehensweise vom Allgemeinen zum Speziellen: Zunächst legen die Autoren und Herausgeber dar, was sie unter Inklusion verstehen. Danach werden Entwicklungen und Erfordernisse pädagogischen Diagnostizierens vor dem Hintergrund der Bemühungen um Qualitätssicherung und kompetenzorientierten Unterricht dargestellt.

Nach einem Seitenblick auf medizinische Klassifikationssysteme (ICD-10, ICIDH, ICF und DSM-IV) münden die Ausführungen in den Beitrag *Inklusive Diagnostik*. Dabei setzen sich die Autoren (Schäfer/Rittmeyer) u. a. mit der heiklen Frage auseinander, inwieweit im Kontext von Inklusion die Feststellung eines »sonderpädagogischen Förderbedarfs« legitim, unumgänglich oder (weil möglicherweise stigmatisierend) kontraindiziert ist.

Schule hat einen geradezu universellen Bildungsauftrag, und man könnte Bände füllen, alle Bildungsziele aufzuzählen und zu diskutieren. Am Ende der Schulkarriere zählt dann aber meistens doch der Bildungserfolg in den Schulfächern. So besehen ist es sinnvoll, dass die Herausgeber der Fachorientierung breiten Raum gegeben haben. Bemerkenswert und fast als Alleinstellungsmerkmal zu werten ist, dass die schulfachlichen Ausführungen sich nicht auf Deutsch und Mathematik beschränken, sondern dass auch Sachunterricht, Sport, Bewegung und Ästhetische Erziehung in die Überlegungen einbezogen werden.

Zu den Erfordernissen pädagogischer und – hier – Inklusiver Diagnostik gehört, diagnostische Feststellungen zu verschriftlichen, Förderziele festzulegen, Methoden und Zuständigkeiten aufzulisten und zu prognostizieren, welcher (überprüfbare!) Erfolg sich nach einem zuvor festgelegten Förderzeitraum einstellen soll. In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass viele Lehrer mit dieser Aufgabe überfordert waren. Unter der Überschrift *Förderplanung* entwickeln mehrere Autoren bzw. Autorenteam Handreichungen zu der Frage, wie Förderplanung konkret erfolgen kann oder wie Förderdiagnostik und Schulentwicklung miteinander verzahnt werden können.

Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind zahlenmäßig die größte Gruppe der Lernenden mit sonderpädagogischem oder erhöhtem Förderbedarf. Allein ihre große Zahl erklärt, dass ihre Erfordernisse in allen inklusiven Diskursen im Vordergrund stehen – mit der Gefahr, dass zahlenmäßig seltenere Förderbedarfe unterschätzt oder gar vernachlässigt werden. Unter der Überschrift *Spezifische Fragestellungen* (Teil IV) erinnern die Herausgeber daran, dass es noch weitere Förderbedarfe gibt und wie ihnen diagnostisch und pädagogisch zu begegnen ist: Sprachprobleme, Verhaltensauffälligkeiten, Autismus oder Schwerste Behinderungen, um nur einige zu nennen.

Bei der Durchführung wissenschaftlicher Diagnosen, der Ausformulierung von Förderplänen, dem Zusammenstellen individueller Curricula und der Evaluation von Förderplänen handelt es sich um Arbeiten, die Lehrern zusätzlich zu dem bereits bestehenden Arbeitspensum auferlegt werden – und für die sie keineswegs an anderer Stelle entlastet werden. Inklusion kann einerseits nur funktionieren, wenn individuelle Besonderheiten und Bedarfe von Lernenden erkannt und passend beantwortet werden. Andererseits besteht die Hauptaufgabe der Lehrenden darin, Kinder auf ihren individuellen Lernwegen zu begleiten und zeitgleich mehrere unterschiedliche Curricula zu organisieren. Ein Übermaß an Diagnostik, womöglich gar eine überbordende bürokratische Berichtspflicht könnte sich kontraproduktiv auswirken, derart, dass weniger Zeit für die Arbeit mit den Lernenden bleibt oder Lehrer gehalten sind, sich physisch und psychisch zu überfordern, wollen sie allen mehr oder weniger berechtigten Ansprüchen genügen.

Es gilt daher, eine Balance zu finden zwischen Informationsgewinnungsprozessen und pädagogischem Handeln, und zwar immer eingedenk der Grenzen diagnostischer Verfahren und der Grenzen der Plan- und Steuerbarkeit von Lernprozessen. Bei aller notwendigen wissenschaftlichen Fundierung von Diagnostik darf nicht vergessen werden, dass die diagnostische Begegnung wie jede Begegnung zwischen

Menschen ein Dialog ist bzw. sein sollte und von daher das pädagogische Setting dialogisch zu gestalten ist.

Bremen im Oktober 2014

Rudolf Kretschmann

Einleitung

Das Anliegen

Das Handbuch Inklusiver Diagnostik legt einen Entwurf (sonder-)pädagogischer Diagnostik vor, der den pädagogischen und strukturellen Rahmenbedingungen einer Schul- und Bildungslandschaft Rechnung tragen möchte, die sich zunehmend im Zusammenhang mit Inklusion zu verändern beginnt. Hierbei steht jedoch nicht das Thema Inklusion im Mittelpunkt, sondern die Diagnostik und die Dokumentation von Lernausgangslagen als interdisziplinäre Grundlage daraus hervorgehender kooperativer Bildungsprozesse (KMK 1994). Demzufolge wird keine Diskussion über das Für und Wider von Inklusion und den Möglichkeiten der Umsetzbarkeit unter den derzeitigen strukturellen, föderal divergenten Rahmenbedingungen geführt (Ahrbeck 2014). Wohl aber gehen die Herausgeber davon aus, dass die Umsetzung von Inklusion angesichts der von Deutschland 2009 ratifizierten VN-Behindertenrechtskonvention (VN-BRK 2008) die weitere Bildungspolitik und die Schullandschaft nachhaltig prägen, konventionelle Abläufe verändern und weitere Herausforderungen mit sich bringen wird (KMK 2011). Zeitgemäße pädagogische Diagnostik ist deshalb Inklusiver Diagnostik (Schäfer/Rittmeyer 2015, 46ff.).

Spätestens seit den 1994er KMK-Empfehlungen bewegen wir uns weg von einer status- und institutionsbezogenen Zuschreibungsdiagnostik hin zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.¹ In diesem Feststellungsverfahren spielen die strukturellen Bedingungen eine nur mittelbare Rolle. Im Mittelpunkt steht der individuelle Bedarf des Kindes an Bildung und Teilhabe und des familiären Umfeldes im Hinblick auf Unterstützung und Assistenz.

Demzufolge möchte dieses Handbuch mit dem Entwurf² einer Inklusiven Diagnostik die im schulischen Handlungsfeld Diagnostik bedeutsamen Bereiche qualitativ

-
- 1 Den Terminus »Sonderpädagogischer Förderbedarf« verwenden wir hier als einen feststehenden und durch die 1994er KMK-Empfehlungen etablierten Begriff. Auf Aspekte des Terminus *Sonderpädagogischer Förderbedarf*, den Wocken (2011) als eines der »Unwörter der Sonderpädagogik« (186) bezeichnet, kann hier nur stichwortartig verwiesen werden: personale Zuschreibung von Behinderung, Orientierung am medizinischen Modell und eine im Hinblick auf eine Inklusiver Diagnostik notwendige terminologische Revision (vgl. hierzu auch Dönges 2010, 319ff. und Speck 2013, 6ff.). (→ Bundschuh 14)
 - 2 Wir sprechen derzeit bewusst nicht von einem Modell, einem Konzept oder einer Theorie Inklusiver Diagnostik, da wir nicht zuletzt im Entstehungsprozess dieses Handbuches und im Dialog mit den hier vertretenen Autoren eine so hohe Komplexität dieses Themenfeldes wahrgenommen haben, dass nur ein dynamisches und prozessorientiertes Verständnis im Sinne eines ersten Entwurfes der Herausforderung einer Inklusiven Diagnostik gerecht werden kann.

ver und quantitativer Verfahren und deren Einflussmöglichkeiten im (gemeinsamen) Unterricht beleuchten und im Sinne einer damit verbundenen curricularen Zielorientierung (Korrespondenz zu den Bildungsplänen) und einem Fachbezug (inter- bzw. transdisziplinäre Korrespondenz und Kooperation) mit dem Fokus auf Förderplanung (Prozessorientierung) kategorial einordnen.

In einem solchen komplexen Feld kann Diagnostik damit nicht (mehr) nur alleine als Aufgabenfeld der Sonderpädagogik verstanden werden, sondern muss mit der Zielsetzung von Wissens- und Kompetenztransfer kooperativ die Allgemeine Pädagogik miteinbeziehen (Schäfer/Rittmeyer 2015 und Ahrbeck 2014). So wie Sandfuchs (2014) die »gemeinsame Arbeit im Team« (23) als einen professionellen Standard für guten Unterricht einfordert, so ist auch Diagnostik auf Kommunikation und Kooperation als strukturelle Wesensmerkmale angewiesen, die von ministerieller Seite einzufordern, zu steuern und zu unterstützen sind.

Die Entwicklungsschritte

In der Bewertung aller Facetten war es damit ein zentrales Anliegen, Vertreter verschiedener Professionen in den Diskurs einzubinden, die in den je spezifischen Fachbereichen strukturelle Entwicklungen und diagnostische Besonderheiten skizzieren, um dadurch Diagnostik sowohl im Schuleingangsverfahren (Gutachtenerstellung) wie auch im Sinne von Prozessorientierung im gemeinsamen Unterricht (Förderplanung) unter einem interdisziplinären Blickwinkel betrachten zu können.

Gegenstand der Zusammenstellung ist demnach die bisher so bezeichnete pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext (Primarstufe und Sekundarstufe I und II an Regel- und Förderschulen) mit Blick auf die Beeinträchtigungen von Schülern mit vermutetem und festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf unter den Gesichtspunkten von Prävention und Rehabilitation (KMK 1994 und KMK 2011). Die Komplexität der damit verbundenen Aufgabenfelder (→ Teil IV) brachte es mit sich, dass wir uns bewusst für eine Fokussierung auf den Bereich Schule beschränkt haben und lediglich mit den Beiträgen von Klaus Sarimski (Beitrag 20) und Erhard Fischer (Beitrag 26) die wesentlichen Übergänge vom Elementarbereich in die Schule und von der Schule in die Arbeitswelt anreißen.

Keine Berücksichtigung finden dagegen spezifische Diagnoseverfahren im Elementarbereich und Verfahren im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung oder auch der besonderen Beeinträchtigungen im Alter und damit verbundener Inventare. Ebenso ließen wir die Handlungsfelder Kinder- und Jugendhilfe, Psychiatrie, Psychologische Begleitung, Medizinische Diagnostik, ADHS und Hochbegabung außen vor. Hierbei handelt es sich zweifelsohne um wichtige Themen, die in anderen Publikationen aufgegriffen werden sollten.

Neben dem o. g. Anliegen einer Annäherung unterschiedlicher Professionen mit dem Ziel eines interdisziplinären Dialogs (Fischer 2014) erschienen uns die formalrechtlichen Hürden, die das deutsche föderale Bildungssystem mit sich bringt, inso-

fern bedeutsam, als dass deren Zuschnitt alleine auf ein Bundesland einen zu engen (möglicherweise einseitigen) Blick mit sich gebracht hätte. Dies führte zu einem bundeslandübergreifenden Dialog, demzufolge wir Vertreter aus dem gesamten Bundesgebiet für unseren Entwurf einer Inklusiven Diagnostik gewinnen konnten. Die Vertreter aus Luxemburg und aus der Schweiz brachten weitere und den Blick nochmals weitende Perspektiven ein.

Nicht zuletzt durch den generationenübergreifenden Dialog und den damit verbundenen wichtigen Erfahrungen aus den verschiedenen Phasen der historischen Entwicklung der Diagnostik heraus konnten hier zu bewahrende Erfahrungen aufgegriffen und neue Impulse beschrieben werden.

Zugleich bringt es die Zusammenarbeit von 35 Fachvertretern mit sich, dass an manchen Stellen (mitunter bewusst) Redundanzen auftreten oder sachliche Diskussionen entstehen. Als Herausgeber waren uns diese Kontroversen – auf der Grundlage unseres synthetischen Ansatzes (Rittmeyer/Schäfer 2013 und 2014) – nicht zuletzt deshalb ein Anliegen, da gerade die Vielzahl noch zu klärender Fragen im Kontext von Inklusion (Ahrbeck 2014) den dynamischen Charakter eines solchen professionsübergreifenden Dialogs kennzeichnet und die Pluralität und Diversität als zentrales und nach unserer Einschätzung nicht gänzlich aufzulösendes Strukturmerkmal von Inklusion widerspiegelt (Brodkorb 2014, 422ff.).

Der Aufbau des Handbuchs

Das Handbuch gliedert sich in insgesamt sechs Teile. Teil I beginnt mit den grundlegenden Gedanken zur Inklusion und deren historischen Entwicklungslinien (*Kersten Reich*), einer historischen Betrachtung der schulischen Diagnostik (*Hans-Jürgen Pitsch*), den Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung (*Franz Schott*) sowie den Modellen medizinischer Klassifikation (*Arthur Limbach-Reich/Hans-Jürgen Pitsch*). Die Ausführungen münden schließlich in den Entwurf einer Inklusiven Diagnostik, deren Herausforderungen unter (sonder-)pädagogischen, diagnostischen und personalen Gesichtspunkten dargelegt werden (*Holger Schäfer/Christel Rittmeyer*).

Eine konkrete Fachorientierung mit dem Ziel von Wissens- und Kompetenztransfer greift Teil II auf, der die Lernfelder Deutsch (Deutsch I: *Andreas Mayer* und Deutsch II: *Elke Hohnstein/Katja Bieritz*), Mathematik (Mathematik I: *Carin de Vries*, Mathematik II: *Wilhelm Schipper* und Mathematik III: *Erich Ch. Wittmann*), Sachunterricht (*Hartmut Giest*), Psychomotorik, Sport und Bewegung (*Silke Schönrade*) sowie Ästhetische Erziehung (*Barbara Wichelhaus*) im oben genannten diagnostischen Sinne fachwissenschaftlich und in erster Linie aus allgemein pädagogischer Perspektive umreißt.

Teil III baut auf dieser Fachorientierung auf und liefert mit praxiserprobten Beiträgen zur Förderplanung konkrete Hinweise zur Umsetzung im (gemeinsamen) Unterricht. Nach einer grundlegenden Einführung zur Förderplanung (*Konrad Bundschuh*) werden in zwei aufeinander aufbauenden Beiträgen Entwicklungslinien und

Möglichkeiten von Evaluation sowie Fortschreibung im Kontext Förderplanung aufgezeigt (*Kerstin Popp/Andreas Methner*).

Daran anschließend wird diese Vorgehensweise in einen gesamt schulischen Rahmen gerückt, und es werden konkrete Beispiele zur Förderplanarbeit genannt (*Liane Paradies*). Die Einbindung von Informationstechnologien bringt mit der Nutzung von Online-Plattformen einen medialen und damit dem interdisziplinären Verständnis dienlichen Blick in diese Überlegungen ein (*Reto Luder*). Förderdiagnostische Möglichkeiten des Portfolios unter inklusiven Gesichtspunkten runden diesen Teil ab (*Thomas Wiedenhorn/Markus Janssen/Markus Scholz*).

Teil IV umreißt dann vor allem spezifische (sonderpädagogische) Fragestellungen mit Beiträgen zu folgenden Themen: Frühförderung (*Klaus Sarimski*), Sprache und Sprachförderung (*Ulrich von Knebel*), Förderdiagnostik in der Unterstützten Kommunikation (*Andrea Erdélyi/Susanne Mischo*), Autismus und diagnostische Fragestellungen (*Anne Häußler*), Verhaltensstörungen (*Marc Willmann*), Schwerste Behinderung und diagnostische (Un-)Möglichkeiten (*Andreas Fröhlich*), Arbeit und Diagnostik – neue Wege im Übergang Schule und Beruf (ÜSB) (*Erhard Fischer*), Lerntherapie und Diagnostik (*Birgit Altenrichter*) und der RTI-Ansatz im Kontext von Inklusion (*Arthur Limbach-Reich*).

Mit ausgewählten Perspektiven beschäftigt sich Teil V, in dem Diagnostik im Kontext eines konstruktivistischen Zugangs betrachtet wird (*Hans-Jürgen Pitsch*), Gedanken zur Diagnostik und zu ihren Grenzen skizziert werden (*Konrad Bundschuh*) und schließlich die Bedeutung des Dialogs als Methode individualpädagogischer Diagnostik betont wird (*Rudi Krawitz*).

Bis dahin noch offen gebliebene Aspekte zum Themenkomplex Inklusion, Diagnostik und Schulentwicklung sowie sich daraus ergebende Herausforderungen fasst Teil VI zusammen (*Holger Schäfer/Christel Rittmeyer*).

Die Handhabung des Handbuchs

Vorweg sollen dem Leser noch einige Hinweise für die Lektüre und Nutzung des Handbuchs mit auf den Weg gegeben werden:

- In jeden Teil wird inhaltlich eingeführt. Darüber hinaus geben die Zusammenfassungen der Autoren zu Beginn jedes Beitrags einen thematischen Überblick. In Verbindung mit den daran anschließenden Schlüsselwörtern entsteht so ein erster Eindruck zum jeweiligen Schwerpunkt des Fachbeitrags.
- Im Sinne eines Handbuchs werden die wesentlichen Querverweise zu anderen Beiträgen ausgewiesen. Um Verwechslungen mit Literaturhinweisen zu vermeiden, wird dies durch folgenden Hinweis kenntlich gemacht: (→ Krawitz). Bei mehreren Beiträgen eines Autors wird zusätzlich auf die Beitragsnummer verwiesen: (→ Bundschuh 30).
- Abkürzungen werden in einem Abkürzungsverzeichnis (einschließlich der genannten Testverfahren und Inventare) ausgewiesen (→ Anhang).

- Im Sachregister (→ Anhang) und im Personenregister (→ Anhang) sind ausgewählte Fachbegriffe und Autoren (jeweils mit Seitenzahl) genannt.
- Alle Autoren werden im Autorenverzeichnis mit Kontaktmöglichkeit vorgestellt (→Anhang).
- Auf Internetseiten wurde mit Datum vom 01.08.2014 letztmalig zugegriffen.
- Es wird auf eine Nennung beider Geschlechter verzichtet und stattdessen das generische Maskulinum verwendet. Unsere Mitautoren haben sich dankenswerterweise auf diese vereinfachende Schreibweise eingelassen.

Dank

Allen Kollegen aus Lehre, Forschung und Praxis, durch deren Mitarbeit wir den wissenschaftlichen Diskurs ebenso wie die unmittelbare Praxis gleichermaßen berücksichtigen konnten, möchten wir ausdrücklich danken für die Bereitschaft, sich auf dieses Projekt auf der Grundlage unseres Entwurfes eingelassen zu haben. Namentlich möchten wir an dieser Stelle *Prof. Kersten Reich* (Köln), *Prof. Andreas Fröhlich* (Landau) und *Prof. Konrad Bundschuh* (München) für wesentliche Hinweise danken, die uns im Zuge der zahlreichen Gespräche den einen oder anderen Aspekt überdenken ließen und damit zu weiteren Entwicklungen anregten.

Herrn *Prof. Rudolf Kretschmann* (Bremen) gebührt Dank für seinen gedanklichen Anstoß zu unserem Entwurf (Rittmeyer/Schäfer 2013) und den sich daran anschließenden Arbeiten (Rittmeyer/Schäfer 2014 und Schäfer/Rittmeyer 2015) sowie für seine Bereitschaft, mit einem Vorwort in die Gesamthematik einzuführen.

Herrn *Prof. Otto Speck* (München) danken wir für die wohlwollenden Einschätzungen und Rückmeldungen zu unserem Entwurf »zum Wohle der Kinder, um die es uns immer ging« (Otto Speck, August 2014).

Herrn *Dr. Erik Zyber* und dem Beltz Verlag möchten wir für die Bereitschaft danken, dieses komplexe und zu Beginn noch schwerlich zu überschauende Vorhaben redaktionell begleitet zu haben und für organisatorische Belange und Fragen der Umsetzung jederzeit Ansprechpartner gewesen zu sein.

Wünsche

Wir wünschen uns für dieses Handbuch, dass die hier vertretenen Positionen und Perspektiven (weitergehend und verstärkt) Eingang in Wissenschaft und Praxis finden, um dadurch einen synthetischen Ansatz aus qualitativen und quantitativen Diagnoseverfahren im interdisziplinär arbeitenden Setting etablieren zu können. Auf dieser Basis sehen wir realistische Möglichkeiten, einer Vielzahl von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung eine bedarfsgerechte und zukunftsorientierte Bildung (Klafki 2007) zuteilwerden zu lassen – unabhängig von der institutionellen Frage und der zurzeit vor allem politisch, jedoch weniger fachlich geführten Debatte der Beschulung. Ein

vorbehaltloser Dialog der Professionen mit dem Ziel von Wissens- und Kompetenztransfer, so wie wir es bei der Entwicklung dieses Handbuches interdisziplinär und generationsübergreifend erfahren durften, kann dabei helfen, Barrieren bei Lehrern und in Schulen abzubauen.

Damit schließt sich der Kreis und es wird deutlich, welch hoher (und zu bewahrender) Stellenwert der Diagnostik im Zusammenhang mit Inklusion beizumessen ist und dass sie als eine der zentralen Schnittstellen – *wenn nicht sogar als die Schlüsselstelle* – allgemeinpädagogischer Schulentwicklung zu bewerten sein wird.

*Holger Schäfer und Christel Rittmeyer
(Bernkastel-Kues und Düsseldorf im Herbst 2014)*

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart.
- Brodtkorb, M. (2014): Warum totale Inklusion unmöglich ist. In: Sonderpädagogische Förderung heute 59, H. 4, 422–447.
- Dönges, Ch. (2010): Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55, H. 3, 319–327.
- Fischer, E. (Hrsg.) (2014): Heilpädagogische Handlungsfelder. Stuttgart.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Kultusministerkonferenz KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Kultusministerkonferenz KMK (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Bonn.
- Kultusministerkonferenz KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Bonn.
- Rittmeyer, Ch./Schäfer, H. (2013): Diagnostik in Schule und Unterricht. Ein synthetischer, qualitativ-quantitativer Ansatz für die Handlungsfelder Deutsch, Mathematik und Verhalten. Baltmannsweiler.
- Rittmeyer, Ch./Schäfer, H. (2014): Qualitativ-quantitative Diagnostik im Kontext inklusiven Unterrichts. In: Bogner, D./Maring, B. (Hrsg.): Inklusion an Schulen. Köln. 151–165.
- Sandfuchs, U. (2014): Die Könige der Klassenzimmer. In: Grundschule H. 6, 22–23.
- Schäfer, H./Rittmeyer, Ch. (2015): Inklusive Diagnostik. Herausforderungen für Regelpädagogik und Sonderpädagogik. In: Pädagogik 67. H. 2, 46–51.
- Speck, O. (2013): Die wundersame Vermehrung von Schülern mit »geistiger Behinderung« und niemand empört sich! In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 82, H. 1, 1–10.
- Vereinte Nationen (VN-BRK) (Hrsg.) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Übersetzung in BGBl III – 23.10.2008 – Nr. 155).
- Wocken, H. (2011): Unwörter der Sonderpädagogik. Anstiftung zu einer Flurbereinigung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 80, H. 3, 186–191.

Teil I



Grundlagen

Einführung

Diagnostik ist ein Begriff, der in vielfältigsten Zusammenhängen verwendet wird, insbesondere in der Medizin und solchen Bereichen, die den Menschen betreffen. Darüber hinaus wird der Begriff Diagnostik aber auch zunehmend in unbelebten, in der Regel technischen und maschinellen Handlungsfeldern verwendet (Motordiagnose). Gegenstand des vorliegenden Sammelbandes ist die Diagnostik in Bezug auf den Menschen. In Abhebung von einer Diagnostik, die von Psychiatern, Psychologen, Therapeuten und Medizinern angewendet wird, geht es hier um eine pädagogische Diagnostik im Kontext Schule. Eine solche pädagogische Diagnostik stellt eine der wesentlichen Grundlagen (wenn nicht sogar *die* Grundlage) des Unterrichtens und der Erziehung dar. Da sich momentan die Rahmenbedingungen für Unterricht und Schule durch inklusive Veränderungen (gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung) weiterentwickeln (müssen), ist auch die pädagogische Diagnostik einem erheblichen Veränderungsprozess unterworfen. Es ist deshalb eine Diagnostik notwendig (geworden), die dem Anspruch einer inklusiven Schulentwicklung entsprechen kann: eine *Inklusive Diagnostik*.

In der Vergangenheit wurden quantitative Verfahren auf der einen und qualitative Verfahren auf der anderen Seite häufig als sich gegenseitig ausschließend begriffen. Im vorliegenden Band wird die Auffassung vertreten, dass eine pädagogische Diagnostik für inklusive Arbeitsfelder diese Kontroverse überwinden und beide Richtungen zusammenführen muss. Durch eine solche Synthese erst wird es möglich, die Vorzüge beider Herangehensweisen zu integrieren, synergetisch zu nutzen und Schwachstellen lediglich einer Perspektive auszugleichen. Dadurch sind Lernausgangslagen differenzierter zu erfassen, Förderbedarfe genauer wahrzunehmen und Fördermöglichkeiten in kooperativen, interdisziplinär ausgerichteten Lernarrangements profunder zu planen und umzusetzen. Teil I beschäftigt sich mit den Grundlagen, welche Implikationen die Forderung nach Inklusion für Schule, Didaktik und Diagnostik hat, wie sich die Diagnostik historisch entwickelte und wo sie aktuell auch im Kontext von Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung steht, welche Bedeutung psychiatrisch-psychologische Klassifikationssysteme haben und was sich aus all dem als Anforderung an eine zeitgemäße (Inklusive) Diagnostik ergibt.

Kersten Reich legt dar, dass gegen Inklusion noch stark wirksame Denktraditionen stehen, die sich aus einer Fehlrezeption der Darwinschen Evolutionstheorie herleiten (lassen). Während Darwin mit dem *Survival of the Fittest* vor allem die Eliminierung nicht angepasster Lebewesen meinte, wurde es in einem trivialisierten Verständnis mit der Durchsetzung der vermeintlich Starken und Besten gleichgesetzt und mündete in den pädagogischen Ansatz einer *One-Size-fits-all*-Bildung. So wird die Abwehr gegen Formen der Inklusion aus einem Denken gespeist, das bereits in der

Evolutionstheorie anders gemeint war und kulturell übersetzt eine große Täuschung darstellt. Reich zeigt weiterhin Konfliktlinien auf, die dem Prozess der Inklusion als Kampf um die Durchsetzung von Menschenrechten und Menschenwürde entgegenstehen: (1) Probleme von Menschen mit Behinderung im öffentlichen Leben, (2) Entsolidarisierungs(tendenzen) in der Kultur der Gegenwart, (3) Stückwerkmentalität im Erziehungs- und Bildungssystem, (4) Streit um Ressourcen für Inklusion, (5) kein hinreichend für Inklusion ausgebildetes Personal und (6) systembedingte Schwächen des Schulsystems, Inklusion überhaupt stattfinden zu lassen. Zum Abschluss seines Artikels zeigt er notwendige Aspekte einer inklusiven Didaktik auf, die aus seiner Sicht in der Bundesrepublik Deutschland erst in den Anfängen steckt und endet mit der Feststellung, dass die pädagogische Diagnostik im gemeinsamen Lernen eine wesentliche Rolle spielen muss.

Hans-Jürgen Pitsch zeigt die Anfänge der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Entwicklung von Kindern mit Behinderung auf. In Anlehnung an Heckel ist die Entwicklung des einzelnen Menschen (Ontogenese) als verkürzte Entwicklung der Phylogense zu beschreiben und vollzieht sich als Reifungsgeschehen. Diese Vorstellung von Reifungsvorgängen und damit eng verbundenen Phasenlehren war lange verbreitet und ist noch heute wirksam (bekannte Vertreter waren Arnold Gesell, Charlotte Bühler und Hildegard Hetzer), aber in wesentlichen Annahmen zu kritisieren. Die Arbeit mit Kindern, die nicht lernten oder nicht lernen konnten, führte zunächst zur Entwicklung und zum Einsatz von Schulleistungstests, die aber nicht die Gründe für das Lernversagen erklären konnten. Diese Möglichkeit wurde jedoch in der Messung der Intelligenz gesehen, für die Alfred Binet und Theodore Simon mit dem Intelligenzquotienten ein Maß und ein Testinstrumentarium entwickelten. Weitere Entwicklungsschritte waren die zunächst teilweise sprachfreien Tests von David Wechsler und danach die völlig sprachfreien Tests von Jensen und Snijders/Oomen. Aus der Intention heraus, die Ursache von Lernschwierigkeiten zu erklären, wurden fehlerorientierte Tests entwickelt, die der Förderdiagnostik zuzuordnen sind. Ihr Schwerpunkt ist nicht der diagnostische, sondern der pädagogische Bereich, der aus der Erkenntnis der Diagnose heraus Zielvorstellungen formulieren will.

Franz Schott beleuchtet in seinem Beitrag den Zusammenhang von Qualitätssicherung und Kompetenzorientierung in Diagnostik und Unterricht. Als eine Folge des mittelmäßigen Abschneidens von Schülern bei internationalen Schulleistungsvergleichen (PISA-Schock) wurde die Effizienz von Schule verstärkt auf den Output von Bildungsprozessen fokussiert. Diese sollten fortan in Diagnostik und Unterricht durch Kompetenzen erfasst werden. Eine Erhöhung der Heterogenität der Schülerschaft, wie sie in inklusiven Systemen auftreten wird, hat wiederum erhebliche Konsequenzen für die Qualitätssicherung, da mit der Erhöhung der Heterogenität von Lerngruppen der Aufwand für Steuerung und Qualitätssicherung wächst. In der Unterrichtspraxis wird meistens informell oder halb formal gemessen. »Je heterogener die Lerngruppe, umso stärker ist eine angemessene Einhaltung der Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gefährdet.« Für den Entwurf einer quantitativ-qualitativen Diagnostik sind die von Schott ausgeführten Probleme gängiger testtheoretischer Ansätze zur quanti-

tativen Kompetenzdiagnostik von besonderer Bedeutung: 1) Reduktion des Ergebnisses einer Aufgabenbearbeitung auf *gelöst* oder *nicht gelöst*, 2) Güte der Messung in den verschiedenen Bereichen des Messbereiches von unterschiedlicher Qualität und 3) Ähnlichkeit einer Person mit einer Stichprobe kann nur teilweise überprüft werden.

Arthur Limbach-Reich und *Hans-Jürgen Pitsch* führen in ihrem gemeinsamen Beitrag aus, dass die Suche von Pädagogen nach Erklärungen für Abweichungen von der Norm und Störungen auch zur Orientierung an medizinischen und psychiatrischen Klassifikationssystemen wie der ICD-10 (International List of Causes of Death, Version 10), der ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), der ICF (International Classification of Functioning) und dem DSM-V (Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, Version V) geführt hat. Eine solche Zuordnung ist insofern hilfreich, als sie bei Lernproblemen hilft, die Sicht von kognitiven Schwierigkeiten auszuweiten auf mögliche körperliche Erschwernisse (beim Individuum) und auf mögliche familiäre, schulische und gesellschaftliche Bedingungen. Beim Auffinden pädagogischer Interventionsmöglichkeiten helfen medizinische und psychiatrische Klassifikationssysteme dagegen nicht. Allerdings sind sie, wenn ein abgestufter Hilfebedarf aufgewiesen wird, geeignet, umfassende und übergreifende Zusammenhänge in den Blick zu rücken und damit den früher engen pädagogischen Blick auf der Grundlage einer gemeinsamen sprachlichen Kodierung zu weiten.

Holger Schäfer und *Christel Rittmeyer* knüpfen an konkrete Praxiserfahrungen und den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs mit der Feststellung an, dass sowohl die klassische (psychologische) Diagnostik als auch informelle Vorgehensweisen diagnostischer Alltag sind. In einem solchen Alltagsgeschehen wird in der Regel jedoch der jeweils andere Pol ausgeblendet. Dies hat zur Folge, dass die Vorzüge des ausgeblendeten Pols keinen Eingang in die Diagnostik finden. Inklusiv Diagnostik sollte unter dem Gebot der Kindorientierung jedoch beide Pole integrieren. Durch eine solche (mehr)dimensionale Annäherung kann es gelingen, die Vorzüge des einen mit denen des anderen in Beziehung zu setzen – mit dem Ziel, die Schwachstellen beider Perspektiven zu reduzieren. Ausgehend von dem Gedanken, dass Inklusiv Diagnostik die Grundlage für die in der VN-Konvention (BRK 2008) geforderten angemessenen Vorkehrungen ist, legen die beiden Autoren dar, dass der gezeigte Entwurf Inklusiver Diagnostik nicht ein spezifisches Verfahren sein kann, sondern eine Annäherung von qualitativen und quantitativen Methoden sein muss – auf der Basis der Kooperation unterschiedlicher Berufsgruppen mit spezifischen diagnostischen und fachwissenschaftlichen Kenntnissen. Hierbei sind den Autoren das Bewahren der sonderpädagogischen Kompetenzen in allen Ausbildungsphasen und in der Praxis sowie der Blick auf die individuelle Persönlichkeit des Schülers ein wichtiges Anliegen.

1 Inklusion – Grundlagen

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird (1) zunächst problematisiert, warum Exklusion nach wie vor ein wesentliches gesellschaftliches Thema ist. Es wird argumentiert, dass Exklusionsvorstellungen oft ein Ausdruck der trivialisierten Auffassung eines *Survival of the Fittest* sind, das insbesondere auch Bildungsprozessen zugeschrieben wird. (2) Heute ist Inklusion rechtlich vorgeschrieben und macht notwendige Standards verbindlich, die bestimmte gesellschaftliche Vorkehrungen und Verpflichtungen erfordern. Sie werden kurz dargestellt. (3) Die Umsetzung der Inklusion geht nur langsam und schwerfällig voran. Konfliktlinien bei der Umsetzung der Inklusion werden als dritter Punkt herausgearbeitet. (4) Dann wird erörtert, welche Leitlinien eine inklusive Bildung und Erziehung in der praktischen, auch didaktischen Umsetzung verfolgen sollten und (5) welche Herausforderung dies für die pädagogische Diagnostik bedeutet.

Schlüsselwörter: Inklusion, Exklusion, inklusive Standards, Konflikte bei der Umsetzung von Inklusion, Grundfragen einer inklusiven Didaktik

1.1 Exklusion als Ausdruck der trivialisierten Vorstellung eines »Survival of the Fittest«

In der Evolutionstheorie von Charles Darwin wird die Entstehung und Veränderung der Arten – damit auch des Menschen – als ein realhistorischer Vorgang von Organismen beschrieben, der vor allem durch natürliche Selektion geprägt ist. Die Auslegungen, wie dabei die Evaluationsfaktoren (Rekombination, Mutation, Selektion und Gen-Drift) wirken, war und ist in der Evolutionstheorie bis heute Anlass für viele Debatten, aber in der Trivialisierung der Evolutionstheorie setzte sich eine Vereinfachung in der öffentlichen Wahrnehmung durch, die als *Survival of the Fittest* sogar in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen ist.

Erfunden hat Herbert Spencer diesen Ausdruck 1864, um das Überleben der am besten angepassten Art zu bezeichnen. Darwin übernahm den Ausdruck in sein Spätwerk, wobei der Ausdruck nicht so sehr die Durchsetzung begünstigter, sondern die Eliminierung unvorteilhafter Individuen bezeichnen sollte. Doch die Rezeption des *Survival of the Fittest* in der Öffentlichkeit wurde und wird mit einer Durchsetzung der vermeintlich Starken gleichgesetzt, zugleich mit der impliziten Annahme der im Rangvergleich berechtigten Benachteiligung und Exklusion anderer. Mit dieser Über-

nahme war einer Trivialisierung der Evolutionstheorie Tür und Tor geöffnet, denn Fitness wird seither weniger nach Darwin biologisch als Anpassung an eine Umwelt im Sinne einer adaptiven Spezialisierung oder Reproduktionsfähigkeit (relativ unabhängig von der Spezialisierung) verstanden, sondern kulturell als Ausdruck körperlicher Stärke, Gesundheit, Robustheit und Durchsetzungsfähigkeit.

Gould (1989, 49ff.) beschreibt anschaulich, wie Darwin selbst zwar die natürliche Selektion als treibend in der Evolution ansah, aber keineswegs als einzige Ursache für Fortentwicklung auffasste. Die Vereinfachung in Richtung einer kulturbezogenen Deutung mit menschlichen Eigenschaften lag seiner biologischen Rekonstruktion sogar fern, auch wenn die kapitalistische Kultur des 19. Jahrhunderts in Darwins Annahmen deutlich als »Kampf aller gegen alle« sichtbar ist, konkret als Kampf der Individuen gegeneinander um die Weitergabe des durchsetzungsfähigen Erbgutes. Gould (70f.) verweist darauf, dass in der Begründung der Evolutionstheorie wie in jeder wissenschaftlichen Konstruktion zeitbezogene Problemstellen liegen, die eine Theorie aber eben auch interessant machen, weil wir sie stets neu zu prüfen und sowohl an unsere neue kulturelle Zeit als auch an unseren neueren Forschungsstand anzupassen haben. Trivialisierungen, wie sie gerne in der Debatte um Exklusion oder Inklusion benutzt werden, etwa eine vermeintlich natürliche Sicht auf den Menschen, müssen wir grundsätzlich als zu vereinfachend und vorurteilsbezogen vermeiden.

Exklusionsdenken ist bis heute ein Ausdruck besonders der »natürlichen« Trivialisierung. Die triviale Form des *Survival of the Fittest* hat sich in die Denkweise der Moderne fest eingeschrieben und dabei ihre scheinbare »natürliche« Legitimation durch die Evolution empfangen. Sie beruft sich auf eine expandierende imperialistische Welt der Moderne, die sich die »unterentwickelte Welt« untertan machte, die ein kongruentes Bild ihrer eigenen Durchsetzungsfähigkeit konstruierte (»the west and the rest«, wie Stuart Hall 1992 sagt) und in den Soldaten die männliche Konfiguration einer einheitlichen, homogenen Stärke nicht nur mit dem Willen zur Macht, sondern auch mit der dazugehörigen kriegerischen Gewalt im Kolonialismus und Rassismus formte.

Homogene Gruppen von Menschen, die nach Gewinnern und Verlierern von vornherein, quasi »natürlich« aufgeteilt erscheinen, wurden und werden als Ausdruck moderner Gleichheitserwartungen an das Verhalten von Menschen gebildet, und das »natürlich« nicht für überlebensfähig oder minderwertig gehaltene Leben wurde in besonderer Weise als fremd, entartet und vernichtbar, heute immer noch als exkludierbar aufgefasst. Frauenfeindliche, homophobe, chauvinistische und rassistische Theorien fanden und finden bis heute alle eine Begründungsbasis in der vermeintlichen »Natur«. Und das nicht in einer entfernten mittelalterlichen Zeit, sondern in der bürgerlichen Moderne einer vermeintlichen Gleichheit des Menschen, die in Wirklichkeit einen »natürlich« konstruierten Durchschnittstypus bevorzugt und alle Abweichungen diskriminiert. Das exklusive und exkludierende Weltbild dieser Moderne wurzelt in der Auffassung einer Gleichschaltung der Vernunft, die genau zwischen hoch und niedrig, begabt und unbegabt, geeignet und ungeeignet – und wie die vielen anderen Dualismen auch heißen mögen – zu unterscheiden weiß. Die Wirksamkeit

solcher Vereinfachung erlangte ihren grausamen Höhepunkt im Nationalsozialismus, dessen Rassetheorie ebenfalls »natürlich« gedeutet wurde. Auch wenn wir heute weit von solchen Konstruktionen entfernt sein mögen, auch wenn die Frauenbewegung zu mehr Emanzipation und antihomophobische Bewegungen zu größerer Freiheit in den sozialen Lebensformen geführt haben, so ist die Trivialisierung des *Survival of the Fittest* immer noch maßgeblich für seine pädagogische Wende in eine *One-Size-fits-all*-Bildung.

Mit dieser strebt das Erziehungssystem durch die Bildung vermeintlich homogener Gruppen (in getrennten Schulen) ebenfalls eine »natürliche« Selektion nach Schulformen an. Weil und insofern die äußere Differenzierung der Gewinner und Verlierer der Bildung in den Schulabschlüssen nach Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Sonderschule stellvertretend für die Selektion nach ihrer Leistungsfähigkeit zählt, scheinen die vermeintlich homogenen Gruppen nicht nur »natürlich« legitimierbar, sondern erklären dann auch noch pro zugeteilter Schulform jede Sonderbehandlung unter der Maxime, dass alle gleich behandelt werden, weil ja jeder selbst seines Glückes Schmied sein soll. Der Kern der Begründung ist der »natürliche« Unterschied, für den niemand etwas kann, und die Botschaft des *Survival of the Fittest* wirkt insbesondere in Deutschland ungebrochen als vermeintlich richtige Tatsache gerechter Bildungsverteilungen fort.

Auf der Gegenseite wurden zunächst Hilfs- und Sonderschulen, dann durch Namensumwidmung Förderschulen gebildet, die eigentlich nicht der Exklusion, sondern einer besonderen Förderung dienen sollten. Gleichwohl ist ihnen strukturell eine Exklusion eingeschrieben, die auf so trivialisierten Zuschreibungen wie dem *Survival of the Fittest* wie auch auf elaborierten Theorien besonderer Förderung beruhen können. Allein die für die Menschen erreichbaren Chancen in ihren Biografien, die Erfolge solcher »exklusiver« Versuche zählen, um heute jegliche Praxis der Exklusion kritisch zu beurteilen.

Besonders aus internationaler Sicht zeigen sich für Deutschland zwei Kritikbereiche:

1. Die sehr frühe Selektion im Alter von zehn Jahren auf unterschiedliche Schulformen und die stete Möglichkeit des Abschiebens auf Sonderschulen schafft wenig durchlässige Wege, die im Blick auf die jeweils vorhandenen Entwicklungspotenziale gegenüber einer inklusiven Bildung, wie sie die UN-Behindertenrechtskonvention oder die UNESCO fordern, zutiefst ungerecht und ungerechtfertigt sind, weil die Heranwachsenden nicht in ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gesehen und entsprechend ihrer möglichen Entwicklung und Potenziale gefördert werden. In keinem Industrieland der Welt ist der Bildungserfolg dabei so sehr von der sozialen Herkunft abhängig wie in der Bundesrepublik Deutschland.

Hierfür gibt es keine »natürlichen« Gründe, sondern kulturelle Muster und Besitzstände, nach denen Chancen sehr ungerecht verteilt werden (vgl. Reich 2013). Leider haben auch die Förderschulen, so sehr sich die Akteure in ihnen auch bemüht haben mögen, keine hinreichende und umfassende Betterqualifizierung in

der Breite erreichen können, auch wenn sie einzelne Erfolge hatten (beispielsweise Haebelin et al. 2003, Eckhart et al. 2011, Schnell et al. 2011).

2. Die vermeintlich homogenen Gruppen in den zugewiesenen Schulformen sind eine bloße Illusion, denn die Unterschiedlichkeit der Lernenden bleibt selbst hier nach wie vor groß. Aber das Schulsystem kann sich mit der Entscheidung, alle gleich zu behandeln und keine individuelle Förderung (auch der begabten oder hochbegabten) mehr zu praktizieren, entschuldigen, weil die vermeintlich unterstellte Homogenität dies scheinbar rechtfertigt.

So hat sich ein ganzes Erziehungs- und Bildungssystem auf einen Zustand eingerichtet, der im trivialen Glauben an die Durchsetzung der Stärkeren, Begabten, Leistungsfähigen usw. steht, ohne sich selbst kritisch zu hinterfragen oder die Hinterfragung anderer (im internationalen Vergleich) überhaupt hinreichend zur Kenntnis zu nehmen.³

Bis heute wird der Diskurs der Exklusion oder die Abwehr gegen Formen der Inklusion aus einem traditionellen Denken des *Survival of the Fittest* gespeist, das bereits in der Evolutionstheorie anders gemeint war und kulturell übersetzt eine große Täuschung darstellt. Der Mensch hat sich schon lange stärker als andere Arten aus der Enge biologischer Entwicklungen gelöst, indem er diese kulturell in gewissen Grenzen verfügbar, modifizierbar und variierbar gestaltet hat. Die menschliche Art geht nicht unter, wenn sie Menschen mit Behinderungen am üblichen Leben teilhaben lässt. Benachteiligungen sind im Regelfall keine biologische, sondern eine soziale Frage. Zudem haben Menschen ihre Anpassung an die Umwelt so weit auf die Spitze getrieben, dass sich alle anderen Arten immer stärker an die menschliche Welt anpassen müssen. Die Menschheit ist so gesehen gegen die Unabwendbarkeit des natürlichen Schicksals als eigene Schicksalsmacht aufgetreten und wirkt auf alles scheinbar Natürliche im Sinne einer Neuanpassung an die komplexen Bedürfnisse des Menschen ein.

Mit dem trivialisierten *Survival of the Fittest*, das tief in die Alltagssprache Eingang gefunden hat, dramatisieren Menschen, die an natürliche Rangfolgen glauben, für viele Heranwachsende das Lernen. Sehr schnell formen sich aus solchem Denken Eliten und Schwache, Normale und Behinderte. Die Trivialisierungen der Evolutionstheorie stehen einer Reflexion gerade struktureller Exklusionen entgegen. Um dem ein inklusives Bild entgegenzusetzen, benötigen wir kulturell reflektierte Haltungen, die nicht die Diversität menschlicher Herkunft und Lebensweisen übergehen, die zudem die Menschenrechte achten, die den kulturellen Wandel und die menschliche Geschichte als kulturelle »Evolution« in ihren heute notwendigen Aufgaben ausdrü-

3 Ein peinlicher Ausdruck hiervon war die Reaktion der KMK auf den Munoz-Bericht (Munoz 2007). Die KMK verteidigte das deutsche System mit seinen Mängeln in der nicht qualifizierten Vorschule, der zu frühen Selektion nach Schulformen, der geringen finanziellen und personellen Ausstattung damit, dass wir eben nicht vergleichbar seien, sodass wir unsere Schwächen im internationalen Ländervergleich noch nicht einmal annähernd reflektieren müssen. Als peinlich wird dies auf internationaler Bühne gesehen, weil es die Standards einer politisch angemessenen Würdigung einer wissenschaftlich begründeten Kritik grundsätzlich vermissen lässt.

cken und die die Menschenwürde als eine Haltung stärken, die allen Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit Respekt und Anerkennung zollt.

Um ein solches Weltbild zu leben, bedarf eine demokratische Gesellschaft, dies ist meine Schlussfolgerung, einer umfassenden Aufgabe der Trivialisierung ihrer Überlebensstrategien. Sofern in der Demokratie die Menschen in einer Gruppe unterschiedlich sein können und unterschiedliche Interessen und Wünsche sowie Lebenswege mit- und auch gegeneinander leben und verwirklichen können, kann der homophobe Weg verhindert werden.

Zugleich muss es aber auch zwischen verschiedenen Gruppen bzw. Gemeinschaften in einer Gesellschaft möglich sein, die oft sehr unterschiedlichen Interessen mit gegenseitiger Achtung, Respekt und Toleranz zu leben und ohne gegenseitige Schmäherung und Gewalt zu verwirklichen, wobei die Menschenrechte und grundsätzliche Ansprüche auf Menschenwürde und Chancengerechtigkeit beachtet werden müssen (Reich 2005).⁴ Die Aufgabe exklusiver Praktiken und der Weg hin zu mehr Inklusion sind ein wesentlicher Ausdruck hiervon.

1.2 Inklusive Standards

Inklusive Bildung kann nicht isoliert operieren, sondern macht nur in einem ganzheitlich orientierten inklusiven Modell Sinn. Dieses hat die grundsätzliche Absicht zur Voraussetzung, die Chancengerechtigkeit im Erziehungs- und Bildungssystem zu erhöhen und Diskriminierungen zu vermeiden. International haben sich dabei fünf Standards der Inklusion durchgesetzt (Reich 2012b, 54ff.):

1. *Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Anti-Rassismus stärken*: Dies bedeutet z. B. kulturelle Diversität anzuerkennen, Ausgrenzung, Diskriminierung oder Gleichschaltung aller zu vermeiden. Diversität meint Pluralität und Heterogenität, Widersprüchlichkeit, Paradoxien und Ambivalenzen demokratisch zu leben und miteinander friedlich, wengleich kontrovers und in demokratischen Formen zu entwickeln. Ethnokulturelle Gerechtigkeit bedeutet, dass die eigene Herkunft irrelevant und das Individuum relevant für den Bildungserfolg ist. Rassismus ist ein besonderer Feind ethnokultureller Gerechtigkeit, weil er auf Diskriminierung angelegt ist.
2. *Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen*: Dies bedeutet z. B., dass Geschlechterkonstruktionen Vielfalt zeigen. Geschlechterdiskriminierungen sind zu unterbinden, dies bedeutet vor allem, Respekt vor der Vielfalt zu entwickeln und eigene Einstellungen nicht auf alle zu generalisieren. Diskriminierungskonflikte werden offen ausgetragen und Lösungen in Gleichbehandlung gemeinsam und offen gefunden. Eine geschlechtergerechte Sprache wird praktiziert und

4 In der »Inklusiven Didaktik« verweise ich darauf, dass die konkrete Übersetzung dieser Reflexion in menschenrechtliche Verpflichtungen und »Ermöglichkeiten« wesentlich ist (vgl. zu den zehn dabei wichtigen Forderungen Reich 2014, 21ff.).

eine aktive Gleichstellungspolitik durchgeführt. Sexismus wird in allen Formen unterbunden, und es gibt ein aktives Anti-Missbrauchsmanagement.

3. *Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Homophobien verhindern:* Dies bedeutet z. B., die Diversität in den Lebensformen zuzulassen und Homophobie zu verhindern. Diversität entsteht durch Wahlmöglichkeiten, Freiheitsgrade, Differenzierung, allerdings auch durch Konkurrenz. Inklusion muss Raum für eine eigenständige, auch sexuelle Orientierung bieten, zugleich jedoch vor Missbrauch und Mobbing schützen. Soziales Lernen ist ein wesentlicher Schlüssel für eine gelingende Inklusion.
4. *Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern:* Dies bedeutet z. B., dass die sozioökonomische Lage nicht den Erziehungs- und Bildungserfolg wie bisher dominieren darf. Um Chancengerechtigkeit zu erweitern, bedarf es erhöhter Ressourcen und vor allem einer solidarischen Einstellung. Chancengerechtigkeit entsteht durch ein Bündel von Maßnahmen wie Bildung heterogener Lerngruppen, Aufgabe des Besitzstanddenkens privilegierter Bildungswege, Zunahme von Chancen des selbstregulierten Lernens und fächerübergreifenden Unterrichts, Abnahme zu speziellen Fachwissens ohne Anwendungsbezüge. Hinreichende Förder- und Differenzierungsangebote werden angeboten. Ein Migrationshintergrund ist kein deutlicher Nachteil in der Schullaufbahn; es gibt ein umfassendes Sprachförderungsprogramm.
5. *Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderung herstellen:* Dies bedeutet z. B., dass Behinderungen als Zuschreibungen aus einer angeblichen Normalität heraus gesehen und damit als zuschreibende Konstruktionen begriffen werden. Aus der Sicht der WHO bedeutet Inklusion, Behinderungen in ihrer Vielfalt zunächst als Hinderungen einer gleichberechtigten Teilnahme zu verstehen und daraus Folgerungen für notwendige Förderungen in Abgleich mit dem ICF abzuleiten.⁵ Der Regelschulbesuch als ein Grundmuster von Teilhabe, das nur in begründeten Fällen aufgegeben werden sollte,⁶ erscheint weltweit als Vorbedingung einer chancengerechten Inklusion für alle Formen von Benachteiligung und Behinderung.

Diese Standards sind umfassend in die VN-BRK (2006) eingeflossen. Entscheidend ist, dass es in Artikel 24 der Konvention eindeutig heißt, dass die Länder, die diese Konvention für rechtsverbindlich erklären, ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem auch für Menschen mit Behinderungen bereitstellen, das eine gleiche Teilhabe ermöglicht. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich auch Deutschland verpflichtet, Inklusion seit 2009 zu ermöglichen und in naher Zukunft gemeinsamen Unterricht für alle Heranwachsenden anzubieten, damit benachteiligten und behinderten Menschen besonders zu helfen, was Konsequenzen einer radikalen Reform nach sich zieht (Degener 2009).

5 Die Einschränkung von Teilhabe ist dabei stets individuell und möglichst genau zu bestimmen (www.dimdi.de/static/de/klasi/icf/index.htm).

6 Dabei ist allerdings eine hohe inklusive Qualität mit hinreichendem Personal und Ausstattungen eine Vorbedingung für den inklusiven Regelschulbesuch.

Zur Überprüfung, ob und inwieweit eine solche Teilhabe tatsächlich vorliegt, hilft der »Index für Inklusion«, den Tony Booth und andere (2007, 2011) entwickelt haben und mit dem durch ein Bündel von Fragen ermittelt werden kann, inwieweit Inklusion bereits vorhanden ist oder wo Hindernisse auf dem Weg in die Inklusion liegen. Eine inklusive Bildung und Erziehung geht Verpflichtungen im Blick auf die Standards der Inklusion ein, indem sie vor allem ein inklusives Leitbild partizipativ mit allen Beteiligten entwickelt und auch die Kommune miteinbezieht (Montag Stiftung 2011). Sie sorgt in Bildungseinrichtungen für die Aufnahme einer heterogenen Schülerschaft, bereitet die Lehrpläne und Unterrichtsinhalte entsprechend der unterschiedlichen Voraussetzungen auf, vermittelt Wissen über Inklusion und Inklusionsprozesse an alle Beteiligten, insbesondere die Lehrkräfte und das pädagogische Personal, identifiziert Hindernisse gegen die Durchsetzung von Chancengerechtigkeit in Gesellschaft und Schule und erstellt Pläne, um diese zu beseitigen.

Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sollten sich auch in der eigenen Personalentwicklung inklusiv verhalten. Sie sollten das Umfeld bzw. in der Schule die Eltern umfassend miteinbeziehen, möglichst gute Ressourcen erkämpfen und Versäumnisse einklagen. Die inklusiven Akteure stehen dabei in der besonderen Rolle, sich einerseits mit den Kommunen und Ländern, d. h. den Geldgebern, als derzeit ständiger Bremse bei vermehrten Kosten kritisch auseinanderzusetzen, andererseits die tatsächlichen Bedarfe und notwendigen Ressourcen in der Praxis zu ermitteln und realistisch einzuschätzen.

Für die Qualifikation der Lehrkräfte und des weiteren Personals bedeutet Inklusion eine breite Ausbildung, die zwar in der Regel zwei Schulfächer umfasst, aber deutlich stärker auf Lern- und Kommunikationstheorien, Verfahren pädagogisch-psychologischer Diagnostik, Modelle guter Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht ebenso wie Methoden der Differenzierung, Beratung und Beurteilung zu fokussieren ist. Aus internationalen Erfahrungen mit effektiv durchgeführter Inklusion wissen wir, dass dies besonders dann gut gelingen kann, wenn die pädagogischen und psychologischen Grundlagen an die Seite der fachlichen treten und ihnen nicht durchgehend nachstehen.⁷

Vor diesem Hintergrund irritiert es sehr, dass die Bundesrepublik Deutschland in der inklusiven Aufgabe insbesondere im gemeinsamen Lernen international noch weit zurückliegt. Es ist so, dass wir im Blick auf eine Umsetzung der Inklusion Schlusslicht in Europa sind, und auch wenn gegenwärtig zahlreiche Anstrengungen zur Verbesserung der Situation unternommen werden, so sind wir noch weit von den Ergebnissen anderer Länder entfernt.

7 Der gegenwärtige Stand ist in Deutschland dem internationalen Trend entgegengesetzt, weil die Fachwissenschaften in den Schulfächern fast 80 Prozent der Ausbildungsanteile verbrauchen. Dies bedürfte einer radikalen Änderung, weil nach gegenwärtigem Forschungsstand nicht so sehr das sehr hohe und auf Nachabiturstoff spezialisierte Fachwissen über den Erfolg von Lehrkräften in der Bildung entscheidet, sondern breit angelegte bildungswissenschaftliche Kompetenzen, die mit größerem Umfang, mehr Breite und praxisbezogener Tiefe im Zentrum der Lehramtsausbildung stehen müssten.