



Ulrich Bartosch
Waltraud Schreiber
Joachim Thomas
(Hrsg.)

Inklusives Leben und Lernen in der Schule

Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion
an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Bartosch / Schreiber / Thomas
**Inklusives Leben und Lernen
in der Schule**

Ulrich Bartosch
Waltraud Schreiber
Joachim Thomas
(Hrsg.)

Inklusives Leben und Lernen in der Schule

Berichte aus dem Forschungsverbund
zu Inklusion an der Katholischen Universität
Eichstätt-Ingolstadt

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

*Das Verbundprojekt „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“
wird durch die Freisinger Bischofskonferenz gefördert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: © Gisela Peter/pixelio.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2268-8

Inhaltsverzeichnis

Einführung 7

Ulrich Bartosch, Waltraud Schreiber und Joachim Thomas

„Inklusives Leben und Lernen in der Schule.“

Ein Verbundprojekt der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Freisinger Erklärung 17

Voraussetzungen inklusiver Bildung

Heiner Böttger und Julia Dose

Inklusive Wege zur Sprache.

Lesen als erster Schritt zu Sprachkompetenzen 21

Heiko Geschwendt

Embodiment als Gelingensfaktor für Lehr-/Lernprozesse in

inklusive Settings 40

Janusz Surzykiewicz und Simon Kolbe

Auf der Suche nach Inklusionsressourcen: Die Beziehung zwischen

Spiritualität und Lebensqualität von Personen mit Trisomie 21 58

Wissen in inklusiven Lehr-/Lernsettings

Benjamin Bräuer, unter Mitarbeit von Waltraud Schreiber

Diversität als Motor von Lernprozessen.

Über die „Irritation“ durch „fremde“ Umgangsweisen mit

Geschichte und deren Nutzen für die Entwicklung der Kompetenzen

historischen Denkens 105

Kai Horsthemke

Zugang, Parentalismus und Gerechtigkeit.

Epistemologische Überlegungen zur Inklusion 133

Michael Werner, unter Mitarbeit von Waltraud Schreiber

Wissens-Werte Geschichten.

Zum Wert heterogener Wissensausprägungen für

inklusive historisches Lernen 153

Gemeinsam gestalten durch Befähigung

Daniel Mark Eberhard, Gabriele Hirte und Kathrin Schlemmer

Inklusiver Musikunterricht in der Grundschule.

Qualitätskriterien aus der Sicht von Lehrenden 183

Waltraud Schreiber und Robert Trautmannsberger

Empowerment und Partizipation als Ziele inklusiven Fachunterrichts.

Digitale Module zur Unterstützung von Lehrkräften und

Schülerinnen und Schülern 207

Andreas Schöps, Sonja Haußner, Kerstin Sauer und Ingrid Hemmer

Inklusive Bildungsorte für nachhaltige Entwicklung: Voraussetzungen,

Potenziale und Konzepte einer erfolgreichen Implementierung eines

erfolgsversprechenden Ansatzes an außerschulischen Lernorten 245

Selbstbestimmung als Ziel

Christiane Bartosch, Ulrich Bartosch und Joachim Thomas

Vertrauen und Selbstvertrauen.

Partizipatorische Pädagogik als Bedingung von Inklusion 277

Krassimir Stojanov

Inklusion, Integration und Gerechtigkeit.

Über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Migrationspolitik

und der migrationsbezogenen Bildungs- und Sozialarbeit 312

Regina Weißmann, Joachim Thomas und Ulrich Bartosch

Entgrenzung der Möglichkeiten in der Berufswahl –

Selbstbestimmung und Selbstverantwortung fördern

Teilprojekt Inklusion in der Berufswahlentscheidung 321

Inklusion studieren

Regina Weißmann, Ulrich Bartosch und Joachim Thomas

Inklusion auf Master-Niveau. Die Konzeption eines kompetenzorientiert

ausgerichteten Studiengangs ‚Inklusives Leben und Lernen‘ 349

Abkürzungsverzeichnis 389

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 391

Ulrich Bartosch, Waltraud Schreiber und Joachim Thomas

„Inklusives Leben und Lernen in der Schule.“ Ein Verbundprojekt der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Einführung

Der Eichstätter Forschungsverbund Inklusion

Das Projekt „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ wird durch kirchliche Sondermittel im Umfang von 2,75 Mio. Euro gefördert und hat eine Laufzeit von 5 Jahren. Projektstart war der 1. März 2014. 10 Teilprojekte werden in einem Zentralprojekt inhaltlich koordiniert und organisatorisch betreut. Eine Besonderheit des Vorgehens liegt im gemeinsamen Aufbruch unterschiedlichster disziplinärer Einheiten, die an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU) in den Bereichen Fachdidaktik, Pädagogik und Psychologie verortet sind. Sie machen sich selbst auf den Weg zu einem Verständnis inklusiver Bildung, für deren Praxis verbesserte Möglichkeiten geschaffen werden sollen. Es handelte sich also zunächst nicht um einen Kreis von Inklusionsexpertinnen und -experten, sondern vielmehr um Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit besonderer Expertise im Feld von Lehren und Lernen, die sich der Herausforderung inklusive Bildung mit ihren Möglichkeiten stellen und damit einen strukturbildenden Diskurs in ihre Universität hineinbringen wollen. Anders gesagt: Die KU stellt sich der Anforderung, wissenschaftliche Forschung für die Theorie und Verbesserung einer Praxis inklusive Bildung fruchtbar zu machen – ein Experiment im Kontext der gesellschaftlichen Verantwortung der Universität.

Die Forschung im Verbund erzeugte neue Formen von inneruniversitärer Zusammenarbeit. Über die disziplinären und fakultären Grenzen hinweg wurden Arbeitsgruppen gebildet, die sich oft auch in forschungsmethodischer Hinsicht neu abstimmen mussten. Durch kollegiale Coachings wurde dieser interdisziplinäre Diskurs noch deutlich verstärkt. Schließlich konnten externe Beratungen und Evaluationen, die internen Qualitätssicherungsprozesse unabhängig flankieren. Der gemeinsame Diskurs, in den auch zunehmend externe Fachleute und Institutionen eingebunden wurden, ermöglichte die Entwicklung eines eigenen, gemeinsamen Modells der Inklusion zur Orientierung der Teilprojekte, wie es nachfolgend skizziert wird. Um diese „Mitte“ entstanden sehr spezifische Teilperspektiven. Sie sind durch eine grundsätzliche Anwendungsorientierung geprägt

und nehmen die Schule besonders in den Blick. Es zeigte sich aber auch, dass eine strenge Engführung auf interne schulische Prozesse nicht angebracht ist. Inklusion in der Schule verweist vielfach auf die Bezüge und Voraussetzungen, auf Ergänzungen und Alternativen, die außerhalb der Schule verortet sind.

Was will dieses Buch leisten?

Die Beiträge des vorliegenden Bandes wollen helfen, die Handlungssicherheit von Lehrenden in inklusiven Settings zu stärken. Als ein Schlüssel hierfür wird ihre diagnostische Kompetenz gesehen, die Selbstbildungs-Kompetenz der Lernenden zu suchen und zu erkennen und zu fördern. Anders ausgedrückt: Die Lehrenden sollen sich noch besser als Lernbegleiter/in begreifen können. Ihr Vertrauen in die Fähigkeit der Lernenden ermöglicht eigene Sicherheit und Entlastung. Inklusive Bildung muss – eben wie jede Bildung- auch als inklusive Selbst-Bildung gedacht und gestaltet werden können.

Die Texte berichten von laufenden Forschungsvorhaben, die im Verbundprojekt „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zusammenarbeiten. Die Themen dieser Forschungen sind breit gefächert und bilden weder methodisch noch inhaltlich ein streng geschlossenes Bild. Vielmehr greifen die Teams einzelne Facetten aus der Lern- und Lebensrealität heraus, wie sie in und um die Schule vorgefunden werden können. Die beteiligten Disziplinen reichen von der Musikwissenschaft bis zur Psychologie, von der Geschichtsdidaktik bis zur Religionspädagogik. Viele der Autorinnen und Autoren sind auch sonst umfassend an der Lehramtsausbildung beteiligt. Im Forschungsverbund setzen sie ihre Expertise für die Entwicklung inklusiver Bildung in Theorie und Praxis ein. Inklusive Bildung soll als normative Vorgabe und als praktikables Projekt diskutiert und vorangebracht werden. Insgesamt soll durch das Buch ein konstruktiver Beitrag für die Konturierung einer Inklusiven Gesellschaft geleistet werden, die inklusive Bildung als den Kern ihrer gemeinschaftlichen und der individuellen Entwicklung ihrer Mitglieder begreifen kann.

Die Beiträge nehmen in unterschiedlicher Spezialisierung die Schule und ihr Umfeld in den Blick. Vorwiegend fachübergreifenden Überlegungen und fachdidaktische Reflexionen greifen ineinandern. Sie reflektieren inklusive Bildung als Ergebnis und Prozess gleichermaßen und spiegeln damit die vielschichtige Bedeutung des Begriffs Bildung in der deutschsprachigen Tradition konsequent wieder. Die vorgenommene Einteilung bleibt daher etwas willkürlich, da alle Texte die unterschiedlichen Dimensionen inklusiver Bildung in theoretischer und praktischer Hinsicht berühren. Sie diskutieren die Voraussetzungen inklusiver Bildung und werden durch eine differenzierte Neubewertung der Bedeutung von Wissen

herausgefordert. Fragen der konkreten Umsetzung in Form einer kooperativen Gestaltung durch alle Akteurinnen und Akteure gemeinsam und die damit verbundene Selbstbestimmung – als Ziel und als Ausgangspunkt – führen wiederum direkt zu den Voraussetzungen zurück: Bildung eben als Ergebnis und Prozess.

Voraussetzungen inklusiver Bildung

Heiner Böttger und *Julia Dose* nehmen die „Prozesse des Lesens und des Dekodierens sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache“ in den Blick. Da Lesen und Leseverstehen als eine Schlüsselkompetenz für gesellschaftliche Teilhabe zu gelten haben, sind die dafür verantwortlichen psychophysischen Prozesse von herausragender Bedeutung für alle Menschen. Der Beitrag erläutert die Dimensionen des Lesevermögens von Menschen mit und ohne Förderbedarf insbesondere mit Blick auf die diagnostischen Möglichkeiten der Hirnforschung. Daraus ergeben sich sehr praktische Konsequenzen für schulischen Unterricht sowie Hinweise für eine forschende Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts: „In solch einem inklusiven Lesesetting passt sich also das System den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler an. Und gerade das ist es, was *Inklusion* gegenüber *Integration* auszeichnet.“

Heiko Geschwendt „...folgt der These, dass körperleibliche Prozesse die menschliche Wahrnehmung, das Erleben und die Erinnerung stark prägen“. In diesem Sinne sollen Kinder über ihre Lernerlebnisse berichten, damit die besonderen Gelingensbedingungen von inklusivem Lernen in der Schule erkannt werden können. Die Verbindung von Körper und Geist im Lernprozess tritt deutlich hervor, wenn das „eigenleibliche Spüren“ ernstgenommen wird: „Ein anschauliches Beispiel für affektive Betroffenheit ist der Schreck: Hierbei spielt sinnliche Wahrnehmung zwar eine Rolle, indem der Schreck durch etwas verursacht wird, das zum Beispiel akustisch wahrgenommen wird. Der Schreck selbst wird aber nicht gehört, sondern am ganzen Leib gespürt. Genau dieses ‚eigenleibliche Spüren‘ (...) zeichnet das menschliche Erleben aus“.

Janusz Surzykiewicz und *Simon W. Kolbe* widmen sich der Spiritualität als Ressource für Inklusionsprozesse. Sie berichten insbesondere von einer Studie zum Kreis von Personen mit Trisomie 21 (Down Syndrom). Sie erörtern die konzeptionellen Konstrukte von Spiritualität dies sich z.B. einerseits „...als eine eher substanzfunktionsfunktionsfunktionell ausgerichtete Tendenz beschreiben [lassen], die sich auf die religiös fundierte Sinnfindung konzentriert. ... Andererseits wird diese sinnstiftende Dimension von Spiritualität nicht unbedingt im Religiösen gesucht, sondern in der eigenen Innenwelt und Verbundenheit mit Menschen und Natur.“ Mit Letzterem ist die gegenwärtig ins Interesse gerückte „Achtsamkeit“ angesprochen, wodurch auch eine verstärkte Bedeutung der Spiritualität für gesundheitswissenschaftliche, psychosoziale Ansätze bestätigt wird. Der Text unterstützt diese säkulare Interpre-

tation und macht zugleich deutlich, dass „... eine Erweiterung des ursprüngliches bio-psycho-sozialen Gesundheitsmodells um weitere religiös-spirituelle Dimensionen und damit auch für eine theoriegeleitete ganzheitliche Erfassung von Wohlbefinden und Lebensqualität in einem bio-psycho-soziopsirituellen Modell...“ angezeigt ist.

Wissen in inklusiven Lehr-/Lernsettings

Benjamin Bräuer und *Waltraud Schreiber* stellen „...historisches Lernen, also die Entwicklung der Kompetenzen des historischen Denkens und der Zugewinn an historischem Wissen...“ in den Mittelpunkt. Es findet in Bildungs- und Begegnungsräumen statt, die zur Entwicklung des eigenen Weltverständnisses geeignet sind und die Auseinandersetzung mit fremdem Weltverständnis befördern. Eine besondere Rolle spielen für die Autoren dabei „historische Orientierungsgelegenheiten“ die einem individuellen Vorverständnis entsprechen und zugleich die Kommunikation der Lernenden grundlegen. Mit der „Irritation“ eigener Positionen durch die Konfrontation mit anderen entwickelt sich Kompetenz weiter. Dabei muss einer Auflösung des unterrichtlichen Diskurses in beliebig viele unverbundene Perspektiven entgegengewirkt werden. Einige didaktische Ausführungen zeigen, dass im Unterricht eine gemeinsame Basis der Lernenden geschaffen werden kann (und muss), „...auf der Kommunikation und Austausch stattfinden können“.

Kai Horsthemke schreibt in seinen „epistemologischen Überlegungen zur Inklusion“: „...dass junge bzw. geistig beeinträchtigte Menschen nicht uneingeschränkter Zugang zu Wissen haben, sondern dass ihnen dieses Wissen stets nur dosiert vermittelt wird“. Er schließt die Frage an, „... wie dies gerecht geschehen kann“. Nach einer sehr kritischen Einschätzung u.a. des Konstruktivismus als „entmächtigender“ Lerntheorie, wird ein „kontextsensitiver Realismus“ vorgeschlagen. Wissen bleibt dabei mit gemeinsamer Wahrheit verknüpft, wodurch einer „Wissensgerechtigkeit“ die objektive Grundlage gegeben wird.

Michael Werner und *Waltraud Schreiber* formulieren als Herausforderung für Geschichtsunterricht: „...geeignete Unterstützungsmöglichkeiten zu finden, um allen Schülerinnen und Schülern Gewordensein und Werden von Kultur, Kontinuität und Wandel, aber auch die Einsicht in Perspektivität und Konstruktion so zu erschließen, dass sie (Geschichts-)Kultur wahrnehmen, in Grundsätzen verstehen und mit dem Ziel der individuellen und kollektiven Orientierung aktiv an ihr teilnehmen können“. Sie schlagen eine Differenzierung historischen Wissens in unterschiedliche Dimensionen vor. Werden Geltung, Inhalt und Form getrennt betrachtet, erlaubt dies eine größere Heterogenität von Wissenserwerb und -verwendung für didaktische Prozesse fruchtbar zu machen.

Gemeinsam gestalten durch Befähigung

Daniel Mark Eberhard, Gabriele Hirte, Kathrin Schlemmer postulieren, dass musikalische Inklusion darauf abzielt, „...dass alle Menschen in ihrer kulturellen Vielfalt und Differenz, insbesondere mit ihren musikalischen Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wertgeschätzt und anerkannt werden“. Sie suchen daher nach den besonderen Merkmalen und Potenzialen inklusiven Musikunterrichts, der auf den geltenden Erkenntnissen der individuellen musikalischen Entwicklung im Grundschulalter aufbauen kann. Hinsichtlich der spezifischen Qualitätskriterien für guten inklusiven Musikunterricht finden sie eine defizitäre Forschungslage vor. Ein eigenes Forschungsprojekt wird vorgestellt, das die „lernwirksame Teilhabe“ aller Schülerinnen und Schüler analysiert. Die gewonnenen Bestimmungen von Qualität sollen für eine Verbesserung der Lehr-/Lernpraxis nutzbar gemacht werden.

Waltraud Schreiber und *Robert Trautmannsberger* verfolgen mit digital-multimedialen Modulen das Ziel „...Inhalte, die z.B. in Lehrplänen vorgegeben werden, so in Themen für inklusiven Unterricht zu adaptieren, dass diese eine Grundlage für gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand bilden können...“. So würde die gesellschaftlich-kulturelle Teilnahmefähigkeit der Lernenden gefördert. Der Response-to-Intervention-Ansatz (RtI) kommt hierbei mit seinen drei Förderebenen zur Anwendung, um die Selbstbildungskompetenz der Lernenden mit Blended Learning Angeboten zu stärken. Anhand von exemplarischen Modulen zum Mensch-Natur-Verhältnis aus dem Bereich des Geschichtsunterrichts wird die praktische Umsetzung eines kompetenzorientierten Konzeptes erläutert und seine partizipatorische Wirkung diskutiert.

Andreas Schöps, Sonja Haußner, Kerstin Sauer und Ingrid Hemmer gehen der Frage nach, „... inwiefern außerschulische Lernorte als ‚Räume der Inklusion‘ Gewinnbringend in eine inklusiv ausgerichtete Bildung für nachhaltige Entwicklung [BNE] eingebunden werden können“. Sie nehmen eine Netzwerkanalyse Bayerns vor, um die Voraussetzungen für inklusive BNE zu veranschaulichen. Eine eigene Studie macht hinsichtlich Universitäten, Schulen und außerschulischer Lernorte deutlich, „worin die beteiligten Akteure Hemmnisse und Potenziale erfolgreicher Implementation sehen und welche Desiderate sie dabei artikulieren“. In einem theoretischen Modell werden die Potentiale verbesserter Koordination und Kooperation zwischen den Lernorten für eine nachhaltige Implementierung von BNE aufgezeigt.

Selbstbestimmung als Ziel

Christiane Bartosch, Ulrich Bartosch, Joachim Thomas wollen die Position der Lehrkräfte in inklusivem Unterricht stärken, in dem die Kooperation mit den Schü-

lern intensiviert wird. Inklusion erweist sich als eine Aufgabe, die Vertrauen und Selbstvertrauen bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen benötigt. Wenn es den Lehrkräften gelingt, die Schülerinnen und Schüler mitverantwortlich in das gemeinsame Lehr-/Lerngeschehen einzubinden, gewinnen sie jene Unterstützung, die sie dringend brauchen. Eine Untersuchung in inklusiven Grundschulen zeigt, dass die Partizipation der Schülerinnen und Schüler noch deutlich verstärkt werden könnte. Es geht u.a. um den „...Blick der Unterrichtenden auf die Kinder: Sie müssen sich wieder neu um eine kindzentrierte Sichtweise bemühen. Um Partizipation im schulischen Setting möglich werden zu lassen, erfordert es einen wachen und aufmerksamen Blick für die vorhandenen und entwickelbaren Kompetenzen jedes einzelnen Kindes...“.

Krassimir Stojanov vertritt in seinem Beitrag die These, „dass sich Migrationspolitik, und insbesondere migrationsbezogene Bildungs- und Sozialarbeit nicht an dem Begriff der Integration orientieren sollen, sondern an demjenigen der Inklusion. Die Kategorie der Integration ist deshalb problematisch, weil sie defizitäre Gruppenzuschreibungen impliziert. Diese widersprechen den Prinzipien der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung“. Hingegen müsse eine inklusive Bildungs- und Sozialarbeit die individuellen Biografien erschließen und mit der Aufarbeitung der je individuellen Biografien von Flüchtlingen und Migrant/innen die einzelnen Personen in ihren Möglichkeiten zu Autonomie und Teilhabe befähigen.

Regina Weißmann, Joachim Thomas und Ulrich Bartosch rücken die eigenverantwortliche Entscheidung junger Menschen bei ihrer Berufswahl ins Zentrum ihrer Forschungen. Angesichts der komplexen Aufgabe die eigenen Interessen zu definieren und sie mit den Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten konkreter Ausbildungswege zu vergleichen, ist die Entscheidung für eine berufliche Ausbildung eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Umso mehr birgt die Beratung beeinträchtigter, behinderter Jugendlicher die Gefahr, dass diese direktiv gerät und die Sichtweise des Experten dominiert. Mittels eines Instruments, das weitgehend nonverbal aufgebaut ist, können Jugendliche ihre eigenen Vorlieben artikulieren. Daraus ergeben sich sichtbare Tendenzen für die selbst wahrgenommene Eignung und Neigung, die zur Entscheidungshilfe der Jugendlichen dienen. So wird eine klientenzentrierte Beratung unterstützt, um, „...den Ratsuchenden auf seinem Weg durch einen persönlichen Reflexionsprozess über sich und seine eigenen Ziele und Wünsche zu begleiten und Möglichkeiten zur Selbstreflexion anzubieten...“.

Inklusion studieren

Regina Weißmann, Ulrich Bartosch und Joachim Thomas stellen das Konzept eines Masterstudiengangs zur Inklusion vor. Grundlage für die kompetenzorientierte Modulstruktur ist eine Bedarfserhebung bei unterschiedlichen Interessengruppen

pen. So ergibt sich ein Qualifikationsprofil, dessen Einträge als Deskriptoren für anzustrebende Lernergebnisse in unterschiedlichen Feldern herangezogen werden können. Eine Besonderheit stellt die Integration eines inklusiven Beratergremiums dar, das zugleich die kooperative Forschung im Feld unter Mitwirkung von Einrichtungen und Betroffenen eröffnen soll.

Das Eichstätter Inklusionsmodell

Die Eichstätter Forscherinnen- bzw. Forschergruppe hat in einer generellen internen Debatte Eckpunkte identifiziert, die die praktische und die theoretische Bildungsfrage für Inklusion einfangen sollen. Sie können als Einflussgrößen für eine Entwicklung zur inklusiven Gesellschaft gesehen werden. Diese Einteilung kann auch zur Operationalisierung der Dreiteilung (Kulturen, Strukturen, Praktiken) des Index für Inklusion herangezogen werden können. Die einzelnen Texte stellen Bezüge zu den Faktoren einer gesellschaftlichen Transformation dar. Dabei schaffen sie ihre jeweilige, konkretisierte Perspektive auf das große Projekt „Inklusion“ und laden die Leser/in dazu ein, den eigenen Blickwinkel auf diese Weise zu ergänzen.

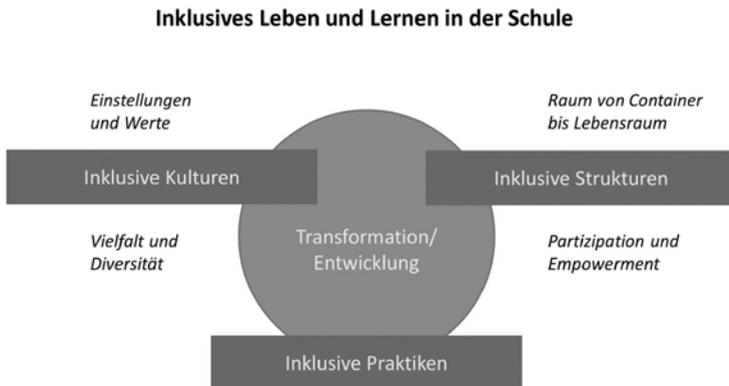


Abb. 1: Eichstätter Inklusionsmodell

Die Einnahme verschiedener Standpunkte soll erleichtern, die tatsächlichen Bedarfe der Lernenden für ihre eigene aktive Selbstbildungsarbeit zu erkennen und Ideen zur Gestaltung zuträglicher Bedingungen der Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln. Eine kooperative Prozessgestaltung kann die Expertise der Lernenden in eigener Sache zum konstitutiven Ausgangspunkt nehmen und die Lehrenden entlasten. Sie werden von der (uneinholbaren) Voraussetzung befreit, die Bedarfe

der Lernenden von vorneherein, also prospektiv *wissen zu müssen*. Man könnte sagen, dass die Lehrenden zu Experten/innen der respektvollen Begleitung der Lernenden und der offensiven Kommunikation mit deren Umfeld werden. Nicht von ungefähr wird „Inklusive Bildung“ in diesem Buch als normative Vorgabe Theorie und als praktikables Projekt verhandelt. Die Diskussion über die Möglichkeit und über die beste Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft wird hiermit nicht abzuschließen sein – im Gegenteil. Die Beiträge eröffnen somit den Horizont in Richtung von weiterem Forschungs- und Diskussionsbedarf aus der Perspektive der Einzelvorhaben.

Was könnte „Inklusive Bildung“ sein?

Der Anspruch inklusiver Bildung weist in zwei Richtungen: inklusive Bildung deutet *einerseits* auf die individuellen (Selbst-) Bildungsprozesse mit den spezifischen Vermögen der lernenden Person sowie auf dessen äußere natürlichen, sächlichen und sozialen Bedingungen. Inklusive Bildung konturiert *andererseits* das Bild einer Gesellschaft, in der eine selbstverständliche Teilhabe aller Menschen – ungeachtet ihrer individuellen Eigenart – vorgesehen ist und gelebt wird. Inklusive Bildung schließt damit an jene Bildungstradition an, die im Kontext der Aufklärung insbesondere im deutschen Sprachraum ihre Wurzeln findet. Bildung ist, in den Worten Wilhelm von Humboldts: „... *Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlassliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundnes, Mannigfaltigkeit der Situationen.*“ (Humboldt 1999, 195)

Die Bildung der Person und die Bildung der Gesellschaft strukturieren ein gemeinsames Projekt, in dem die angemessene Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts und die aufgeklärte, mögliche Entwicklung der Gesellschaft sich gegenseitig bedingen *sollen*. Bildung ist somit zugleich als Prozess und als Ergebnis/ Ziel Leben und Lernen aufzufassen. Die normative Färbung des Konzepts der Bildung lässt es weiter greifen, als dies eine utilitaristische Qualifikationsforderung vermag. Eine Teilhabe der einzelnen Person kann nicht an deren Funktionsfähigkeit für gesellschaftliche (oder wirtschaftliche) Interessen ausgerichtet werden, sondern – im Gegenteil – die Gesellschaft selbst hat sich als funktionsfähiger Raum für die gelingende Teilhabe aller auszurichten. Konkret gewendet bedeutet dies dann, dass Behinderung in erster Linie als ein Aspekt von Verschiedenheit/Diversität interpretiert wird. Es verbietet sich dann, eine Bewertung der persönlichen Ent-

wicklung, sozialen Teilhabe und Integration im Arbeitsleben von behinderten Menschen als defizitär im Vergleich zu nicht behinderten Menschen. Es geht deshalb nicht um eine Überbrückung fehlenden Vermögens, die zur Anpassung an die allgemein geltende gesellschaftliche Realität führen könnte. Es geht vielmehr um eine erweiterte Anpassung der gesellschaftlichen Realität zur Entfaltung der Vermögen *aller* Menschen, deren Lebenswelt sie umfasst.

Wenn solche grundlegenden Perspektivenverschiebungen angesprochen werden, sprechen wir gern von einer „kopernikanischen Wende“. Damit ist dann eine umfassende Umstülpung des Weltbildes gemeint, ohne dass die Welt sich objektiv ändert. Die subjektive Befähigung, die Welt anders zu sehen, führt aber zur Möglichkeit, sie faktisch, objektiv anders zu gestalten. Darum geht es beim Projekt inklusive Bildung. Die gesellschaftliche Realität ist in ihren politischen, kulturellen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen oder religiösen Ausprägungen ein Ausdruck des Selbst- und Weltverständnisses der sie gestaltenden Akteure. Persönlichkeitsbildung und Weltaneignung begründen die Gestaltung der sozialen (und natürlichen) Welt in ihrer jeweiligen realisierten Form und in ihren akzeptierten bzw. kontrovers diskutierten Entwicklungspotentialen. Inklusive Bildung bedarf einer Gesellschaft, die sich selbst inklusiv begreift.

Inklusive Bildung berührt eine ungemein praktische Aufgabe. Die individuelle Entwicklung muss im gemeinsamen Lehr- und Lernprozess von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen eng angelegt sein. Dafür bedarf es pädagogischer Fachkräfte, die ihre eigene professionelle Rolle im Horizont inklusiver Anforderungen definieren, verstehen und akzeptieren. Inklusive Bildung findet ‚in den Köpfen der Lehrenden‘ ihren Anfang. Sie müssen die Bedingungen von inklusiver Bildung erkennen und durch die ‚Steuerung‘ über diese Bedingungen ihre Handlungssicherheit und ihren Handlungserfolg festigen. Hierin liegt ihre Kompetenz begründet. Ihre Qualifikation muss sie zum kompetenten Umgang mit unsicheren, nicht vollständig kontrollierbaren Prozessen befähigen. Weder die Beherrschung ihres Fachgebietes, noch eine umfassende diagnostische Expertise versetzen die Lehrenden in eine vollständige Kontrollposition. Sie müssen in „aufmerksamer Zurückhaltung“ die Lernenden in ihrer Selbsttätigkeit beobachten und passend unterstützen. Genau das ist aber ohne Beherrschung ihres Fachgebietes, didaktisch-methodischer Kompetenz und diagnostischer Expertise nicht möglich.

Inklusive Bildung als gemeinsamer Lehr- und Lernprozess von Menschen mit unterschiedlichen Lern und Leistungsvoraussetzungen bedarf deshalb unbedingt der aktiven Beteiligung aller Akteure. Hierin liegt eine besondere „Zu-Mutung“ an die Lernenden. Sie werden nicht ‚be-schult‘, sie werden nicht ‚ge-bildet‘, sondern sie müssen ihre Selbstbildung in der gemeinsamen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit den anderen Lernenden und den Lehrenden vorantreiben. Ihre Eigenaktivität muss zum Taktgeber zu einseitig für die individuelle Prozessgestal-

tung werden können. Sie müssen mit „ermutigtem Selbstbewusstsein“ die konstruktive Kommunikation mit den anderen Lernenden und vor allem mit den Lehrenden realisieren.

Wissenschaft oder Bildungspolitik?

Der Diskurs um Inklusion impliziert seine politische Relevanz. Die Erörterung von Diversität, die zu Nachteilen und Benachteiligung führt, lässt sich nicht neutral und von einer wissenschaftlichen Beobachtungsposition aus führen. Inklusionsforschung ist parteiisch – so oder so. Die jetzt und heute geltende Vorgabe gleicher Berechtigung aller lässt sich nicht durch eine Feststellung bestehender Ungerechtigkeiten ersetzen und auf spätere Gültigkeit vertrösten. Die Forderungen zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft bilden keine künftigen Möglichkeiten ab, sondern sie weisen zuerst auf die *jetzt und heute* verschuldeten Versäumnisse hin. Die politische Dimension von Inklusionsforschung will die Eichstätter Gruppe berücksichtigen. Auch dieser Prozess ist von Offenheit und Unsicherheit geprägt. Aber daraus leitet sich auch die Chance zur Positionsbestimmung ab. Der Band beginnt daher mit einer „Freisinger Erklärung“, die den politischen Geltungsanspruch des Projekts Inklusiv Bildung unterstreicht. Er endet mit einem Konzept für einen Masterstudiengang, das im Rahmen des Verbundprojektes entstanden ist. Wenngleich die Realisierung des Studiengangs in Eichstätt unwahrscheinlich geworden ist, zeigt das Konzept dennoch Möglichkeiten eines integrierten Studiums auf, das auch den Gedanken der Partizipation berücksichtigen will. Es steht damit für eine spezifische Praxisorientierung des Projekts.

Literaturverzeichnis

Humboldt, W. von (1999): Die Grenzen der Wirksamkeit des Staates. In: Ders.: Werke I. hg. von Wolfgang Stahl. o.O.: Mundus Verlag, 195.

Gemeinsam ankommen in einer inklusiven Gesellschaft: Der Masterplan für die Integration von Flüchtlingen, Migrantinnen und Migranten liegt vor

Erklärung zum Primat der Inklusion

Seit gut einem Jahr haben wir verstärkt darüber nachzudenken, wie sich Deutschland durch die Aufnahme der Flüchtlinge und Zuwanderinnen bzw. Zuwanderer in den nächsten Jahren verändern wird.

Oft sind diese Gedanken von Befürchtungen begleitet, dass vertraute Lebensgewohnheiten gefährdet und der selbstverständliche Konsens eines toleranten und friedlichen Zusammenlebens verloren gehen könnten.

Wir sind Zeugen von Zeichen der Ablehnung und der gewaltsamen Verletzung unserer grundgesetzlichen Wertordnung geworden. Wir sind zugleich Zeugen einer Willkommenskultur, die ein neues, freundliches Bild Deutschlands in der Welt geprägt hat.

Als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler widmen wir uns den Fragen von inklusivem Leben und Lernen. Wir sehen uns durch unsere Arbeit in besonderer Weise der gesellschaftlichen Neuorientierung verpflichtet. Unsere Forschungen folgen der Einsicht, dass der Begriff der Inklusion nicht auf Menschen mit Behinderungen reduziert werden kann, sondern umfassend die ganze Gesellschaft betrifft.

Wir teilen mit vielen Vertreterinnen und Vertretern der Bildungspraxis die Sorge, dass die Inklusion aus dem Blick gerät. Die Aufnahme der in Deutschland neu ankommenden Menschen dominiert die Diskussion. Integration verdrängt Inklusion, wenn beide Aufgaben gegeneinander gestellt werden. Die Integration der Ankommenden ist aber als ein Bestandteil des großen gesellschaftlichen Inklusionsprojekts zu verstehen. Inklusion als Vorgabe und Ziel muss auch aktiv von allen Menschen in Deutschland angenommen und angepackt werden – egal wie lange sie hier sind.

Wir verstehen uns als Teil einer großen gemeinsamen Anstrengung in Deutschland und Europa, die eine inklusive Gesellschaft möglich machen will. In der inklusiven Gesellschaft sollen alle Menschen gemäß ihren individuellen Möglichkeiten gleichberechtigt aktiv teilhaben, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, ihrer Religion oder ihren Beeinträchtigungen.

Wir stellen daher fest, dass nicht alleine die eintreffenden Menschen unser Land verändern, sondern dass wir selbst seit vielen Jahren aufgerufen sind, uns an der Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft zu beteiligen.

Wir sehen es als angebracht, die neu eintreffenden Menschen einzuladen und zu befähigen am gemeinsamen Projekt „Inklusive Gesellschaft“ mitzuarbeiten.

Wir halten es für dringlich, daran zu erinnern, dass alle, die sich für eine inklusive Gesellschaft in Deutschland einsetzen, gerade jetzt in dieser Aufgabe gestärkt und unterstützt werden müssen.

Inklusion ist keine Aufgabe, die man sich nur leisten würde, wenn ausreichend Ressourcen bereitstehen. Inklusion ist eine Pflichtleistung im Selbstverständnis unserer Kultur. Nicht nur als Forscherinnen und Forscher einer kirchlich getragenen Universität stehen wir mit Überzeugung für diese nicht verhandelbare Selbstverpflichtung unseres Staates ein.

Und wir sind überzeugt: Integration wird nur innerhalb des Projekts „Inklusive Gesellschaft“ gelingen.

Wir stellen fest, dass aus unserer Perspektive der Masterplan für die Integration von Flüchtlingen, Migrantinnen und Migranten schon vorliegt: die „Inklusive Gesellschaft“ ist als Projekt unbestritten.

Unser demokratisches, rechtsstaatliches, pluralistisches und sozialstaatliches Gemeinwesen wird sich als inklusives Projekt für alle Menschen in seinen Grenzen bewähren und bewahren müssen. Darin fügt sich die Integrationsaufgabe ein.

Es ist unausweichlich und selbstverständlich, dass diese Aufgabe auf alle Schultern verteilt wird. Dabei sind verstärkte Anstrengungen im Sinne einer inklusiven Bildung ein tragendes Element.

Es ist dringlich und überlebenswichtig für unsere Gesellschaft, dass die finanziellen und personellen Mittel für inklusive Bildung deutlich erhöht werden. Inklusion muss ein gemeinsames Projekt aller sein und immer wieder neu ein gemeinsames Projekt aller werden.

Freising, 10.02.2017

Voraussetzungen inklusive Bildung

Heiner Böttger und Julia Dose

Inklusive Wege zur Sprache. Lesen als erster Schritt zu Sprachkompetenzen

Abstract in einfacher Sprache

Lesen ist wichtig.

Darum lernen alle Kinder in der Schule lesen.

Aber: Einige Kinder können nicht gut lesen. Obwohl sie viel geübt haben.

Manchen Kindern und Erwachsenen fällt Lesen schwer.

Heiner Böttger und Julia Dose schreiben darüber,

- warum Lesen wichtig ist.
- was im Kopf passiert, wenn man liest.
- und wie Lehrerinnen und Lehrer Kindern beim Lesen helfen können.

Beitrag

Das Teilprojekt der Englischdidaktik verortet sich im Diskurs um das Konzept *Inklusive Bildung* direkt an dem Eckpunkt *Inklusive Praktiken* (Vorwort, Seite 13, Abbildung 1). Im Fokus der Forschungsarbeit steht daher, dem Expertenparadigma folgend, die unterrichtliche Realität insbesondere in fremdsprachlichen, inklusiven Settings, da Lehrkräfte durch ihre tägliche Arbeit über Expertenwissen und Handlungskompetenzen verfügen.

Ob die Praxis des schulischen Alltags unter dem Begriff *Inklusion* definiert werden kann, ist sicherlich durch das breite begriffliche Verständnis im aktuellen Diskurs (vgl. u.a. Amrhein 2011; Textor 2015) nicht leicht zu beantworten. Darüber hinaus kann der Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe von Lehrkraft zu Lehrkraft, Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit oder gar von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde wechseln. Der begrifflichen Definition bei Textor (2015, 25ff.) folgend, bedeutet ein integratives Lehrverhalten, dass zwei Gruppen durch Adaptionen eine gemeinsame heterogene Gruppe bilden, bei der jedoch noch Unterscheidungen wie „mit/ohne Förderbedarf“ bestehen bleiben (Zwei-Gruppen-Theorie, Hinz 2002). Dabei ist nicht eine einseitige Anpassung einer Minderheit an eine Mehrheit zu verstehen. Jedoch zeigt sich, dass diese Anpassungen häufig nur für die Minderheiten im Sinne von Nachteilsausgleichen getroffen werden:

„Bezogen auf Schule bedeutet also „*Integration*“, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb der Gruppe der Regelschülerinnen und -schüler beschult werden, an Unterricht und Schulleben gleichberechtigt partizipieren

und auch sozial eingebunden werden – wozu Unterricht und Schulleben ggf. angepasst werden.“ (Textor 2015, 29f.)

Bei der *Inklusion* hingegen existiert eine heterogene Gruppe, in der es viele Minder- und Mehrheiten gibt (Hinze 2002, 11). Nicht die Kinder mit Förderbedarf erhalten spezielle Förderung, um integriert zu werden, sondern Adaptionen des Lerninhalts und -umfangs stehen potenziell allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung. Dadurch muss und kann die Einteilung in Schülerinnen und Schüler mit/ohne Förderbedarf aufgegeben werden. Hinze (2002, 8) berichtet in diesem Zusammenhang von einer Grundschule aus Hamburg, die diese Kategorisierung ebenfalls abgeschafft hat, da erkannt wurde, „dass es in Integrationsklassen nicht immer die Kinder mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf sind, die die intensivste Zuwendung brauchen.“

Wenn Lehrkräfte unterrichten, sollten sie also, dem Inklusionsgedanken folgend, potenziell jeder/jedem Lernenden – und nicht „nur“ den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf – Adaptionen zur Verfügung stellen. In diesem Kontext kommt der Lesekompetenz eine besondere Rolle zu: Im Unterricht der Sekundarstufe wird sie vorausgesetzt. Wer nicht lesen kann, dem sind in jedem Unterrichtsfach Informationen nicht zugänglich. Jeder/jedem Lernenden werden unter Umständen völlig identische Texte vorgelegt, mit denen gearbeitet werden muss. Lesen soll möglichst im Gleichschritt erfolgen, obwohl Studien zeigen, dass der Prozess des Lesens höchst individuell ist (Gregor & Newell 2000). Aus diesem Grund müsste auch das Textmaterial entsprechend durch Veränderungen in der Oberflächen- und/oder Tiefenstruktur adaptiert werden.

Dieser Artikel fokussiert im Kontext von *Inklusion* die Prozesse des Lesens und des Dekodierens sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache. Zu Beginn wird dazu die zentrale Rolle der Lesekompetenz für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erläutert. Die Prozesse, die während des Lesens in Auge und Gehirn ablaufen, werden in einem folgenden, zweiten Abschnitt bei Menschen mit und ohne Förderbedarf beschrieben. Aus den Erläuterungen wird im dritten Abschnitt abgeleitet, wie in der Schule Leseprozesse inklusiv gestaltet werden können. Der Artikel schließt im vierten Abschnitt mit der Darstellung, wie konkret lesefördernde Settings im schulischen Alltag strukturiert erprobt werden können.

1 Lesen als Kulturgut

Wer nicht lesen kann, dem bleiben Informationen und damit die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung verschlossen, da Lesen zu dieser Entwicklung auch im Unterricht, beispielsweise durch die Hilfe und Anregung zur Identitätsbildung, beitragen soll (Büker 2002, 130). Viele Menschen mit Leseschwierigkeiten zeigen

schlechte Schulleistungen (Gallego et al. 2011), da sie unter Umständen Arbeitsanweisungen oder Informationstexte nicht verstehen können, obwohl rein fachlich die Bearbeitung möglich wäre.

Lesen ist also eine notwendige Kompetenz, um am kulturellen Leben teilzuhaben und um selbstbestimmt und selbstständig in unserer Gesellschaft zu leben. Beinahe in allen Lebenssituationen werden Informationen über die Schrift kodiert, die man möglichst ohne fremde Hilfe entschlüsseln können muss (z.B. Beipackzettel, Anleitungen oder Werbung). Jede Teilhabe an Bildungsprozessen setzt diese Kompetenzen somit voraus. Lesen bedeutet in der heutigen Gesellschaft eine Erleichterung des Lebens.

Es wird angenommen, dass die meisten Lernenden zu Beginn der fünften Klasse, also nach Abschluss der Grundschule, sinnentnehmend lesen können (Stiehler 2016). Dennoch kommt es vor, dass bei Lernenden die Lesekompetenz nicht bis auf dieses Niveau ausgebildet wird. Löffler führt in einem Interview als Gründe dafür, aber auch für das Nicht-Erkennen der fehlenden Kompetenzausbildung an, dass man sich einfach auch ohne ausgebildete Lesekompetenz durch den Unterricht durchmogeln könne, da insbesondere die Lehrkräfte in der Sekundarstufe I nicht speziell ausgebildet seien (Steinbacher 2013). So werden unter Umständen von den leseschwachen Lernenden Strategien entwickelt, um das Fehlen oder die nur geringe Entwicklung der Kompetenz zu kaschieren. Laut der leo – Level-One Studie, die von der Universität Hamburg, der Humboldt-Universität Berlin sowie TNS Infratest im Jahr 2011 durchgeführt wurde, können etwa 7,5 Millionen Menschen in Deutschland Wörter und ganze Sätze nur schwer dekodieren (www.statista.com). Schriftliche Arbeitsanweisungen können nicht erlesen werden; Wörter werden Buchstabe für Buchstabe gelesen. Weitere 13,3 Millionen Menschen lesen gebräuchliche Wörter fehlerhaft und langsam (ebd.). Infolgedessen wird das Lesen aktiv vermieden.

Noch vor einigen Jahren wurden im Fernsehen Werbekampagnen geschaltet, in denen Menschen, die nicht lesen konnten, unfreiwillig ihrem Umfeld ebendies mitteilen mussten (www.sueddeutsche.de). In der Werbung wurden diese Menschen in der Folge von ihrem Umfeld unterstützt. Dennoch wird oftmals das Nicht-Lesen-Können mit geringer Intelligenz gleichgesetzt. Analphabetische Menschen können dadurch ein geringes Selbstwertgefühl entwickeln (Gebert 2016).

Insbesondere im Fall von Legasthenie stimmt das Vorurteil der geringen Intelligenz jedoch nicht. Dehaene (2010, 267) definiert:

„Unter Legasthenie versteht man eine unverhältnismäßige Schwierigkeit beim Leseerwerb, die nicht durch eine Verzögerung der geistigen Entwicklung, durch Mängel der Sinneswahrnehmung oder durch ein ungünstiges soziales oder familiäres Umfeld erklärbar ist.“

Lesen und Leseverstehen sind die Grundlage für die Partizipation eines jeden in der Schule und Gesellschaft. Damit kommt ihnen eine zentrale Rolle in der Inklusion im schulischen Kontext zu.

2 Prozesse während des Lesens

Процессы во время чтения

Wer nicht der kyrillischen Schrift mächtig ist, wird diesen Satz nicht lesen können. Die Dekodierung ist ohne entsprechendes Wissen über die Bedeutung der Schriftzeichen nicht möglich. Die Schrift bleibt in diesem Fall ein kryptisches Zeichensystem. Was genau passieren muss, damit aus den kryptischen Zeichen in den sprachverarbeitenden Teilen des menschlichen Gehirns sinn- und bedeutungstragende Einheiten werden, wird im Folgenden erläutert.

Augenbewegungen

Mit den Augen stehen Menschen mit ihrer Umgebung in Kontakt. Dabei können das Blickfeld und der Bereich des schärfsten Sehens durch die Bewegung von Körper, Kopf und Augen zum Objekt des Interesses gelenkt werden. Durch die Anatomie des Auges bedingt, können etwa nur vier Buchstaben im Bereich des schärfsten Sehens, der Fovea centralis, abgebildet werden (Faller & Schünke 2008; Böttger 2016). Die Buchstaben, deren Bild direkt in der Fovea centralis erzeugt wird, werden – wie der Name bereits sagt – als „scharf zu sehen“ wahrgenommen.

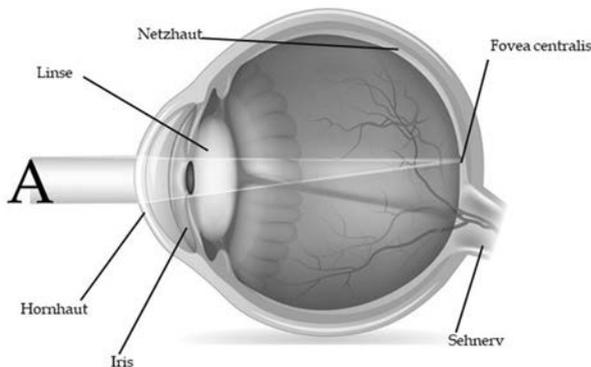


Abb. 1: Schnitt durch das Auge mit Strahlengang (eigene Darstellung)

Dass sich die Größe des Bereichs des schärfsten Sehens nicht zwischen jüngeren Lesern (Klassenstufe 6 oder 8) und erwachsenen Lesern unterscheidet, leiten Böttger et al. aus einer Studie zur Blickspanne ab (Böttger et al. 2018).

Um längere Wörter und Texte lesen zu können, muss das Auge folglich bewegt werden. Zu unterscheiden sind insgesamt drei Klassen von Augenbewegungen, wobei im Folgenden lediglich die für das Lesen wesentlichen sogenannten Sakkaden Erwähnung finden (Eysel 2011, 353ff.). Bei dieser Art bewegen sich die Augen von einem Fixationspunkt zum nächsten (10-80ms). Je nachdem, um wieviel Grad sich die Augen von einem Fixationspunkt zum nächsten pro Zeiteinheit bewegen, wird entweder von der kleineren Mikrosakkade oder der größeren Sakkade (bei Werten über 60°/s) gesprochen (ebd.).

Während des Lesens bewegen sich die Augen auf etwa gleicher, horizontaler Ebene über die Zeilen. Je nachdem, ob ein Leser geübt oder ungeübt ist, unterscheidet sich dabei das Lesemuster. Leseanfänger analysieren dabei Buchstabe für Buchstabe, wahrscheinlich über spezielle Details/markante Buchstabenmerkmale wie z.B. lange Linien oder Rundungen (Böttger 2016, 144). Dabei muss das Bild des Gelesenen in dem Bereich der Forvea centralis abgebildet werden. Geübte Leser hingegen antizipieren Nachbarbuchstaben und müssen folglich nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen und damit auch nicht mehr „scharf“ erkennen. Solche Probanden mit größerer Leseerfahrung antizipieren Wörter aus dem Kontext und besitzen daher vermeintlich eine größere Blickspanne bzw. müssen sie die Augen weniger zum Erlesen von Begriffen bewegen (Böttger et al. 2018). Eine Fixation findet dann etwa alle acht Buchstaben statt (Böttger 2016, 146; Abbildung 2 A, B).

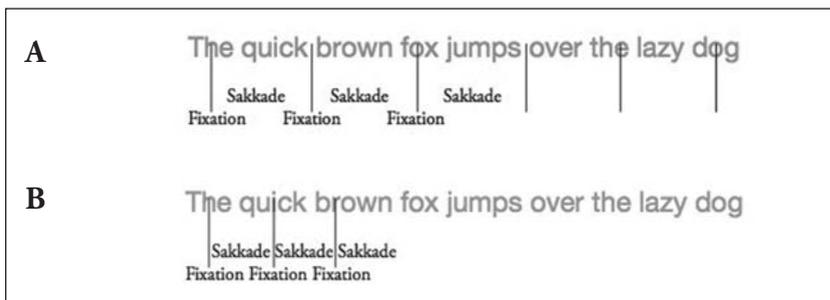


Abb. 2: Leseverhalten eines geübten (A) und ungeübten (B) Lesers (Böttger 2016, 146)

Neben der Unterscheidung zwischen den Sakkadensprüngen von geübten und ungeübten Lesern kann darüber hinaus auch anhand der Sakkaden abgeleitet werden, ob ein Text für den Lesenden inhaltlich anspruchsvoll ist (Abbildung 3 A, B).

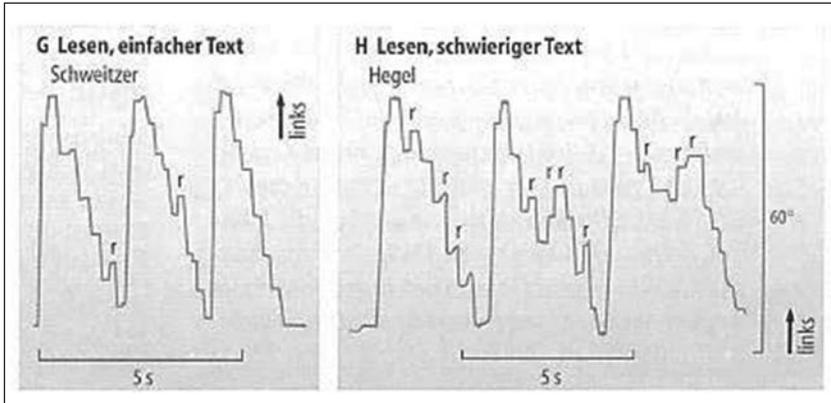


Abb. 3: Sakkaden während des Lesens verschiedener Texte, r = Regressionssakkaden (Grüsser & Grüsser-Cornels 1995, 279)

Für das Lesen des sowohl inhaltlich als auch sprachlich leichteren Textes von Albert Schweitzer „Aus meiner Kindheit und Jugendzeit“ werden beispielsweise pro Zeiteinheit weniger Regressionssakkaden (erneutes Lesen eines Wortes oder Wortteiles, Abbildung 3 A → r) benötigt als für Hegels „Einführung in die Philosophie“ (Abbildung 3 B). Bei diesem Text werden mehr Sakkaden zum Erlesen einer Zeile benötigt und die Lesegeschwindigkeit sinkt.

Doch nicht nur die Lese- und Verarbeitungsprozesse von Menschen ohne Probleme während des Lesens und Dekodierens wurden untersucht. Es wurden ebenfalls Studien mit Menschen, die als Legastheniker diagnostiziert wurden, durchgeführt. Laut WHO (ICD-10) wird eine Lese- und Rechtschreibstörung wie folgt beschrieben:

„Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden.“ (F81.0, www.dimdi.de)

Bei Menschen, bei denen Lesestörungen/Legasthenie diagnostiziert wurden, konnte durch Studien nachgewiesen werden, dass deren Augenbewegungen Auffälligkeiten aufweisen: „A huge amount of data has shown that eye movements are abnormal in dyslexia“ (Prado et al. 2007, 2521). Insbesondere die Sakkaden erwiesen sich in Häufigkeit und Ausmaß auffällig (Trauzettel-Klosinski et al. 2002; MacKeben et al. 2004; Prado et al. 2007), die unter Umständen zu mehr

Fixationen während des Leseprozesses führen können. Insgesamt zeichnet sich jedoch in der aktuellen Forschungsdiskussion ab, dass bei der Untersuchung von Auffälligkeiten der Augenbewegung die Sprache beachtet werden muss, in der gelesen werden sollte. So zeigen Hutzler und Wimmer (2004) in ihrer Studie, dass bei muttersprachlich deutschen Lesern mit Legasthenie im Vergleich zu englischsprachigen Legasthenikern weniger häufig Regressionssakkaden während des Lesens auftreten. Sie begründen diesen Befund mit einer größeren Regularität des Deutschen (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Für weitere Sprachen ist dies noch zu überprüfen. Darüber hinaus betonen Studien (Gregor & Newell 2000; Prado et al. 2007) die große individuelle Ausprägung bei Forschungsergebnissen, die bezüglich Legasthenie vorliegen. Das könnte unter Umständen das in Beziehungsetzen von Befunden verschiedener Studien erschweren.

Verarbeitung im Gehirn

Über die Sehnerven wird das durch den Leseprozess auf der Netzhaut im Auge Abgebildete zum Gehirn übertragen. Die Sehbahnen überkreuzen sich dabei teilweise auf dem Weg zur Sehrinde im Hirn. Auch werden die verschiedenen Bildkategorien – z.B. Farbe, Form – auf getrennten Nervenbahnen ins Gehirn übertragen und damit auch getrennt verarbeitet (Grüsser & Grüsser-Cornels 1995). Wurden die Informationen von der Netzhaut in die primäre Sehrinde übermittelt, werden diese weiter in das Wernicke-Areal (auditorisches Assoziationsgebiet, Abbildung 4) geleitet, wo dem visuell wahrgenommenen Buchstabenmuster Bedeutungen zugeordnet werden. Soll das gelesene Wort zusätzlich gesprochen werden, erfolgt die Aktivierung der Artikulation in der motorischen Sprachregion, dem Broca-Areal, das im linken Schläfenlappen lokalisiert ist (Abbildung 4). Schlussendlich werden über den motorischen Kortex die Nerven, die zum Sprechen benötigt werden, innerviert.

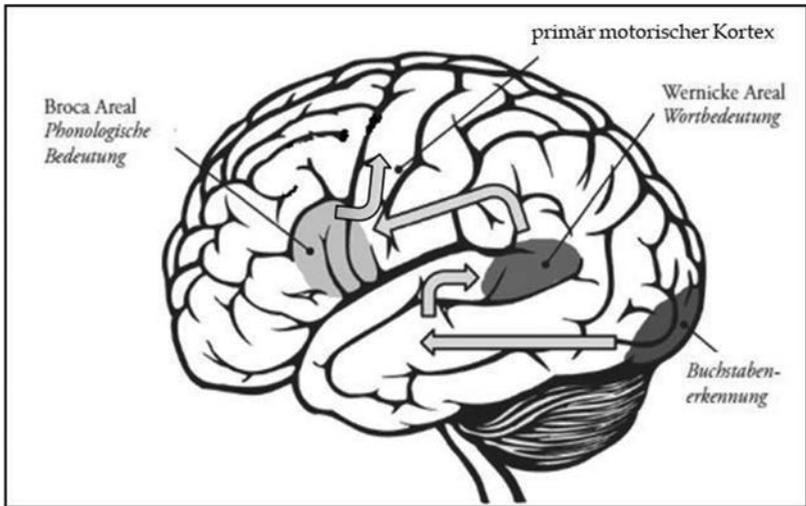


Abb. 4: Sprechen eines gelesenen Wortes (verändert nach Böttger 2016, 140)

Der in Abbildung 4 grob skizzierte Prozess stellt die Verarbeitung im Gehirn ohne Leseschwierigkeiten in stark vereinfachter Form dar (Karnath & Thier 2006; Böttger 2016).

Grundsätzlich zeichnet sich in der neurowissenschaftlichen Forschung zur Legasthenie ab, dass die Lautverarbeitung wesentlicher Faktor bei der Ausprägung der Legasthenie ist (vgl. u.a. Ramus 2003; Vellutino et al. 2004). So scheinen die Anatomie des Schläfenlappens verändert und die neuronalen Verbindungen im Hirn weniger stark ausgeprägt (Dehaene 2010). In bildgebenden Untersuchungen erscheinen die Hirnregionen, die sich am Hinterkopf befinden, weniger aktiv – die Bereiche des Broca-Areals hingegen aktiver (Dehaene 2010; Thompson 2010) (Abbildung 5).

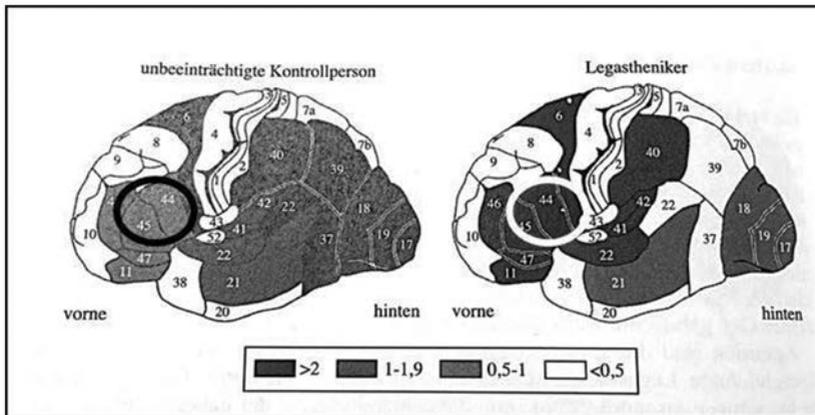


Abb. 5: Aktivität der Hirnregionen (je dunkler, desto aktiver/Kreis = Broca-Areal) (verändert nach Thompson 2010, 460)

Dehaene (2010, 278) beschreibt die von Thompson (2010) visualisierte unterschiedliche Aktivität der Hirnregionen folgendermaßen: „Es sieht so aus, als bemühe sich das Gehirn, die zu geringe Aktivierung in den hinteren Regionen der Entschlüsselung auszugleichen – es liest bewusst und kontrolliert, auch wenn das oft nicht viel nützt.“

Neben diesen Auffälligkeiten wurden weitere Defizite bei der visuellen Wahrnehmung von Kontrasten festgestellt (vgl. u.a. Eden et al. 1996; Demb et al. 1997). Auch die Falschzuordnungen, die während der Umwandlung von Graphemen zu Phonemen auftreten, könnten erklären, weshalb es im englischen Sprachraum mehr Legastheniker gibt als im deutschen: Im Englischen ist die Graphem-Phonem-Korrespondenz wesentlich komplexer (Langfeldt 2006).

Für Menschen, die Legastheniker sind, aber auch für Menschen mit Leseschwierigkeiten stellt also das Dekodieren schon von einzelnen Wörtern eine große Herausforderung dar. So entwickeln Schülerinnen und Schüler verschiedene Strategien, um Lese-Barrieren zu umgehen, wie das Sich-vorlesen-lassen von Aufgaben und Texten oder das Erraten von Wörtern usw. Dies ist keine nachhaltige Lösung. Weitere Unterstützungen, die zusätzlich zu den förderpädagogischen Maßnahmen (Leseübungen etc.) getroffen werden, sind erforderlich. Diese Maßnahmen sollten dabei in allen Unterrichtsfächern angewendet werden, damit die Unterstützung nicht auf den sonderpädagogischen Bereich begrenzt bleibt und im Sinne der *Inklusion* für potenziell alle Schülerinnen und Schüler als Ressource zur Verfügung steht.