

SEGREGATION, INTEGRATION ODER INKLUSION? DISKUSSION ZUM WEITERBILDUNGSMODUL „INDIVIDUALISIERUNG UND DIFFERENZIERUNG“

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, Nr. 21/Ausgabe 1, 2009, S. 43-46.

1. Zur Unterscheidung von Integration und Inklusion

Das erste Modul, das in dem europäischen Comenius-Weiterbildungsprogramm für begabungsfördernde Lehrkräfte namens eVOCATION erarbeitet wird, umfasst den Bereich der „Individualisierung und Differenzierung“ im Hinblick auf begabungsförderndes Lehren und Lernen. Im vorliegenden Text soll es darum gehen, diese Frage der Individualisierung und Differenzierung auf der Ebene des Schulsystems zu betrachten und Begabungsförderung vor diesem Hintergrund als Thema von Schulentwicklung näher auszuleuchten. Die Aspekte der Individualisierung und Differenzierung treffen dabei unmittelbar auf die Fragen nach Segregation, Integration und Inklusion. Sollen (hoch) begabte Schülerinnen und Schüler in eigenen Schulen oder Klassen, in integrierten Klassen innerhalb von Regelschulen oder aber in Spezialklassen unterrichtet werden? Oder will man sie gar inklusiv fördern?

Ausgehend von einem bildungstheoretischen Ansatz und einer Pädagogik der Person, die unseren Überlegungen zugrunde liegen, ist die Frage der Differenzierung in verschiedene Schularten oder eine (frühe) Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schularten unerheblich. Wenn danach gestrebt wird, die Potentiale aller Kinder und Jugendlichen zu erkennen und zu fördern, müssen Wege gesucht werden, die – streng genommen – jedem Einzelnen gerecht werden. Denn die hoch Begabten sind ebenso wenig eine homogene Gruppe wie es etwa die Regelschülerinnen und -schüler gibt, obwohl die Einteilungen in Klassen und Schulen dies unterstellen. Schon Lewis Terman hat betont, dass der beste Weg, Begabte zu fördern, über die Förderung des Einzelnen gehe: „The sensible thing to do, it seems, would be to quit crediting the individual high school or the individual college and begin crediting the individual student“ (Terman 1960, S. 50).

Und auch in der weiteren Diskussion findet man die Überlegungen, dass aufgrund der Schwierigkeit, Begabungen zu definieren, die genaue Beobachtung des Einzelnen über die Schulzeit hinweg die angemessene Form des Umgangs mit Begabungen sei. „The real problem with identification is that the borders, between the ‚gifted‘ and the ‚ungifted‘, are arbitrary, blurred at the edges and if Gardner and others on the right track there will be many separate borders – not just for each of the ‚seven intelligences‘ but also for the various combinations of these that constitute potential talent domains. While identification is not a corridor of receding mirrors it remains wise to see it as a never-ending process, though mainly with a diagnostic purpose rather than a labelling one. That is, it becomes part of the ongoing teaching process, rather than being seen as a task that must be completed before any form of provision is attempted.“ (Bailey, Knigh, Riley 1995, S. 27).

Ein Blick auf andere Länder, etwa Finnland, die USA oder Australien zeigt uns, dass Schulen vielfach nach dem Prinzip der Inklusion organisiert sind, d. h. dass alle Kinder und Jugendlichen bis zu einem gewissen Alter (meist bis zur 10. oder 12. Jahrgangsstufe) in der jeweils für die Altersgruppe vorgesehenen Schulart zusammen bleiben und dort – meist in ganztägigen Einrichtungen – gemeinsam unterrichtet werden.

Im Unterschied zur Integration bedeutet Inklusion („Einschluss, Enthaltensein“) die Einbeziehung aller Kinder – und Erwachsenen – in eine Schule und ihre Partizipation an schulischen Lernprozessen. Das heißt, es werden Separierungen nach spezifischen Merkmalen, Interessen, Begabungen, nach Geschlecht oder auch nach spezifischen Förderbedürfnissen auf den Ebenen der Schulklasse oder der schulischen Institution vermieden (vgl. im deutschsprachigen Raum Schnell & Sander 2004, Geiling & Hinz 2005 und Heimlich 2003).

Inklusion ist die konsequente Weiterführung von Integration. Während der Begriff „Integration“ nahe legt, das Hereinnehmen eines Kindes in ein bestehendes System zu verstehen, ohne das System substantiell zu verändern, geht Inklusion davon aus, dass das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung nur durch einen umfassenden Reformprozess zu realisieren ist. Schulen, ebenso wie Kindertagesstätten und alle anderen erzieherischen Einrichtungen, müssen so ausgestattet werden, dass sie kein Kind aussondern. Alle – Kinder, Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, Verwaltung, Politik – tragen dazu bei, dass Inklusion gelingt.

Inklusion in Erziehung und Bildung bezieht sich auf Aspekte wie die folgenden. Sie beinhaltet:

- die gleiche Wertschätzung aller Schüler/innen, Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen,
- die Steigerung der Teilhabe aller Schüler/innen an Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der Schüler/innen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schüler/innen, nicht nur solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, durch die Veränderungen zum Wohl vieler Schüler/innen bewirkt werden konnten,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den Schüler/innen Chancen für gemeinsames Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle Schüler/innen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die Schüler/innen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.

2. Organisatorische Formen der Begabungs- und Begabtenförderung im Rahmen einer inklusiv organisierten Schule

Obwohl keine der in eVOCATION beteiligten Schulen nach dem Prinzip der Inklusion organisiert ist, soll diese Frage im Modul 1 als eine mögliche künftige Alternative behandelt werden, ist es doch längst das zentrale Organisationsprinzip im angloamerikanischen Raum und beispielsweise auch Ausgangspunkt insbesondere für Renzullis Konzeptionen einer differenzierten Begabtenförderung. In US-amerikanischen und australischen Schulen wird das Triadische Modell von Renzulli gerne angewandt, weil es ermöglicht, Schüler/innen innerhalb des Klassenverbandes zu belassen und zu fördern.

Ein Lehrer, der dem Triadischen Modell folgt, sieht drei Typen von Aktivitäten vor:

Typ 1: Allgemeine Erkundungen (Motivationsphase, wobei man Expertise von außen heranziehen kann; Exkursionen; Interessen basierte Bereiche eröffnen)

Typ 2: Gruppenaktivitäten (z. B. kritisches Denken, Problemlösen, forschungsgestütztes Lernen, Kommunikationsfertigkeiten)

Typ 3: Individuelle oder Kleingruppen-Forschungen zu realen Fragen und Problemen (Renzulli & Reis 2008, S. 103 ff.).

Die Stärke des Modells von Renzulli besteht darin, dass es die Schüler/innen darauf aufmerksam macht, welche interessanten Fragestellungen es für sie geben kann, die es zu erforschen gilt (Typ 1) und dass es zweitens die entsprechenden Kompetenzen für selbstständiges Arbeiten und Forschen schult (Typ 2), so dass eine größere Chance besteht, dass Schüler/innen auch in der Lage sind, fundiertere Untersuchungen durchführen zu können. Vielfach trägt das Fehlen geeigneter Kompetenzen zum Misslingen eigener individueller Projekte bei. Schließlich wird großer Wert auf die Bearbeitung ganz konkreter, realer Probleme (real life problems) gelegt (Typ 3).

Eine inklusiv organisierte Schule hat sich unmittelbar mit Differenz und Heterogenität auseinandersetzen und man hat nicht die Möglichkeit, auf vermeintlich homogene Gruppen zurückzugreifen, wie das in einem nach besonderem Förderbedarf (Sonderpädagogik) oder nach bestimmten schulischen Anforderungen und Leistungsvoraussetzungen (Trennung in Hauptschule, Realschule, Gymnasium bzw. Mittelschule und Gymnasium oder ähnliches) gegliederten System – zumindest vermeintlich – der Fall ist. Das bedeutet, dass in einem auf Inklusion beruhenden Schulsystem die Frage der Differenzierung eine grundlegende ist und innerhalb von Schulen bzw. einzelner Klassen und Jahrgänge Antworten gefunden werden müssen.

Im angloamerikanischen Schulsystem gibt es zahlreiche empirische Studien, in denen Themen der inklusiven und integrativen Pädagogik behandelt werden. Obwohl in den Schulen etwa in Australien oder den USA die Inklusion vorherrscht, da alle Schülerinnen und Schüler bis zur 10. oder 12. Jahrgangsstufe gemeinsam beschult werden, spricht man interessanterweise auch hier von „inclusive education“ in der Regel nur dann, wenn es um einen besonderen Förderbedarf geht. D. h. der Begriff, der ursprünglich aus der Sonderpädagogik stammt, wird auch im angloamerikanischen Kontext weiterhin häufig sonderpädagogisch im Sinne von Defizit-Ausgleich verwendet (vgl. etwa <http://education.qld.gov.au/student-services/inclusive/index.html>; 15.11.2008).

Gleichwohl geht man in vielen Schulen von einem schülerzentrierten Ansatz des Lernens aus (SCL: student-centered learning), der bei den spezifischen Bedürfnissen, Interessen, und Fähigkeiten des Einzelnen ansetzt. Dabei wird organisatorisch vielfach eine Kombination von Klassenunterricht, individuellem oder partnerorientiertem Lernen und Lernen in Kleingruppen empfohlen. Es handelt sich dabei um das genannte WIPS-Modell: Whole class instruction, Individual instruction, Paired work and Small group work (vgl. Burke 2000).

Welche Formen dann im Einzelnen in einer Schule, in einzelnen Klassen oder jahrgangsübergreifend verwendet werden, hängt immer auch von den Gegebenheiten vor Ort ab. Diese Formen sind allen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen bekannt, die sich näher mit Begabungs- und Begabtenförderung beschäftigen. Sie sollen deshalb hier nur beispielhaft aufgeführt werden: Akzeleration, Selbststudium, Contracting, Pull-out-Programme, Teilunterricht in spezifischen Klassen oder Gruppen, Unterstützung durch Mentoren oder (Peer-)Tutoren, Clusterbildungen innerhalb der Klasse, des Jahrgangs oder über verschiedene Jahrgänge hinweg (je nach Interessen, Kenntnissen, Leistungen usw.), soziale Tätigkeiten im schulischen oder lokalen Umfeld und anderes mehr.

Da im angloamerikanischen und australischen – im Unterschied zum hiesigen – Schulsystem (weitgehend) finanzielle Selbstverwaltung besteht, liegt es an den Schulen, ihre Ressourcen auf die von ihnen gewählten Schwerpunkte zu verteilen. So findet man dementsprechend häufig neben gut ausgestatteten Ressourcenräumen (Bibliotheken, Computerausstattungen, Werkstätten) auch unterstützende Lehrkräfte oder zusätzliches Personal, das Lehrpersonen auf Bedarf zuarbeitet.

3. Stehen Inklusion und Integration der Begabungs- und Begabtenförderung entgegen?

Bekanntlich wurde in empirischen Untersuchungen zu getrennter oder gemeinsamer Beschulung mehrfach nachgewiesen, dass intellektuell begabte Schüler/innen eher von gezielter Förderung und getrenntem Unterricht, Lehren und Lernen profitieren, soweit es ihre Lernfortschritte und -ergebnisse betrifft. Positive, wenn auch moderate Ergebnisse gibt es auch in spezifischen Begabtenklassen. Bei akzelerierten Programmen wurden besonders große Zuwächse bei begabten Kindern erhoben (vgl. zusammenfassend Bailey, Knigh, Riley 1995, S. 56)

Vor dem Hintergrund der Inklusions-Debatte wird klar, dass Begabungsförderung alle angeht und nicht an einige Spezialistinnen und Spezialisten oder an spezialisierte Schulen allein delegiert werden darf. Begabungsförderung gehört in jeden Unterricht, in jede Schule, in jede Erziehung.

Begabungsförderung schließt immer Reflexion der Überzeugungen und Werte ein, die wir generell in unsere Förderarbeit einbringen, und darüber, wie wir unser Handeln mit den Werten

der Begabungsförderung in Verbindung setzen. Solche Werte haben mit Gleichheit und Fairness, der Bedeutung von Partizipation, dem Aufbau von sozialen Beziehungen und dem Recht auf gute sozialräumliche Unterstützungssysteme, mit Mitgefühl und Respekt vor Unterschieden zu tun. Unser Handeln mit unseren Werten zu verbinden, kann ein praktischer Schritt zu Verbesserungen in unseren Einrichtungen sein.

Begabungsförderung beginnt mit der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Kindern und Jugendlichen, aber sie sorgt auch für gemeinsame Erfahrungen. Die Entwicklung von begabungsfördernden Einrichtungen respektiert und schätzt Unterschiede. Dies kann tiefgreifende Veränderungen der Aktivitäten und der Beziehungen innerhalb der Einrichtung und im Verhältnis zu den Eltern nach sich ziehen.

Ein konkretes Instrument für die Umsetzung der Begabungsförderung liefert der sog. Index für Inklusion (vgl. Booth, Ainscow, Kingston 2006). Er stellt einen Ansatz dar, sich im Rahmen begabungsfördernder Praxen mehr nach inklusiven Maßstäben zu richten und sich nicht mehr nur mit einer bestimmten Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu befassen. Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston haben überzeugend dargelegt, wie Inklusion, eingebunden in eine humanistische Wertehaltung, gesellschaftlich entfaltet werden kann und sie verbinden diese grundlegenden konzeptionellen Ausführungen mit praktischen und detaillierten Anregungen und Hilfestellungen zur Umsetzung etwa im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses. In der folgenden Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ wird dieser Index näher vorgestellt und in seiner Bedeutung für eine begabungsfördernde Schule erläutert.

Literatur

- Bailey Stan, Knight Bruce Allen, Riley Dan (1995): Developing Children's talents: Guidelines for Schools. Highett: Hawker Brownlow Education. Australia.
- Booth Tony, Ainscow Mel, Kingston Denise (2006). Index für Inklusion. Tageseinrichtungen für Kinder. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (Orig.: Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare; adapted for early years and childcare. Bristol: CSIE, Centre for Studies on Inclusive Education).
- Burke Kathleen (2000). What To Do With A Kid Who...: Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom. Genview, Illinois: Pearson Professional Development. 2. Aufl.
- Geiling Ute, Hinz Andreas (Hg.) (2003): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.
- Heimlich Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft Band 13).
- Queensland Government (2008). Inclusive Education. <http://education.qld.gov.au/student-services/inclusive/index.html>; 15.11.2008.
- Renzulli Joseph S., Reis Sally M. (2008): Enriching Curriculum for all students. Thousand Oaks: Corwin Press. 2. Aufl.
- Schnell Irmtraud, Sander Alfred (Hg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.
- Terman Lewis (1960): The Discovery and Encouragement of exceptional Talent. In: Joseph French (Ed.). Educating the Gifted. A Book of Readings. New York: Henry Holt and Company, S. 41-57.
- Zafferann Ronald T., Colangelo Nick (1980). Counseling with gifted and talented students. In: Educating the Ablest. A book of readings on the education of gifted children. Ed. by John Curtis Gowan, Joe Khatena, E. Paul Torrance. F. E. Peacock Publishers, INC, Library of Congress, 1979, 2. Aufl. 1980, S. 167-181.

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND
JUN.PROF. MAG. DR. CHRISTINA SCHENZ
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
weigand@ph-karlsruhe.de
christina.schenz@inode.at