



**NETZWERK
-BILDUNG**

Inklusive Bildung

Die UN-Konvention
und ihre Folgen

Hrsg. Rolf Wernstedt,
Marei John-Ohnesorg

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Inklusive Bildung

Die UN-Konvention und ihre Folgen

Hrsg. Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg

**Schriftenreihe des
Netzwerk Bildung**

ISBN: 978-3-86872-468-4

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler, Robert Philipps

Mitarbeit: Valerie Lange

Layout & Umschlag: minus Design, Berlin

Umschlagfoto mit Schülern der Erika-Mann-Grundschule: © 2010, Johannes Beck

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2010

INHALT

Einführung Rolf Wernstedt	5
Convention on the Rights of Persons with Disabilities	8
Zehn Punkte	11
Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung Marianne Hirschberg	21
Zur Situation von Menschen mit Behinderungen in Deutschland Karin Evers-Meyer	27
Inclusive Education in Europe Ingrid Körner	33
Zwischen Integration und Inklusion: Die Situation in Deutschland Ute Erdsiek-Rave	39
Die Folgen der UN-Konvention und die Vorteile inklusiver Bildung aus Elternsicht Camilla Dawletschin-Linder	49
Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen. Aus Erfahrung und Forschung lernen Ulf Preuss-Lausitz	53
Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion Andreas Hinz	59
Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem – Das Beispiel Bremen Cornelia von Ilse	65
Inklusive Bildung – kann sie glücken? Aus 14jähriger Praxis im Berliner Wedding Karin Babbe	69
Waldhofschule Templin – Eine Schule für alle. Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule Wilfried W. Steinert	75

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland

insgesamt	482.415
davon im Förderschwerpunkt	
LERNEN	210.952
SEHEN	7.010
HÖREN	14.890
SPRACHE	51.299
KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG	31.150
GEISTIGE ENTWICKLUNG	77.292
EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG	55.442
FÖRDERSCHEWERPUNKT ÜBERGREIFEND BZW. OHNE ZUORDNUNG	24.331
KRANKE	10.049

Das entspricht einer **Förderquote** von 6 Prozent.

76,3 Prozent aller Abgängerinnen und Abgänger von
Förderschulen erreichen **keinen Hauptschulabschluss**.

EINFÜHRUNG

Unter dem etwas sperrigen Begriff ‚Inklusion‘ gibt es seit gut drei Jahren einen neuen qualitativen Aspekt in der Bildungspolitik. Es geht dabei zunächst nicht allein um schnelle und vordergründige Maßnahmen, sondern um ein neues Denken. Denn die von der UN-Vollversammlung am 13. Dezember 2006 verabschiedete Konvention mit den dazu gehörigen operativen Ergänzungen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verlangt nach grundsätzlichen und nachhaltigen Überlegungen.

Deutschland hat in der Frage des Umgangs mit Menschen, die von Behinderungen betroffen sind, keine gute Tradition. So hat man die so genannten geistig Behinderten bis weit in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts noch zu verstecken gesucht, wurden psychiatrische Krankenhäuser als Irrenhäuser perhorresziert, wurden körperlich Behinderte als ‚Krüppel‘ sprachlich verächtlich bezeichnet, wurden am Maßstab so genannter normaler Menschen Behinderte disqualifiziert und nicht nach ihren Möglichkeiten beurteilt, sondern als defizitäre Wesen verstanden. Das ist auch noch nach dem 2. Weltkrieg so gewesen (in der BRD genauso wie in der DDR). Die Errichtung von Sonderschulen, später Förderschulen genannt, hat natürlich und ohne weitere Überlegungen die möglichst schnelle Überwindung von individuellen Defiziten im Blick, seien sie im Lernen, in der körperlichen Wendigkeit oder in dem funktionalen Handicap eines Sinnesorgans feststellbar. ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ wird dann der Schlüsselbegriff. Das ist im Prinzip nicht falsch. Und die Lehrkräfte mit ihrer Sonderschulpädagogik haben sich redlich und differenziert bemüht. Gleichwohl ist feststellbar, dass sowohl die individuelle Förderung als auch die soziale Integration nicht in dem Maße eintraten, wie dies erhofft war.

Dies könnte sich ändern – und andere Länder wie die skandinavischen machen es vor –, wenn man die vielen einzelnen Maßnahmen unter einem anderen Blickwinkel sieht. Die Behindertenrechtskonvention geht in ihrem Denkansatz nicht von der individuellen Förderbedürftigkeit, gemessen an den scheinbar objektiven Kriterien der Schulleistungen, aus, sondern von dem Menschenrecht auf Förderung, gemessen an der Bedürftigkeit. Wenn man die Unterschiedlichkeit – fachterminologisch Heterogenität – aller Menschen unterstellt, gibt es keinen Grund, Sonderungen in eigenen Schu-

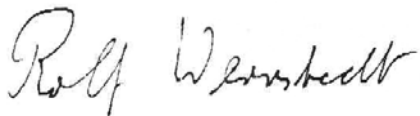
len vorzunehmen. Dies impliziert, dass die bisher von den anderen Kindern getrennt unterrichteten Kinder und Jugendlichen ein Recht haben, in der normalen Schule unterrichtet zu werden. Dies wiederum hat zur Folge, dass alle Kinder, die schnell und die langsam Lernenden, die Überflieger und die Gehandicapten, in einer gemeinsamen Schule gemäß ihren Bedürfnigkeiten lernen und gefördert werden.

Alle Untersuchungen widerlegen die pädagogische Urangst des deutschen Bildungsbürgertums und derjenigen, die danach streben, dass ihre begabten oder für begabt gehaltenen Kinder in der Umgebung von Kindern, die sie für unterlegen erachten, in ihrem Lernanspruch zu kurz kommen könnten. Das Gegenteil ist der Fall. Nicht nur die kognitiven Leistungen, sondern vor allem die sozialen und mitmenschlichen Umgangsformen sind in heterogen zusammengesetzten Klassen signifikant besser.

Wenn man eine solche Bildungspolitik betreiben will – und nach der UN-Konvention muss! –, dann muss man die entsprechenden Ressourcen auch bereitstellen. Es muss darüber entschieden werden, wie die Lehrkräfte, die Sonderpädagogik studiert haben, im Schulalltag der anderen Schulen eingesetzt werden. Es muss auch darüber entschieden werden, welche besonderen Einrichtungen und welches Personal (z. B. Barrierefreiheit, Betreuungspersonal) in jeder Schule bereit gehalten werden müssen.

Jedenfalls hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 4. März 2010 noch nicht mehr verbindlich gemacht, als dass integrative Beschulung verstärkt ermöglicht werden soll. Dies ist noch kein Paradigmenwechsel. Die schon geglückten Beispiele gelingender Inklusion in Deutschland haben noch nicht die Kraft, dass sie vorbildhaft wirken. In der Bildungspolitik reichen in Deutschland die Vorbilder nicht aus, weil es hierbei nie nur um Pädagogik, sondern vornehmlich um gesellschaftliche Rangordnung geht. Das Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft, nur nach Leistung Aufstiegschancen und gesellschaftliche Reputation zu vergeben, ist in Deutschland nicht durchgesetzt. Sonst wäre es nicht zu verstehen, dass es immer noch kein spürbares Erschrecken über die seit zehn Jahren in allen Untersuchungen festgestellten Wirkungsmechanismen unseres Bildungssystems gibt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Stellung und Bildungserfolg nirgends so eng ist wie in Deutschland. Bezeichnend ist hier auch die Existenz von Sonderschulen für Lernbehinderte, in denen sich in hoher Zahl Kinder aus sozial benachteiligten Schichten und/oder Migrationshintergrund befinden.

Das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung hat in einer Veranstaltung am 17. Mai 2010 in Berlin die praktischen und theoretischen Aspekte der Inklusion diskutiert. Die vorgetragenen Positionen werden hiermit in der Hoffnung vorgelegt, dass sie zur Klärung der Entscheidungsfindung beitragen können.

A handwritten signature in black ink, reading 'Rolf Wernstedt'. The signature is written in a cursive, flowing style.

Prof. Rolf Wernstedt
Niedersächsischer Kultusminister a.D.
Moderator des Netzwerk Bildung

CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES

Article 24 - Education

1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning directed to:

- a.** The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;
- b.** The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
- c.** Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.

2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:

- a.** Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;
- b.** Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;
- c.** Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;
- d.** Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;
- e.** Effective individualized support measures are provided in environ-

ments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.

3. States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including:

- a.** Facilitating the learning of Braille, alternative script, augmentative and alternative modes, means and formats of communication and orientation and mobility skills, and facilitating peer support and mentoring;
- b.** Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community;
- c.** Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.

4. In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities.

5. States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities.

ZEHN PUNKTE

1. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen läutet einen Perspektivenwechsel ein.

„The purpose of the present Convention is to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity.“
(Art. 1, UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen)

Im Dezember 2006 verabschiedete die UN-Vollversammlung die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Im März 2009 ist die Behindertenrechtskonvention (BRK) auch in Deutschland in Kraft getreten. Die BRK definiert keine neuen Rechte, sie präzisiert die bestehenden Menschenrechte jedoch für die Lebenssituationen behinderter Menschen. „Es geht dabei zunächst nicht allein um schnelle und vordergründige Maßnahmen, sondern um ein neues Denken. Denn die Konvention verlangt nach grundsätzlichen und nachhaltigen Überlegungen“, erklärt Rolf Wernstedt die Bedeutung der UN-Konvention. Schon der Entstehungsprozess der BRK ist bemerkenswert: Unter der Leitlinie „Nichts über uns ohne uns“ wurden behinderte Menschen und ihre Verbände in die Verhandlungen einbezogen. Eine solche Einbindung der Zivilgesellschaft in die Erarbeitung eines Menschenrechtsübereinkommens ist bislang einzigartig. Schlüsselbegriffe der BRK sind Würde, Inklusion, Teilhabe, Selbstbestimmung, Empowerment, Chancengleichheit und Barrierefreiheit. Damit beansprucht die Konvention nichts weniger als einen Perspektivenwechsel: Behindertenpolitik wird konsequent aus einer Menschenrechtsperspektive betrachtet. Behinderte Menschen sind nicht länger Patientinnen und Patienten, Objekte gesellschaftlicher Fürsorge, sondern Bürgerinnen und Bürger. Die Verinnerlichung dieses Leitbildes ist für das Verständnis der BRK und für jede weitere Debatte über die UN-Konvention von entscheidender Bedeutung.

⇒ Rolf Wernstedt: Einführung S. 5

2. Deutschland muss ein inklusives Bildungssystem gestalten.

Die BRK umfasst alle Lebensbereiche. Das Recht auf Bildung für behinderte Menschen wird in Artikel 24 konkretisiert, hier heißt es „States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels (...)“. In der deutschen Fassung der BRK wird „inclusive education“ durch „integrative Bildung“ übersetzt. Diese Unterscheidung ist bedeutsam, weil sich an ihr festmacht, ob Deutschland mit seinen Möglichkeiten der integrativen Beschulung der UN-Konvention entspricht. In der integrativen Bildung wird versucht, die zuvor ‚aussortierten‘ Kinder den Bedingungen der Regelschule anzupassen, während inklusive Bildung davon ausgeht, dass sich die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten müssen. Inklusive Bildung nimmt die Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtheit in den Blick und teilt sie nicht in Gruppen ein – vielmehr sollen die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden. Integration ist also nicht Inklusion. Entscheidend für die Durchsetzung des Rechts auf inklusive Bildung ist allerdings nicht die deutsche Übersetzung, sondern die englische Originalfassung. Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der UN-Konvention dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gestalten. Marianne Hirschberg, Deutsches Institut für Menschenrechte, erläutert, was das bedeutet: „Alle Menschen, ob behindert oder nicht behindert, müssen Zugang zum allgemeinen Schulsystem erhalten – und damit auch zu allgemeinbildenden Schulen.“ Während der Aufbau eines inklusiven Schulsystems nach der UN-Konvention prozessual erfolgen kann, ist das Recht auf Zugang zur allgemeinbildenden Schule für alle Kinder, so führt Hirschberg weiter aus, „als Teil des menschenrechtlichen Diskriminierungsverbotes sofort gültig und einklagbar“.

⇒ Marianne Hirschberg: Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung S. 21

3. Exklusion führt nicht zu einer besseren Förderung.

Von einem inklusiven Schulsystem, wie es die BRK vorsieht, ist das deutsche weit entfernt. Durch den Aufbau des Sonderschulwesens in den 1950er Jahren ist in Deutschland ein System geschaffen worden, in dem Aussonderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Regel ist. 2008 war in Deutschland bei 482.415 Schülerinnen und Schülern ein sonderpädago-

gischer Förderbedarf diagnostiziert. Dies entspricht einem Anteil von 6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Förderquote). Die überwiegende Mehrheit dieser Kinder und Jugendlichen – nämlich knapp 82 Prozent – besucht Förder- und Sonderschulen mit den unterschiedlichen Förderschwerpunkten Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung. Karin Evers-Meyer, von 2005 bis 2009 Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, macht deutlich, welche Auswirkungen der Besuch einer Sonder- oder Förderschule auf den weiteren Lebensweg hat: „Kaum eines dieser Kinder verlässt eine Förderschule mit einem qualifizierenden Abschluss. Die meisten dieser Kinder finden sich in einer Werkstatt für behinderte Menschen wieder, die nicht einmal 1 Prozent wieder verlassen.“

Bemerkenswert ist, dass knapp 44 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet wird. Dabei ist durch nationale und internationale Studien belegt, dass sich der Besuch einer Sonder- oder Förderschule nachteilig auf die Lernleistungen auswirkt, während bei einem inklusiven Unterricht deutliche Lernfortschritte zu beobachten sind. Umso wichtiger sind die Impulse, die die BRK für die Umgestaltung des deutschen Schulsystems geben kann. Das betont auch Karin Evers-Meyer: „Inklusionspolitik ist nicht auf Minderheiten, wie Kinder mit Behinderung oder Kinder mit Migrationshintergrund, beschränkt. Von inklusiver Schule, das muss deutlich werden, profitieren alle Kinder. Es muss darum gehen, eine Schule für alle zu schaffen, in der jedes Kind individuell mit seinen Stärken und Schwächen gefördert wird.“

⇒ Karin Evers-Meyer: Zur Situation von Menschen mit Behinderungen in Deutschland S. 27

4. Europa ist Deutschland zwei Schritte voraus.

In vielen europäischen Ländern hat die Ratifizierung der BRK dazu geführt, vermehrte Anstrengungen im Bereich der inklusiven Bildung zu unternehmen. "It appears that many countries have made some attempts to make their mainstream education systems more inclusive, but without achieving the necessary level of support to make inclusive education available to all children on their territory. Where there is success, it is usually 'ad hoc', often achieved only by the dedication of a teacher or school principal to make inclusion possible, and often without resources or support from the education system", beschreibt Ingrid Körner, Inclusion Europe, die Fortschritte in den

europäischen Staaten. Inklusive Bildung steht also in vielen Staaten Europas noch am Anfang ihrer Entwicklung. Im Vergleich zur Situation in Deutschland kann sie aber dennoch als deutlich fortgeschritten bezeichnet werden. 2006 besuchten lediglich 15 Prozent der europäischen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf eine spezielle Förderschule, 85 Prozent wurden inklusiv unterrichtet. Insbesondere die skandinavischen Länder haben eine lange Tradition inklusiver Beschulung.

In Deutschland hingegen werden nur 18,8 Prozent (Schuljahr 2008/2009) der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Regelschule unterrichtet – ein Sonderweg im europäischen Vergleich. Vor allem die Exklusion als lernbehindert klassifizierter Kinder, wie sie in Deutschland üblich ist, ist nahezu einzigartig. Der Anteil der Kinder, bei denen überhaupt ein Förderbedarf diagnostiziert wird, ist im europäischen Vergleich ebenfalls überdurchschnittlich hoch. Deutschland wird im Bereich der inklusiven Bildung mittelfristig nur dann zu den anderen europäischen Staaten aufschließen können, wenn genügend politischer Mut und Wille aufgebracht werden kann, entsprechend der UN-Konvention ein inklusives Schulsystem zu gestalten. Dafür sind tiefgreifende systemische Änderungen notwendig.

⇒ Ingrid Körner: Inclusive Education in Europe S. 33

5. Alle Bundesländer müssen die Vorgaben der UN-Konventionen in ihre Schulgesetze überführen und Aktionspläne ausarbeiten.

Es ist nicht überraschend, dass die Bemühungen um eine inklusive Bildung in den Bundesländern sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. „Von Gleichheit der Lebensverhältnisse kann für Kinder mit Förderbedarf und ihre Eltern nicht die Rede sein. In Schleswig-Holstein, aber auch in Berlin, Brandenburg und Bremen wird fast die Hälfte der Kinder mit besonderem Förderbedarf integrativ beschult, in den ‚Meisterländern‘ der schulischen Auslese ist die Sonderschule für sie der Regelfall. Und dann ist auch noch eben dieses Sonderschulwesen äußerst vielfältig mit seinen mindestens acht unterschiedlichen Typen“, erklärt Ute Erdsiek-Rave. Wie groß die Spannweite zwischen den Bundesländern ist, zeigt ein Blick auf die Förderquoten: Sie reicht von fast 12 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern bis zu 4,53 Prozent in Rheinland-Pfalz. Diese Unterschiede zeigen, dass die Klassifizierung und Exklusion eines Kindes als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ – mit allen Folgen für die weitere Lebensperspektive der Kinder – wenig eindeutig ist.

Trotz der Bemühungen einiger Bundesländer um eine vermehrt integrative Beschulung ist laut Bildungsbericht 2010 im Bundesdurchschnitt keine Senkung der Förderschulbesuchsquote zugunsten einer Förderung in sonstigen allgemeinbildenden Schulen zu beobachten. Die Sonderschulen waren von der Schulstrukturdebatte der vergangenen Jahre nahezu ausgeklammert. Die Ratifizierung der UN-Konvention hat aber zu einer neuen Beschäftigung mit der Thematik geführt: Die KMK hat sich im März 2010 darauf verständigt, die *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* zu überarbeiten. In einem ersten Positionierungspapier „ist ausdrücklich die Rede von der Verwirklichung inklusiver Bildung und von den erforderlichen Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität bei den Lehrkräften aller Schularten. Der derzeitige Präsident der KMK, der bayrische Minister Spaenle, hat das Thema Inklusion (nun auch so benannt) zu einem der Hauptthemen seiner Amtszeit erklärt“, resümiert Ute Erdsiek-Rave. In die Schulgesetze implementiert ist das Recht auf inklusive Bildung allerdings nur in einigen Bundesländern, nur Rheinland-Pfalz hat einen Aktionsplan vorgelegt, um die Anforderungen der BRK umzusetzen. Die anderen Bundesländer sind aufgefordert nachzuziehen und zu erweisen, dass der neuen Rhetorik Taten folgen.

⇒ Ute Erdsiek-Rave: Zwischen Integration und Inklusion: Die Situation in Deutschland S. 39

6. Keinem Kind darf der Besuch der Regelschule verweigert werden.

Die Schulsysteme in den Bundesländern werden sich nicht von heute auf morgen inklusiv gestalten lassen. Denn Deutschland bietet die denkbar schlechtesten Voraussetzungen für den Aufbau eines inklusiven Schulsystems im Sinne der UN-Konvention. Das Konzept der inklusiven Bildung lässt sich nicht mit dem mehrgliedrigen deutschen Schulsystem vereinbaren: In einem System, das sich durch die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Leistungsgruppen und damit durch Exklusion determiniert, ist inklusive Pädagogik nur innerhalb enger Grenzen vorstellbar. Diese Realitäten werden sich mittelfristig – das hat zuletzt die Hamburger Schulstrukturdebatte gezeigt – nicht flächendeckend verändern lassen. Um den Vorgaben der BRK zu genügen, ist kurzfristig jedoch mindestens sicherzustellen, dass keinem Kind der Besuch einer Regelschule verweigert wird.

Anstelle der Diagnoseverfahren, die bislang bestimmen, ob ein Kind auf eine Förder- oder Sonderschule überwiesen wird, und deren Zuverlässigkeit zu bezweifeln ist, könnten partizipatorische Verfahren treten, die Eltern, Lehrer,

Beratungsstellen und medizinisches Fachpersonal einbinden – werden diese Verfahren nicht eingeschaltet, dann muss der Besuch einer Regelschule obligatorisch sein. Camilla Dawletschin-Linder, BAG Gemeinsam leben - gemeinsam lernen, macht deutlich, welche Veränderungen die UN-Konvention für die Eltern behinderter Kinder mit sich bringt: „Für die Eltern bedeutet dies, dass sie nun nicht mehr als Bittsteller oder gar Querulanten auftreten müssen. In einem nicht diskriminierenden Verfahren muss bestimmt werden, welche zusätzlichen Vorkehrungen nötig sind, um dem entsprechenden Kind eine sinnvolle und fördernde Teilnahme am Unterricht der Regelschule zu ermöglichen.“ Die Erfüllung der UN-Konvention fordert von Deutschland einen Wertewandel ein: Der Besuch der allgemeinen Schule muss für alle Kinder zur Regel werden, eine Förder- oder Sonderschule zur Ausnahme, die zu begründen ist.

⇒ Camilla Dawletschin-Linder: Die Folgen der UN-Konvention und die Vorteile inklusiver Bildung aus Elternsicht S. 49

7. Die Ressourcen der Förder- und Sonderschulen müssen in der Regelschule eingesetzt werden.

Die Bundesländer werden die Rolle der Sonder- und Förderschulen überdenken und neu definieren müssen. Bremen etwa hat sich bereits dazu entschlossen, ab dem Schuljahr 2010/2011 über die nächsten 10 Jahre fast alle Förderzentren aufzulösen. Die Kinder mit besonderem Förderbedarf werden an den Oberschulen – der neben dem Gymnasium zweiten Säule im Bremer Schulsystem – unterrichtet. Die Lehrer der Förderzentren unterstützen die Kollegien der Oberschulen bei dieser neuen Herausforderung. Cornelia von Ilseman, Leiterin der Abteilung Bildung der Behörde der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen, beschreibt, welche weiteren Maßnahmen zu einem Gelingen der Reform beitragen sollen: „In den Schulen werden derzeit ‚Zentren für unterstützende Pädagogik‘ aufgebaut. Hier versammeln sich Profis – u. a. Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Heilerzieher –, die als Personalmix das Kollegium und die Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen sollen. Sie sind verantwortlich für Förderkonzepte, von Lese-Rechtschreib-Schwäche bis Hochbegabung. Außerdem werden außerhalb der Schulen ‚Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren‘ entstehen, in denen es für Fragen, die die Schule nicht alleine bewältigen kann, Hilfestellungen gibt.“ Mit dem Aufbau solcher Unterstützungszentren wird eine umfassende Förderung möglich. Eltern erhalten Hilfestellung aus einer Hand und unabhängige Beratung. Für die Entwicklung einer inklusiven Pädago-

gik, die vom gesamten Kollegium getragen werden muss, ist der Aufbau von Unterstützungssystemen – die sich in einer inklusiven Schule nicht nur an die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf richten – essentiell.

⇒ Cornelia von Ilsemann: Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem – Das Beispiel Bremen S. 65

8. Für eine inklusive Schule muss eine inklusive Schulkultur entwickelt werden.

Inklusive Bildung stellt Anforderungen an die Unterrichtsorganisation, denen die meisten Regelschulen derzeit noch nicht gerecht werden. Für eine gelingende Inklusion ist binnen- und zieldifferenzierter Unterricht jedoch unabdingbar. Inklusive Pädagogik bedeutet, dass alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Stärken und Schwächen wertgeschätzt werden und von- und miteinander lernen. Der Aufbau von inklusiven Kulturen und Strukturen beginnt mit einem respektvollen Umgang innerhalb der Schulgemeinschaft, mit gegenseitiger Unterstützung und Teilhabe aller Akteure an der Schulentwicklung. Karin Babbe, Schulleiterin der Erika-Mann-Grundschule in Berlin, erklärt, wie das Kollegium eine inklusive Gemeinschaft vorleben kann: „Zur inklusiven Bildungsarbeit sind schulinterne Qualifizierungssysteme aufzubauen. Die indikatorengeleitete kollegiale Hospitation ist ebenso qualitätsstärkend wie die jährlich durchgeführten Nachdenkgespräche – moderiert durch die Mitglieder der erweiterten Schulleitung nach den schulinternen Kriterien guten Unterrichts – mit den Pädagogen-Teams, die mit den entsprechenden Lerngruppen zusammenarbeiten.“ Die Entwicklung einer inklusiven Schule bedeutet nichts anderes als die Entwicklung einer neuen Schulkultur. Das ist eine Herausforderung, die nur zu bewältigen ist, wenn alle Beteiligten bereit sind, die eigene Arbeit zu überprüfen und zu hinterfragen, wenn der Wille zur Veränderung und zum Aufbrechen alter Strukturen vorhanden ist.

⇒ Karin Babbe, Inklusive Bildung – kann sie glücken? Aus 14jähriger Praxis im Berliner Wedding S. 69

Wilfried W. Steinert, Schulleiter der Waldhofschule Templin, macht deutlich, dass den Lehrenden die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik dadurch erschwert wird, dass fast alle vorhandenen Unterrichtsmaterialien entweder für Regel- oder für Förderschüler gestaltet sind. „Wir sind darauf angewiesen, inklusive Unterrichtsmaterialien selbst zu entwickeln, entsprechende Lernland-

schaften zu modellieren, in denen die Schülerinnen und Schüler nach ihren Möglichkeiten ihre Lernwege gehen können. Stationsarbeit, Lernwerkstätten und Projektwochen für einzelne Klassen oder die ganze Schule sind dabei zu wichtigen Elementen geworden“, so Steinert. Hier sind die Schulbuchverlage gefordert, auf die Veränderungen, die mit der UN-Konvention einhergehen, zu reagieren, und neue, inklusive Unterrichtsmaterialien zu entwickeln.

⇒ Wilfried W. Steinert: Waldhofschule Templin – Eine Schule für alle S. 75

9. Inklusive Pädagogik muss Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung werden.

Nicht erst im Zusammenhang mit der Diskussion um inklusive Bildung ist deutlich geworden, dass der Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung selbstverständlicher Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung sein sollte. Dennoch gibt es hier noch immer in allen Bundesländern deutliche Defizite, wie Andreas Hinz feststellt. „Weithin nehmen sowohl die erste Phase als auch in noch stärkerem Maße die zweite Phase wenig Notiz von Herausforderungen eines inklusiven Umgangs mit Heterogenität in Lerngruppen, sowohl was die Bildungswissenschaften als auch was die Fachdidaktiken angeht – und genau dies müsste ein zentraler gemeinsamer Inhalt aller Lehramtsstudiengänge und Ausbildungen von Anwärtern und Anwärterinnen sein.“ Inklusive Bildung kann nur gelingen, wenn sich alle Lehrerinnen und Lehrer für alle Kinder der Schulgemeinschaft verantwortlich fühlen – und die dafür erforderlichen Kompetenzen mitbringen. Die Lehrer der Sonder- und Förderschulen, die – werden die Vorgaben der BRK umgesetzt – zukünftig an den Regelschulen unterrichten werden, müssen ihre sonderpädagogischen Kompetenzen im Rahmen von Fortbildungsangeboten und Teamarbeit an das Kollegium weitergeben. Sonderpädagogische Expertise muss innerhalb der allgemeinen Lehrerbildung erlangt werden können. Das Angebot eines eigenen Lehramtstyps Sonderpädagogik, wie es die Differenzierung der Lehrämter der KMK vorsieht, ist nicht mehr zeitgemäß. Hier bietet die Studienstrukturreform, die sich weiter in der Revision befindet, Chancen: Inklusive Pädagogik kann verpflichtender Studieninhalt für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden, ebenso wie es denkbar wäre, diese Qualifikation anstelle eines Faches zu erwerben. Masterstudiengänge bieten außerdem die Möglichkeit zu weiterer Spezialisierung.

⇒ Andreas Hinz: Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion S. 59

10. Alle Schülerinnen und Schüler profitieren von einer inklusiven Schule.

Mit der Ratifizierung der BRK haben sich die Rahmenbedingungen für die Gestaltung der deutschen Bildungslandschaft verändert. Deutschland hat sich verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Auch wenn die notwendigen Anpassungen des Systems noch nicht vorgenommen sind, haben Eltern nun wirkungsvolle juristische Argumente zur Hand, um ihren Kindern den Zugang zur Regelschulbildung zu ermöglichen. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass auch in den Bundesländern, in denen ein Umbau des Schulsystems im Sinne der UN-Konvention nicht vorgesehen ist, so Tatsachen geschaffen werden, die weitere systemische Umgestaltungen erzwingen – und zwar schon deshalb, weil die Bereitstellung einer Doppelstruktur von Förderangeboten innerhalb und außerhalb der Regelschule erheblich mehr finanzielle Ressourcen benötigt.

Dieser Prozess wird durch Widerstände begleitet sein: Eltern, die fürchten, dass ihre Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Regelschule untergehen, Eltern, die überzeugt sind, dass ihre Kinder in einer inklusiven Schule von behinderten Kindern in der Lernentwicklung gebremst werden, Lehrer, die sich der Herausforderung, inklusiv zu unterrichten, nicht gewachsen fühlen, oder Sonderpädagogen, die fürchten, dass ihre Expertise weniger wertgeschätzt wird – all diese Ängste müssen ernst genommen werden. Deshalb ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, dass es bei inklusiver Bildung nicht um einen Akt der Gnade für behinderte Menschen geht, sondern darum, die beste Bildung für alle Kinder zu erreichen. Heterogenität ist schon jetzt Status quo in allen unseren Schulen. Gleichzeitig wissen wir aus zahlreichen Forschungsarbeiten, dass sowohl behinderte als auch nicht behinderte Kinder im gemeinsamen Unterricht bessere Lernergebnisse erzielen – im kognitiven und sozialen Lernen. Ulf Preuss-Lausitz, Technische Universität Berlin, bringt es auf den Punkt: „Die Durchsetzung einer flächendeckenden Inklusion wird einer der zentralen Impulsgeber für generell guten Unterricht werden, der lernwirksamer und zugleich sozial integrierter sein wird. Das braucht unsere Gesellschaft dringend!“

⇒ Ulf Preuss-Lausitz: Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen S.53

DIE GESETZLICHEN GRUNDLAGEN INKLUSIVER BILDUNG

Dr. Marianne Hirschberg Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention, Deutsches Institut für Menschenrechte

1. Hintergrund

Die UN-Behindertenrechtskonvention nimmt Bezug auf die gleichen Menschenrechte, wie sie in allen menschenrechtlichen Übereinkommen seit der Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte 1948 fundiert sind. Sie präzisiert und konkretisiert diese für die Lebenssituation behinderter Menschen. Leitend ist in der UN-Behindertenrechtskonvention nicht mehr das Fürsorgeprinzip, das ausgrenzend sein und mit abwertendem Mitleid und wohlmeinender Bevormundung einhergehen kann. Sie sieht die völlige Gleichstellung und das Recht auf Selbstbestimmung für alle Menschen, auch für Menschen mit schweren Behinderungen, vor. Behinderte Menschen werden nicht mehr als Patientinnen und Patienten wahrgenommen, sondern als Bürgerinnen und Bürger, als Subjekte mit Rechten wie jeder andere Mensch auch. Damit ist die UN-Behindertenrechtskonvention eine Antwort auf die strukturellen Unrechtserfahrungen, die behinderte Menschen überall auf der Welt machen; ihr Leitprinzip ist die Menschenwürde. Die BRK selbst ist schon ein erstes inklusives Dokument, da an ihrer Entwicklung weltweit viele behinderte Menschen und ihre Organisationen mitgearbeitet haben. Nach Unterzeichnung und Ratifizierung durch die Bundesregierung ist die UN-Behindertenrechtskonvention seit dem 26. März 2009 auch in Deutschland verbindliche Rechtsgrundlage.

Genau wie unser Grundgesetz gründet sich die UN-Behindertenrechtskonvention auf die Menschenwürde. Es gibt kein anderes Kriterium dafür, Anspruch auf Anerkennung der Menschenwürde zu haben, als ein Mensch zu sein. In Artikel 1 der Konvention heißt es: „Das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte für alle Menschen mit Behinderungen zu erreichen und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ (BRK, Artikel 1) Dieses Ziel wird unterstützt durch mehrere Grundsätze, die vor dem Hintergrund der Ausgrenzungserfahrungen behinderter

Menschen ausformuliert wurden (Artikel 3 BRK). Die im Zusammenhang mit Bildungsfragen wichtigsten Grundsätze sind:

- Assistierte Selbstbestimmung
- Nichtdiskriminierung
- Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und Akzeptanz als Teil der menschlichen Vielfalt und Menschheit
- Volle, effektive Partizipation und Inklusion in der Gesellschaft
- Chancengleichheit
- Barrierefreiheit

Die UN-Behindertenrechtskonvention unterteilt diese Grundsätze in solche Rechte, die sofort, und andere, die prozessual umgesetzt werden müssen. Die Rechte auf Nicht-Diskriminierung etwa sind von den Unterzeichnerstaaten sofort umzusetzen; sie sind auch sofort einklagbar.

2. Was ist ‚Behinderung‘?

Nach der UN-Behindertenrechtskonvention entsteht „eine Behinderung (...) in der *Wechselwirkung* zwischen Menschen mit langfristigen Beeinträchtigungen und Barrieren (Umwelt oder Einstellungen, Vorurteilen)“ (BRK Präambel). Behinderte Menschen sind keine Sondergruppe, behindert werden kann jeder. Nach dem Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention sind Behinderungen etwas, das Menschen prägt – aber sie nicht ausmacht. Behinderungen sind ein Bestandteil menschlichen Lebens und der menschlichen Gesellschaft, sie sollten als Merkmal kultureller Vielfalt betrachtet werden. Es gibt jedoch gesellschaftliche Barrieren oder negative Einstellungen gegenüber behinderten Menschen, die ihr Leben einschränken. Deshalb ist eines der Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention, das Bewusstsein für die Rechte und die Würde behinderter Menschen und ihre soziale Wertschätzung zu fördern. Die Achtung vor behinderten Menschen soll ebenso gestärkt werden wie ihre eigene Selbstachtung. Gesellschaftliche Aufklärung ist hierzu ein wichtiges Mittel.

3. Das Recht auf Bildung

Das Recht auf Bildung für behinderte Menschen ist nicht erst seit der UN-Behindertenrechtskonvention als Menschenrecht festgeschrieben. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ist es ebenso enthalten wie in Artikel 13 des UN-Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966. Hier wird dargelegt, wie Bildungseinrichtungen

strukturiert sein müssen, damit sie für jeden zugänglich sind und an die individuellen Belange angepasst werden können. Auch in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention von 1989 wird Bezug auf dieses Menschenrecht genommen. In der BRK wird es für die spezifische Gruppe von Menschen mit Behinderungen konkretisiert.

In der UN-Behindertenrechtskonvention gibt es mehrere Artikel, die für das Recht auf Bildung wichtig sind. Zum Recht auf Bildung gehört unter anderem der diskriminierungsfreie Zugang zu kostenfreier Grundbildung für alle – und damit nicht nur zu Grundschulbildung. Konkretisiert wird das Recht auf inklusive Bildung in Artikel 24. Hier sind zwei Dinge hervorzuheben: Es ist nach Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention das individuelle Recht eines Menschen, qualitativ hochwertige Bildung in einem inklusiven System zu erhalten. Jedes Kind und jeder Jugendliche hat ein Recht auf angemessene Vorkehrungen zur Erlangung vollständiger Bildungsmöglichkeiten. Angemessene Vorkehrungen, die sich immer auf die Überwindung von Barrieren im Einzelfall beziehen, müssen gesetzlich als Verpflichtung verankert werden. Als Teil des menschenrechtlichen Diskriminierungsverbotes ist dies sofort gültig und einklagbar. Als strukturelle Veränderung gibt die Konvention darüber hinaus den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems als verbindliche Zielstellung vor. Alle Menschen, ob behindert oder nicht behindert, müssen demnach Zugang zum allgemeinen Schulsystem erhalten – und damit auch zu allgemeinbildenden Schulen.

Deutschland hat sich durch die Unterzeichnung und Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention selbst dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und zu unterhalten. Die Bundesrepublik Deutschland ist gleichermaßen dazu aufgefordert, inklusive Beschulung gesetzlich zu verankern. Einige Bundesländer haben das bereits getan. Hamburg hat dabei als einziges Bundesland auf einen Ressourcenvorbehalt verzichtet.

4. Die Verbindlichkeit der UN-Konvention

Zwei Jahre nach Inkrafttreten müssen die Unterzeichnerstaaten über die Umsetzungsfortschritte der Konvention vor dem UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen Bericht erstatten. Der Staat hat hierbei die Beweis- und Argumentationslast. Deutschlands nächste Berichtspflicht ist Ende März 2011. Das oben angeführte Konzept der angemessenen Vorkehrungen ist sofort umzusetzen, gültig und als Teil des Diskriminierungsverbotes einklagbar. Für strukturelle Veränderungen,

wie etwa den Aufbau eines inklusiven Schulsystems, sieht die UN-Behindertenrechtskonvention eine prozessuale Umsetzung vor. Das heißt aber nicht, dass die Zeitspanne für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems beliebig ist. In seinem Gutachten „Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem“ benennt Prof. Dr. Eibe Riedel die nächsten zwei bis vier Jahre als eine angemessene Zeitspanne. Laut Artikel 4, Absatz 2 der Behindertenrechtskonvention muss eine Umsetzung außerdem „unter Ausschöpfung der verfügbaren Mittel“ erfolgen. Dabei geht die Konvention von einem weit gefassten Ressourcenbegriff aus. Sie bezieht sich nicht nur auf finanzielle Mittel, sondern auch auf personelle oder sächliche Mittel, die bereits im System vorhanden sind und möglicherweise umgeschichtet werden müssen. Im Bildungsbereich könnte das zum Beispiel bedeuten, dass sonderpädagogisches Personal, das bislang an Sonderschulen gearbeitet hat, in allgemeinbildenden Schulen eingesetzt wird.

Generell gilt: Die Einhaltung und Umsetzung von Menschenrechten muss auch in Zeiten knapper Kassen Priorität haben. Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems ist nicht nur ein staatliches, sondern ein gesamtgesellschaftliches Projekt. Inklusive Bildung betrifft die Gesellschaft in ihrem Selbstverständnis; Inklusion betrifft nicht nur behinderte Menschen, sie geht von der gesamten Gesellschaft aus. Bildungspolitisches Ziel muss es sein, die UN-Behindertenrechtskonvention sinnvoll und qualitativ hochwertig umzusetzen, und das Recht auf Bildung für jeden Einzelnen, aber auch für alle gemeinsam zu verwirklichen.

Was ist das Riedel-Gutachten?

Anfang 2010 hat die Debatte um die BRK durch das von Prof. Eibe Riedel erstellte Rechtsgutachten „Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem“ neuen Auftrieb erhalten. Riedel hat im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen e.V. aus völkerrechtlicher Perspektive untersucht, welche Auswirkungen die Ratifizierung der UN-Konvention für die schulische Bildung in Deutschland hat. Er kommt zu dem Schluss, dass sich aus der BRK für alle Kinder und Jugendlichen ein Recht auf grundsätzlichen diskriminierungsfreien Zugang zur Regelschulbildung ableiten lässt. Das Gutachten macht deutlich, dass die Vorgaben der Konvention seit Inkrafttreten im März 2009 rechtsverbindlich sind, auch wenn sie

noch nicht in die Schulgesetze aller Bundesländer überführt sind. Demnach ist das Recht auf inklusive Bildung als Individualrecht einklagbar. Für Eltern, die Schwierigkeiten haben, ihren Wunsch nach einer Regelschulbildung für ihr Kind durchzusetzen, ist das Gutachten eine wichtige Referenz in der Auseinandersetzung mit Behörden und Justiz.

Eine Zusammenfassung des Gutachtens findet sich unter www.gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/Gutachten_Zusammenfassung_0.pdf

ZUR SITUATION VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNG IN DEUTSCHLAND

Karin Evers-Meyer MdB, 2005 bis 2009 Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen

Menschen mit Behinderung in Deutschland sind kein selbstverständlicher Teil des Alltags. Immer mehr behinderte Menschen leben wegen ihrer Behinderung in Nischen; sie leben in Heimen und arbeiten in Ausbildungsstätten bzw. Werkstätten für behinderte Menschen.¹ Eine zentrale Ursache dafür liegt aus meiner Sicht in der frühen Trennung von Menschen mit und ohne Behinderung. Daran hat sich bis heute nichts geändert, die Zahl der Kinder, die eine Förderschule besuchen, steigt weiter an.² Diese frühe Trennung entfernt zwei Teile einer Gesellschaft voneinander: den Teil mit Behinderung von dem ohne Behinderung, mit der Folge, dass gegenseitiges Verständnis und der natürliche Umgang miteinander verlernt werden. Ich spreche bewusst von ‚verlernt‘, denn im Kleinkindalter ist Verschiedensein noch normal. Wenn die Sandkastenfreunde aus der gleichen Straße auf eine andere Schule gehen, spüren viele behinderte Kinder das erste Mal, dass sie anders sind als die anderen. Für die meisten Kinder mit Behinderung ist der Lebensweg von diesem Zeitpunkt an fest vorgezeichnet: vom Förderkindergarten über die Sonderschule in eine Werkstatt für behinderte Menschen.³

Aus dieser frühen und konsequenten Segregation ergibt sich eine Reihe von Folgeproblemen. Welche das sind, lässt sich auch aus den Debatten über das Antidiskriminierungsgesetz ablesen. Hier wurde mit harten Bandagen gekämpft und wenig erreicht. Sicherlich ist es nahezu aussichtslos, das

-
- ¹ Der Anteil behinderter und anerkannt pflegebedürftiger Heimbewohnerinnen und Heimbewohner steigt kontinuierlich an. Im Jahr 2004 lag dieser Anteil in Bayern bei 23 Prozent gegenüber 15,4 Prozent im Jahr 1998. Die Zahl der Beschäftigten in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) wird in den kommenden Jahren um bis zu 43 Prozent steigen. Das ist das Ergebnis einer Prognose, die der Bezirk Oberbayern erstellt hat.
 - ² Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die an Förderschulen unterrichtet werden, ist laut Bildungsbericht 2010 seit 1999 um 0,4 Prozent auf 4,9 Prozent gestiegen.
 - ³ Laut dem Forschungsbericht der Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik „Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen“ (2008) erhalten Kinder mit so genannten „geistigen“ Behinderungen nur selten eine Alternative zur Werkstatt für behinderte Menschen.

selbstverständliche Miteinander behinderter und nicht behinderter Menschen per Gesetz zu verordnen. Das kann man diesem Gesetz vorwerfen. Das eigentliche Problem wird aber erst sichtbar, wenn man sich die Debatten über das Gesetz in Erinnerung ruft. Sie wurden beherrscht von der Prognose eines wirtschaftlichen Untergangs durch Bürokratie, von nicht überschaubaren Kosten und vom Ende der Privatautonomie. Die Frage, ob es nicht selbstverständlich sein müsse, dass ein Rollstuhlfahrer sich frei bewegen kann, ging darin oft genug unter. Diese Debatten haben das ‚verlernte Miteinander‘ zu Tage gefördert und so waren sie wahrscheinlich die eigentliche Leistung des Antidiskriminierungsgesetzes. Die ursprünglichen Hoffnungen, beispielsweise die, dass Rollstuhlfahrer in Flugzeugen selbständig auf die Toilette gehen, sich frei mit der Bahn bewegen oder eine Berufsunfähigkeitsversicherung abschließen können, haben sich – bislang jedenfalls – nicht erfüllt.

Frühe Segregation fördert aber nicht allein das Unverständnis für Alltägliches. Auch die Ausbildungs- und Berufswelt hat sich in weiten Teilen von Menschen mit Behinderung entfernt. Förderschulen, Berufsbildungswerke und Werkstätten versuchen diese Abkehr aufzufangen – mit steigenden Zugangszahlen, aber gleichbleibend mäßigem Erfolg. Die Gesellschaft hält währenddessen hartnäckig fest an ihrem Bild vom Menschen mit Behinderung, einem Bild, das geprägt ist vom ‚Pflegefall behinderter Mensch‘, der behütet und beschützt, der untergebracht und versorgt werden muss. Für Flugreisen und Beruf oder, politisch ausgedrückt, für individuelles Empowerment, Teilhabe und Selbstbestimmung ist in diesem Denkkontext kein Raum. Dabei erweisen sich allzu oft unsere Sozialgesetzgebung, aber auch diejenigen Institutionen, die im Sozialbereich ihr Geld verdienen, nicht als flexibel genug, neue und notwendige Schwerpunkte mit Nachdruck zu setzen.

Immerhin: Die Politik hat sich Ende der 90er Jahre auf den Weg gemacht, etwas zu verändern. Mit dem Behindertengleichstellungsgesetz wurden neue Standards in Sachen Barrierefreiheit im öffentlichen Raum geschaffen, und mit der Verabschiedung des Sozialgesetzbuchs IX hat man sich sogar daran gewagt, die unüberschaubare Zahl von Leistungen im sozialen Bereich zu bündeln und in die selbstbestimmten Hände von Menschen mit Behinderung zu legen. Seitdem haben Menschen mit Behinderung – jedenfalls in der Theorie – die Möglichkeit, sich ihre Unterstützungsleistungen mit persönlichen Budgets individuell und bedarfsgerecht einzukaufen. Die meisten Träger und Verbände unterstützen offiziell den neuen Weg. Der Paradigmenwechsel Ende der 90er Jahre, Anfang des neuen Jahrtausends, war ein wichtiger, ein Mut machender Schritt hin zu mehr Selbstbestimmung und Teilhabe behinderter Menschen. Wer jedoch heute, im Jahr

2010, genau hinschaut, der sieht, dass seitdem einiges ins Stocken geraten ist. Die Sprache der neuen Politik wurde zwar weitestgehend adaptiert, die tatsächliche Umsetzung lässt jedoch vielerorts auf sich warten. Klammern geben der schleppenden Umsetzung den Rest.

In dieser schwierigen Situation kommt die neue UN-Behindertenrechtskonvention gerade recht. Wie schon beim Antidiskriminierungsgesetz bekommen wir in Deutschland quasi von außen den Impuls für Veränderung im Inneren. Dass dies im Falle der BRK besser gelingt als beim Antidiskriminierungsgesetz, dafür müssen Politik, Verbände und behinderte Menschen jetzt gemeinsam sorgen. Die BRK ist ein Meilenstein für die Behindertenpolitik weltweit, aber auch und gerade in Deutschland. Sie verlässt den Defizitansatz, der sich im Wesentlichen auf Pflege und Betreuung beschränkt, und verfolgt konsequent die Gewährung von Menschenrechten für Menschen mit Behinderung. Ihr geht es also nicht um Sonderrechte für eine bestimmte Gruppe: Beispielsweise wird so aus der Schaffung barrierefreier Räume als Akt der Gnade ein Menschenrecht auf freie Mobilität. Das ist ein Quantensprung in der Politik für Menschen mit Behinderung.

Auch im Zusammenhang mit schulischer Bildung spielt das Thema Barrierefreiheit eine wesentliche Rolle. Wichtigster Schwerpunkt der BRK ist jedoch die schulische Inklusion selbst. Dafür gibt es drei Gründe: Der erste Grund ist der hier bereits dargestellte enge Zusammenhang zwischen schulischer Segregation und späteren Teilhabemängeln. Der zweite Grund ist die Tatsache, dass Deutschland in Sachen schulischer Inklusion ein Schlusslicht in der westlichen Welt ist. Und der dritte Grund ist der, dass das Thema Bildung in Deutschland für nahezu alle Bürgerinnen und Bürger das zentrale politische Thema unserer Zeit ist. Und so findet die BRK die größte mediale und politische Resonanz eben im Zusammenhang mit dem Thema inklusive Bildung.

Die BRK verlangt ein inklusives Bildungssystem, und das ist schlichtweg eine Revolution für Deutschland, einem Land, in dem lediglich rund 18 Prozent der behinderten Kinder gemeinsam mit nicht behinderten Kindern zur Schule gehen. In vergleichbaren Nachbarländern sind es bis zu 80 Prozent. Alle übrigen Kinder mit Behinderung, das sind heute etwa eine halbe Million, gehen auf eine der so genannten Förderschulen. Kaum eines dieser Kinder verlässt eine Förderschule mit einem qualifizierenden Abschluss. Die meisten dieser Kinder finden sich in einer Werkstatt für behinderte Menschen wieder, die nicht einmal 1 Prozent wieder verlassen.⁴

⁴ Der Übergang von Beschäftigten aus der Werkstatt auf den allgemeinen Arbeitsmarkt liegt nach Angaben der BAG Integrationsämter bei 0,32 Prozent.

Dieser Automatismus ist geübte Realität in Deutschland. Die Widerstände gegen jede Veränderung sind enorm und jeder, der sich mit diesem Thema beschäftigt, bekommt sie zu spüren. Wie fest geprägt dieser Automatismus ist, springt einem schon dann ins Auge, wenn man verfolgt, wie selbstverständlich in der Bildungsdebatte vom dreigliedrigen Schulsystem gesprochen wird. Es ist eben ein viergliedriges Schulsystem. Das vierte Glied bilden die so genannten Förderschulen. Auf dem Weg, diese Situation zu verändern, begegnet man einer Reihe von Widerständen von unterschiedlichen Seiten. Da sind die Lehrerinnen und Lehrer, die sich heute schon allein gelassen fühlen. Da sind die Eltern, die Sorge haben, dass das Bildungsniveau durch behinderte Kinder weiter absinkt. Da sind natürlich auch die Eltern der behinderten Kinder, die Fürsorge für ihre Kinder tragen wollen und die schlichtweg Angst davor haben, dass ihr Kind der Herausforderung inklusive Schule nicht gewachsen ist. Und, nicht zuletzt, sind da die Lehrerinnen und Lehrer in Förderschulen, die ihre Arbeit entwertet sehen, und die Kommunen, die Investitionen in die Infrastruktur und die soziale Unterstützung scheuen. Alle diese Bedenken, Sorgen und Ängste muss man sehr ernst nehmen, und zwar nicht nur, weil sich das in der politischen Diskussion so gehört, sondern weil vieles von dem, was vorgebracht wird, nachvollziehbar ist. Kinder und Schule – ob Regel- oder Förderschule – taugen nicht für politische Experimente. Deshalb muss eines ganz klar sein: Ein qualitativ hochwertiges, inklusives Bildungssystem gibt es nicht über Nacht und nicht umsonst. Wer schulische Inklusion will, der muss investieren: in Infrastruktur, in Personal, in individuelle Unterstützungsangebote.

Nur mit einem klaren Investitionsziel lässt sich das Vertrauen aller Eltern und Kinder gewinnen. Deswegen ist es aus meiner Sicht ein Fehler, die Frage inklusiver Bildung darauf zu beschränken, ob behinderte Kinder auf eine Regelschule gehen oder nicht. Inklusionspolitik ist nicht auf Minderheiten, wie Kinder mit Behinderung oder Kinder mit Migrationshintergrund, beschränkt. Von inklusiver Schule, das muss deutlich werden, profitieren alle Kinder. Es muss darum gehen, eine Schule für alle zu schaffen, in der jedes Kind individuell mit seinen Stärken und Schwächen gefördert wird. Kinder lernen voneinander. Deswegen ist eine Schule für alle so stark. Und: Kinder profitieren von individueller Förderung – egal, ob Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Hochbegabung oder eben Kinder mit einer Behinderung. Es ist ja beileibe kein Zufall, dass die Länder mit hohen Inklusionsquoten auch die Länder sind, die regelmäßig die berühmten PISA-Listen anführen. Deswegen lautet meine Botschaft: Von einer Schule für alle haben alle etwas. Sie ist keine moralisch motivierte Gnade für Kinder mit Behinderung! Aber zu dieser Botschaft gehört eben

auch, dass der Aufbau eines Schulsystems, das diesen Ansprüchen genügt, mehr Geld kostet, als das, was wir heute für Bildung ausgeben. Aber auch das ist keine behindertenspezifische Botschaft. Gute Bildung kostet Geld, nur schlechte Bildung ist noch teurer. Diese Weisheit sollte eigentlich jedem in der heutigen Zeit einleuchten.

In Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung heißt das, dass behindertenspezifische Bedarfe an inklusiven Regelschulen befriedigt werden müssen. Dazu gehören neben der didaktischen und pädagogischen Betreuung vor allem Unterstützungsbedarfe im Alltag. Um diese Bedarfe abzudecken, hat die Politik mit den persönlichen Budgets eigentlich alle formalen Voraussetzungen geschaffen. Mit der Umsetzung tut man sich, wie so oft, noch schwer. An dieser Stelle ist die Politik auf Landes-, Bundes- und Kommunalebene noch einmal gefordert. In einem Aktionsplan zur Umsetzung inklusiver Schule muss das System der Alltagsunterstützung eng eingebunden werden, damit heutige Verschiebebahnhöfe zwischen Land, Bund und Kommunen ein Ende haben. Heute ist es oft genug noch so, dass eine Kommune die Beschulung eines sehbehinderten Kindes ablehnt, weil sie nicht bereit ist, den Schulhelfer aus der Eingliederungshilfe zu finanzieren. Das Kind muss dann auf ein weit entferntes Internat gehen, das in der Trägerschaft des Landes liegt und das 10-fache von dem kostet, was die Eingliederung in der Kommune vor Ort gekostet hätte.

Ich hoffe, wir lassen nicht noch weitere Jahrzehnte ungenutzt verstreichen. Der Weg zurück ist durch die BRK versperrt. Deswegen ist jetzt Zeit für eine Flucht nach ganz vorn, in einen Prozess, der den Anspruch hat, alle mitzunehmen: Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und behinderte Schülerinnen und Schüler.

INCLUSIVE EDUCATION IN EUROPE

Ingrid Körner Präsidentin Inclusion Europe

The objective of the Study „Inclusive Education in Europe“ was to evaluate the progress of Member States of the European Union in their efforts to meet the standards of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. Can European parents of children with intellectual disabilities really benefit from educational opportunities in the communities where they live? Does the mainstream system provide the necessary effective individualized support measures? Are schools, teachers and decision-makers really prepared to meet the challenge? The present study provides some indications for answers to these questions as a basis for future work and campaigning by Inclusion Europe and its members.

The design of the study

The data analysed in this report originates from responses to a questionnaire to all members of Inclusion Europe in 2009. A total of 23 countries responded with detailed information: Austria, Bulgaria, Czech Republic, Finland, Germany, Greece, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Norway, Poland, Portugal, Romania, Russia, Scotland, Slovakia, Slovenia, Spain, Sweden and Switzerland.

Attention has to be drawn to the fact that the data available at national level seems to be very incomplete and heterogeneous. While in all countries data is available about school enrolment ratios for different age groups, disaggregated information about the placement of pupils with disabilities is only available in about 50 percent of the responding countries. Even worse, only for two countries – Ireland and the Czech Republic – some more detailed information was available about schooling for pupils with intellectual disabilities. However, the general picture emerging from this study leads us to the conclusion that the educational mainstreaming and inclusion of children with intellectual disabilities will be significantly worse than the situation of children with other types of disabilities.

The basic right to education

Not surprisingly, responses show that in all responding European countries, children have a right to education that is guaranteed by law. In some countries there are additional policy declarations. This right to education also covers children with disabilities, with the exception of Romania where no such right was reported. The right of all children to education contrasts in some European states with the real number of children who complete at least primary school. Although the median value of 97 percent appears quite high, Lithuania, Bulgaria, Russia, and Greece fall well short of that goal. For children with disabilities, this appears to be even worse: the median percentage of those completing primary school falls to 93 percent in the 11 countries for which information was available – in the other 12 countries the data was not disaggregated by disability. The lowest reported percentage was 34 percent for Lithuania.

The right to inclusive education

When being asked if children with disabilities have the right to attend their regular neighbourhood schools or the same school as their brothers and sisters, this was only the case in 81 percent of the responding countries. In Germany, Hungary, Russia and Switzerland there appears to be no such right. Consequently, only 78 percent of the responding countries' governments have a political commitment to the inclusion of students with a disability in regular education and in only 52 percent of the cases the concept of "inclusive education" is clearly defined in national policies. If children with disabilities attend regular schools, they do so almost always with other children of the same age. Only in Romania there seems to be a different practice. However, this inclusion seems to happen often without the necessary support. More than 30 percent of the countries reported that in cases of inclusive education, the necessary support for this is not regularly provided.

On the contrary, when being asked which groups of school age children are particularly vulnerable to exclusion from school, disability was cited by more than 80 percent of the countries as making children especially vulnerable. This is more than twice the rate given for the two following reasons for exclusion, namely "Nomadic / Roma" and "Family income and location". It is furthermore easy to envisage that the situation for children who face two or more reasons for exclusion becomes even more vulnerable. This exclusion leads to the fact that 57 percent of the responding countries confirmed that there are school age children with disabilities

who do not attend educational institutions but are cared for in special social, welfare, and/or health institutions. Unfortunately, lack of statistical data and information made it impossible to quantify the level of exclusion because of disability across a larger sample of countries.

However, three main factors stood out as affecting enrolment and completion by school age children with a disability in regular schools, namely attitudinal/cultural factors, accessibility and environmental factors, and school or teacher practices. Of the children with a disability that attend educational programs, there seems to be, however, a surprisingly high percentage placed in inclusive schools. Further research will be necessary to confirm this picture with more detailed data and information.

The necessary support for successful inclusion in education

Training for different stakeholders on the provision of inclusive education is one important prerequisite for successfully implementing the concept of education for all. Many stakeholders get some training on inclusion of children with disabilities in regular schools. However, it is surprising that not in all countries front-line teachers receive this training and that an even larger number of school principals do not receive it. The lack of training for policy decision-makers in more than 50 percent of the responding countries may be the reason for the slow pace of development of inclusive schools.

However, training does not seem to be available structurally for all teachers in a country, because in less than 20 percent of the responding countries the majority of teachers are prepared to address the needs of students with disabilities at the classroom level. Teachers seem to be better equipped manage diversity in the classroom: in 55 percent of the responding countries, teachers plan and teach in the classroom taking diversity into account, for example using a range of teaching approaches, instructional materials, classroom groupings, or multi-level instruction.

When asked what kind of local support is provided to schools to help them become more inclusive for school age children with a disability, additional support teachers and additional training for teachers were the most prevalent measures. Other measures seem to be available in principle. However, the data available from the report cast doubt on the real availability of this support for all schools in a country. Only 43 percent of the respondents confirmed that most of the children with disabilities attend regular schools (neighbourhood schools, schools attended by their

siblings), with peers of their same age (who do not have disabilities) and with the supports and accommodations they need. Some of the necessary support seems to be provided by the special school system: in 78 percent of the responding countries there seems to be a structural support link between the special and the mainstream school system. The mainstream school curriculum itself is presented in some countries still as rather rigid. Only in 60 percent of the responding countries, it allows for some adaptations to respond to the individual needs of students. To get some idea about the accessibility of the school system for pupils with different kinds of disabilities, respondents were asked to indicate if accommodations were available to support the inclusion of these children. In almost 50 percent of the responding countries there are still problems with the physical accessibility of schools, whereas a surprising 70 percent of the countries reported the availability of some accommodations for children with intellectual disabilities.

The involvement of parents and families

Almost 70 percent of the responding European countries reported that parents in principle have a choice of where their children with a disability get their education and how. This choice is, however, limited by the barriers to inclusive education identified above. Furthermore, more than 40 percent of the responding countries seem not to involve and support parents as key partners to promote and progress equity and inclusion for their children with disabilities. The availability of adequate supports for associations of parents to promote inclusive education is even lower: only 35 percent of the responding countries reported the availability of such support. The important resource of parents and family members to promote and advocate for inclusive education for all thus does not seem to be used in the majority of countries.

Inclusive education works, but success remains ad hoc

The evidence gathered through this study confirms the findings of other research on inclusive education: Inclusive education works, even for children with more complex or severe disabilities. This is demonstrated by many local examples, but is also subject to a number of conditions. All children can learn and develop in mainstream schools if

- schools are welcoming diversity;
- children are supported in school according to their individual needs and strengths;

- teachers are supported to teach taking diversity into account; and if
- parents have high expectations for their children and become active.

Previous research has found that for inclusive education to be successful, inputs and efforts are required at three levels – the micro (classroom, school and local community), mezzo (education system), and macro (policy, legislation). This study could identify some examples of good practice at each of these levels. However, there are only a few instances where classrooms and schools, communities, education systems, and macro planning and policy work together to make inclusive education a realistic option for all children with disabilities.

Thus, the data and information collected by this study does not provide a homogeneous clear picture of the situation in Europe. It appears that many countries have made some attempts to make their mainstream education systems more inclusive, but without achieving the necessary level of support to make inclusive education available to all children on their territory. Where there is success, it is usually 'ad hoc', often achieved only by the dedication of a teacher or school principal to make inclusion possible, and often without resources or support from the education system. The result is that only a minority of children with intellectual disabilities are included in regular education with the support they need. Children with disabilities remain especially vulnerable to exclusion from education at all levels. This systemic failure is consigning people with intellectual disabilities to a lifetime of social exclusion. Local and/or regional examples of good practice demonstrate that inclusive education is possible and achievable in the specific national context, but it is clearly not a realistic option for the majority for children and young people with intellectual disabilities.

Further studies and research will be necessary to monitor the development of this situation in the light of the demands of Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. Statistically reliable comparative studies will, however, depend on the Member States' collection of statistical data that provides a greater level of differentiation, for example by type of disability or educational institution.

Die UN-Behindertenrechtskonvention sieht den Aufbau eines inklusiven Schulsystems vor. Was bedeutet das für Menschen mit geistigen Behinderungen?

Die BRK unterscheidet grundsätzlich nicht zwischen verschiedenen Formen der Beeinträchtigung. Sie bezieht alle Menschen ein, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben. Auch Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten oder Lernbehinderungen dürfen nicht anders behandelt werden.

Der Auftrag der UN-Konvention ist eindeutig: Es ist ein inklusives Schulsystem zu schaffen, in dem alle Kinder optimal gefördert werden können. Alle Schülerinnen und Schüler haben, ganz unabhängig von Art und Schwere ihrer Behinderung, das uneingeschränkte Recht auf inklusiven Unterricht. Der Staat ist in der Pflicht, die entsprechenden Bedingungen hierfür bereitzustellen.

ZWISCHEN INTEGRATION UND INKLUSION: DIE SITUATION IN DEUTSCHLAND

Ute Erdsiek-Rave Kultusministerin von Schleswig-Holstein a.D.

Kaum ein Land in Europa hat schlechtere Voraussetzungen für die Umsetzung des Artikels 24 der UN-Konvention als Deutschland. Gewiss kann man die Validität von internationalen statistischen Vergleichen anzweifeln, aber die Grundtendenz der Zahlenverhältnisse ist eindeutig: Was wir bisher unter schulischer Integration verstanden haben, hinkt nicht nur deutlich hinter dem europäischen Durchschnitt her, sondern steht ziemlich genau im umgekehrten Verhältnis dazu: etwa 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf sind in integrativer Beschulung – das ist der europäische Durchschnittswert. In Deutschland sind es nach der letzten KMK-Statistik für 2008 gerade einmal rund 18 Prozent.

Dennoch darf natürlich nicht beschönigt werden, dass auch in Europa die Bandbreite groß ist. Sie reicht vom italienischen Modell der nicht-aussondernden Erziehung behinderter Kinder über Länder wie Spanien und Portugal, die sich ohne eine eigene starke sonderpädagogische Tradition am italienischen Modell orientieren, über die zunehmend uneinheitliche Bildungslandschaft in Großbritannien mit starker Schulautonomie und immer mehr Privatschulen, die offenbar eher die Segregation verstärken, bis hin zu einer jahrzehntelangen inklusiven Beschulung in den skandinavischen Ländern. Besondere Probleme gibt es auch in den osteuropäischen Ländern, finanzieller Art und in den pädagogischen Traditionen.

Ebenso vielfältig sind die Verhältnisse im föderalen Deutschland, auch in dieser Frage. Sie gleichen dem bekannten Muster der verschiedenartig gegliederten Schulsysteme und verschärfen auf besondere Weise dessen ohnehin schon hoch problematische Selektivität. Von Gleichheit der Lebensverhältnisse kann für Kinder mit Förderbedarf und ihre Eltern nicht die Rede sein. 16 verschiedene Schulgesetze gelten in Deutschland. Sie regeln jetzt und in Zukunft, wie die UN-Konvention umgesetzt wird. In Schleswig-Holstein, aber auch in Berlin, Brandenburg und Bremen wird fast die Hälfte der Kinder mit besonderem Förderbedarf integrativ beschult, in den ‚Meisterländern‘ der schulischen Auslese ist die

Sonderschule für sie der Regelfall. Und dann ist auch noch eben dieses Sonderschulwesen äußerst vielfältig mit seinen mindestens acht unterschiedlichen Typen. Besonders ungerecht, ja in geradezu fahrlässigem Umfang diskriminierend ist die Existenz von Sonderschulen für Lernbehinderte. Sie haben sich zu Sammelbecken für sozial Benachteiligte und Migranten überwiegend männlichen Geschlechts entwickelt. Verantwortlich dafür ist die Auslesepraxis, das alte Denken, das vermeintlich homogene Strukturen immer noch für erfolgreich hält.

Betrachtet man Deutschland insgesamt, etwa auch die Rolle der KMK, so hinken wir – wieder einmal – der gesellschaftlichen Entwicklung, dem globalen Trend, wie er sich in den vielen internationalen Erklärungen von Dakar bis Salamanca seit langem widerspiegelte, hinterher. Diese Erklärungen und internationalen Dokumente haben in der deutschen Diskussion so gut wie keine Rolle gespielt, sie wurden in der Regel auch nicht ins Deutsche übersetzt. Die UN-Konvention war von Deutschland bereits ratifiziert, als ich der KMK im Frühjahr 2009 über die Weltbildungskonferenz der UNESCO berichtete, die unter dem Motto „Inclusive Education: the Way of the Future“ stattfand, und an der ich im November 2008 für die deutschen Länder teilgenommen hatte. Von offener Kritik bis zu ungläubigem Kopfschütteln reichten in Genf die Reaktionen über die deutschen Verhältnisse. Insbesondere die Existenz von Sonderschulen für Lernbehinderte erschien vielen europäischen Kollegen exotisch – bei aller Vielfalt in Sachen Inklusion war dies übereinstimmend. Die Auffassung dazu hieß: „Für Kinder mit Lernschwierigkeiten braucht man Methoden, Hilfsmittel, spezielle Unterstützung, aber doch keine gesonderte Schule.“ Und noch ein in Deutschland gängiges Argument wurde vielfach durch Praxisberichte widerlegt: Dass nämlich Heterogenität leistungsfeindlich sei und zu schlechten Ergebnissen führe. „Diversity is not the enemy of quality“, dieser Tenor zog sich durch viele Beiträge.

Bis zu diesem Zeitpunkt – zu Beginn 2009 – war die Umsetzung des entscheidenden Artikels 24 nicht auf der politischen Agenda der KMK. Die nationalen Behindertenverbände begannen aber Druck zu machen, die Sonderschulfachleute aus den Ländern fingen in einer ad-hoc-Gruppe an, sich mit der neuen Entwicklung zu befassen. Bereits bei der Behandlung im Bundesrat war allerdings von einer Mehrheit der Länder die Übernahme des Inklusionsbegriffs in die deutsche Fassung verhindert worden. Inklusion statt Integration – dieser Perspektivenwechsel wurde zunächst nicht begriffen oder bewusst nicht an- und aufgenommen. Die Unterstellung, hier solle ganz im Sinne der Gemeinschaftsschulbefürworter die Axt an

das gegliederte Schulwesen gelegt werden, stand unausgesprochen im Raum.

Inzwischen gibt es deutliche Fortschritte, nicht zuletzt dank einer erheblichen Dynamik in der öffentlichen und fachöffentlichen Debatte. Zum einen hat inzwischen die KMK ihre sonderpädagogischen Empfehlungen von 1994 überarbeitet und eine Diskussionsgrundlage – eine erste Positionierung, wie es heißt – für ihre Fachtagung im Juni 2010 verabschiedet. In diesem Papier wird ausdrücklich anerkannt, dass „die Schulorganisation, die Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne, die Pädagogik und nicht zuletzt die Lehrerbildung perspektivisch so zu gestalten sind, dass an den allgemeinen Schulen ein Lernumfeld geschaffen wird, in dem sich auch Kinder mit Behinderungen bestmöglich entfalten können“. Es ist ausdrücklich die Rede von der Verwirklichung inklusiver Bildung und von den erforderlichen Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität bei den Lehrkräften aller Schularten. Der derzeitige Präsident der KMK, der bayrische Minister Spaenle, hat das Thema Inklusion (nun auch so benannt) zu einem der Hauptthemen seiner Amtszeit erklärt. Er erklärte zu dem genannten Papier auch, die KMK sehe „die gleichberechtigte Teilnahme nicht als Individualrecht, sondern als zu verfolgendes allgemeines Rechtsgut“. Eltern sollten Wahlmöglichkeiten haben, wie ihre Kinder lernen.

Wer die schwierigen Abstimmungsprozesse in der KMK kennt und weiß, dass hier zum Teil weit auseinander liegende Positionen auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden müssen, muss zumindest anerkennen, dass die Arbeitsgruppe Sonderpädagogik hier ein beachtliches Ergebnis erzielt hat, auch wenn die Empfehlungen, die dann – wohl noch in diesem Jahr – endgültig verabschiedet werden, nicht rechtsverbindlich sind. Ein Stück des erforderlichen Perspektivenwandels ist vollzogen und die weitere Entwicklung wird durch die Diskussion auf allen Ebenen befördert werden. Denn: In allen Bundesländern gibt es nicht nur politische Debatten, Gesetzentwürfe, Initiativen und Kongresse, sondern auch konkrete Entwicklungsschritte.

Und die gesamte Diskussion steht zunehmend im Kontext einer Diskussion über Veränderungen im gegliederten Schulwesen (hierzu stellt das KMK-Papier allerdings ausdrücklich fest, dass die Konvention keine Aussagen zur Gliederung des Schulwesens enthalte). Die Gründe für einen Zusammenhang liegen aber auf der Hand. Das Schulsystem als Ganzes ist – endlich! – in Bewegung. Die Hauptschule, die neben den Gesamtschulen fast ausschließlich die bisherige Integrationsleistung geschultert hat, steht fast überall zu Disposition oder ist bereits in einer neuen Schulart aufgegangen, wie auch immer sie heißt. Jetzt stellt sich in aller Deutlich-

keit die Kernfrage: Welche Schulform ist die Regelschule, die zukünftig für ein inklusives Bildungsangebot steht? Erfüllt ausschließlich die zweite Säule des Bildungssystems – wie sie sich absehbar neben dem Gymnasium in den Bundesländern entwickeln wird – diese Aufgabe? Ist dies mit dem Auftrag der Konvention überhaupt vereinbar? Wie muss sich das Gymnasium inklusiv entwickeln?

Ich will im Folgenden kurz exemplarisch die Entwicklung in meinem Bundesland Schleswig-Holstein darstellen, für die ich 10 Jahre lang verantwortlich war. In Schleswig-Holstein kann man besichtigen, wie aus einer langjährigen, konsequenten Entwicklung der Integration ein inklusives Schulsystem wachsen kann. Der Weg dorthin wurde modular und schrittweise gestaltet und 2007 gesetzlich verankert:

- Die Zurückstellung der Kinder vom Schulbesuch wurde zugunsten einer flexiblen Eingangsphase abgeschafft,
- das Sitzenbleiben erheblich eingeschränkt und in der Grundschule völlig abgeschafft,
- die Sonderschulen wurden endgültig in Förderzentren umbenannt und auch tatsächlich zu solchen weiterentwickelt, viele davon sind bereits jetzt schon Servicezentren ohne eigene Schüler.

Dieser Prozess dauerte Jahre. In den Förderzentren konnten sich mehr und mehr multiprofessionelle Teams bilden, die die integrativen Schulen beraten und unterstützen. Der Unterricht im eigenen Förderzentrum wird zur Ausnahme, zunehmend zeitlich befristet in besonderen Kursen. Zugleich wurde der vorschulische Bereich in den Blick genommen, Erzieherinnen und Erzieher fortgebildet und mehr und mehr präventive Arbeit durch Sonderschullehrkräfte in Kitas geleistet. Auf diese Weise ist es gelungen, die so genannte Integrationsquote etwa bei den Sehgeschädigten auf fast 100 Prozent und beim Förderschwerpunkt Sprache auf ca. 80 Prozent auszuweiten. Im ersten Fall verlief dies weitgehend ohne politische Friktionen, bei der schrittweisen Auflösung der Sprachheilschulen gab es erhebliche Konflikte, deren Kern immer wieder der vermeintliche Schonraum, die vermeintlich bessere Förderung in der Kleingruppe war.

Integration an Gymnasien war auch in Schleswig-Holstein in der Vergangenheit die Ausnahme, aber da wo sie stattfindet, ausschließlich allerdings bisher mit blinden, sehbehinderten und geistig behinderten Kindern, wächst das Bewusstsein für Inklusion, für ihre positive Wirkung auf die ganze Schulgemeinschaft. All diese Veränderungen standen im Kontext einer großen Schulreform, die längeres gemeinsames Lernen ermöglichen

und die Hauptschulen in der neuen Schulform Gemeinschaftsschule aufgehen lassen sollte. Bei dem Prozess der Vorbereitung und während der Umsetzungsphase dieser Schulreform standen nicht nur viele skandinavische Nachbarschulmodelle Pate, sondern auch erfolgreich – und inklusiv! – arbeitende Gesamtschulen.

Im Kern zielten alle Reformen auf eine Bildung, die den einzelnen Menschen in den Blick nimmt und die Schule von den Bedürfnissen und Möglichkeiten jedes Kindes, jedes jungen Menschen aus neu denken sollte. Ein entscheidender Punkt allerdings fehlte und war zum Zeitpunkt der Gesetzesänderung 2007 weder durchsetzbar noch bereits ausreichend im Blick: Das Prinzip des gemeinsamen Unterrichts wird nach wie vor eingeschränkt durch die Formulierung „soweit es den organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten entspricht“. Dieser Vorbehalt ist nicht mehr mit der UN-Konvention vereinbar und muss aufgehoben werden – und zwar in allen Schulgesetzen in Deutschland. Denn eben diese Voraussetzungen müssen ja nach der Konvention schrittweise geschaffen werden.

Diese Konsequenz war uns klar, als wir in Schleswig-Holstein das Jahr 2009 zum Jahr der inklusiven Bildung erklärten. Es wurde eine Kampagne mit Öffentlichkeitsarbeit, Debatten und Gesprächen, Tagungen, Schulwettbewerben, dies alles mit Unterstützung der deutschen UNESCO und in enger Kooperation mit den Betroffenen, dem neuen ‚Inklusionsbüro‘ der Lebenshilfe in Schleswig-Holstein und dem Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderungen. Das Motto dieses Jahres „Besser Zusammen“ zielte sowohl auf das gemeinsame Lernen und Leben als auf eben diese notwendige, gewinnbringende und im Übrigen auch von der Behindertenrechtskonvention vorgesehene Kooperation. Ich halte derartige öffentlichen Informations- und Aufklärungskampagnen für einen der Aufträge aus der UN-Konvention, denn es heißt dort in Artikel 8 mit der Überschrift „Bewusstseinsbildung“: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich (...) Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen (...) in allen Lebensbereichen zu bekämpfen (...). Das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderung zu fördern (...). Zu den diesbezüglichen Maßnahmen gehören die Einleitung und dauerhafte Durchführung wirksamer Kampagnen zur Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit (...)“

Es war uns allerdings klar, dass eine Gesetzesinitiative zur Aufhebung des Vorbehalts eine intensive Vorbereitung, öffentliche Debatten und Aufklärung erforderte. Hierzu sollte das Jahr der inklusiven Bildung einen Beitrag

leisten. Es darf nämlich nicht verschwiegen werden, und dies ist ja auch der Grund für die Verpflichtung zur Öffentlichkeitsarbeit: Die Forderung nach Inklusion löst Ängste aus, auch bei den Lehrkräften, sie stößt auf tief sitzende Vorurteile und Unkenntnis über die Bedingungen und Wirkungen inklusiven Lernens. Über- oder Unterforderung wird am häufigsten ins Feld geführt, ähnlich wie in der Debatte um die Gemeinschaftsschulen. Nicht selten werden diese Vorbehalte mit dem Verweis auf das Kindeswohl verbrämt, wenn eigentlich das Wohl so genannter ‚normaler‘ Kinder gemeint ist. Und ebenso häufig wird das Argument der mangelnden Ressourcen eingesetzt, wenn eher der eigene Reformunwille oder auch die Angst vor der eigenen Unfähigkeit verborgen werden sollen. Um einem Missverständnis gleich vorzubeugen: Das Wohl jedes einzelnen Kindes bleibt das Grundprinzip von Schule und Bildung – aber keine Schule der Welt darf in Zukunft mehr das vermeintliche Wohl des Kindes nach ihren Maßstäben definieren und gegen den Willen der Eltern durchsetzen.

Genauso wenig darf das Argument der notwendigen Ressourcen einfach abgewehrt werden. Ich weiß, wovon ich dabei rede. Jede so grundlegende Reform muss mit zusätzlichen Finanzmitteln flankiert werden. Aber ich kenne die dramatischen Auseinandersetzungen mit den Finanzverantwortlichen auf der einen und die mit der organisierten Lehrerschaft auf der anderen Seite – zwischen „viel zu viel“ und „viel zu wenig, um überhaupt beginnen zu können“. In diesem Kampf ist man manchmal fast auf verlorenem Posten, wären da nicht die vielen Mut machenden, unterstützenden, überzeugten und informierten Lehrkräfte, Schulleiter, Schulräte, die Integration vorangebracht haben und jetzt Inklusion wollen.

Das Streiten um die notwendigen Ressourcen bleibt. Und bildungsökonomische Untersuchungen, die auf die kostenintensiven Sonderschulsysteme hinweisen und darlegen, dass eine Überführung dieser Ressourcen in ein inklusives System zu dessen Finanzierung beitragen kann, leuchten in der Auseinandersetzung und im Überzeugungsprozess mit Eltern und Lehrkräften nicht auf Antrieb ein. Zu häufig gelten überhaupt ökonomische Argumente in der Bildungsdebatte als verpönt. Dabei liegt es doch auf der Hand, dass die Kosten einer nachgelagerten Betreuung und Versorgung behinderter junger Menschen höher sind als eine gute Bildung, die zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt führt. Dennoch: Zu jeder Reform gehört ein materieller Anschub und ein Anreiz zur schnellen Umsetzung, der dann beispielhaft sein kann.

Die Umgestaltung des gesamten Schulsystems, wie sie derzeit ansteht, ist für die Umsetzung von Inklusion ein hoch, vielleicht einmalig hoch

geeigneter Zeitpunkt. Die Sonderschulen, Förderschulen, Förderzentren, wie auch immer sie in den Bundesländern heißen, können bei den Schulstrukturereformen nicht mehr außer Acht gelassen werden. Und dies kann auf Dauer wohl nur den schrittweisen Prozess der Inklusion dieser Schulen in das System der Regelschulen bedeuten. Die Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernbehinderung sollte diese schrittweise Veränderung als erste betreffen. Wenn dies zum Wohl der Kinder gelingen soll, ist allerdings die Expertise der Lehrkräfte dieser Fachrichtung unverzichtbar. Im Umwandlungsprozess hin zu Gemeinschaftsschulen und Regionalschulen in Schleswig-Holstein wurde deshalb bereits regelmäßig darauf hingewirkt, die Förderzentren anzugliedern bzw. einzubinden, weil deren Kompetenz gebraucht wird, und weil die Beteiligten einen selbstverständlichen inklusiven Ansatz verfolgen.

Und auch in dieser Systemdebatte, wie in der Debatte um längeres gemeinsames Lernen überhaupt, gibt es die bekannte demographische Dimension, die selbst konservative Ökonomen zu Verfechtern eines inklusiven Bildungssystems macht – oder machen müsste, wenn sie sich mit den Effekten der bisherigen Exklusionspraxis auseinandersetzen und dabei feststellen, dass der Gesellschaft hier auf teure Art und Weise ein erhebliches Potenzial verlorenzugehen droht. Ein Potenzial, das für den Erhalt von Wohlstand und Wirtschaft und sozialen Frieden dringend nötig ist. Auch diese Dimension gehört in die Diskussion – warum es wichtig ist, jedes Kind zu fördern, das von Benachteiligung, Behinderung und Ausschluss betroffen oder bedroht ist. Inklusion ist ein Leitprinzip, das zwar weit über die Bildungspolitik hinausweist, aber hier zum gesellschaftlichen Testfall wird.

Was ist zu tun?

Ob sanktionsbewehrt oder nicht, ob einklagbares Individualrecht oder staatliche Verpflichtung – diese juristischen Auseinandersetzungen um die Behindertenrechtskonvention werden geführt werden. Die KMK steht auf dem Standpunkt, dass es ein Individualrecht nicht gibt. Besser wäre es allerdings, juristische Kontroversen und gerichtliche Auseinandersetzungen würden durch eindeutige Gesetzgebung vermieden. Die Politik, und zwar die aller Ebenen, bekommt durch juristische Klärungen aber keine Wartefrist eingeräumt. Sie muss das tun, was die Konvention ja eindeutig beschreibt:

- Sie muss den „Zugang zu einem integrativen [im Original ‚inclusive‘ – Anmerkung U. E-R.] hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht sicherstellen, (...)“

- angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen treffen (...)
- wirksame Unterstützung, individuelle Unterstützung gewährleisten (...)

Wie dies geleistet werden soll, wird auf der jeweiligen Ebene durch Aktionspläne beschrieben werden müssen. Dieser Verpflichtung ist bisher allein das Land Rheinland-Pfalz nachgekommen, die dortige Sozialministerin hat den Aktionsplan im März 2010 vorgelegt. Danach setzt das Land deutlich auf den Schwerpunkt einer inklusiven vorschulischen Bildung, auf die Ausweitung der so genannten Schwerpunktschulen, eine Verankerung in der Lehrerbildung und nimmt auch die Übergänge in das Ausbildungssystem und die Arbeitswelt und das Lebenslange Lernen in den Blick. Auch auf kommunaler Ebene entstehen erste Aktionspläne. Sie machen deutlich, dass Inklusion als Leitidee und als vielfältiger Prozess begriffen wird, der von allen Ebenen und Standorten ausgehen kann und soll. Inklusive Bildung kann ohne ein inklusives Gemeinwesen nicht gelingen. Die Vernetzung von vorschulischen, schulischen und sozialen Einrichtungen ist ein Beispiel dafür. Im Hinblick auf die Planung oder Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften muss die Verpflichtung aus der UN-Konvention also zur Leitidee werden.

Die Montagstiftung Jugend und Gesellschaft hat hierzu auf der Grundlage ihrer praktischen Erfahrung in Pilotprojekten und angelehnt an ein englisches Handbuch „Aspiring to Inclusion“ einen Leitfaden „Kommunaler Index für Inklusion“ herausgegeben. Und insbesondere bezogen auf die inklusive Bildung kommt der deutschen UNESCO das Verdienst zu, dass die Ergebnisse ihrer letzten, schon erwähnten Weltbildungskonferenz in deutscher Sprache als Leitlinien für die Bildungspolitik vorliegen. Es ist erstaunlich, wie handhabbar, praxisbezogen und gültig diese Anleitungen und Empfehlungen sind, obwohl sie völlig unabhängig von der Situation in Deutschland entstanden sind. Wir sollten nicht einmal mehr auf den Blick über den Zaun verzichten. Die Konvention ist universell, viele Probleme und Erfahrungen sind es auch. Wir können deshalb unendlich viel voneinander lernen – durch Austausch, interkulturellen, internationalen Dialog.

Inklusion heißt eben: Das System als Ganzes und zugleich jede einzelne Institution, jede Schule muss sich selbst überprüfen und verändern – und nicht mehr, wie aus der selektiven Tradition abgeleitet, das einzelne Kind darauf prüfen, ob es in das System hineinpasst. Also ist zunächst einmal

– wie in jedem Veränderungsprozess, der politisches und administratives Handeln erfordert – das System auf seine Inklusionstauglichkeit anhand bestimmter Leitfragen zu untersuchen:

- Wo stehen wir insgesamt in der bisherigen Integration?
- Ist die bisherige Integration als systematischer Prozess abgelaufen oder eher der Initiative einzelner Schulen überlassen?
- Welche Rolle spielen die Förderzentren/Sonderschulen bisher?
- Welchen Stellenwert hat bisher die Aus- und Fortbildung aller Lehrkräfte im Umgang und Unterricht mit heterogenen Gruppen?
- Welche Ressourcen werden insgesamt aufgewandt für Integration/gesonderte Beschulung?
- Wie stark sind bereits Regionen aktiv im Sinne von regionalen inklusiven Bildungslandschaften?
- Wie steht es um die Barrierefreiheit der Schulen?

Zu einer solchen ‚Lagebeschreibung‘ und ehrlichen Analyse gehören selbstverständlich die Gespräche mit den Verbänden und Organisationen aller Betroffenen, mit Elternorganisationen und Lehrerverbänden, mit Schulträgern und nicht zuletzt mit den politisch Verantwortlichen, und zwar auf allen Ebenen. Die Länder sind zwar zuerst in der Pflicht, aber die Schulträger sind es in ihrer Zuständigkeit für Einrichtung, Bau und Ausstattung der Schulen und in ihrer dringend notwendigen Mitwirkung in regionalen Bildungslandschaften. Die Vernetzung von Kitas, Schulen, sozialen Einrichtungen, Betroffenenorganisationen ist eine wichtige Bedingung für das Gelingen von Inklusion.

Auf eine solche Analyse muss der jeweilige Aktionsplan aufbauen, den die Konvention fordert. Er muss nicht nur eine klare Zielsetzung mit definierten Zeitpunkten umfassen, zu denen Entwicklungsschritte erreicht werden sollen, sondern das große Bündel von Begleitmaßnahmen beschreiben, das notwendig ist:

- von der schrittweisen Barrierefreiheit der Gebäude bis zur Aufgabendefinition der Förderzentren,
- von der Lehrerausbildung und ihrer Neuausrichtung auf Inklusion über eine Fortbildungsoffensive für alle Lehrkräfte aller Schularten bis zur Materialentwicklung für zieldifferenten Unterricht,
- von einer Selbstverpflichtung der Hochschulen und gezielten Förderung der Inklusionsforschung. Gerade dieses Feld bietet erhebliche Möglichkeiten, die die KMK im Zusammenwirken mit dem Bundesministerium wahrnehmen müsste. Und dies alles in enger Zusam-

menarbeit mit allen Betroffenen, Beteiligten, Engagierten nach dem Motto „Besser Zusammen“.

„Analyse“, „Aktionsplan“ – das hört sich leicht nach Top-Down-Strategie und sattsam bekannter Bildungsbürokratie an. Leider bestätigt sich dieser Eindruck dann, wenn nicht aus Überzeugung Neues auf den Weg gebracht wird, sondern nur um einem Anspruch nachzukommen, um den man nicht mehr herumkommt, oder um Gemüter zu beruhigen, die unbequem werden können. Es braucht eben beides: den klar formulierten politischen Willen, ein als richtig und wesentlich erkanntes Ziel umzusetzen, und den angeregten und anregenden Prozess der unmittelbar Handelnden, die aus ihrer eigenen Praxis heraus dieses Ziel verfolgen. Eine Schule, eine Bildungsregion, die inklusiv arbeiten will, wird sich also auch ohne einen ministeriellen Aktionsplan nicht beirren lassen oder auch von selbst auf den Weg machen.

Damit Inklusion aber zum Leitbild einer Gesellschaft, damit inklusive Bildung zum Leitprinzip der Bildungspolitik werden kann, bedarf es mehr als der Anstrengung Einzelner und mehr auch als der Schulgesetzgebung in sechzehn Bundesländern. Zu wenig noch sind die Aktivitäten in den Bundesländern miteinander verknüpft, zu wenig noch die Forschung, die Verbände, die Lehrerorganisationen, die Eltern auf Bundesebene miteinander vernetzt. Aber Wissen, Erfahrung, Kompetenz sind nicht nur international, sondern auch hier vorhanden. Sie müssen stärker als bisher für die weitere Entwicklung genutzt werden.

Was ist der Index für Inklusion?

Der Index für Inklusion ist eine Sammlung von Materialien zur inklusiven Pädagogik. Neben Hinweisen für eine systematische Schulentwicklung und Anregungen zur Reflexion und Selbstevaluation im Sinne einer inklusiven Bildung beinhaltet der Index über 700 Fragen, anhand derer Bildungseinrichtungen ein inklusives Leitbild entwickeln und Veränderungsprozesse initiieren können.

Entwickelt wurde der Index für Inklusion von Tony Booth und Mel Ainscow (Manchester). Prof. Dr. Andreas Hinz und Ines Boban (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) haben ihn für deutsche Verhältnisse übersetzt und adaptiert.

Die deutsche Übersetzung des Index für Inklusion ist einsehbar unter
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

DIE FOLGEN DER UN-KONVENTION UND DIE VORTEILE INKLUSIVER BILDUNG AUS ELTERN SICHT

Dr. Camilla Dawletschin-Linder BAG Gemeinsam leben –
gemeinsam lernen

Inklusive Bildung ist endlich zum vielerorts diskutierten und geforderten Thema geworden. Es ist aber auch ein Thema, an dem sich zeigt, wie beharrlich bundesdeutsche Strukturen sind, und ich würde sogar so weit gehen zu sagen, wie sehr wir noch unter dem unsäglichen Erbe des Nationalsozialismus leiden.

Seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts haben Eltern von Kindern mit Behinderung an vielen Orten in Deutschland darum gekämpft, dass ihre Kinder in die gleiche Schule gehen dürfen wie die Nachbarskinder oder die Geschwister. Im Jahr 1975 hat die Fläming-Schule in Berlin die ersten behinderten Kinder in den Regelunterricht aufgenommen, seit 1985 gibt es Integrationsklassen in Hamburg, in anderen Bundesländern gibt es punktuell Gleiches. Und dennoch haben im Jahr 2010 bundesweit immer noch nur 18 Prozent der Kinder mit Behinderung die Möglichkeit, die Regelschule zu besuchen. Gleichzeitig darf man nicht verkennen, dass – ähnlich wie im selektiven dreigliedrigen System – Kinder aus Bildungsbürgerfamilien eine größere Chance haben, den gewünschten gemeinsamen Schulbesuch zu erreichen. Hier findet also eine doppelte soziale Behinderung statt.

Die auch von der Bundesrepublik Deutschland, d.h. von Bundestag und Bundesrat ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung fordert in Artikel 24 unmissverständlich ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen. Eltern von Kindern mit Behinderung haben lange auf diese Gelegenheit gewartet. Jedes Jahr, so auch noch in diesem Jahr, haben hunderte von Kindern einen Antrag auf Aufnahme in die Regelschule gestellt und wurden abgewiesen – in fast allen Bundesländern. Wir als Elternverein wissen aus unserer Beratungspraxis, wie verzweifelt Eltern sind, wenn ihr Kind abgelehnt wird, und wenn sie dann gegen besseres Wissen und mit Selbstvorwürfen einen Sonderweg für ihr Kind akzeptieren müssen. „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ und „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“

– tausendfach ist in den vergangenen Jahren hier gegen das Grundgesetz verstoßen worden.

Die UN-Konvention muss dahingehend ausgelegt werden, dass alle Kinder mit Behinderung das Recht auf einen Platz in der allgemeinen Schule haben. Sie haben das Recht bereits jetzt, auch wenn es noch nicht überall die adäquaten Schulgesetze und Vorkehrungen dafür gibt. Die Eltern dieser Kinder treten als Sachwalter ihrer minderjährigen Kinder auf. Die UN-Konvention ist nicht dahingehend zu verstehen, dass es ein Elternwahlrecht auf ein inklusives oder ein segregierendes Bildungssystem gibt. Es geht überhaupt nicht um das Elternwahlrecht, sondern vielmehr um die Erfüllung eines Menschenrechts, das diesen Kindern zusteht. Das bedeutet, in einem ersten Schritt müssen die Schulgesetze der Bundesländer, die dies noch nicht getan haben, angepasst werden. Hier muss ein Wertewandel vollzogen werden: die allgemeine Schule wird zur Regel für alle Kinder, der Besuch einer Sonderschule (so und solange es sie noch gibt) wird die zu begründende Ausnahme. Die Frage lautet also längst nicht mehr, ob gemeinsamer Unterricht, sondern nur noch: Wie kann er gelingen?

Nun kommt es auf die Ausgestaltung der Regelschule an, damit alle Kinder, auch solche mit einer Behinderung, dort willkommen geheißen und ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden können. Dabei fangen wir nicht bei null an: Ganz abgesehen von vielen Beispielen gemeinsamen Unterrichts im Ausland wird bei uns in Deutschland seit über 25 Jahren bereits gemeinsamer Unterricht praktiziert, an verschiedenen Orten und in unterschiedlicher Qualität und Ausführung. Es ist erstaunlich, wie immer noch von Kultusbehörden so getan werden kann, als gäbe es keine wissenschaftlichen und praktischen Erfahrungen und keine Erkenntnisse darüber, wie gemeinsamer Unterricht zu gestalten sei, und wie er sich für alle Kinder auswirkt.

Inklusive Bildung bedeutet: für alle Kinder, alle mit einer Behinderung und alle ohne. Immer wieder wird argumentiert, für bestimmte Behinderungen und vor allem für schwerst behinderte Kinder könne das doch nicht gelten. Nein, Integration ist unteilbar, Inklusion erst recht! Auch hier gibt es genügend Beispiele, wie gemeinsamer Unterricht auch für schwerst behinderte Kinder gelingt. Von der lebenswichtigen Erfahrung, die die schwerst normalen Kinder dabei machen, ganz zu schweigen. Und schon haben die widerwilligen Kultusbeamten ein neues Argument für ihre Weigerung, gemeinsamen Unterricht zuzulassen, konstruiert: Das Argument des Kindeswohls, das darauf abzielt, Kinder ohne Behinderung

würden durch gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Behinderung in ihrer Entfaltung gehemmt. Abgesehen davon, dass dieses Argument durch alle bisherigen wissenschaftlichen Begleitstudien zum gemeinsamen Unterricht entkräftet werden kann, ist es getragen von einer Geisteshaltung, die einer zunehmenden Entsolidarisierung in der Gesellschaft Vorschub leistet und der ganz entschieden entgegengetreten werden muss. Alle Kinder werden vom gemeinsamen individualisierten Unterricht profitieren. Mindestens ebenso wichtig ist mir aber, dass das gemeinsame Lernen aller auch als soziale Aufgabe für Schule und Elternhäuser angesehen wird, weil es einen wichtigen Beitrag zur Solidarität und zur Demokratie in unserer Gesellschaft leistet.

Inklusive Bildung beginnt jedoch nicht erst in der Schule. Wenn im Bereich der frühkindlichen Bildung Angebote für alle Kinder zugänglich sind, Kitas und Kinderkrippen sich zu inklusiven Bildungseinrichtungen von Anfang an entwickeln, dann wird die Fortführung der Inklusion in der Schule umso einfacher sein – die Verschiedenartigkeit der Menschen gehört dann schon ganz früh zum Alltag der Kinder und der Eltern und wird als selbstverständlich erfahren. Für Eltern von Kindern mit Behinderung werden die Ausstattung und die Qualität des angebotenen Unterrichts entscheidend dafür sein, die inklusive Schule mitzutragen. Die Ausgestaltung der inklusiven Schule muss sich ebenfalls an den Vorgaben der UN-Konvention orientieren. Das heißt,

- die Schule als System muss darauf ausgerichtet sein, alle Kinder aufzunehmen und angemessen auszubilden
- es müssen geeignete Vorkehrungen geschaffen werden, damit der Unterricht für alle Kinder zugänglich ist, d.h. barrierefrei im weitesten Sinne, nicht nur im physischen; das betrifft z.B. auch die Zugänglichkeit von Hilfsmitteln und Kommunikationsmethoden
- es müssen geeignete Vorkehrungen geschaffen werden, damit der Unterricht in Form, Inhalt, Methoden und Lehrplänen für alle Schüler hochwertig und akzeptierbar ist.

Diese von der UN-Behindertenrechtskonvention geforderten „geeigneten Vorkehrungen“ sind demnach Teil des Schutzes vor Diskriminierung und dürfen daher an keinen Haushaltsvorbehalt gebunden werden.

Für die Eltern bedeutet dies, dass sie nun nicht mehr als Bittsteller oder gar Querulanten auftreten müssen. In einem nicht diskriminierenden

Verfahren muss bestimmt werden, welche zusätzlichen Vorkehrungen nötig sind, um dem entsprechenden Kind eine sinnvolle und fördernde Teilnahme am Unterricht der Regelschule zu ermöglichen. Das mag man Diagnostik nennen, unter der Voraussetzung, dass sie feststellend und nicht diskriminierend ist und für alle anderen Kinder auch gilt, d.h. wenn alle Kinder in ihrem Lernstand erfasst und regelmäßig überprüft werden.

Dazu ist auch unabhängige Beratung nötig, vielleicht auch eine Schlichtungsstelle für den Fall, dass sich die Wahrnehmung der Pädagogen und die der Eltern oder Therapeuten in Bezug auf die notwendige Förderung und die bereitzustellenden Hilfsmittel nicht decken. Darüber hinaus müssen nun endlich die zersplitterten Zuständigkeiten der verschiedenen Träger zusammengeführt werden, damit die Förderung aus einer Hand erfolgen kann, Pädagogik, personelle Unterstützung durch Schulhelfer, Hilfsmittel, Therapien, Fahrdienste, alles dies muss aus einer Hand abgerufen werden können. Eltern von Kindern mit Behinderung sind bereits auf allen Gebieten mehr belastet. Es muss endlich Schluss sein damit, dass sie sich die ihrem Kind zustehenden Maßnahmen aus verschiedenen Ämtern und Ecken zusammensuchen und oftmals die Rechte ihres Kindes erst gegen den Widerstand von Behörden durchsetzen müssen. Aber nicht nur die Eltern werden davon profitieren, auch für die Behörden wird sich die Unterstützung aus einer Hand vorteilhaft auswirken.

Ein Kind mit einer Behinderung ist in erster Linie ein Kind. Geben wir ihm endlich die Rechte, die ihm wie allen anderen Kindern zustehen!

CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN BEI DER UMSETZUNG DER GEMEINSAMEN ERZIEHUNG VON KINDERN MIT UND OHNE BEHINDERUNGEN – AUS ERFAHRUNG UND FORSCHUNG LERNEN

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz Technische Universität Berlin

Die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Bildungsbereich kann sich auf internationale und nationale jahrzehntelange Erfahrungen mit gemeinsamer Erziehung im Vorschul- und Schulbereich stützen. Dieser Prozess ist zugleich intensiv wissenschaftlich begleitet worden. Vor allem wurden folgende Fragen untersucht, die immer wieder von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, der Öffentlichkeit und nicht zuletzt den die Bildungspolitik gestaltenden Parteien gestellt wurden: Lernen Kinder mit Behinderungen im gemeinsamen Unterricht mehr als in den Sonderschulen/Förderschulen?⁵ Wie fühlen sie sich, und wie sind sie sozial integriert? Lernen die nicht behinderten Kinder mehr, weniger oder gleich viel? Was muss sich im Unterricht ändern, vor allem, wenn zusätzliche (Sonder-)Pädagogen und Pädagoginnen verfügbar sind? Sind die ‚normalen‘ Lehrkräfte in der Lage, auf diese Heterogenität in den Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen aller Kinder und Jugendlicher einzugehen, und was ändert sich in den Rollenerwartungen an Sonderpädagogen, Sonderpädagoginnen und Regelschullehrkräfte? Ist es nicht stigmatisierend, Kinder als ‚Behinderte‘ zu etikettieren, nur um für sie zusätzliche Personalressourcen zu sichern, und führt das nicht zu einem ihre Potenziale und Stärken ignorierenden Defizitblick? Wie kann gesichert werden, dass die bisherige Benachteiligung von Armutskindern, Migrantenkinder und Jungen durch die überdurchschnittlich häufige Abschiebung in Sonderschulen durch Inklusion abgebaut wird, indem sie bessere Schulabschlüsse erhalten? Nicht zuletzt: Ist die landesweite Einbeziehung der Kinder mit Behinderungen – genauer: der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – angesichts der heutigen staatlichen Kassenlage nicht viel zu teuer?

5 In den Bundesländern werden beide Bezeichnungen unterschiedlich verwendet. Hier werden sie synonym verwandt.

Alle Fragen sind beantwortbar. Zugleich ist es legitim, dass diese Fragen immer wieder gestellt werden, weil einerseits immer neue Generationen von Eltern und Kindern in Kita und Schule kommen und oft zum ersten Mal gemeinsame Erziehung erleben. Andererseits haben sich manche Rahmenbedingungen von Schule überhaupt verändert, so dass Antworten, die vor dreißig Jahren gefunden wurden, immer wieder überprüft werden müssen. So können wir annehmen, dass die Heterogenität in den Lern-, Sprach- und Entwicklungsständen der Kinder zu Beginn der Grundschule zugenommen hat, durch die Auswirkungen der Mediengesellschaft, der Urbanisierung, der Arbeitslosigkeit, der Armut und der multikulturellen Gesellschaft, aber auch durch den empirisch gut begründbaren Verzicht auf Zurückstellungen. Jede Grundschullehrkraft muss also auch ohne Behindertenintegration die individuellen Voraussetzungen aller ihrer Kinder zur Grundlage binnendifferenzierender, individualisierender und zugleich sozial integrierender Lern- und Kommunikationsprozesse wählen. Inklusion führt daher nicht zu einer anderen Pädagogik, aber sie verlangt das, was in der Schulpädagogik als ‚guter Unterricht‘ herausgearbeitet wurde (vgl. Meyer 2004, Jürgens/Standorp 2010).

Was für die Grundschule gilt, trifft auch für die Sekundarstufe zu: Nicht die – ohnehin fiktive – leistungshomogene Lerngruppe kann als Normalfall heutigen Unterrichts angesehen werden, sondern die motivational, kognitiv und normativ höchst unterschiedliche Klasse. Das gilt nicht nur für diejenigen Sekundarschulen, die als Gemeinschaftsschulen, Gesamtschulen, Integrierte Sekundarschulen oder Mittelschulen Jugendliche mit unterschiedlichen Abschlussperspektiven zusammen lernen lassen, sondern inzwischen auch für Gymnasien. Die Aufnahme von Kindern mit – durchaus unterschiedlichen – Unterstützungsbedürfnissen auch in den Sekundarschulen macht den Wandel zu einer modernen Sekundarpädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit (vgl. Bräu/Schwendt 2008) notwendig. Provokant kann man sogar sagen: Die Durchsetzung einer flächendeckenden Inklusion wird einer der zentralen Impulsgeber für generell guten Unterricht werden, der lernwirksamer und zugleich sozial integrativer sein wird. Das braucht unsere Gesellschaft dringend!

Die Ergebnisse der Praxis des gemeinsamen Unterrichts wie der Integrationsforschung (vgl. Preuss-Lausitz 2009) der letzten 30 Jahre weisen relativ eindeutig darauf hin, dass klare Antworten auf die oben gestellten Fragen gegeben werden können: Nein, nicht behinderte und leistungsstarke Kinder lernen im gemeinsamen Unterricht kognitiv nicht weniger und sozial deutlich mehr als im üblichen Unterricht (was auch den PISA-Ergebnissen entspricht). Und ja, Kinder mit Förderbedarf lernen deutlich

mehr in integrativen Lerngruppen, sowohl in den klassischen Lerndomänen als auch im Sozialen, und damit wird auch die soziale, ethnische und jungenspezifische Benachteiligung verringert. Dass in allgemeinen Klassen Kinder mit Förderbedarf mehr lernen als in behinderungshomogenen Klassen, verwundert lernpsychologisch nicht: Ist doch das Anregungsmilieu einer ‚normalen‘ Klasse deutlich günstiger als das einer Sonderschulklasse (und das gilt nicht nur, wie Studien zeigen, für die Sonderschule für Lernbehinderte bzw. die allgemeine Förderschule, sondern auch für Klassen von Sinnes-, Körper- und geistig behinderten Kindern). Ja, Kinder mit Behinderungen fühlen sich in der Regel in ihren Klassen wohl und haben dort Freunde – wobei es auf die pädagogische Arbeit der Regelschul- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen ankommt, ein freundliches Klima im Unterricht, in den Pausen und im Schulleben zu sichern. (Aggressive Kinder, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderstatus, werden bekanntlich in allen Klassen eher abgelehnt; gerade diese ‚schwierigen Kinder‘ brauchen Hilfe, aus ihrer Fremd- und Selbstaggression heraus zu finden; vgl. Preuss-Lausitz 2004, 2005).

Ja, die Lehrkräfte – sowohl die Sonderpädagogen als auch die allgemeinen Lehrkräfte – entwickeln in der Regel deutlicher ‚guten‘ (differenzierenden) Unterricht, wenn gemeinsame Erziehung stattfindet, als wenn keine Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in ihren Klassen wären. Dennoch sollte verstärkt Fortbildung vor allem zur Teamarbeit, zur sinnvollen Absprache, zur Feststellung von Stärken und Potenzialen auch bei Kindern mit Unterstützungsbedarf, zur Lernprozessbeobachtung, zur Umsetzung und Dokumentation individueller Förder- und Hilfepläne schulnah in allen Bundesländern angeboten und (für Einsteiger im gemeinsamen Unterrichten verpflichtend) gemacht werden – für Lehrerinnen und Lehrer aller Lehrämter.

Nein, eine Zuschreibung ‚Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ muss noch keine Stigmatisierung zur Folge haben – sie braucht nicht einmal in der Klasse bekannt sein. Stigmatisierend ist es eher, wenn eine Lehrkraft coram publico von „unserem Integrationskind“ spricht oder immer die gleichen Kinder mit der Sonderpädagogin oder dem Sonderpädagogen den Raum verlassen. Dennoch ist es richtig, auf bestimmte Zuschreibungen – für Lern-, Verhaltens- und Sprachprobleme – zu verzichten: Sie sind kaum ‚objektiv‘ definierbar. Damit hängt zusammen, dass es in diesen Förderschwerpunkten in den meisten Bundesländern eine deutliche Zunahme gab. Die Zuweisung von (Sonderpädagogik-)Lehrerstellen an die allgemeinen Schulen sollte also hier von der Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler einer Schule und der Annahme eines

prozentualen Anteils von entsprechend nötiger Förderung abhängig gemacht werden. Dieses u.a. von Klemm/Preuss-Lausitz (2008) und Wocken (2010) vorgeschlagene Verfahren wird im Land Bremen praktiziert.

Und nicht zuletzt: Eine kluge, landesweite Umsetzung inklusiver Schulentwicklung ist nicht per se teurer. Das erschließt sich nicht nur beim Blick auf die internationale Entwicklung: Wie die OECD feststellt, haben zahlreiche Länder – bei Sicherung der pädagogischen Qualität – die sonderpädagogische Förderung generell auf inklusive Bildung umgestellt, weil die Vorhaltung gesonderter Schulen für Behinderte deutlich teurer ist als der Besuch der Kinder in allgemeinen wohnortnahen Schulen (vgl. Hagerty 1995). Auch für die Schweiz (vgl. Zutter 1990) und für Deutschland (vgl. Preuss-Lausitz 2002) liegen Untersuchungen vor, die belegen, dass der gemeinsame wohnortnahe Unterricht kostengünstiger ist. Extrem teuer ist das derzeit in Deutschland verteidigte Doppelsystem aus einerseits zahlreichen Sonderschularten, andererseits einer sehr langsam wachsenden integrativen Unterrichtung.

Hinzu kommen die Auswirkungen der demografischen Entwicklung: Im ländlichen Raum werden, bei Aufrechterhaltung von Sonderschulen, die Einzugsbereiche immer größer, die Schulwege immer familien- und kinderfeindlicher und zugleich immer teurer (für die Träger der Beförderung von Behinderten, in der Regel Kommunen und Landkreise). Nötig ist also eine generelle Umsteuerung bei Verzicht auf Sonderschulen. Dohmen/Fuchs (2009) gehen davon aus, dass durch Wegfall der Sonderschulen, bei Aufrechterhaltung des Personals, ein Einspareffekt zwischen 25 Prozent und 50 Prozent entstände. Allerdings: Davon profitieren die Schulträger, nicht die Landes-Kultusministerinnen und -minister, die für die gleich bleibenden Personalkosten zuständig sind. Die Schulträger sollten daher als Verbündete bei der Umsetzung der inklusiven Schule gewonnen werden. Inklusion wird zu Recht menschenrechtlich, nicht ökonomisch begründet. Es ist aber legitim, finanzielle Fragen zu stellen. Die Antwort lautet: Finanzielle Argumente können gegen die Umsetzung der UN-Konvention, gegen die generelle Umstellung auf inklusive Bildung, nicht vorgebracht werden. Finanzielle Überlegungen sprechen eher gegen die Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Doppelsystems.

Wir brauchen jetzt für jedes Bundesland, ja möglichst für jeden Kreis und jede kreisfreie Stadt, Aktionspläne mit definierten qualitativen, quantitativen und zeitlichen Zielen zur Verwirklichung inklusiver Bildung. Damit unsere Schulen den Grundsatz „jedes Kind ist besonders“ so umsetzen können: Jedes Kind wird aufgenommen wie es ist, und erhält Unterstüt-

zung, wenn es sie braucht, manche mehr, manche weniger. Kein Kind wird zurückgelassen. Kein Kind wird ausgegrenzt. Jedes Kind hat Stärken, die es zu entdecken gilt. Wir gestalten mit allen diesen individuellen Kindern und einer Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit die Chance, eine moderne Form der Solidarität in Schule und Gesellschaft zu entwickeln.

NOTWENDIGE BEDINGUNGEN BEI DER UMSETZUNG VON INKLUSION

Prof. Dr. Andreas Hinz Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Die nachfolgend beschriebenen Bedingungen sind nicht als Voraussetzungen für die Umsetzung von Inklusion zu betrachten, sondern als hilfreiche und begünstigende Bedingungen – und gleichzeitig können sie auch als Qualitätsstandards gelesen werden.

Vorbemerkungen

Bevor es im Einzelnen um hilfreiche Bedingungen geht, erscheinen drei Vorbemerkungen wichtig: Zum einen ist angesichts der internationalen (pädagogisch orientierten) Diskussion um Inklusion im englischsprachigen Raum seit den 1970er Jahren (vgl. Hinz 2008) Behinderung nur ein Aspekt unter diversen. Es geht bei Inklusion letztlich um den Umgang mit Unterschieden insgesamt, und dabei sind viele Aspekte wichtig, etwa Geschlechterrollen, kulturelle Hintergründe, soziale Milieus, sexuelle Orientierungen, Erstsprachen, körperliche Bedingungen und andere mehr (vgl. Hinz 2004). Im Fokus sind dabei nicht die ‚natürlichen Eigenschaften‘, sondern die damit verbundenen gesellschaftlich konstruierten Zuschreibungen. Eine ‚sonderpädagogische Inklusion‘ wäre also ein Widerspruch in sich. Diese Vorbemerkung hat Konsequenzen: Gefragt und zuständig sind die Schulpädagogik und die allgemeine Schule insgesamt – und beide können dieses Thema nicht an die Sonderpädagogik und Förderschulen delegieren (vgl. Boban & Hinz 2009). Gleichzeitig ist die UN-Behindertenrechtskonvention ein bedeutsamer juristischer Schritt zu einem veränderten Umgang mit der Heterogenität von Lerngruppen, ohne sie wären die gegenwärtige Diskussion und der Stellenwert des Themas auch gar nicht denkbar.

Eine zweite Vorbemerkung: Ein hilfreiches Mittel zur Umsetzung ist der Index für Inklusion (vgl. Boban & Hinz 2003). Er bietet Schulen, aber auch Kindertageseinrichtungen (vgl. Booth, Ainscow & Kingston 2006) und Kommunen (vgl. Montag Stiftung 2010) die Möglichkeit, ihren aktuellen Stand des Umgangs mit unterschiedlichen Menschen zu reflektieren und

gemeinsam nächste Schritte in Richtung auf einen inklusiven ‚Nordstern‘ hin zu planen. Der Untertitel „Lernen und Partizipation in Schulen der Vielfalt“ verweist dabei darauf, dass es sowohl um kognitive und soziale Aspekte des Lernens als auch um die Demokratisierung der Schule geht. Die Systematik des Index (mit drei Dimensionen, sechs Bereichen, 44 Indikatoren und 560 Fragen – quasi ein Buffet inhaltlicher Inspiration für Reflexion und Planung) kann auch genutzt werden für die Beschreibung hilfreicher Bedingungen. Für die Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich erscheint inklusive Schulentwicklung (bzw. Kita- und kommunale Entwicklung) auf der Basis des Index als wichtige Perspektive, wenn nicht gar als Königsweg – mit allen Widersprüchen (vgl. Hinz et al. 2010).

Die dritte Vorbemerkung: Inklusion erfordert keine komplett neue Pädagogik. Im Gegenteil gibt es eine Vielzahl vorhandener und bekannter Konzepte und Praktiken, an die inklusive Pädagogik sehr gut angeschlossen ist (vgl. Hinz 2010).

Inklusive Kulturen

Zentral für die Entwicklung inklusiver Kulturen ist die Entwicklung einer dialogischen Haltung bei allen Beteiligten, die Heterogenität nicht nur als Angst auslösend, sondern vor allem als bereichernd wahrnimmt. Insofern sind gemeinsame Reflexionsprozesse der Beteiligten in heterogenen Gruppen eine wichtige Bedingung. Und dabei sind Dissense primär kein Problem, sondern die Chance, verschiedene Seiten einer Sache in den Blick zu nehmen – Multiperspektivität und die Freiheit divergenten Denkens und Wahrnehmens sind hier Qualitätskriterien. Dieser Grundsatz gilt auf verschiedenen Ebenen: in der Klasse, im Team, im Kollegium, zwischen Kolleginnen und Kollegen und Eltern und in der Schule insgesamt. Die gemeinsame Reflexion betrifft sowohl inhaltliche als auch prozessuale Fragen – und nicht zuletzt auch zugrunde liegende Werte der Schule. Insofern kann es hilfreich sein, auf Konzepte der gewaltfreien Kommunikation (Marshall B. Rosenberg) und der ‚Gleichwürdigkeit‘ (Jesper Juul) zurückzugreifen (vgl. Boban & Hinz 2008a).

Inklusive Strukturen

Auf struktureller Ebene besteht die zentrale Herausforderung im Aufbau von Teamstrukturen. Bereits seit den Anfängen der Integrationsentwicklung ist bekannt, dass die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen und die Unterstützung von Teambildungsprozessen eine große Herausforderung sind (vgl. Wocken, Antor & Hinz 1988). Inklusive Schule kann aufgrund

der höheren Komplexität unterschiedlicher Bedarfe und Notwendigkeiten nicht nach der tradierten Logik ‚ein Lehrer – eine Klasse‘ funktionieren. Daher sind zum einen Partizipationsfragen und demokratische Wege von Entscheidungen – mit dem Konzept heterogen zusammengesetzter ‚runder Tische‘ – wichtig; hier kann der internationale Ansatz demokratischer Schulen (Yaakov Hecht) anregend wirken (vgl. Boban & Hinz 2008b). Zum anderen bedarf es interner wie externer Unterstützungssysteme durch Expertinnen und Experten. Dabei stellt sich die Herausforderung, die tradierten Wege der Orientierung an einer spezifischen Personengruppe und ihrer direkten Unterstützung aufzugeben zugunsten der Orientierung an spezifischen Situationen und Formen indirekter Unterstützung. Unterstützung erfolgt, damit sie nicht stigmatisierend für einzelne wirkt, nonkategorial, prozessbezogen und systemisch. Das hat Folgen für das Selbstverständnis und die Rolle von Unterstützerinnen und Unterstützern, etwa von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (vgl. Hinz 2009). Bei dieser Frage kann das Unterstützungssystem des nach Aussage der UNESCO weltweit inklusivsten Schulsystems – die Provinz New Brunswick in Kanada (Gordon Porter) – eine wichtige Anregung bilden (vgl. Hinz 2007).

Inklusive Praktiken

Für die Entwicklung eines inklusiven Unterrichts bedarf es Lernarrangements, die systematisch die Heterogenität von Lerngruppen für gemeinsame und individuelle Lernprozesse nutzen. Hierbei stellt sich die Herausforderung, über das gleichschrittige frontale Erarbeitungslernen mit seiner Betonung von Konkurrenz, aber auch über das offene Lernen mit seiner (möglichen Über-)Betonung von Individualisierung hinauszugehen und auch das kooperative Lernen (Norm & Kathy Green) in langfristig heterogen zusammengesetzten Gruppen mit seiner ‚positiven Interdependenz‘ innerhalb der Gruppe und mit entsprechenden Gruppenaufgaben zu nutzen (vgl. Boban & Hinz 2007). Weiter geht es in diesem Bereich darum, die vorhandenen Kompetenzen voll zu nutzen und weitere Ressourcen (im Sinne von Fähigkeiten und Möglichkeiten) zu erschließen. Hier können all jene Methoden hilfreich sein, die über horizontale Beratungsformen Ideen sammeln und in Aktionspläne umsetzen, seien es die Zukunftsplanung (Marsha Forest, Jack Pearpoint) oder andere Verfahren der Organisationsentwicklung (vgl. Boban 2008).

... und die Lehrerbildung

Die Lehrerbildung erscheint in diesem Zusammenhang als deutlich defizitär. Weithin nehmen sowohl die erste Phase als auch in noch stär-

kerem Maße die zweite Phase wenig Notiz von Herausforderungen eines inklusiven Umgangs mit Heterogenität in Lerngruppen, sowohl was die Bildungswissenschaften als auch was die Fachdidaktiken angeht – und genau dies müsste ein zentraler gemeinsamer Inhalt aller Lehramtsstudiengänge und Ausbildungen von Anwärtern und Anwärterinnen sein. Hier sind im Zuge der Implementierung des Bologna-Prozesses Rückschritte zu verzeichnen, denn sowohl in Berlin als auch in Sachsen-Anhalt sind die vorher obligatorischen ‚Integrationssscheine‘ für alle Lehrämter mit der Modularisierung entfallen. Gleichwohl gibt es mit entsprechenden Studiengängen in Bielefeld und Bremen anregende Schritte zu einer veränderten, Heterogenität berücksichtigenden Lehrerbildung.

Was die Sonderpädagogik als neben der Sozialpädagogik notwendige unterstützende Profession inklusiver Pädagogik angeht, stellt sich die Herausforderung, sich ihrer Expertise unter veränderten Rahmenbedingungen neu zu vergewissern (vgl. Hinz 2009). Dabei erscheint die tradierte Systematik von Fachrichtungen immer fragwürdiger, denn die Orientierung an spezifischen Personengruppen ist nicht mehr haltbar. Bei mancher Fachrichtung ist es relativ leicht, systemisch angelegte spezifische Kompetenzen zu formulieren, bei anderen gestaltet sich die Suche eher schwierig. Zumindest beim Förderschwerpunkt Lernen stellt sich die Frage, ob es (auf grundsätzlicher Ebene, nicht in der aktuellen konkreten Kooperation in der allgemeinen Schule) überhaupt spezifische Kompetenzen im Rahmen inklusiver Bildung gibt und ob nicht insofern diese Fachrichtung als Möglichkeit vertiefter Auseinandersetzung mit Lernmöglichkeiten und -barrieren für alle Studierenden in die Schulpädagogik zu überführen wäre.

Fazit

Inklusive Pädagogik muss nicht neu erfunden werden, sie kann an verschiedene vorhandene konzeptionelle Bausteine anschließen. Zentral ist dabei, dass das tradierte professionelle Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern als einzeln arbeitenden ‚Stundengeber‘ zugunsten gemeinsamer Reflexion innerhalb von Teamstrukturen transformiert wird. Hierfür gibt es nicht nur Konzepte, sondern auch in vielen profilierten Schulen reichhaltige Erfahrungen (vgl. Hinz, Körner & Niehoff 2008, 2010). Diese gilt es nun auch entsprechend bildungspolitisch abzusichern. Dass das auf Dauer nicht teurer ist als ein hoch differenziertes und selektives System, ist logisch und aus Untersuchungen bekannt. Nun ist jedoch die Transformationsphase anzugehen. Nur so wird das Bildungssystem insgesamt in die Lage kommen, aktuellen individuellen Rechtsansprüchen auf der Basis der UN-Behindertenrechtskonvention qualitativ zu entsprechen.

Welche völkerrechtlichen Konsequenzen drohen, wenn Deutschland die Vorgaben der BRK nicht erfüllt?

Die BRK sieht keine Sanktionen auf völkerrechtlicher Ebene vor. Deutschland hat sich durch die Ratifizierung der Konvention allerdings selbst dazu verpflichtet, ihre Vorgaben zu erfüllen. Stellt der UN-Behindertenrechtsausschuss, der regelmäßig die Umsetzungsfortschritte der Vertragsstaaten überprüft, fest, dass Deutschland seinen Vertragspflichten nicht nachkommt, hätte dies immerhin eine Prangerfunktion.

AUF DEM WEG ZU EINEM INKLUSIVEN SCHULSYSTEM – DAS BEISPIEL BREMEN

Cornelia von Ilsemann Leiterin der Abteilung Bildung der Behörde der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen

Bremen hat das Recht von Eltern auf inklusive Beschulung als erstes Bundesland im Schulgesetz festgelegt. Anstoß für diese frühe Festschreibung war das vom bremischen Bildungssenat 2008 in Auftrag gegebene „Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen“ von Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz. Alle weiteren Bemühungen Bremens um die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems orientieren sich an diesem Gutachten.

1. Der bildungspolitische Kontext

In den letzten Jahren ist die Schulstruktur in Bremen grundlegend verändert worden. Ab Klasse fünf gibt es nun ein zweigliedriges System. Wenn es voll ausgebaut ist (im Sommer 2011), werden 75 bis 80 Prozent der Kinder in einer integrierten Schule unterrichtet (in Bremen heißt sie Oberschule, strukturell entspricht sie nach KMK-Kriterien einer integrierten Gesamtschule). Nur noch ein knappes Viertel der Schülerinnen und Schüler besucht dann das 8jährige Gymnasium, das alle angenommenen Schülerinnen und Schüler bis Ende Jahrgang 9 behält. Auch das Sitzenbleiben wird abgeschafft. Die Oberschulen führen in 8 oder 9 Jahren zum Abitur und bieten allen Kindern individuelle Förderung und Herausforderung an. In der Anmeldeunde für Klasse 5/2010 hat sich eine hohe Akzeptanz der Eltern für das integrierte Oberschulsystem gezeigt: 60 Prozent der Eltern haben ihr Kind für diese Schulform angemeldet, 35 Prozent für das Gymnasium. Genau diese Größenordnungen waren auch angeboten worden.

2. Ausgangssituation

Integrative Beschulung war in Bremen schon immer relativ weit entwickelt. In fast allen Bereichen der Grundschule ist integrativer Unterricht die Regel. Dies betrifft allerdings kaum Kinder aus den Förderbereichen Sehen und Hören und mit schweren Mehrfachbehinderungen. Im integra-

tiven Unterricht werden die Klassenlehrer von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die zu den derzeit noch bestehenden elf Förderzentren gehören, unterstützt. Bis zum Schuljahr 2009/2010 wurden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache und Verhalten (LSV) ab der Sekundarstufe I im Allgemeinen getrennt von den anderen Kindern und Jugendlichen in den Förderzentren unterrichtet.

Im Förderbereich Wahrnehmung und Entwicklung besuchen Kinder in der Grundschule und in der Sekundarstufe I so genannte Koop-Klassen in Regelschulen. In diesen Klassen lernen bis zu sechs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kooperation mit einer Regelklasse mit verringerter Klassenfrequenz. Dieses Modell ist bei den Eltern hoch akzeptiert, die Zusammenarbeit ist in den unteren Jahrgangsstufen ausgeprägter als in den oberen, aber selbst da beschränkt sich der gemeinsame Unterricht auf wenige Stunden pro Woche oder Projekte, Klassenreisen etc.

3. Das Reformkonzept

Das Gutachten von Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz geht davon aus, dass mit den gleichen Ressourcen, die in Bremen bislang für die Schulen eingesetzt werden, ein inklusives Schulsystem ausgestaltet werden kann. Voraussetzung dafür ist aber, so das Gutachten, dass die Umstellung in einem Schritt erfolgt. Diesen radikalen Umbruch haben wir nicht gewagt, weil es schwierig wäre, so bei den Beteiligten genügend Akzeptanz zu erreichen. Das lässt sich auch an den Widerständen festmachen, die sich bei der jetzt eingeleiteten schrittweisen Umgestaltung ergeben. Die Konsequenz aus der Entscheidung, die inklusive Schule in Bremen nach und nach einzurichten, ist, dass die Umstellung teurer sein wird, solange ein Übergangssystem existiert. Allerdings sind auch nur so die professionellen Rahmenbedingungen herzustellen (Konzepte, Teamarbeit, Fortbildung, Räume, etc.).

Die Förderzentren Lernen/Sprache/Verhalten und Wahrnehmung und Entwicklung sind im Schulgesetz bereits abgeschafft worden, werden aber in einer Übergangsfrist weiterbestehen. Die behördlichen Planungen, die inzwischen politisch abgestimmt sind, gehen davon aus, dass die Förderzentren in etwa zehn Jahren komplett aufgelöst werden können. Drei Förderzentren für Blinde, Gehörlose und Schwer-Mehrfachbehinderte sollen auch darüber hinaus weiterhin erhalten bleiben – allerdings lediglich als Angebot, nicht als Verpflichtung.

Auf die Oberschulen kommt ab dem Schuljahr 2010/2011 nun eine große Herausforderung zu. Alle – mit Ausnahme von zwei Schulen – nehmen

vier bis fünf LSV-Kinder ab Klasse 5 auf. Es ist den Oberschulen überlassen zu entscheiden, ob sie diese Kinder in einer Klasse unterbringen, oder ob sie sie auf die Klassen verteilen. Jede Oberschule erhält pro Jahrgang eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen, um diese zusätzliche Aufgabe bewältigen zu können. Es ist vorgesehen, dass die Sonderpädagogen mit ungefähr der Hälfte ihrer Stunden sonderpädagogische Aufgaben erfüllen. In dieser Zeit arbeiten sie einzeln mit den Kindern oder beraten und bilden andere Lehrer fort. In der anderen Hälfte ihrer Stunden sollen die Sonderpädagogen ihre Fächer regulär unterrichten. Nur so können sie im Jahrgangsteam richtig integriert werden und haben auch die Möglichkeit, Kinder zu unterstützen, die nicht als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert sind, wohl aber Förderung brauchen.

In den Schulen werden derzeit „Zentren für unterstützende Pädagogik“ aufgebaut. Hier versammeln sich Profis – u.a. Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Heilerzieher –, die als Personalmix das Kollegium und die Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen sollen. Sie sind verantwortlich für Förderkonzepte, von Lese-Rechtschreib-Schwäche bis Hochbegabung. Außerdem werden außerhalb der Schulen „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren“ entstehen, in denen es für Fragen, die die Schule nicht alleine bewältigen kann, Hilfestellungen gibt. Dazu gehören eine systematische Zusammenarbeit mit den Jugendämtern und die Unterstützung durch Professionen, die man nicht in jeder Schule vorhalten kann, zum Beispiel Schulpsychologen. In den „Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren“ können Kinder in Ausnahmefällen auch für einen begrenzten Zeitraum von maximal zwei Jahren außerhalb der Regelschule unterrichtet werden.

4. Herausforderungen bei der Umsetzung

Bei solch weitreichenden Umstrukturierungen, wie sie in Bremen auf den Weg gebracht worden sind, geht es auch immer um den Einsatz von Ressourcen. Das Recht auf inklusive Beschulung, das im Schulgesetz festgeschrieben ist, kann sich nicht auf jeden einzelnen Schulstandort beziehen. Die Eltern entscheiden über die Art der Beschulung, die Behörde über den konkreten Ort. Insbesondere in einem Haushaltsnotlageland wie Bremen können wir nicht gewährleisten, dass jede Schule zu einer barrierefreien Einrichtung wird. Im Stadtteil muss aber eine der Schulen systematisch barrierefrei sein, so dass eine wohnortnahe inklusive Beschulung möglich ist.

Insbesondere die Eltern müssen die Veränderungen mittragen. Dabei sind auf der einen Seite die Eltern mitzunehmen, denen die Veränderungen nicht

schnell genug gehen. Und auf der anderen Seite sind diejenigen zu überzeugen, die durch die Aufnahme der LSV-Kinder in die Regelklasse eine Verschlechterung der Lernbedingungen für ihre Kinder fürchten.

Gerade weil Unterstützungs- und Beratungszentren noch ausgebaut werden müssen und die Arbeit am Anfang steht, sind wir auf den Einsatz von engagierten Lehrerinnen und Lehrern angewiesen, die inklusive Bildung als ihre Aufgabe annehmen. Alle Lehrerinnen und Lehrer der betroffenen Jahrgänge werden deshalb entsprechend fortgebildet. Eine besondere Rolle nehmen die Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen ein: In einer inklusiven Schule brauchen wir sonderpädagogische Professionalität. Deshalb muss zukünftig auch die Lehramtsausbildung einen entsprechenden Schwerpunkt bieten. Eine Möglichkeit wäre, für die Sekundarstufe I und II ein Fach durch inklusive Pädagogik zu ersetzen – derzeit ist das mit den von der KMK beschriebenen Lehramtstypen noch nicht vereinbar.

INKLUSIVE BILDUNG – KANN SIE GLÜCKEN? AUS 14JÄHRIGER PRAXIS IM BERLINER WEDDING

Karin Babbe Schulleiterin Erika-Mann-Grundschule Berlin

Eine Grundschule in einem Berliner Kiez mit stark belasteten Sozialdaten in der Bevölkerungsstruktur – das heißt

- eine Schule für 5 ½-13jährige Mädchen und Jungen,
- eine Schule für Kinder aus 23 verschiedenen Herkunftsländern,
- eine Schule für Kinder aus 82 Prozent Elternhäusern, in denen eine doppelte Halbsprachigkeit besteht,
- eine Schule für Kinder aus 84 Prozent armen Elternhäusern.

Inklusive Bildungsvision

Ist diese Schule – wie unsere Erika-Mann-Grundschule 1996 – auf der Suche nach einem Schulprofil, so ist der Bildungsbegriff stark verknüpft mit dem Menschenbild. Wir haben in der Entwicklung unserer schulischen Leitziele, die unsere Bildungsvision verdeutlichen, auf das Geschenk der Vielfalt aufgebaut, auf der Grundannahme, dass in jedem Individuum unterschiedliche Reichtümer innewohnen, die eine Bildungsinstitution wie die unsere als Schatz bergen muss, und für dessen Vergrößerung wir im Sinne von Entfaltung Sorge tragen. So entstanden aus der grundsätzlich sozialen Inklusion unsere vier Leitziele, die unser inklusives Leistungsverständnis und die inklusive Lehr- und Lernkultur abbilden.

- 1.** Wir wollen eine so gute Schule sein, wie wir nur irgend können, damit alle Schüler und Schülerinnen unserer Schule eine Chance auf Teilhabe an Bildung haben. Wir begreifen uns als eine gemeinwesenorientierte Schule mit einem den ganzen Menschen bildenden Sprachlernansatz. Deshalb spielen wir Theater.
- 2.** Unsere Schule ist Lernort, an dem jedes Kind in seiner Individualität bestmöglich gefördert und gefordert wird. Und deshalb spielen wir Theater.

- 3.** Unsere Schule ist Lebensort, an dem sich jedes Kind mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichsten Bereichen erproben kann, um sich als Könnler zu erleben. Und deshalb spielen wir Theater.
- 4.** Unsere Schule ist Beziehungsort der Kinder untereinander, in der gemeinschaftliche Solidarität gelebt wird. Und deshalb spielen wir Theater.

In der Verschiedenheit der Individuen suchen wir besonders sowohl in der interpersonellen als auch in der interkulturellen Begegnung die jeweiligen Gemeinsamkeiten, um durch Handeln Verantwortung für den Ort, an dem ich bin, zu übernehmen. So haben die Kinder Möglichkeiten zur Identifikation, die wiederum zur Identitätsbildung beiträgt. Mit diesem Ansatz ist der Weg zur inklusiven Arbeit mit Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen ein sehr kurzer gewesen, weil der Vielfalt in den didaktischen Umsetzungen durch inklusiven binnendifferenzierenden Unterricht Rechnung getragen wird.

Inklusive Lehr- und Lernkultur

Ausgehend von konstruktivistischen Lerntheorien steht das eigenaktive Tun im dialogischen Diskurs mit den anderen im Zentrum unseres Lernverständnisses an der Erika-Mann-Grundschule. Im Schulprogramm beschreiben wir unter dem Konzept „Selbstbestimmtes Lernen den ganzen Tag“ die Schlüsselqualifikationen Entscheidungs- und Handlungskompetenz, Selbstverantwortlichkeit, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Diskursfähigkeit und Präsentationsfähigkeit als wesentlich für die zu initiiierenden, begleitenden, unterstützenden und überprüfenden individuellen Lernprozesse. In allen Lernarrangements ist die Selbsteinschätzung durch die Kinder in unterschiedlichen Lernfeedbacks integriert. Die individuellen Lernprozesse führen zu individuellen Darstellungen der Ergebnisse in unterschiedlichen Präsentationen wie Plakaten, Themenordnern oder selbsterstellten Büchern, Spielen oder Powerpoint-Präsentationen (in allen Klassenräumen ist das Internet verfügbar neben zwei kompletten Computerwerkstätten). Konsequenterweise hat sich an der Erika-Mann-Grundschule auch die Leistungsüberprüfung verändert. Waren zunächst leistungsdifferenzierte Gruppeneinteilungen in Klassenarbeiten vorgesehen, so entwickelten wir daraus individualisierte ‚Levelarbeiten‘, die den Kindern die Möglichkeit geben, bei den Anforderungen in Schwierigkeit und Umfang zu wählen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten das komplette Angebot der Aufgaben in Niveaustufen (Level) und entscheiden

jeweils neu, welchen Standard sie erfüllen können. Dieses Unterrichtsverständnis führt dazu, dass alle Kinder höchst lernmotiviert sind, in zuvorsichtigem Vertrauen in sich selbst unter dem Motto „Ich will etwas wissen – ich kann etwas“. Und in diesem Unterrichtsverständnis ist das Verschiedene das Normale.

Inklusive Leistungsbeurteilung

Binnendifferenzierende Unterrichtskonzepte, das Theaterspiel, die offene Ganztagschule nach dem Konzept des KinderKiezZentrums sind ebenso eine Antwort wie unsere selbstentwickelte indikatorengestützte Leistungsbeurteilung. Die sowohl auf Kompetenzaufbau wie auf einem pädagogisch geprägten Leistungsverständnis beruhenden Anforderungen werden zu Beginn eines Schuljahres ausführlich den Eltern erläutert, bei Bedarf in die Muttersprachen übersetzt und ausgehändigt. Damit werden die Leistungsanforderungen transparent und nachvollziehbar. Im ersten und zweiten Schulhalbjahr (Januar/Juni) erhalten die Eltern die Indikatorenbögen als Grundlage eines Lernberatungsgesprächs, um mit den Kindern gemeinsam eine Selbsteinschätzung des jeweiligen Könnensstandes des Kindes vorzunehmen. Nachdem anschließend die Lehrerteams die Beurteilungen vorgenommen haben, erfolgt das Wichtigste: ein Eltern-Kind-Pädagogen-Auswertungsgespräch. Hier werden besonders die abweichenden Einschätzungen besprochen und Pläne für die weitere Lernentwicklung erstellt, indem die Eltern benennen, welche Lernunterstützung sie geben können, das gleiche gilt für die Schule. Dieses Beurteilungsverfahren bezogen auf die individuelle Entwicklung des Kindes unter intensiver Einbeziehung der Eltern stärkt die Leistungsmotivation und den Leistungswillen aller Kinder enorm. Das indikatorenorientierte Zeugnis in der dialogischen Einbettung führt dazu, dass sich 90 Prozent der Eltern gut über ihre Kinder informiert fühlen, 80 Prozent gaben an, nach dem Gespräch den Leistungs- und Könnensstand des Kindes besser zu kennen, 14 Prozent führten das auf die zusätzlichen Erläuterungen der Lehrerinnen und Lehrer zurück. Eltern fühlen sich als Partner der Schule im gemeinsamen Bildungsbemühen.

Inklusives Schulprofil

Unser Schulprofil ist das Theaterspiel. Die Künste liefern allen Kindern eine universelle Sprache. In der ästhetischen Alphabetisierung liegt eine starke und stärkende Kraft für jedes einzelne Kind. So hat der Theaterunterricht seinen festen Platz im Stundenplan jeder Klasse. Zu den vom Schülerparlament abgestimmten Jahresthemen entwickeln

alle Klassen die Stücke selbst. Die szenischen Darstellungen entstehen aus der Improvisation und der Bewegung. In allen Produktionen sind alle Kinder auf der Bühne. Im Kontext des Lebens und Lernens in der Schule stärkt das Theaterspiel die Selbstkompetenz der Kinder. Sie bekommen Wind unter ihre Flügel und sind trotz der enormen sozialen und teilweise psychischen Bürden höchst lernmotiviert und neugierig auf die Welt. Das Theaterspiel bindet alle unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen jedes einzelnen Kindes ein. Der Heterogenität der Lerngruppen wird besonders entsprochen, weil alle Kinder sich in ihrem Menschsein auf sehr sensitiven Ebenen zeigen und begegnen können. Und wenn dann Meryem als Eisbär in jeder Aufführung des Umweltmusicals ihre Stotterproblematik ‚vergisst‘, oder der geistig behinderte Mohammed als Zauberlehrling einen Teddybären auf die Theaterbühne zaubert, dann gehen wir diesen Weg für alle Kinder gestärkt weiter voran.

Inklusive Pädagoginnen und Pädagogen

Zur inklusiven Bildungsarbeit sind schulinterne Qualifizierungssysteme aufzubauen. Wir haben in Tandems unsere eigene Unterrichtsqualität auf gleicher Augenhöhe weiterentwickelt. Die indikatoren gesteuerte kollegiale Hospitation ist ebenso qualitätsstärkend wie die jährlich durchgeführten Nachdenkgespräche – moderiert durch die Mitglieder der erweiterten Schulleitung nach den schulinternen Kriterien guten Unterrichts – mit den Pädagogenteams, die mit den entsprechenden Lerngruppen zusammenarbeiten.

Weiter kommen interne und externe Stützsysteme hinzu. In der Schule sind es die Fachrunden, die für die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation der schuleigenen Curricula verantwortlich sind. Dabei sind die inklusive Binnendifferenzierung, das Prinzip der Vernetzung der Fächer und Deutsch als Zweitsprache ständig begleitende Querschnittsthemen für alle Fächer – von Musik bis zu den Naturwissenschaften. Schließlich bieten externe Stützsysteme durch Ambulanzlehrer, durch den Schulpsychologischen Dienst, durch Kooperationspartner, durch Teilnahme an Modellversuchen oder durch ehrenamtliche Lesepaten eine weitere Sicherheit, damit uns kein Kind verloren geht.

Inklusive Stolperstellen

Unsere inklusive Bildungsarbeit macht unsere Schule bekannt und für Eltern auch über den Schuleinzugsbezirk hinaus interessant. Schulbezirke

zu überwinden, das ist im föderal aufgebauten Berlin noch lange nicht ohne Probleme möglich. Ressourcenkämpfe um Stunden- und Pädagogenzuweisungen und um Finanzmittel erschweren inklusive Bildungsarbeit. An diesen Stellen rücken die UN-Konvention und ihre Umsetzung in die Ferne. In Bildungsferne? In Gesellschaftsferne?

Wie wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt?

Die Entscheidung, ob ein Kind überhaupt sonderpädagogisch förderbedürftig ist und ob es dann in eine Sonder- oder Förderschule überwiesen oder integrativ an einer Regelschule unterrichtet wird, wird nach einem in den Bundesländern unterschiedlichen Diagnoseverfahren getroffen. Der Umfang des Elternwahlrechts bei dieser Entscheidung differiert zwischen den Bundesländern. Verantwortlich für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist die Schulaufsicht. Lehrkräfte der Sonderschulen nehmen üblicherweise eine wichtige Funktion in der Diagnostik ein. Dabei besteht die Gefahr, dass sie durch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einer ausreichenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern den eigenen Bestand zu sichern suchen. Bei einem integrativen Unterricht ist mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Regel eine erhöhte Mittelzuweisung verbunden, um das entsprechende Kind adäquat fördern zu können. Auch diese Praxis muss kritisch betrachtet werden, weil sie als eine Erklärung für die Erhöhung der Förderquote von 5 (1990) auf 6 Prozent (2008) gilt.

In einem inklusiven Schulsystem gibt es keinen sonderpädagogischen Förderbedarf. Alle Kinder werden hier individuell unter Berücksichtigung ihrer Stärken und Schwächen gefördert, aber eben nicht ‚gesondert‘ oder ‚besonders‘. Es entfallen die Diagnoseverfahren zur Platzierungsdiagnostik, weil nicht entschieden werden muss, welche Schule das Kind besucht. Ersetzt werden diese Verfahren durch Entwicklungsdiagnostiken, die in der allgemeinen Schule für jedes Kind vorgenommen werden, um den Lernfortschritt zu evaluieren und Förderpläne aufzustellen. Es stellt sich allerdings die Frage, nach welchen Kriterien die Mittel- und Stundenzuweisung an die Schulen erfolgen soll, wenn der Bedarf nicht durch Etikettierungen festgesetzt wird. Eine mögliche Lösung ist, die Ressourcen mittels einer pauschalen Quote nicht an den einzelnen Schüler, sondern an die Schule zu binden.

WALDHOFSCHULE TEMPLIN – EINE SCHULE FÜR ALLE – VON DER INTEGRATION AUF DEM WEG ZUR INKLUSIVEN SCHULE

Wilfried W. Steinert Schulleiter der Waldhofschule Templin (bis 31.7.2010)

Jeder Schüler und jede Schülerin hat in der Waldhofschule Templin den Anspruch, das optimale Bildungsangebot zu finden. Einzige Einschränkung: Der Anteil der Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf soll 50 Prozent der Schülerschaft nicht überschreiten. Damit haben wir einiges vorweg umgesetzt, was nun nach den Erfordernissen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen für Schulen selbstverständlich sein sollte.

Doch zunächst ein kurzer Rückblick auf die Anfänge

Der Waldhof in Templin ist seit mehr als 150 Jahren eine Einrichtung für geistig behinderte Menschen zum Wohnen und Arbeiten. Nach der Wiederherstellung der Deutschen Einheit wurde die Waldhofschule als Schule für geistig behinderte Kinder gegründet. Man war ‚unter sich‘: Eine homogene Schülerschaft – höchst differenziert! Eltern, die ihren geistig beeinträchtigten Kindern Normalität zumuten wollten, versuchten es mit der Integration in

Die Fakten

- Zweizügige Grundschule mit den Jahrgängen 1-6 für alle Schülerinnen und Schüler (210 Schülerinnen und Schüler, davon 104 mit sonderpädagogischem Förderbedarf)
- Zwei Oberstufen- und drei Werkstufenklassen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (51 Schülerinnen und Schüler)
- 37 Lehrkräfte, davon 23 Sonderpädagogen und 14 Grundschul- bzw. Fachlehrkräfte
- 11 pädagogische Fachkräfte
- 2 Schulsozialarbeiter
- 1 Schulpsychologin

Regelklassen an den Grundschulen. Nicht wenige dieser Integrationsversuche scheiterten und die Kinder kamen nach der dritten, vierten oder fünften Klasse in die Waldhofschule, nun oftmals mit zusätzlichen Beeinträchtigungen.

Wie sollten wir als Schule damit umgehen? Einerseits das berechnete Interesse der Eltern an optimaler Förderung und Integration ihrer behinderten Kinder – andererseits das immer wieder erlebte Scheitern aufgrund fehlender sonderpädagogischer Ressourcen an den anderen Schulen. An unserer Schule waren schon damals fast alle sonderpädagogischen Qualifikationen vertreten. Differenziertes Unterrichten, individuelle Förderung, Arbeiten mit Förder- und Entwicklungsplänen waren unseren Lehrkräften bekannte Arbeitsformen. Warum also nicht die Regelschüler zu uns einladen und Integration an unserer Schule gestalten?

Die Idee war geboren. Der durch die PISA-Studien geschärfte Blick auf andere Länder, auf zukunftsfähiges Lernen in heterogenen Gruppen, forcierte die Diskussion. Integration – ohne die zu Integrierenden zu stigmatisieren – war das Ziel. Nach langen Diskussionen stand fest: Die Klassen durften nicht zu groß sein, um die individuelle Förderung des Schülers zu ermöglichen; sie durften aber auch nicht zu klein sein, um genügend soziale Prozesse und unterschiedliche Beziehungen zu ermöglichen; mindestens zwei Lehrkräfte sollten in jeder Klasse gemeinsam unterrichten. „Das Konzept ist Klasse – nur: Finden Sie Eltern, die ihre Kinder mit den ‚Blöden‘ lernen lassen?“ war die Frage, die viele in der Bildungsadministration stellten. In einer Kleinstadt mit 17.000 Einwohnern wie Templin in der Tat eine ernst zu nehmende Frage. Dazu die Konkurrenz von drei weiteren Grundschulen.

Der Förderverein der Waldhofschule, der sich nicht nur als Unterstützungsverein für die eigene Schule sieht, sondern auch eine Plattform für die Bildungsdiskussion in der Region bietet, organisierte Informations- und Diskussionsabende für Eltern, betrieb eine breite Aufklärung über Anforderungen an eine zukunftsfähige Bildung. Die interessierten Eltern wurden einbezogen in die konzeptionelle Ausgestaltung der Schule. So entwickelte man gemeinsam die Schulphilosophie:

**Wir brauchen alle.
Wir bleiben zusammen.
Niemand bleibt zurück.
Niemand wird beschämt.
Auf den Anfang kommt es an:
Die größten Anstrengungen unserer Schule gelten den
kleinsten Menschen!**

Das Ergebnis der gemeinsamen Vorbereitungen: Bereits im ersten Jahr der Umwandlung in eine integrative Grundschule, in eine Schule für alle, meldeten mehr Eltern ihre Kinder an, als aufgenommen werden konnten.

Das pädagogische Konzept

Die pädagogische Arbeit ist von dem Ziel geprägt, individuelles Lernen für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, sie zu fördern und herauszufordern, gemeinsam sollen sie Lernen und Entdecken können. Auf keinen Fall aber darf der Spaß an der Schule und die Freude an der Neugier verschüttet werden.

Im Spannungsfeld von Heterogenität und Individualität leiten uns folgende Fragen:

- Wie ergänzen sich Stärken, wie lassen sich Schwächen kompensieren?
- Was kann der Einzelne zur Gruppe beitragen?
- Wer kann wem Partner und Helfer sein?
- Wer braucht was?

In individuellen Lernangeboten können die Kinder ihre eigenen Möglichkeiten ausloten und sich spezielle Aufgaben und Ziele erarbeiten. Dabei bemühen wir uns,

- die Kinder in ihren Stärken und Schwächen so gut wie möglich zu fördern, aber nur so viel wie unbedingt nötig, um sie nicht in Abhängigkeit zu halten,
- sie herauszufordern, bis an ihre Grenzen zu gehen, sich in ihren eigenen Möglichkeiten zu erproben.

Die Entwicklung der Unterrichtsqualität in einer inklusiven Schule ist nach wie vor eine der schwersten schulischen Aufgaben, da (fast) alle Unterrichtsmaterialien selektierend und entweder auf Regel- oder Förderschüler zugeschnitten sind. So sind wir darauf angewiesen, inklusive Unterrichtsmaterialien selbst zu entwickeln, entsprechende Lernlandschaften zu modellieren, in denen die Schülerinnen und Schüler nach ihren Möglichkeiten ihre Lernwege gehen können. Stationsarbeit, Lern-

werkstätten und Projektwochen für einzelne Klassen oder die ganze Schule sind dabei zu wichtigen Elementen geworden.

Um auch in der Stundenplangestaltung mehr Raum für handlungsorientiertes, fächerübergreifendes Lernen zu schaffen, wurden folgende Freiräume geschaffen:

- Jeder Tag beginnt mit einer halben Stunde Frei- bzw. Wochenplanarbeit.
- Der Freitag ist im Stundenplan ‚nur‘ als Projekttag ausgewiesen, den die Klassen allein oder in Zusammenarbeit mit anderen Klassen nutzen können, um für sie wichtige oder interessante Themen und Projekte zu gestalten.
- Der Neigungsunterricht (auch zur Entdeckung von Begabungen), in den Stundenplan integriert, bietet den Kindern dreimal (montags, dienstags und donnerstags) die Möglichkeit aus zurzeit über 40 Neigungsangeboten zu wählen; wer in einer Stunde kein Angebot wählt, hat Freiarbeitsstunde. Mindestens ein Neigungsangebot muss jedes Kind wählen, es kann aber auch in allen drei Stunden ein Angebot wählen.

Umgang mit Heterogenität und Leistungsanspruch

Um der breiten Spannweite der Leistungs- und Lernvoraussetzungen unserer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, haben wir neben den vorhandenen Sonderpädagogen, die bis auf den Förderschwerpunkt Sehen alle sonderpädagogischen Förderbereiche abdecken, auch eine diplomierte Hochbegabten-Pädagogin in unserem Kollegium. Dabei gehen wir davon aus, dass Hochbegabung und geistige Behinderung die beiden Punkte darstellen, zwischen denen Bildungs- und Lernbedingungen geschaffen werden müssen. Sowohl das hochbegabte als auch das geistig behinderte Kind braucht eine hoch differenzierte Wahrnehmung seiner Lernsituation und entsprechende Begleitung. Dabei ist ein wichtiges Anliegen der Hochbegabten-Pädagogik Möglichkeiten zu schaffen, überhaupt Begabungen zu entdecken.

Lebenspraktischer Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist eine Selbstverständlichkeit. Entsprechend unserem inklusiven Konzept haben wir diese Möglichkeit auf alle Schülerinnen und Schüler erweitert. Jede Klasse hat seit dem Schuljahr 2008/09 zusätzlich vier Lehrerstunden bekommen,

um für die Kinder, für die es entsprechend dem individuellen Lernplan wichtig ist, parallel zum sonstigen Fachunterricht alternativ lebenspraktischen Unterricht anzubieten. Damit wurde eine zusätzliche individuelle Fördermöglichkeit für alle Schülerinnen und Schüler geschaffen.

Zur Leistungsbewertung gehören die Präsentation der eigenen Arbeit sowie die regelmäßigen Eltern-Kind-Gespräche über den Lern- und Entwicklungsstand, die mindestens dreimal im Schuljahr stattfinden, eines davon zum Schulhalbjahr statt eines schriftlichen Zeugnisses. Ein wichtiger Punkt in der Vermeidung einer Misserfolgsorientierung war die Einführung eines gemeinsamen Zeugnisses für alle Schülerinnen und Schüler. Bisher wurde in den Schulen mit integrativem Unterricht bei den Zeugnissen doch wieder selektiert: Die einen bekamen das ‚normale‘ Zeugnis und die Integrationskinder das Zeugnis entsprechend dem sonderpädagogischen Förderstatus. Unser Zeugnisformular gilt für alle Schülerinnen und Schüler; Ziffernnoten gibt es erstmalig am Ende der 5. Klasse. Es werden dabei nur in fünf Fächern Ziffernnoten gegeben: Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften. Die Leistungen in allen anderen Fächern werden weiterhin verbal beschrieben. Orientierung für die Leistungsbewertung aller Kinder ist der Grundschulrahmenplan. D. h. ein Kind mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, welches am Ende der fünften Klasse den Leistungsstand der dritten Klasse gut erreicht hat, bekommt auf dem Zeugnis eine „2“ mit der Fußnote „entsprechend dem Rahmenlehrplan Jahrgang 3“.

Die Lehrerrolle – vom Einzelkämpfer zum Teamplayer

Die Lehrerrolle hat sich in der Waldhofschule grundlegend verändert. Nicht nur im Blick auf die Arbeitszeit, sondern vor allem im Blick auf die Zusammenarbeit im Team. Das Jahrgangsteam für die beiden Parallelklassen des jeweiligen Jahrgangs hat eine herausragende Verantwortung bekommen: Für einen Jahrgang sind zwei Sonderpädagogen (in der Regel als die Klassenleiterinnen oder Klassenleiter) sowie zwei Grundschullehrkräfte und eine pädagogische Fachkraft verantwortlich.

- Die Lehrkräfte entscheiden über Stundenplan und Pausen.
- Das Klassenteam ist für die Unterrichtsgestaltung und das Erreichen der Ziele verantwortlich und entscheidet, *wann wer was wie* unterrichtet.
- Auch die pädagogischen Fachkräfte können unterrichten; die Fach-

Lehrer sind dafür verantwortlich, dass in allen Projekten die fachlichen Anliegen von allen Kolleginnen und Kollegen umgesetzt werden.

Durch die Teamarbeit entsteht ein intensiver Dialog von Grund- und Sonderschulpädagogik. So wie die Grundschulpädagogik für die Arbeit mit geistig behinderten Kindern ein großes Anreizniveau geschaffen hat, öffnet die Sonderpädagogik sozial-emotionale und differenzierte Zugänge zu den Lernmöglichkeiten aller Schüler.

Einige Schlussgedanken

Wir sind immer noch eine Schule in der Entwicklung. Wir haben einen Weg begonnen, den viele als unmöglich bezeichnet haben, weil es eine gemeinsame Schule für Kinder mit und ohne diagnostizierten Förderbedarf im Verhältnis von 1:1 so noch nicht gegeben hat. Wir machen auch Fehler. Aber was für unsere Kinder gilt, dass man aus Fehlern lernen kann, machen wir ihnen vor: Aus Fehlern lernen!

Ob wir für andere Schulen ein Modell sein können, muss jede Schule für sich entscheiden. Sicher können wir an vielen Stellen zeigen, wie es gelingen kann, eine Schule für alle zu gestalten und wie alle Schülerinnen und Schüler vom ‚Know-how‘ der Sonderpädagogik und vor allem vom professionellen Dialog der Grund- und Sonderpädagogik profitieren können. Vielleicht kann es auch ein Weg sein, ‚inklusive Schwerpunktschulen‘ zu schaffen, die einerseits durch die breite Fachpräsenz das hohe Niveau der Sonderpädagogik sichern und andererseits Zugänge für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Das wichtigste und entscheidendste aber ist, dass sich immer wieder der Blick auf die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler richtet, dass Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, am Kind orientierten Unterricht zu gestalten: „Lehrer sein heißt Kindern Flügel zu verleihen!“

ISBN: 978-3-86872-468-4



Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence