

Welche Bordmittel braucht die inklusive Schule?

Pädagogische Perspektiven zwischen behindertenpolitischen Idealen, Pragmatismus und fiskalischen Rahmensetzungen

Bericht

über die Fachtagung der DVfR
am 9. Oktober 2008 in Kassel

Schirmherrschaft

Karin Evers-Meyer, Bundesbeauftragte
für die Belange behinderter Menschen

Veranstalter

Deutsche Vereinigung für Rehabilitation e.V. (DVfR)

Unterstützt durch

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)

Impressum:

© Deutsche Vereinigung für Rehabilitation e. V. (DVfR), März 2009

Kontaktdaten

Deutsche Vereinigung für Rehabilitation e. V.
(DVfR)
Friedrich-Ebert-Anlage 9, 69117 Heidelberg
Tel.: 0 62 21/2 54 85, Fax: 0 62 21/16 60 09
E-Mail: info@dvfr.de
Internet: www.dvfr.de

Verantwortlich:
Martin Schmollinger, Geschäftsführer der DVfR

Bestellungen

Dieser Bericht kann bei der DVfR gegen Erstattung der Versandkosten (4 €/Heft) bestellt werden

Die Texte sind im Internet frei zugänglich unter www.dvfr.de (Publikationen). Sie können dort zu nichtkommerziellen Zwecken heruntergeladen und vervielfältigt werden.

Hinweis

Nachdrucke, auch auszugsweise, sind nur zu nichtkommerziellen Zwecken unter der Bedingung bibliografisch korrekter Zitierung erteilt.

Zitierweise:

Texte dieser Veröffentlichung sind wie folgt zu zitieren:

Autorenangabe, Titel. Welche Bordinstrumente braucht die inklusive Schule? Pädagogische Perspektiven zwischen behindertenpolitischen Idealen, Pragmatismus und fiskalischen Rahmensetzungen. Heidelberg: DVfR 2009, Seitenangabe

Welche Bordmittel braucht die inklusive Schule?

Pädagogische Perspektiven zwischen behindertenpolitischen Idealen, Pragmatismus und fiskalischen Rahmensetzungen

Bericht

über die Fachtagung am 9. Oktober 2008 in Kassel

Schirmherrschaft:

Karin Evers-Meyer, MdB, Bundesbeauftragte für die Belange behinderter Menschen

Leitung der Tagung:

Prof. Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Humboldt-Universität zu Berlin

Veranstalter:

Deutsche Vereinigung für Rehabilitation e. V. (DVfR), unterstützt durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)

Die Autoren:

Prof. Dr. Karl-E. **Ackermann**, Humboldt-Universität zu Berlin
Dipl.-Päd. Dr. habil. Ulrike **Becker**, Verband der Sonderpädagogik (vds); Berlin
Prof. Dr. Horst **Biermann**, Universität Dortmund
Prof. Dr. Sven **Degenhardt**, Universität Hamburg
Prof. Dr. Sieglind **Ellger-Rüttgardt**, Humboldt-Universität zu Berlin
Karin **Evers-Meyer**, MdB, Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen
Prof. Dr. Dieter **Katzenbach**, Institut für Sonderpädagogik, Goethe Universität Frankfurt/Main
Ingrid **Körner**, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistigen Behinderungen, Hamburg
Dagmar **Kuhle**, Sonderschule für geistig Behinderte, Zerbst
Renate **Rastätter**, MdL, Stuttgart
Prof. Dr. Dr. Paul W. **Schönle**, Vorsitzender der DVfR, Maternus Kliniken AG, Bad Oeyenhausen
Friedrich **Thorn**, Bereich Schule und Sport der Hansestadt Lübeck
Dr. Peter **Wachtel**, Kultusministerium Niedersachsen, Hannover
Manfred **Weiser**, Berufsbildungswerk Neckargmünd

Die DVfR dankt:

den Autoren für die Überlassung der Manuskripte.

der Andrea-Brudermüller-Stiftung, Hamburg, für die Förderung der Herstellung dieses Berichts.

Inhalt

Grußwort	7
Karin Evers-Meyer, MdB, Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen	
Einleitung	9
Dagmar Kuhle, Sonderschule für geistig Behinderte, Zerbst und Manfred Weiser, BBW Neckargmünd	
Schulische Inklusion: Zur Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006	13
Zur Relevanz der UN-Konvention für das System sonderpädagogischer Förderung in Deutschland Prof. Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Humboldt-Universität zu Berlin	
Gemeinsame Bildung in der Primar- und Sekundarstufe vor Ort – Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen	17
Ingrid Körner, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistigen Behinderungen, Hamburg	
Was meint ‚Inklusion‘? Definitionsmacht und Perspektiven	23
Prof. Dr. Sven Degenhardt, Universität Hamburg	
Inklusive Pädagogik – Die Fallstricke der Praxis	35
Dipl.-Päd. Dr. habil. Ulrike Becker, Verband der Sonderpädagogik (vds), Berlin	
Behindertenpädagogik ist so nötig wie je, Sonderschulen jedoch nicht unbedingt – im Zweifel gilt: Vorrang des Rechts auf Schule auch bei schwersten Behinderungen!	43
Prof. Dr. Karl-E. Ackermann, Humboldt-Universität zu Berlin	
Sortierung und Schulerfolg	53
Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Institut für Sonderpädagogik, Goethe Universität Frankfurt/Main	
Weg von der Trennung, hin zu längerem gemeinsamen Lernen	71
Dringende Länderaufgabe: Eine Reform des Schulsystems, die sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert Renate Rastätter, MdL, Stuttgart	
Anmerkungen zur Entwicklung des Systems sonderpädagogischer Förderung in Richtung Inklusion	81
Dr. Peter Wachtel, Kultusministerium Niedersachsen, Hannover	
Wie kann gemeinsame Beschulung aller Kinder von den Kommunen als sächlichen Schulträgern geschultert werden?	87
Friedrich Thorn, Bereich Schule und Sport der Hansestadt Lübeck	
Gelingender Übergang junger Menschen ins Berufsleben – die Nagelprobe für Schulerfolg, auch und gerade bei Behinderungen!	95
Prof. Dr. Horst Biermann, Universität Dortmund	
Eindrücke aus der abschließenden Podiumsdiskussion	109
Dagmar Kuhle, Sonderschule für geistig Behinderte, Zerbst und Manfred Weiser, Berufsbildungswerk Neckargmünd	

Ausblick auf die Weiterbehandlung von behindertenpädagogischen Systemfragen in der DVfR	117
Prof. Dr. Dr. Paul W. Schönle, Maternus Kliniken AG, Bad Oeynhausen	
Anhang	
Ausblick auf die weitere Diskussion	123
Dagmar Kuhle, Sonderschule für geistig Behinderte, Zerbst	
Wortlaut von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention	125



Karin Evers-Meyer, MdB

Grußwort der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen wird sich Deutschland dazu verpflichten, die nationale Gesetzgebung so auszurichten, dass Menschen mit Behinderungen als gleichberechtigte Bürger anerkannt werden. Deutschland hat sich darauf vorbereitet. Mit dem Behindertengleichstellungsgesetz, dem SGB IX und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz wurde bereits viel erreicht. Genau so viel bleibt aber noch zu tun.

Besonders hervorzuheben ist aus meiner Sicht der Artikel 24 der Konvention, der dazu verpflichtet, behinderten Kindern eine gemeinsame Beschulung mit nicht behinderten Kindern zu ermöglichen. Deutschland ist mit einer Integrationsquote von 13% noch weit davon entfernt, die Vorgaben des Artikels 24 zu erfüllen.

Trotz zahlreicher Absichtsbekundungen ist es bisher nicht gelungen, mehr behinderte Kinder mit individueller Förderung in Regelschulen zu unterrichten. Die Integrationsquote in Deutschland ist nach wie vor eine der niedrigsten in Europa. Als Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen appelliere ich daher an die Länder, in die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder zu investieren. Denn: In einer Wissensgesellschaft, im 21. Jahrhundert, darf die Parole "Kein Kind bleibt zurück!" keine Floskel bleiben. Individuelle Förderung ist der zentrale Schlüssel gegen Diskriminierung und für mehr Qualität in der Bildung.

Um das Ziel "Eine Schule für Alle" zu erreichen, bedarf es umfassender Änderungen sowohl an unseren Schulen in struktureller Hinsicht, als auch in der Ausbildung von allen im System Schule arbeitenden Professionen. Es ist jetzt an der Zeit, darüber nachzudenken, welcher Mittel die inklusive Schule bedarf, um der Individualität und den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden.

Ich erhoffe mir von dieser Tagung wichtige Impulse, um auch in Deutschland den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen gesellschaftliche Normalität werden zu lassen.

Einleitung

Dagmar Kuhle, stv. Schulleiterin, Sonderschule für geistig Behinderte, Zerbst
Manfred Weiser, Rektor, BBW Neckargmünd

Integration/Inklusion hat als Diskussionsthema an Bedeutung gewonnen und ist aus dem begrenzten Feld herausgerückt, eines von mehreren Schulkonzepten für die deutsche Schullandschaft zu sein. Es hat inzwischen den Charakter eines bildungssystemübergreifenden Fokusses für die Schulreform angenommen.

Bildung muss zukünftig von der Politik zum „Thema des Tages“ erklärt werden. Die Notwendigkeit dazu ergibt sich einerseits aus den Europäischen Beschlusslagen, aus internationalen Studien und aktuell aus der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen mit dem Artikel 24 zur gemeinsamen Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern, andererseits aus dem demografischen Wandel – verbunden mit beginnendem Fachkräftemangel und mit absehbarem Arbeitskräftemangel der Wirtschaft, bei zugleich restriktivem Umgang mit sozialen Leistungen des Staates. Denn eine Gesellschaft kann nicht 15 % ihrer Mitglieder bereits vom Kindesalter an in sozialen Sondersystemen auffangen.

Bevölkerungsschwache Regionen suchen zaghaft nach erweiterten Möglichkeiten, „die Schule im Dorf zu lassen“. Schulentwicklungsplanungen stoßen an die Grenze von Transportmöglichkeiten, wie sie für äußerlich differenzierte Schulformen erforderlich würden.

Das Spektrum des real existentem gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen in Deutschland bewegt sich zwischen zwei Ansätzen:

- Einer entwickelte sich aus dem inklusiven Anspruch engagierter Eltern und Pädagogen, die von Beginn an ihre Schulkonzepte auf eine Kultur des Gemeinsamen ausgerichtet haben. Denn gerade durch diese Kultur des Gemeinsamen gewinnen die Konzepte durch Vielfalt, welche als Motor genutzt wird. Teams aus Lehrern, Sonderschullehrern, Sozialarbeitern, Erziehern, Assistenten und Eltern ringen hier um pädagogische Lösungen und ihre inklusive Umsetzung – getragen von allen internen Teammitgliedern und den externen Partnern.
- Ein zweiter Ansatz versucht, vorhandene schulische Sondersysteme mit allgemeiner Schule zu verbinden. In diesem Falle sind die Ressourcen für Integration an konkrete Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gebunden. In der Praxis/Umsetzung kann das bei unzureichender Individualförderung von Schülern zum so genannten „Danebenstellen“ führen.

Die Vernetzung zweier Systeme – des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems – mit je eigenen Interessen und Professionalitätsauffassungen, mit verschiedenen Ansprüchen, die an die Systeme von den Eltern und Behörden

herangetragen werden, birgt im kooperativen Unterricht das Risiko, dass die unterschiedlichen Konzepte nicht zu einer Handlungseinheit zusammengeführt werden. Zudem bleiben die Eltern der Kinder mit Behinderungen im Status von Geduldeten, da ihnen durchsetzbare Rechtsansprüche bisher verwehrt sind. Vor dem Hintergrund der in diesem Konzept gegebenen Freiwilligkeit bleiben Innovationen und Veränderungen in Richtung Inklusion fast ausschließlich an Mentalitätsveränderungen gebunden. Da sich jedoch Mentalitäten in Institutionen nur langsam ändern, werden die pädagogischen Chancen, die auch in kooperativen Ansätzen vorhanden sind, zumeist als Belastung wahrgenommen. Die Erfolgsaussichten werden von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen. Dadurch schwankt ihre Zufriedenheit und das Projekt verliert an Ausstrahlungskraft/Power/Dynamik. Der präventive Anspruch, gestützt durch weitere, aber begrenzte personelle Ressourcen, kann in Grenzbereichen dennoch Erfolge bringen. Insgesamt ist das Gelingen aber stärker an die einbezogenen Menschen und ihre Bereitschaft gebunden, etwas Neues zu wagen, also „sich einzulassen“.

Nimmt man die Förderschule als Standardsondersystem, aber auch mit einem über Jahrzehnte wissenschaftlich entwickeltem Know-how für differenziertes Diagnostizieren und Arbeiten (bei Ressourcenvielfalt) hinzu, so kann Qualität von Bildung für behinderte Kinder und Jugendliche in Deutschland sehr unterschiedlich sein. Mit einer Integrationsquote von unter 15 % ist Deutschland aber weit entfernt von der Erfüllung der Forderungen in Artikel 24 der oben genannten UN-Konvention.

Für die DVfR ist dies ein Grund, genauer hinzuschauen, handlungsorientierte, sachdienliche und vor allem differenzierte Beratungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die Bewahrenswertes zukunftsfähig macht und innovative Potenziale herausfiltert. Pädagogische Visionen einer guten Schule sind nötig, um Orientierungspunkte auf dem langen Weg der ständig notwendigen Erneuerung zu haben – als dogmatische Fixpunkte sind sie in bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion nicht förderlich. Die DVfR vermeidet – vor dem Hintergrund der oftmals sehr ideologisch geführten Diskussion um Integration/Inklusion – bewusst polarisierende Stellungen. Schließlich müssen möglichst viele Beteiligte mit gut motivierter Grundeinstellung auf den Weg schulischer Inklusion mitgenommen werden, damit der Prozess überhaupt die nötige Eigendynamik gewinnen kann; eine Aufbruchsstimmung ist erforderlich.

Wenn die DVfR so verfahren will, heißt das, möglichst viele Partner interner und externer Art dazu anzuregen, ihre Position und Sichtweise zu überdenken, aus neuen Blickwinkeln auf das Problem zu schauen, ein Stück weit auch eine gemeinsame Sprache zu erlernen, um einen der Sache der Menschen mit Behinderung dienenden Konsens zu finden.

Auf diesem Hintergrund erfolgte die Organisation der Fachtagung „Welche Bordmittel braucht die inklusive Schule?“ Die Frage der Ressourcen, die damit angesprochen wird, bezieht auch die Professionalitätsentwicklung derjenigen, die beruflich nach Integration / Inklusion streben, mit ein. Der Einladung zur Fachtagung folgten ca. 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Politik, Bildungspolitik, Verwaltung (Kultus und Schulträger), pädagogischer Lehre und Forschung, Sonder- und allgemeiner Schule,

Selbsthilfeorganisationen, Rehabilitationsträgern, Berufsverbänden, Elternschaft und Betroffenen Selbsthilfe, sowie fachlichen Medien der gesamten Bundesrepublik.

Der folgende Bericht ermöglicht dem Leser Zugang zu den gehaltenen Referaten, zu Splittern und Schlaglichtern aus der Diskussion und verleitet hoffentlich zum Weiterdenken. Den Abschluss bilden Hinweise zu den erwähnten Materialien und ein Ausblick darauf, welche Formen und Inhalte die nationale Debatte um die künftige Beschulung behinderter Kinder bestimmen werden, oder genauer: bestimmen sollten.

Schulische Inklusion: Zur Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006

Zur Relevanz der UN-Konvention für das System sonderpädagogischer Förderung in Deutschland

Prof. Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Humboldt-Universität zu Berlin

-Auftakt-Referat-

Es kann keinen Zweifel geben: Die Verabschiedung der UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen und die Diskussion auf europäischer Ebene (EUROPEAN AGENCY 2003) wird Rückwirkungen auf die nationale Debatte in Deutschland haben, und zwar in zweierlei Hinsicht. Sie wird zum einen, und zwar ungeachtet der föderalen Struktur, zu einer stärkeren Vereinheitlichung auf nationaler Ebene führen. Und sie wird zum anderen, so ist zu hoffen, die bislang unbefriedigende bildungspolitische Debatte, die zwischen dogmatischer Verfestigung und grenzenloser Unentschiedenheit schwankt, zu neuen Ufern führen.

Bei der Umsetzung der UN-Konvention in nationales Recht sollten aus meiner Sicht die folgenden Überlegungen handlungsleitend sein:

1. Die leider in Deutschland immer noch anzutreffende Frontstellung zwischen Allgemeiner und Sonderschule, zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, ist überholt. Stattdessen gilt es zu denken in den Kategorien von Komplexität, Vielfalt, Differenz, Heterogenität und Verschiedenartigkeit, und dies schließt einfache Lösungen aus. Die UN-Konvention favorisiert ein egalitäres, inklusives Schulsystem, aber sie schließt besondere pädagogische Maßnahmen in speziellen Institutionen nicht aus. In Artikel 24, Abs. 2b ist lediglich niedergelegt, dass die Staaten behinderten Schülern den Zugang zu einer inklusiven, wohnortnahen Schule ermöglichen sollen.
2. Der in der deutschen Übersetzung der UN-Konvention in Artikel 24, Abs. 1 verwendete Begriff „integratives Bildungssystem“ sollte durch den Terminus „inklusives Bildungssystem“ ersetzt werden. Wenn man Integration und Inklusion nicht als Gegensätze, wohl aber als eine konzeptionelle Weiterentwicklung begreift (HINZ 2002/SANDER 2003), ist der der Inklusion zweifellos der umfassendere, da er ansetzt und ausgeht von dem allgemeinen Schulwesen. Dieser Perspektivenwechsel ist erforderlich, wenn die Verantwortlichkeit des gesamten Bildungswesens für behinderte Schüler eingefordert werden soll. Es muss nicht immer wiederholt werden, dass Reformen und Veränderungen des Sonderschulsystems in Deutschland nicht isoliert vom allgemeinen Schulwesen gedacht und realisiert werden können (ELLGER-RÜTTGARDT 2004, 2005; STECHOW/HOFMANN 2006). Erdrückend sind die Befunde, die belegen, dass in Deutschland der Schulerfolg entscheidend durch die soziale Lage bestimmt wird, dass Kinder der unteren Sozialschichten und ausländischer Herkunft überproportional der Schule für Lernbehinderte zugewiesen werden und dass die Überweisungspraxis nahezu beliebig ist (CLOERKES 2003). Die Sonderschulzahlen steigen insgesamt; so lag die sonderpädagogische Förderquote 2006/07 bei

5,8 %, wobei 2,7 % unter den Förderschwerpunkt Lernen fallen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 67).

Als der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, 2006 Deutschland besuchte und zum Schulwesen in Deutschland, auch im Hinblick auf die zu geringe Quote integrativ beschulter Schüler, recht kritische Töne verlauten ließ, hüllte sich die Mehrheit der Bildungspolitiker in Schweigen und versäumte eine sachliche Auseinandersetzung mit der formulierten Kritik. Dabei wäre es eine hervorragende Gelegenheit gewesen, gerade auch die Stärken und Schwächen des Systems sonderpädagogischer Förderung in Deutschland einer kritischen Revision zu unterziehen. Dies erfolgte immerhin durch den pädagogischen Ausschuss der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation und dessen Stellungnahme.

3. Das Stichwort Gerechtigkeit verweist auf die gesellschaftliche Dimension von Behinderung, auf die Tatsache, dass auch das Bildungssystem für Behinderte Teil unseres Gesellschaftssystems ist und damit abhängig von dessen Normen, gesetzlichen Grundlagen und praktischer Politik. So wie in der Allgemeinen Pädagogik der Gleichheits- und Gerechtigkeitsdiskurs zunehmend an Bedeutung gewinnt, so öffnen sich auch sonderpädagogische Veröffentlichungen der letzten Jahre verstärkt den Fragen von Gleichheit und Ungleichheit, Achtung und Anerkennung, Integration, Inklusion und Exklusion (etwa DEDERICH 2001, RÖSNER 2002, HOLLENWEGER 2003, WEISSER 2005, LIESEN 2006, DEDERICH u. a. 2006; v. STECHOW/HOFMANN 2006). Dabei ist diesen Arbeiten gemeinsam, dass sie die engen Fachgrenzen der Sonderpädagogik überschreiten und die Diskussion in einem breiteren ethisch-philosophischen und politisch-soziologischen Kontext führen. Zukunftsweisend für die sonderpädagogische Debatte dürfte in der Tat ein interdisziplinärer Zuschnitt sein, denn nur durch die Einbeziehung ethisch-philosophischer, soziologischer und politischer, aber auch kulturwissenschaftlicher und historischer und nicht zuletzt auch komparativer Referenzräume dürfte sich die Frage angemessener beantworten lassen, wie in Deutschland Teilhabe und Selbstbestimmung Behinderter am besten zu realisieren seien.
4. Internationale Vereinbarungen wie die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen bedürfen der Adaption an nationale Gegebenheiten, die immer auch „kontextspezifisch ist“ (FUCHS 2007, 161). Die UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen sollte in Deutschland verstanden werden als eine Aufforderung an die Politik, endlich die überfällige Demokratisierung unseres gesamten Bildungswesens voranzubringen. Nur in einem egalitären Schulwesen, in dem jeder Schüler und jede Schülerin geachtet und wertgeschätzt wird, finden auch behinderte und benachteiligte Schüler ihren Platz. Dabei kann es keinen Zweifel geben: „Das traditionelle Modell des separierten Sonderschulwesens für die pädagogische Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler gehört der Vergangenheit an. Es ist davon auszugehen, dass auch in Deutschland das Verhältnis von speziellen zu integrativen Beschulungsformen sich weiter in Richtung einer inklusiven Schule entwickeln wird“ (BLEIDICK/ELLGER-RÜTTGARDT 2009, 246). Aber zugleich ist es nach bisherigem Kenntnisstand unzweifelhaft, dass es auch zukünftig eine Vielfalt institutioneller Lösungen geben wird, wenn das Recht auf Bildung für jeden behinderten Schüler eingelöst werden soll. Entscheiden über Zukunft und Gestalt einer Schule für alle wird ihre Qualität, und diese hängt ab von ihren materiellen, aber vor allem ihren personellen

Ressourcen. Es ist das pädagogische Personal, jeder einzelne Lehrer und jede einzelne Lehrerin, das ihren Erfolg ermöglichen wird.

Literatur

- BLEIDICK, U./ELLGER-RÜTTGARDT, S. L.: Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart 2009
- CLOERKES, G.: Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg 2003, 11 - 23
- DEDERICH, M./GREVING, H./MÜRNER, CH./RÖDLER, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen 2006
- DEDERICH, M.: Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn 2001
- ELLGER-RÜTTGARDT, S: Prügelknabe Sonderschule – ungeliebte Tochter Sonderpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (2/2005), 42 - 5
- ELLGER-RÜTTGARDT, S: Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) H. 3, 416 - 429;
- ELLGER-RÜTTGARDT, S: Nationale Bildungspolitik und Globalisierung. Die Herausforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. ZfH 59 (2008) (im Druck)
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION: Special Needs Education in Europe. Thematic publication. Middelfart, 2003
- FUCHS, E.: Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players: Zur Herausbildung der transnationalen Zivilgesellschaft am Beispiel der Kinderrechtsbewegung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), 149 - 165
- HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002), 354 - 361
- HOLLENWEGER, J.: Behindert, arm und ausgeschlossen. Bilder und Denkfiguren im internationalen Diskurs zur Lage behinderter Menschen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Wie man behindert wird. Heidelberg 2003, 141 - 164
- LIESEN, CH.: Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik. Dargestellt am Beispiel „Integration“. Bad Heilbrunn 2006
- RÖSNER, H.-U.: Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein. Frft. a. M./New York 2002
- SANDER, A.: Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 313 - 329
- STECHOW, E. VON/HOFMANN, CH. (Hrsg.): Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge. Bad Heilbrunn 2006
- WEISSER, J.: Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielfeld 2005

Gemeinsame Bildung in der Primar- und Sekundarstufe vor Ort – Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen

Ingrid Körner, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistigen Behinderungen, Hamburg

Inklusive Bildung steht im deutschen Bildungswesen noch immer auf der Liste unerledigter Aufgaben. Ich selbst habe diese Herausforderung zu Beginn der 80er Jahre angenommen und für das zweite meiner 4 Kinder – meine Tochter mit Down-Syndrom – gekämpft. Friederike ist heute 31 Jahre alt, sie hat 10 Jahre lang die Regelschule besucht, zunächst die Grundschule und dann eine Gesamtschule zusammen mit nicht behinderten Kindern, danach folgte eine inklusive berufliche Bildung, die ebenso von uns Eltern erkämpft werden musste, um danach 11 Jahre lang ihre Arbeit mit Unterstützter Beschäftigung in einem ganz normalen Betrieb mit einem regulären Arbeitsvertrag zu machen. Ich schicke das vorweg, um Ihnen zu sagen, dass dies heute noch immer keine ganz normale Biographie oder Karriere eines Menschen mit geistiger Behinderung ist.

Die Regelschule ist für die Mehrheit der Bevölkerung zugänglich, sie ist jedoch bis heute für die meisten Menschen mit Behinderung, ich schätze diesen Anteil auf 95 – 98 %, verschlossen.

Wir haben in Deutschland ein aussonderndes Bildungssystem.

Steht dieses Bildungssystem fest auf der Grundlage der Menschenrechte und der Chancengleichheit? Vor dem Hintergrund dieser Frage möchte ich nun meine Ausführungen über die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen beginnen.

Es ist bereits ein sehr langer Weg zurückgelegt worden, der durch unübersehbare und bedeutungsvolle globale „Wegweiser“ zum Thema Bildung markiert ist.

Gesetze, Erklärungen und Bestimmungen sind die Grundlagen für behinderte Menschen, ihre Gleichberechtigung, Chancengleichheit, ihre Nicht-Diskriminierung und Nicht-Aussonderung einzufordern:

- Die UN Deklaration der Menschenrechte, 1948
- Das UN Übereinkommen über die Rechte des Kindes, 1990
- Die UN Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit, 1993; die sogenannten Standard Rules
- Die Erklärung von Salamanca, 1994
- Die Millennium Development Goals, 2000 und

- Das UN Übereinkommen über die Rechte behinderter Menschen, das erst am 30. März 2007 von 81 Staaten als Erstunterzeichner gezeichnet wurde.

Bis zum 1.10.2008 haben 136 Staaten gezeichnet, 41 Staaten haben ratifiziert, 25 davon haben auch das optionale Protokoll ratifiziert.

Deutschland befindet sich zur Zeit im Prozess der Ratifizierung, es fehlt noch die Abstimmung in Bundestag und Bundesrat.

Die deutsche Übersetzung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen ist ausgesprochen beklagenswert. Die Notwendigkeit und Bedeutung einer angemessenen Übersetzung lässt sich gut am englischen Wort „inclusion“ aufzeigen und hier insbesondere, wenn wir den Artikel 24 der Konvention zum Thema Bildung näher betrachten. Die Originalfassung spricht vom ‚inclusive education system‘ – die deutsche Fassung vom integrativen Bildungssystem.

Inklusion ist das Leitbild der gesamten Konvention. Als zentrale Forderung ist sie sowohl in der Präambel als auch in jedem Artikel zugrunde gelegt. Die deutschen Behindertenverbände in ihrer Gesamtheit nutzen diesen Begriff, um den seit langem geforderten Paradigmenwechsel deutlich zu machen: der behinderte Mensch ist nicht länger Objekt, das gemanagt werden muss, sondern Subjekt, das selbst bestimmt. Dazu werden veränderte Strukturen benötigt.

Die inhaltliche Bestimmung des Begriffs ist noch nicht in allen Aspekten vollzogen und befindet sich in einem offenen Interpretationsprozess. Dennoch können wir anhand der deutschen Erfahrungen und Praxis der Integration in den letzten 25 Jahren heute mit Bestimmtheit sagen, dass Inklusion über Integration hinausgeht.

Es geht nicht nur darum, innerhalb bestehender Strukturen auch für behinderte Menschen Raum zu schaffen, sondern gesellschaftliche Strukturen so zu gestalten und zu verändern, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vornherein besser gerecht werden. In jedem Fall ist zu erwarten, dass sich in den kommenden Jahren das menschenrechtliche Verständnis von „Inklusion“, insbesondere im Zusammenhang mit der UN Behindertenrechtskonvention, noch stark entwickeln wird.

Die Bildungsministerien unserer 16 Bundesländer haben sich für die Übersetzung nicht auf den Begriff Inklusion einigen können, da sie Mehrausgaben fürchten. Wir wissen aus den Erfahrungen z. B. Südtirols und einer Provinz Kanadas (New Brunswick), dass ein erhöhter finanzieller Aufwand lediglich in der Übergangsphase nötig ist.

Das UN Übereinkommen über die Rechte behinderter stellt in Artikel 24, Absatz 1 nicht nur das Recht auf Bildung für behinderte Menschen unabhängig von Art und Grad ihrer Behinderung fest und damit ihre Bildungsfähigkeit, die besonders geistig behinderten Menschen in einigen Ländern immer noch nicht zugestanden wird, es legt die Vertragsstaaten auch auf die Bereitstellung eines inklusiven

Bildungssystems fest. Ich spreche hier mit Bedacht von einem inklusiven System, wohl wissend, dass ich selbst in den 80er Jahren für ein integratives System gekämpft habe. Damals haben wir Eltern allerdings mit diesem Begriff Integration genau das erreichen wollen, was heute Inklusion ausdrückt. Die Praxis der Integration in deutschen Schulen ist oft weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben, da die meisten Schulen weder angemessene Strukturen noch adäquaten Unterricht bereithalten.

Mit Artikel 24 der Konvention wird eine Aussonderung in ein Sondersystem nun zur Diskriminierung behinderter Schülerinnen und Schüler und verletzt die Chancengleichheit. Allerdings haben die Vertragsstaaten Zeit für den Prozess der Struktur Anpassung und die Veränderungen in Unterricht und Lehreraus- und Fortbildung.

Übrigens hat das Bundeskabinett am 1.10.08 beschlossen, die Konvention dem Bundestag zur Ratifizierung vorzulegen. Das wäre ein großer weiterer Schritt in Deutschland.

Im Artikel 24 wird im ersten Absatz ein deutliches Ziel formuliert und damit ein Auftrag an das inklusive Bildungssystem gestellt:

Nach Ratifizierung der Konvention gilt künftig das Ziel für das deutsche Bildungssystem,

- a) die menschlichen Möglichkeiten und das Gefühl der Würde und des eigenen Werts voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

und es ist künftig ebenso das Ziel unseres Bildungssystems,

- b) die Persönlichkeit, die Begabungen und die Kreativität sowie die geistigen und körperlichen Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen voll zur Entfaltung zu bringen; und
- c) Menschen mit Behinderungen die wirksame Teilnahme an einer freien Gesellschaft zu ermöglichen.

In **Absatz 2 des Artikels 24** wird jeder Vertragsstaat aufgefordert, sicherzustellen,

- a) dass Menschen mit Behinderungen nicht auf Grund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht auf Grund ihrer Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder von der Sekundarschulbildung ausgeschlossen werden; und
- b) dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, (ich sage: inklusiven) hochwertigen und unentgeltlichen Grundschulunterricht und einer entsprechenden Sekundarschulbildung haben; und

- c) dass angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden, d. h. dass die für jedes Kind – ob behindert oder nicht – notwendige Unterstützung, räumliche Anpassung und entsprechende Didaktik und Methodik angeboten wird.

Außerdem soll sichergestellt werden,

- d) dass Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung erhalten, um ihre wirksame Bildung zu erleichtern, d. h. dass die für jedes behinderte Kind die notwendige Unterstützung, die räumliche Anpassung und die entsprechende Didaktik und Methodik angeboten wird.
- e) dass in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration (ich sage hier wieder Inklusion) wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

Der Punkt e) und auch der folgende Absatz 3 sind insbesondere auf Wunsch der blinden, taubblinden und gehörlosen Menschen aufgenommen worden.

In diesem Absatz 3 geht es um den Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen, um eine volle und gleiche Teilnahme an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck sollen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen ergreifen. Um der spezifischen Situation der blinden, taubblinden und gehörlosen Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen, wird das Wort ‚insbesondere‘ eingesetzt:

- a) das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung und Beratung durch andere Menschen mit Behinderungen soll erleichtert werden;
- b) das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen soll erleichtert werden; und es soll
- c) sichergestellt werden, dass die Bildung und Erziehung von Menschen, insbesondere Kindern, die blind, gehörlos oder taubblind sind, in den für den Einzelnen am besten geeigneten Sprachen und Formen und Mitteln der Kommunikation sowie in einem Umfeld erfolgt, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen, um Lehrkräfte, einschließlich Lehrkräfte mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift qualifiziert sind, einzustellen und Fachkräfte und Mitarbeiter auf allen Ebenen des Bildungswesens fortzubilden. Diese Fortbildung hat die Sensibilisierung für Behinderungen und die Verwendung von geeigneten ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen einzuschließen.

Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderem Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Wir Eltern von behinderten Kindern waren durch die Verweigerung der Aufnahme unserer Kinder in die Nachbarschaftsschule besonders betroffen. Immer wieder wurde uns gesagt, sie passten dort nicht hinein, weil sie den Lernzielen und dem Lerntempo der Regelschule nicht gewachsen seien.

Diesen Satz werden wir Eltern uns in Zukunft nicht mehr anhören müssen:

Das UN Übereinkommen setzt nun fest, dass die Nachbarschaftsschule die individuellen Erfordernisse für jedes Kind aus ihrem Einzugsbereich erfüllen muss. Dies ist ein Paradigmenwechsel, der nun endlich die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt und nun nicht mehr die einmal traditionell vorhandenen aussondernden Bedingungen eines Systems zur Messlatte für die Aufnahme von behinderten Kindern macht.

Um diese Hindernisse aus dem Weg zu räumen, bedarf es konkreter Zielsetzungen für Regierungen. Viele Eltern behinderter und nicht behinderter Kinder fordern seit langem:

- ein Schulrecht und die Schulpflicht für alle Kinder und Jugendliche, auch diejenigen mit (schwerer) Behinderung unter der Zuständigkeit nur eines Ministeriums, und zwar des Bildungsressorts mit der Zuständigkeit für ein Schulsystem, das wegen der vorliegenden Behinderung ein Kind nicht ausgliedert
- es muss die gesetzliche Verpflichtung für alle Schulen geschaffen werden, alle Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in einer Klasse zu unterrichten
- dazu gehört auch ein gerechtes System der Schulfinanzierung, das die Unterstützung für behinderte Schüler in inklusiven Klassen und bauliche Veränderungen umfasst
- die Bereitstellung eines Netzwerks von Kenntnissen, technischen und pädagogischen Hilfsmitteln und
- die Sicherstellung des lebenslangen Lernens für behinderte Menschen
- es muss die Einbeziehung von und die Fortbildung für Eltern sichergestellt sein
- auch die Schulen müssen sich verändern und an folgenden Zielen arbeiten, damit behinderte gemeinsam mit nicht behinderten Kindern dort erfolgreich unterrichtet werden können:
- barrierefreie Räume in der gesamten Schule
- die Bereitschaft, auch behinderte Kinder willkommen zu heißen und zu unterrichten
- die Schulen müssen spezifisches Wissen und adäquate Lernmethoden (individuelle Lernmethoden) anbieten können,
- die Beschäftigung und Fortbildung notwendiger Lehrer/innen ermöglichen und

- die Bereitstellung notwendiger technischer Hilfsmittel sicherstellen.
- die Schule muss sozialer Lernort werden und sie muss sich
- zur Bereitstellung von Betreuung, pädagogischer und medizinischer Hilfen, damit meine ich niedrigschwellige medizinische Hilfen, verpflichten
- die Einbeziehung von Eltern in Vorhaben und deren Evaluation muss zum Standard werden.

Wir dürfen das Thema der Gleichberechtigung in der Schule allerdings nicht getrennt von anderen Lebensfeldern sehen. In der UN-Konvention werden alle Lebensbereiche angesprochen und wenn wir Diskriminierung vermeiden wollen, müssen wir die bisher nahezu unvermeidliche Kette von Sondereinrichtungen aufbrechen.

Vom Sonderkindergarten in die Sonderschule, dann wird eine Sonderausbildung absolviert, damit man in der Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten kann. Das besondere Wohnheim trennt behinderte Menschen dann oft noch von den Regelangeboten der Gemeinde und auch vielfach von den Nachbarn.

Diese Verkettung aufzulösen und einer Selbstbestimmung und damit freien Wahl den Platz freizumachen, dabei wird uns die UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen ein gutes Stück weiter bringen.

Behinderte Menschen, ihre Familien und Organisationen setzen große Hoffnung auf die Umsetzung dieser Konvention. Schließlich steht am Ende die tatsächliche Gleichberechtigung und Chancengleichheit – oder zumindest ein großer Schritt in diese Richtung. Wir alle stehen in der Verantwortung, dass die Konvention nicht nur ein schönes Stück Papier bleibt!

Was meint „Inklusion“? Definitionsmacht und Perspektiven¹

Prof. Dr. Sven Degenhardt, Universität Hamburg

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrten Damen und Herren,

zu Beginn darf ich mich für die Einladung herzlich bedanken. Mit dieser Einladung wird auch dem heute noch häufig thematisierten Motto der „Vielfalt“ gerecht; die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik vertritt den (quantitativ betrachtet) kleinsten Förderschwerpunkt und nimmt ab und zu die Rolle der Minderheit in der Minderheit oder auch der Besonderheit in der Besonderheit ein. Aus dieser Position heraus gestatte ich mir, an der einen oder anderen Stelle ein wenig querzuschlagen – ich verspreche jedoch, es nicht zu übertreiben.

Das Treppenmodell

Wenn man das Thema Inklusion in den letzten Monaten in der Fachdiskussion auffängt, entwickelt sich langsam das ungute Gefühl, dass da „eine neue Sau durch das Dorf getrieben“ wird; Inklusion taucht in vielen sprachlichen und inhaltlichen Varianten an erwarteten und unerwarteten Stellen auf. Als Illustration für diese Situation darf ich Ihnen folgende Schlaglichter, Zitate und Phrasen zusammentragen:

- Die Lebenshilfe betreibt in Schleswig-Holstein ein Inklusionsbüro unter dem Motto „Alle inklusive“.
- Internetseiten mit „Inklusion“ und „Education4...“ werden bei den Domainzwischenhändlern immer teurer.
- Vielfalt willkommen heißen!
- Jeder darf und soll so sein, wie er ist oder sie ist!
- „full membership“ ohne Wenn-und-Aber! (Da wird die Quelle aus der Bürgerrechtsbewegung deutlich.)
- Nicht jedem das Gleiche sondern jedem das, was er/sie braucht oder
- Inklusion ist eine Politik und ein Prozess, der allen Kindern die Teilhabe an allen Programmen und an allen Angeboten ermöglicht – „...a policy and process that allows ALL children to participate in ALL programmes“ – (UNESCO 1997, 16)

Ein weiteres Motto würde – so habe ich manchmal den Eindruck – gut in diese Reihe passen:

¹ Verschriftlichte und überarbeitete Fassung der Vorträge auf der DVfR-Tagung „Welche Bordmittel braucht die inklusive Schule?“ am 09.10.2008 in Kassel und auf dem Symposium des VBS-LV Bayern und des BBSB „Die Sehgeschädigtenpädagogik auf dem Weg zur inklusiven Schule“ am 17.10.2008 in München.

„Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!“

Dieses Zitat stammt jedoch aus dem Jahr 1875 von Karl Marx aus seiner Kritik des Gothaer Programms. Letztendlich beschreibt Marx mit dieser Zeile die höhere Phase der kommunistischen Gesellschaft. Nun sind wir ja aktuell in einer Phase, in der innerhalb weniger Wochen mehr Kapital verstaatlicht wurde und wird als in der Oktoberrevolution und der darauffolgenden Bewegung zusammen; nichtsdestotrotz wäre es ja kaum nachvollziehbar, dass die UN und die UNESCO zu Protagonisten kommunistischer Ideen werden.

In dieser Gemengelage drängt sich bei mir immer wieder ein Bild auf: Eine Treppe – umrankt von Blumen – windet sich in den Himmel und steigt dem Licht oder der Sonne entgegen ... Häufig habe ich den Eindruck, dass einige Inklusionsvertreter und -vertreterinnen auf diesem Wege sind. Vielleicht ist dieses Bild ein Verweis auf die dünne Trennlinie zwischen Utopie und Illusion. Aber zurück zum Thema.

Woher kommt das Bild der Treppe? Die Treppe erscheint in einer häufig zitierten Abbildung aus den „Guidelines for Inclusion“ aus dem Jahr 2005.

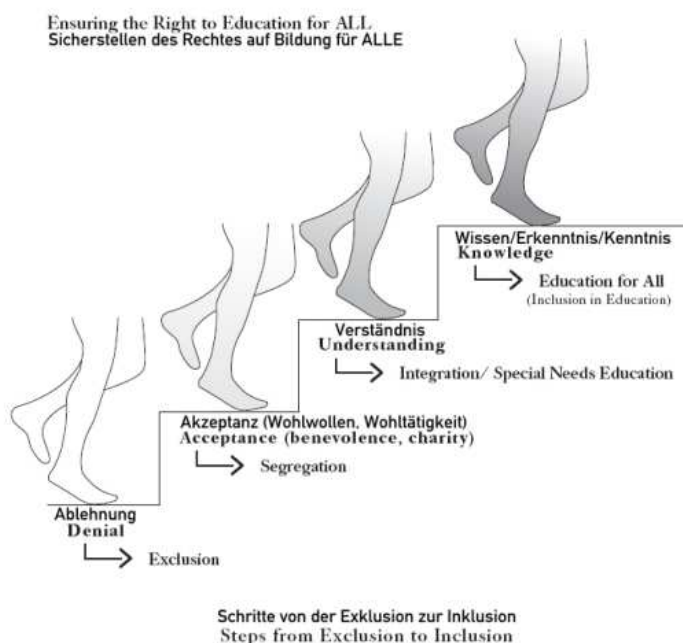


Abbildung 1: Das UNESCO-Treppenmodell (vgl. UNESCO 2005, 24; ergänzte deutsche Übersetzungen: SD)

Bei genauer Betrachtung dieser Abbildung fällt jedoch auf, wie unbrauchbar oder sogar falsch dieses Treppenmodell eigentlich ist. Für mich ist dies nur damit zu erklären, dass der Mensch bei der Erklärung komplexer Sachverhalte gerne in mechanistische Erklärungsmodelle zurückfällt. Die Idee dieses Stufenmodells in den UNESCO-Guidelines ist, dass es eine (niedrigste) Stufe der Gesellschaft gibt, in der Menschen mit Behinderung abgelehnt werden. Konsequenterweise werden sie in dieser Gesellschaft vom Schulbesuch ausgeschlossen. Dann gibt es die nächste Stufe – eine wohlwollende Akzeptanz. Auf dieser Stufe bietet die Gesellschaft

Kindern mit Behinderung für die Beschulung spezifische Einrichtungen an. Mit einem gesellschaftlichen „Understanding“ hat man integrative Systeme und nur einer Gesellschaft, die „Knowledge“ (Wissen / Erkenntnis) hat, ist reif für eine Inklusion. Das ist ein mechanistisches Modell, das in real existierenden Gesellschaften und Staaten überhaupt nicht funktioniert. Es gibt kein Land auf der Erde, das sich an so ein Modell halten würde oder könnte. Selbst die Beispiele der UNESCO widersprechen diesem Modell ständig. Wenn die UNESCO z. B. von Regionen spricht, in denen Inklusion funktioniert, muss man sich doch fragen, ob in dieser Region nur ausgewählte Bürger wohnen, die „Knowledge“ haben und ob ein paar Dörfer oder Städte weiter die „Understanding“-Mitbürger/innen wohnen? Oder: Wenn die UNESCO die Arbeit des Golden-key-Projektes in der inneren Mongolei als inklusiv bezeichnet – wie erklärt sich der Ausschluss vom Schulbesuch für 80 Prozent der blinden Kinder und Jugendlichen in der VR China, die Arbeit von über 50 großen Blindenschulen? In der VR China gäbe es demnach eine Gesellschaft, die sich auf allen der vier Stufen befindet! Dieses Treppenmodell ist aus meiner Sicht im Kern ungeeignet, die Diskussionen um Inklusion zu führen.

Eine Welt – eine Vision: Education for all

Um diese globale Vision der „Education for all“ nachvollziehen zu können, bedarf es eines Blickes auf die internationalen Papiere zum Thema. Dabei möchte ich Ihnen folgende Auswahl präsentieren; wohl wissend, dass es viele weitere, wesentliche Papiere zum Thema gibt.

Die UNESCO hat 1990 in Jomtien (UNESCO 1990) die globale Bewegung „Education for All“ in die Welt gerufen. Zehn Jahre später, 2000, wurde diese Bewegung noch einmal in Dakar (UNESCO 2000) neu aufgegriffen und in Verbindung mit den Millennium Development Goals (MDG: UN 2000) aktualisiert. An dieser Stelle möchte ich auch den Human Development Index (HDI) mit einbeziehen. Der HDI beschreibt seit 1990 den Entwicklungsstand bzw. -grad der Länder der Welt und teilt diese in die Gruppen High/Medium/Low Human Development ein. (vgl. <http://hdr.undp.org/en/>). In Abkehr von der ausschließlichen Fixierung auf die Wirtschaftskraft und das Nationaleinkommen eines Landes gibt es im HDI einen relativ hoch gewichteten Faktor „Bildung“. Darin ist z. B. die Alphabetisierungs- und Einschulungsrate erfasst. Mit diesem Instrument will die Weltgemeinschaft vor allem die Länder des Südens und die Schwellenstaaten dazu zwingen, mehr in Bildung zu investieren. Das ist ehrenhaft und richtig, vielleicht auch alternativlos, aber in der politischen Wirklichkeit muss man aufpassen, welche Länder in Bezug auf eben diese Rechengrößen und unter der Fahne der Inklusion der Weltgemeinschaft – nun sagen wir – eine kreative Buchführung vorlegen, in der sie die behinderten Kinder „beim Pförtner oder Hausmeister abgeben“ und sie in der Statistik als beschult zählen. Hier bringt die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2007a, b) eine entscheidende Ergänzung ins Spiel, wenn sie fordert, dass der inklusive, hoch qualitative und kostenlose Zugang zu Bildung zu gewährleisten ist – „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“ – (UN 2007a, S. 17).

Das nächste Papier ist – selbstverständlich – die Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994). Die fällt ein wenig aus dem Zeitstrahl heraus und sie hat inhaltlich auch einen anderen Charakter. Das hat vielleicht auch ein wenig damit zu tun, dass Kolleginnen und Kollegen aus Amerika, Neuseeland, Australien und Großbritannien federführend waren und ein Gesellschafts- und Schulmodell in diesem Papier verankert haben, von dem ich bis heute glaube, dass viele derer, die die Erklärung unterschrieben haben, das nicht wirklich verstanden und kaum in letzter Konsequenz bedacht haben, was diese Unterschrift eigentlich für sie in den Heimatländern heißt. Es wurde von anderen Vortragenden ja auch schon angesprochen: In eben diesem Sinne hat man das Thema Inklusion im deutschsprachigen Raum durch die konsequente Übersetzung von „Inclusive Education“ mit „Integration“ über Jahre versucht zu retuschieren. Und dies zuletzt auch in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2007a, b).

Wenn man sich auf Basis dieser Papiere mit den Begriffen wie „Education for All“, „Bildung für alle“, „Schulen für alle“, „Inklusion“ usw. beschäftigt, dann gibt es meiner Ansicht nach etwas, was wir zentral bedenken müssen. (Ich muss an dieser Stelle etwas weiter ausholen, denn ich bin hierbei schon missverstanden worden.) Wenn ich darauf verweise, dass „Education for All“ – global gesehen – im Kern das Problem von nicht beschulten Mädchen in Indien, die Frage des Rechts auf Schule bei Minoritäten in China, die Frage von HIV-infizierten Kindern in Afrika, also letztendlich die Frage von Armut und Bildung in vielen Facetten abbildet, dann ist dieser Verweis keine Abwertung (im Sinne: Das ist nicht unser Problem, das interessiert uns nicht.). Im Gegenteil! Ich bin seit über 10 Jahren in der Entwicklungszusammenarbeit tätig und aus dieser Erfahrung interkultureller Differenzen heraus muss ich immer wieder darauf verweisen, bei der Rezeption derartiger Papiere wahrzunehmen, vor welchem Hintergrund sie geschrieben wurden. Unter globaler Perspektive sind natürlich die 400.000 schulpflichtigen Kinder mit Behinderung in Deutschland jedes für sich wesentlich – aber bei der weltweiten Bewegung „Education for All“ geht es zuerst einmal quantitativ um ganz andere Größenordnungen und Problemfelder. Der Verweis darauf ist keine Abwertung, sondern eine Einordnung. Weitere interkulturelle Probleme haben wir – so glaube ich – auch bei der Rezeption der Salamancaerklärung und der angloamerikanischen Schriften zur Inclusive Education. Wir lesen Texte und meinen, bloß weil wir sie aus dem Englischen übersetzen können, haben wir sie verstanden. Interkulturell steckt da aber weit mehr dahinter: Wenn sie sich eine der Wurzeln der Inclusive Education, die amerikanische Bürgerrechtsbewegung, ansehen oder die us-amerikanische Gerichtspraxis, in der jeder Einzelfall über ein Geschworenengericht seine Rechte durchklagt und eine Schule dazu zwingt, ihre Finanzierung (über die sie frei verfügen kann) umzustellen, dann ist es gesellschaftlich, schulpolitisch und -praktisch und kulturell etwas anderes als die Situation in Deutschland. Die europäischen Banken sind derzeit auch ganz froh, dass sie nicht alles bis aufs Letzte aus den USA übernommen haben. Ich finde, wir sollten im Bereich der Bildung auch ein gewisses Maß an Vorsicht walten lassen. Was im angloamerikanischen Bereich unter inklusiver Pädagogik verstanden wird, bedarf einer interkulturellen Diskussion und Transformation. Dies ist eine Aufgabe, der wir uns in der nächsten Zeit intensiv stellen müssen.

Die Papiere auf globaler Ebene schreiben aber natürlich auch den Ländern des Nordens einige Aufgaben ins Stammbuch: Da geht es z. B. um kostenfreie und hoch

qualitative Bildung für alle und in diesem Zusammenhang um eine „Schule für alle“. Bei kostenfreier Bildung sind wir ja eifrig dabei den Rückwärtsgang einzulegen. Wir fangen in den Hochschulen an und irgendwann kommen wir vielleicht in der Grundschule an... Das nächste global ableitbare Ziel ist die „Bildung für alle“. Da, finde ich, sollten wir uns auf den hohen Stand einer Beschulung für Kinder mit schwerster Behinderung besinnen und darauf auch stolz sein. Wir haben eine rechtlich gesicherte und praktisch umgesetzte Schulpflicht für Kinder mit schwerster Behinderung! Andere Länder – auch europäische Nachbarländer – haben viele Kinder mit schwerster Behinderung gar nicht in den Schulen, d. h. sie haben diese Kinder überhaupt nicht auf der Agenda, wenn sie von ihrer inklusiven Schule sprechen. Also an dieser Stelle müssen wir gemeinsam aufpassen, dass die Kinder und Jugendlichen mit schwerster Behinderung nicht im Rahmen der Diskussion um eine inklusive Schule „hinten runterfallen“.

Definitionsmacht Inklusion

Wer hat eigentlich in der erziehungswissenschaftlichen und schulpolitischen Diskussion die Definitionsmacht über den Begriff „Inklusion“? Wer legt die o. g. Papiere wie aus? Welche Interessen können mit diesen Auslegungen verfolgt werden? Wir befinden uns derzeit in einer Situation, die auch durch Gerüchte gekennzeichnet wird. Eines dieser Gerüchte ist: Politisch Verantwortliche puschen die (seit Jahren stagnierende) Integrationsquote, indem sie „einfach“ Sonderschulen schließen. In einer so kleinen Szene wie der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik ist dieses Gerücht etwas ganz Besonderes. In der Bundesrepublik Deutschland sind ungefähr 5.000 Kinder mit Blindheit und Sehbehinderung in den Schulen, weitere 2.000 in der Integration. Rein empirisch würde sich der riesige Aufwand, die Blindenschulen jetzt auf einen Schlag zu schließen, gar nicht lohnen, weil die damit generierten Zahlen in Bezug auf die Gesamtgröße von weit über 400.000 Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf kaum ins Gewicht schlagen würden. Natürlich nur rein formal gedacht – und (leider) nicht politisch... Das nächste Gerücht im Zusammenhang mit der Inklusionspädagogik ist das von der anstehenden und notwendigen Deprofessionalisierung der Sonderpädagogik. Da müssen wir genau hinsehen, was gesagt, was geschrieben wird und was letztendlich gemeint ist. Deprofessionalisierung ist m. E. an dieser Stelle ein falscher Begriff. Gemeint ist, dass man sich nicht in sein kleines Königreich zurückzieht und sagt, ich kümmerge mich nur um ein Kind, das Blindengeld bezieht, und alle anderen interessieren mich nicht und der Rest des pädagogischen Umfeldes auch nicht. Das ist natürlich kein Zukunftsentwurf; ich kann mir aber auch nicht vorstellen, wo es ein solches Selbstverständnis heutzutage noch geben sollte. Weiterhin besteht m. E. die Gefahr, dass wir durch ständige und eifrige Weiternutzung des Begriffes der Deprofessionalisierung die Sonder- bzw. Behindertenpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin aus den Universitäten treiben!

Ein nächstes Problem, welches ich ganz kurz aus der Sicht eines ganz kleinen Faches andeuten will, ist das der „Didaktik der Vielfalt“. Mit der (Herauf-)Beschwörung einer „Didaktik der Vielfalt“ scheinen derzeit viele skeptische Nachfragen nach einer inklusiven Praxis beantwortet zu werden. Getreu dem Motto: Die „Didaktik der Vielfalt“ wird es schon richten. Hier gleichen sich die Argumentationen mit dem Problembereich der Barrierefreiheit. Und da haben wir Erfahrungen, z. B. mit dem Kasseler Rollboard. Was ist das Kasseler Rollboard? Wenn man eine barrierefreie

Stadt planen und umsetzen will, was ist dann eine der ersten Maßnahmen? Man senkt die Bordsteinkanten ab! Weil barrierefrei im Kopf vieler heißt: Rollstuhlfahrer können ohne Barrieren den Bordstein hoch und runter. Das ist ein ehrenwertes Anliegen, aber für den blinden Straßenverkehrsnutzer ist es nunmehr ziemlich schwierig rauszukriegen, ob man mitten auf der Kreuzung steht oder noch davor. Das ist dramatisch für die Betroffenen! Hier wird deutlich: Barrierefrei ist nicht ein feststehender Wert, der einfach so passiert oder umgesetzt werden kann. Barrierefreiheit muss zwischen den Interessengruppen ausgehandelt werden (und hier versucht das Kasseler Rollboard mit seiner „Riffelstruktur“ die notwendigen Zeichen für die blinden Verkehrsteilnehmer zu setzen – ein bei den Nutzern immer noch umstrittener Versuch). Und genauso wird es bei der „Didaktik der Vielfalt“ sein. Wenn ich Beispiele von guten und engagierten allgemeinen Didaktikern oder Fachdidaktikern zur Didaktik der Vielfalt höre, dann sind es Beispiele, die möglichst viele Schülerinnen und Schüler über das Mittel „schöner“ Visualisierungen einbeziehen. Das ist dann so schön anschaulich. Anschaulich wird mit Sehen gleichgesetzt, Lernen mit allen Sinnen setzt allzu oft auch eben alle Sinne voraus. Dann komme ich mit meiner Frage, was ich denn in diesem Beispiel mit einem blinden Schüler machen soll. Nach zwei Sekunden Nachdenkpause kommt dann oft die Antwort: Darüber denken wir später noch mal nach. Inklusion „einfach“ über eine „Didaktik der Vielfalt“ zu realisieren, ist zu kurz gegriffen. Wir müssen die Entwicklung einer Didaktik der Vielfalt angehen, das ist gar keine Frage. Aber wir müssen auch an der einen oder anderen Stelle akzeptieren, dass es – ausschließlich systemisch gedacht – unüberwindbare Probleme gibt, die eine individuelle, personen- und situationsbezogene, fachlich profunde, pädagogische Intervention erfordert.

Eine Diskussion am Kern vorbei

Letztendlich ist jedoch alles bisher Gesagte eine „Diskussion am Kern vorbei“. Wenn wir uns auf das Treppenmodell beziehen: In welcher Gesellschaft leben wir zurzeit? Welche bildungspolitischen Entwürfe hat diese Gesellschaft, in der wir nun eine inklusive Schule aufbauen möchten? Diese unsrige Gesellschaft wählt regelmäßig Parteien, die zu einem drei-, genauer gesagt viergliedrigen Schulsystem stehen. Schauen Sie sich die Bundesländer an, die das derzeit versuchen aufzuweichen, wie Hamburg und Berlin. Was es da an Initiativen gibt, was da gekämpft wird für jedes konkrete Gymnasium, weil ernsthaft gemeint wird, dass eine Grundschule bis Klasse 6 das Gymnasium in seinen Grundfesten auflöst. Diese Gesellschaft will ein „begabungsgerechtes“ mehrgliedriges Schulsystem und es will mehrheitlich in der 4. Klasse einem Kind ins Gesicht sagen, du wirst die Putzkraft in der Arztklinik, du sitzt vorne an der Rezeption und du sitzt hinten und behandelst. Einem Kind in der 4. Klasse! Wir alle wissen, dass eben das nicht geht, also schaut man auf den Beruf der Eltern und entscheidet danach! Und genau das will mehrheitlich diese Gesellschaft. Das müssen wir einfach wissen, wenn wir jetzt über inklusive Schule reden. Wir sind eigentlich „Revoluzzer“, wenn wir inklusive Schule wollen und damit die weitreichende Auflösung des mehrgliedrigen Schulsystems. Das sind politische Forderungen, mit denen viele der großen Parteien grundsätzlich Schwierigkeiten haben – das geht oft ans „Eingemachte“.

Nach den mehr kritischen oder nachfragenden Anmerkungen, darf ich zum zweiten Teil, den Perspektiven, kommen. Die Vision ist klar, verstehen sie mich bitte nicht falsch, auch nach meinen Bemerkungen zu der Treppenvision und dem Licht.

Letztlich ist es ein Vision und es ist die einzige, die wir haben. Jetzt steht die Frage im Raum, in welcher Geschwindigkeit wir uns auf den Weg machen? Und welche Schritte müssen wir in welche Richtungen gehen? Ein Perspektivwechsel ist notwendig, weil es unmöglich ist, mit den Lösungen von gestern die Probleme von heute oder gar morgen anzugehen.

Die eigentliche Hauptaufgabe ist – und das ist wiederholt gesagt worden – der Umbau der allgemeinen Schule. Und jetzt kommen die Skeptiker und Bedenkenträger und sagen: Die Schule ist wie ein dicker Tanker. Bis der einmal den Kurs gewechselt hat... (Genau genommen ist das ja auch ein Vorteil von Schulen, sonst hätte Schule als Institution nicht so viele Gesellschaftsmodelle und auch Diktaturen überlebt.) Aber die Frage ist nun wirklich: Wie ändert denn so ein Tanker seinen Kurs? Ich hatte die große Freude, im Urlaub auf dem Mittelmeer mit dem Schiff unterwegs zu sein und bin als in Hamburg Tätiger ja auch oft am Hafen. Da kann man die Lösung finden: Für eine schnelle Kursänderung gibt es die Schlepper. Auch ein dicker Tanker kann das Manöver Wenden-auf-engstem-Raum ausführen. Dafür gibt es an Bord Querstrahlruder und den Rest besorgt ein Schlepper, oft ein Schleppverband. Darauf komme ich nachher noch mal zu sprechen. Ich bin fest davon überzeugt, dass wir überlegen müssen, wer bei diesem Kurswechselprozess im Schleppverband welche Rolle einnehmen kann und muss.

Der nächste Schritt: Was ist eine Gute Schule?

Wie nicht anders zu erwarten: Es gibt in Deutschland auf diese Frage nicht eine Antwort, sondern man erwartet 16 – von jedem Bundesland eine. Da setzt die Bundesrepublik aber noch eins drauf. Wir haben 17 Handbücher mit Evaluationskriterien für Gute Schule, weil der Bund auch Schulen im Ausland unterhält. Es gibt also ernsthaft 17 offizielle Handbücher in Deutschland zum Thema „Was ist eine Gute Schule?“. Der Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (VBS) hat in dieser Situation nun entschieden, diese Handbücher danach zu hinterfragen, ob und in welchem Umfang in Guten Schulen die Gestaltung der Teilhabe an Bildung für Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf eine Rolle spielt. Ist an Guten Schulen Behinderung ein Thema? Ist „barrierefrei“ z. B. ein Wort, welches irgendwo im Text der Handbücher auftaucht? Ich hatte die große Freude, dieses Gutachten zu schreiben (vgl. Degenhardt 2008). Sie können ahnen, zu welchem Ergebnis das Gutachten gekommen ist! Und sie werden sich vielleicht auch fragen, wozu man ein Gutachten schreibt, das das herausbekommt, was man vorher schon weiß oder ahnt. Aber genau das ist das schöne an empirischer Arbeit: Man kann es jetzt belegen. Also das Gutachten erscheint gerade. Und inhaltlich ist das Ergebnis geradezu dramatisch. Es ist kaum zu glauben, wie wenig „Kinder mit Behinderung“ Bestandteil einer Beschreibung von Guter Schule sind. Es kann also in Deutschland eine Schule zur Guten Schule gekürt werden, ohne auch nur an einer Stelle nachweisen zu müssen, ob und was sie für die Beschulung von Kindern mit Behinderung tut. Und das in Zeiten, in denen wir über eine inklusive Schule nachdenken!

Jetzt steht die Frage im Raum: Was machen wir, wenn es da nicht drin steht? Schreiben wir eigene Standards? Der vds hat das getan (vgl. vds 2008). Unbestritten fachlich intensiv diskutiert und fundiert, ehrenvoll, zu unterstützen. Aber man muss

aufpassen, dass natürlich eine Gute Schule im inklusiven Maßstab nicht durch eine Addition entstehen kann. Wir können nicht sagen: Lasst mal eure Evaluationsrahmen für die Gute Schule unverändert und wir packen die Standards für die Förderschwerpunkte daneben oder darauf! Das wird – so denke ich – nicht mehr lange funktionieren. Wenn wir eine inklusive Schule neu denken, dann kommen wir auch irgendwann an die Grenzen des Kondensierens von Standards aus der „best practice“. Diese Standards folgen immer nur sich selbst, sie bleiben – um im Bild zu bleiben – eigentlich immer auf einem ähnlichen Kurs.

Aus-, Fort- und Weiterbildung im allgemeinen Lehramt

Wir stellen ja alle gerade an den bundesdeutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen die Lehrerbildung auf das Bachelor-Master-Modell um. Neben vielen Baustellen, auf denen noch viel zu tun ist, müssen wir konstatieren, dass wir in der Bundesrepublik Deutschland das allgemeine Lehramt nicht wirklich im Sinne einer „Inclusive Education“ umgestellt haben. Alle Fächer und Disziplinen kämpfen derzeit um jede Stunde und um jeden Leistungspunkt (Credit). Strukturelle Änderungen gab es in diesem rasanten Neuverteilungsprozess jedoch selten. Entscheidungen, wie z. B. in Spanien, wo jeder Lehramtsstudent ein Modul Heterogenität (mit dem Schwerpunkt Interkulturalität oder Behinderung) machen muss, sind daher selten. Damit verglichen haben wir noch einen Weg vor uns. Ich befürchte nur, wenn die neuen Studienordnungen genauso lange halten, wie die davor – nämlich 25 Jahre –, haben wir mit unserem Uni-Tanker noch ein Stück zu fahren, ehe der seinen Kurs ändert.

Ganz kurz zur Geschwindigkeit der nächsten Schritte. Wir müssen aufpassen, dass wir die Reihenfolge einhalten. Politik ist ja manchmal auch ein bisschen auf die nächste Wahl und die nächste Ausgabe der Boulevardzeitung aus. Da kommen manchmal die kurzfristigen Ziele mehr zum Tragen als die Nachhaltigkeit. In diesem Sinne sollten nicht schlagartig und plötzlich Plätze im Sonderschulbereich reduziert werden, nur weil das die Vision „bedient“, und gleichzeitig sind die entsprechenden Unterstützungssysteme noch nicht arbeitsfähig. Das wäre natürlich dramatisch! Wenn man ins europäische Ausland schaut und auf die Erfahrungen dort – da haben derartige Sofortaktionen vielen Kindern viele böse Jahre an Schule gebracht, das muss man so sagen. Also wenn sie dann sehen, wie manchmal blinde Kinder an den Schulen in den Ecken sitzen und eben nicht am Unterricht teilhaben, fragt man sich, ob man mitten in Europa ist. Ich weiß, ich bediene jetzt genau die Rolle als Exot, aber wenn ein System funktioniert, muss es auch mit der „Minderheit in der Minderheit“ funktionieren, und das sind nun mal sinnes- und schwerstbehinderte Kinder. Also: Reihenfolge einhalten!

Eine zweite Geschwindigkeitsproblematik würde m. E. entstehen, wenn wir den Fehler machen würden und die Gesellschaft dadurch ändern wollen, dass wir die Sonderschulen schließen und die Kinder mit Sonderpädagogischen Förderbedarf so in die allgemeinen Schulen „zwingen“ und sie dort in erster Linie zum „Lerngegenstand“ für die Kinder ohne Behinderung machen.

An dieser Stelle bleibt noch zu erwähnen, dass wir auch der Gefahr entgegenzutreten müssen, dass Inklusion nicht als political-correctness-Begriff verbrannt wird. Wir machen jetzt in den nächsten Jahren „alles inklusiv“ und haben in fünf Jahren das Problem, das uns der Begriff verschlissen ist. Was machen wir dann? Die entfaltete Inklusion? Inklusion darf nicht auf ein tagespolitisch taugliches pc-Wort reduziert werden. Die Prozesse werden einfach wie bisher fortgesetzt und nur umbenannt. „PC“ hat – so glaube ich – noch kein einziges Lebensverhältnis eines Betroffenen verändert!



Abbildung 2: Der Schlepperverband – oder: Vielfalt ist eine Chance und keine Last
(li: Degenhardt 2008, S. 14; re:
<http://www.nwowhv.de/NWOHOMEPAGE/images/archiv/Tanker1.jpg>)

Zum Schluss noch mal zu den Tankern und den Schleppverbänden. Wenn man sich ein Qualitätshandbuch „Gute Schule“ unter der Perspektive einer inklusiven Schule wünschen könnte, dann müsste es eigentlich eine Vielfalt abbilden – eine Vielfalt in der Schullandschaft. Wenn man die aktuellen Handbücher liest, zeichnen diese fast monolithische Schulen: die Bayern-Schule, die Hessen-Schule, die Berliner-Schule, an diesem Punkt sind sich alle Bundesländer wieder einig. Das ist ja schon ein bisschen komisch, weil Schule als Institution erst durch die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit spannend wird und die Vielfalt, die wir für Inklusion einfordern, sollten wir auch der Institution Schule zugestehen! Man muss sich also fragen, welche Rollen spielen zum Beispiel Speziialschulen: Musik, Sport, Naturwissenschaften, Mathematik. Welche Rollen spielen Schülerakademien, die vielleicht verstärkt in der bundesdeutschen Bildungslandschaft aufkommen. Welche Rollen spielen im System Schule die mobilen Dienste (die bisher gar nicht mitgedacht sind) oder auch Frühförderangebote, die der Schule unterstehen, oder eben auch Sonderschulen. Und dann spitzt sich die Frage zu: Können diese Einrichtungen – vielleicht auch nur für die nächste Zeit – Teile dieser

Schlepperfunktion übernehmen? Jetzt fragen Sie: Was soll gerade eine Sonderschule an Richtungsänderung bringen? Sie steht doch eigentlich für Stagnation und Restauration! Ich darf das abschließend mit einem Beispiel versuchen zu erläutern. Man muss sich doch mal fragen, weshalb einige stationäre Sonderschulen (z. B. Blindenschulen) kein Problem haben, ihre Plätze „zu füllen“. Was macht die eine oder andere stationäre Einrichtung so attraktiv für den oft beschworenen Elternwillen? Die Kompetenz im Förderschwerpunkt Sehen? Es gibt Einzelfälle, um es ganz vorsichtig zu äußern, in denen der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Sehen vielleicht nicht immer die Entscheidung (ausreichend) begründet. Eigentlich weiß man das – will es aber nicht thematisiert haben: Im Einzelfall geht es auch um ein familienentlastendes Angebot. Da gibt es Kinder, die derartig gescheiterte Schulkarrieren hinter sich haben, dass man aus voller Überzeugung sagt: Jawohl, diese Schule ist für dieses Kind jetzt gut. Und jetzt kommt die Schlepperfunktion: Was genau ist es, was anderen (allgemeinen) Schulen an dieser Stelle fehlt? Wie könnte das Angebot der allgemeinen Schule geändert werden, damit es eben nicht zu diesen belasteten Schul- und Familienkarrieren kommt? Ein weiteres Beispiel: Warum schickt man in vielen Regionen Kinder immer noch zur Mittagspause nach Hause und zwingt damit die Mütter, Väter oder die Großeltern zum Kochen am heimatischen Herd? Oder, warum muss eine Schule um 14 Uhr zu Ende sein? Warum kann eine Schule nicht länger ein lebensnahes Bildungsangebot ausbringen? Das ist das, was viele Eltern, auch Eltern mit Kindern mit Behinderung wollen. Und genau das ist die Schlepperfunktion. Es gibt Aspekte, die eine Sonderschule heute noch für einige Eltern attraktiv macht, die auf Dauer aber nicht an eine Sonderschule gebunden sein müssen, sondern die in eine Entwicklung von allgemeiner Schule übergehen sollten.

Und bei der Erfüllung dieser Aufgabe ist es vollkommen egal, ob der Schlepper im Verband vorn schiebend, hinten drehend oder an der Seite stupsend arbeitet. Ich hoffe, dass wir mit solchen Veranstaltungen wie der heutigen in die Richtung gehen, dass sich Sonderpädagogik auch nicht mehr als einzelnes Schiff versteht, sondern als ein Schlepper im Verband mit der Aufgabe, dem großen Tanker dabei zu helfen, eine neue, eine zukunftsfähige Richtung einzuschlagen. – Ich bedanke mich für die Aufmerksamkeit!

Literatur

Boban, Ines und Andreas Hinz (Hrsg.) (2003) Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln (entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow). Halle/Saale.

(http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20German.pdf entnommen am 25.03.2008)

Degenhardt, Sven (2008) „Gute Schule“ in der Bundesrepublik Deutschland – auch eine „Gute Schule“ für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler? Gutachten zur Präsenz von Bildung, Erziehung und Rehabilitation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sehen in den Qualitäts- und Evaluationshandbüchern der Bundesrepublik Deutschland: Herausgegeben vom Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (VBS). Würzburg: Selbstverlag.

UN - Vereinte Nationen (Hrsg.) (2000) Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen – verabschiedet von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zum Abschluss des vom 6.-8. September abgehaltenen Millenniumsgipfels in New York. (<http://www.unric.org/html/german/mdg/millenniumerklaerung.pdf> entnommen am 20.10.2007)

UN - United Nations (2007a) Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (Manuskriptdruck). (<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprote.pdf> entnommen am 25.03.2008)

UN - Vereinte Nationen (2007b) Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Arbeitsübersetzung Deutscher Übersetzungsdienst der Vereinten Nationen. Stand: 16. Februar 2007). (Manuskriptdruck). (http://www.netzwerk-artikel-3.de/dokum/behindertenkonvention_dued_16_2_07.pdf)

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (1990) World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs. New York, Paris: UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf> entnommen am 25.05.2008)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (1994) The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. (http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF entnommen am 19.02.2008)

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2000) Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> entnommen am 25.05.2008)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2007) EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015 - Will we make it? Paris: UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> entnommen am 25.05.2008)

vds – Verband Sonderpädagogik e.V. (2008) Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59, 2, 42 - 64.

Inklusive Pädagogik – Fallstricke der Praxis

Dr. Ulrike Becker, Verband der Sonderpädagogik (vds), Berlin

Der Anspruch der Inklusiven Pädagogik besteht in der Realisierung des Rechts auf Zugang zu Bildung und Erziehung für Schüler mit Behinderung in allgemeinbildenden Schulen. Die Wirklichkeit der bildungspolitischen Entwicklung in der BRD ist weit davon entfernt: Wir verzeichnen im Schuljahr 2006/07 erstmalig einen Anstieg der integrativen Förderung von Schülern mit Förderbedarf auf 15,7 % (vgl. Sekretariat der KMK 2007. In: Bildungsbericht 2008, 256). Betrachtet man die historische Entwicklung der Unterrichtung von Schülern mit Förderbedarf ist dies als großer Erfolg zu werten. Aber bei einer Veranstaltung des Instituts für Menschenrechte wurde folgende Frage gestellt: „15,7 statt 100 %. Warum?“

Die Schulstatistik, herausgegebenen von den Ämtern des Bundes und der Länder 2008 zeigt, dass nach wie vor mehr Schüler mit Behinderung von allgemeinbildenden Schulen an Förderschulen wechseln als umgekehrt. 3,1 % der Schüler mit Förderbedarf wechseln von einer Förderschule an eine allgemeinbildende Schule. 8,1 % der Schüler mit Förderbedarf wechseln von einer allgemeinbildenden Schule an eine Förderschule (vgl. Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07. In: Bildungsbericht 2008, 257). Im Verhältnis 1: 3. Warum gibt es diese Entwicklung?

Ich will heute dieser Frage nachgehen. Es ist zunächst von großer Bedeutung, sich zu verdeutlichen, dass in der Bundesrepublik Deutschland ein gegliedertes und damit selektives Schulsystem besteht. Die Sonderschule ist Bestandteil dieses gegliederten Schulsystems, dem der Gedanke einer Inklusiven Pädagogik diametral entgegensteht. Die Einrichtung inklusiver Schulen geht daher mit Paradoxien und Fallstricken einher, die das pädagogische Handeln vor eine große Herausforderung stellen. Ich möchte heute zu Ihnen über Fallstricke der pädagogischen Praxis sprechen, die ich im Rahmen meiner Beratungs- und Fortbildungstätigkeit sowie im Kontext meiner Forschungen kennenlernen konnte.

Die Fallstricke der pädagogischen Praxis findet man auf der Ebene der Institutionen, auf der Ebene der Beziehungen sowie auf der Ebene von Unterricht und Unterstützung.

Ich beginne mit den Problemen, die sich auf der Ebene der Institutionen entwickeln und zu erheblichen Erschwernissen im pädagogischen Alltag führen:

Hier möchte ich als ersten Fallstrick die widersprüchlichen Interessen verschiedener beteiligter Institutionen nennen. Die Bildungsministerien verankern rechtlich zunehmend den Vorrang des gemeinsamen Unterrichts gegenüber der Beschulung in Sonderschulen, erhalten aber die Sondereinrichtung als Notausgang im Rahmen des selektiven Schulsystems.

Die Einzelschulen, die Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I und II haben die Verpflichtung auf Elternwunsch, Schüler mit Behinderung aufzunehmen. Aber es hängt nach wie vor von dem Engagement der Schulleitung und Pädagogen ab, ob sie den gemeinsamen Unterricht zu ihrer Aufgabe machen, oder im Kontext unseres selektiven Schulsystems die Unterrichtung von Schülern mit Förderbedarf in Sonderschulen verlangen. Die Schulträger haben das Interesse Doppelfinanzierungen die durch Baumaßnahmen an Sonderschulen und an allgemeinbildenden Schulen für Schüler mit Behinderung entstehen, zu vermeiden. Die Jugendhilfe fühlt sich für die Übernahme von Aufgaben, die im Unterricht anfallen, nur sehr begrenzt zuständig. Ist da nicht Schule zuständig?

Die widersprüchlichen Interessen der Institutionen machen deutlich, dass systemimmanente Fragen, insbesondere die Senkung von Kosten, Vorrang gegenüber der bestmöglichen Unterrichtung von Schülern mit Behinderung haben. Dies erweist sich als Fallstrick für die Pädagogen und Eltern, die den Zugang für Schüler mit Behinderung in der allgemeinbildenden Schule wollen. Dies kann heute realisiert werden, wenn sich Eltern oder Pädagogen mit einem hohen individuellen Eigenengagement dafür einsetzen.

Das Etikettierungs- Ressourcen-Dilemma erweist sich als zweiter Fallstrick auf der Ebene der Institutionen: Die inklusive Schule gelingt nur ohne Etikettierung und Stigmatisierung, wenn alle Menschen in ihrer Verschiedenheit anerkannt und akzeptiert werden. Gegenwärtig erhalten Einzelschulen Personalressourcen für die Unterrichtung, Betreuung und Unterstützung von Schülern mit Behinderung nur durch Etikettierung als Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Etikettierung erfolgt durch ein Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Lehrer oder Eltern beantragen dieses auf der Grundlage der Beobachtung von Defiziten.

Auf diese Weise stehen Schulen vor der Wahl entweder getreu dem Gedanken der Inklusion auf Etikettierung zu verzichten. Dann verfügen sie nicht über ausreichendes Personal und die Unterrichtung des Schülers mit Behinderung wird voraussichtlich scheitern. Oder:

Sie beantragen die Personalressourcen auf der Grundlage der Etikettierung von Schülern mit Behinderung und machen sie auf der formalen Ebene zum Außenseiter, die es dann wieder zu integrieren gilt.

Die fehlende Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen erweist sich als dritter Fallstrick für den gemeinsamen Unterricht: Hilfen müssen von Eltern, Lehrern, Schulleitung oder leitenden Erziehern zu unterschiedlichen Terminen bei verschiedenen Institutionen beantragt werden.

Beim Jugendamt erfolgt die Beantragung von Pflegekräften oder Integrationsfacherziehern. Beim Schulamt wird das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs eröffnet und ebenfalls der Antrag auf Schülerbeförderung gestellt. Beim Schulträger reichen Schulen Anträge zur Durchführung baulicher Maßnahmen ein.

Die fehlende Kooperation zwischen beteiligten Institutionen führt dazu, dass Hilfen aus verschiedenen Institutionen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten ankommen und nicht aufeinander abgestimmt sind. Werden Hilfen für Schüler mit Behinderung additiv gewährt, sind sie wenig effektiv und teuer. Denn die verschiedenen beteiligten Institutionen kooperieren häufig nicht miteinander. Daher führt die fehlende Kooperation der beteiligten Institutionen zu unmittelbaren Folgen für den pädagogischen Alltag: Zunächst kommt es zur Unterversorgung, Überversorgung und gar zu Kollisionen von Helfern. Aus einer nicht-adäquaten Personalausstattung resultiert eine subjektive Überlastung der Lehrer, die häufig in solchen Situationen äußern: „Das kann ich nicht. Ich werde dem Schüler mit Behinderung nicht gerecht! Die Lehrer an der Sonderschule können das viel besser“. Meist folgt dann die Forderung nach dem Wechsel des Schülers in eine Förderschule, wo er in der Vorstellung der Lehrer diese Schüler besser versorgt werden kann. Auf diese Weise scheitern gegenwärtig zahlreiche Versuche einzelne Schüler mit Behinderung in die allgemeinbildende Schule aufzunehmen und die mangelnde Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen erweist sich als Fallstrick im pädagogischen Alltag des gemeinsamen Unterrichts.

Ich komme zu den Fallstricken auf der Ebene der Beziehungen und beginne mit Problemen, die bei der Kooperation im Team von Erziehern, Lehrern und anderen Helfern auftreten. Ich beginne mit einer Szene aus dem Schulalltag:

In Klasse 5 hospitiert eine Erzieherpraktikantin im Unterricht. Nach der ersten Pause vermisst sie ihr Handy. Sie spricht die Lehrerin an und bittet um Klärung. Diese verweist sie an die leitende Erzieherin, die diesen Vorfall nachmittags klären soll. Sie als Lehrerin sei nicht zuständig. Sie halte Unterricht.

Die Mitschüler vermuten, dass Sammy, ein Schüler mit Förderbedarf Lernen, der häufig Gegenstände von weiblichen Bezugspersonen entwendet, sich das Handy aus der Tasche der Erzieherpraktikantin genommen hat. Die leitende Erzieherin versucht nachmittags, den Vorfall zu klären. Ohne Erfolg! Das Handy ist längst verschwunden.

Am nächsten Morgen spricht die verzweifelte Erzieherpraktikantin Sammy auf Eigeninitiative hin an und fragt ihn freundlich, ob er ihr Handy gesehen habe. Völlig unerwartet tritt er und beißt er sie so, dass sie nach Hause gehen und sich ärztlich versorgen lassen muss. Der Schüler wird für die folgenden Tage vom Unterricht suspendiert.

Am nächsten Tag bringt Sammys Vater das Handy in die Schule und entschuldigt sich für das Verhalten seines Sohnes. Was ist passiert?

Sammy kommt aus einer Familie, in der sich der Vater schon als der Junge noch im Kindergartenalter war, so autoritär und gewalttätig gegenüber Sammys Mutter verhielt, dass diese ins Frauenhaus geflohen und nicht mehr in den Haushalt zurückgekehrt ist. Sammy wird von seinem Vater groß gezogen. Für den Vater ist die Schulbildung seines Sohnes sehr wichtig. Er ist aber der Meinung, dass der Einsatz von Erzieherinnen in der Schule überflüssig sei.

In der Schule überträgt Sammy unbewusst Aspekte des Vaters auf die Lehrerin und Aspekte seiner Mutter auf die Erzieherinnen. Das Klauen von Wertgegenständen, wie an dem geschilderten Vormittag, stellt den unbewussten Wunsch nach mütterlicher Zuwendung dar. Gleichzeitig identifiziert er sich unbewusst mit dem Vater und geht mit der Erzieherpraktikantin genauso respektlos und gewalttätig um, wie der Vater seinerzeit mit seiner Mutter.

Eine Kooperation zwischen der Lehrerin und der Erzieherin hätte diesen Vorfall und den anschließenden Ausschluss des Schülers aus der Schule verhindern können. Diese Kooperation hätte ein Vorstellen der Praktikantin durch die Lehrerin beinhalten müssen und einen Hinweis darauf, dass sie genauso mit Respekt zu behandeln sei, wie sie selbst. Vermutlich hätte dies bereits den Diebstahl des Handys verhindert. Wäre es trotzdem zu dem Vorfall gekommen, hätte eine sofortige Bearbeitung des Konflikts im Unterricht zur Klärung und Zurückgabe des Handys führen können. Es wäre weder zur Verletzung der Praktikantin am nächsten Tag noch zum Ausschluss des Schülers gekommen.

Das Problem besteht in einer Spiegelung der unbewussten Dynamik des Falls in der Helferrunde. Die Erzieherin und Lehrerin agieren wie die Eltern und verstärken so die Symptomatik. Dies führt zu Sammys Ausschluss aus dem Unterricht. Solche Situationen kommen sehr häufig im gemeinsamen Unterricht mit Schülern vor, die in der emotionalen und sozialen Entwicklung beeinträchtigt sind. Die Lösung liegt in einer Praxisreflexion durch regelmäßige Fallsupervision und Kooperation im Team in Schulen einzurichten.

Als zweiter Fallstrick auf der Beziehungsebene erweist sich die Kooperation zwischen Lehrern und Eltern. Hier eine Szene aus dem Schulalltag: Ken, 6 Jahre ein Schüler mit beginnender Muskeldystrophie, ist Schüler der Schulanfangsphase. Seine kognitive Entwicklung ist um etwa zwei Jahre verzögert. Heute bringt die Mutter Ken, wie auch an allen anderen Schultagen zehn Minuten verspätet zum Unterricht, spricht die Lehrerin, die bereits im Unterrichtsgeschehen ist, distanzlos an: „Ach bevor ich es vergesse, gestern hat Ken in der Schule nur wenig gearbeitet. Heute achten sie doch darauf, dass er mindestens zwei Seiten schreibt und Sie geben ihm doch dieselben Rechenaufgaben wie den anderen Kindern. Oder?“ Die Mutter verabschiedet sich von Ken und rauscht wieder aus dem Klassenraum.

Die Lehrerin bleibt sprachlos zurück und konzentriert sich mühsam wieder auf den bereits von ihr begonnenen Unterricht. Vor einigen Tagen erst hat sie mit Kens Mutter telefoniert und sie gebeten, Ken täglich pünktlich zu bringen, damit er schon vor Unterrichtsbeginn den Anschluss an seine Mitschüler findet. Außerdem bereitet sie als Lehrerin für Ken täglich individuelle Arbeitsblätter und Hausaufgaben vor, um ihn vor Überforderungen im zu schützen. Eigentlich müsste die Mutter ihr dankbar sein. Oder?

Die Probleme in der Kooperation zwischen Lehrern und Eltern resultieren aus unterschiedlichen Interessen: Die Eltern wollen das Beste für ihr Kind. Sie stellen Anforderungen an die Lehrerin, um eine bestmögliche Förderung zu bekommen. Die Lehrerin bemüht sich um den Schutz des Kindes vor Überforderung und wünscht sich Anerkennung und Entlastung.

Lösungen liegen in der Elternberatung sowie dem Angebot von Elternkursen und in fachlich moderierten regelmäßigen Helferrunden mit Eltern, in denen Zielabsprachen getroffen werden. Die Moderation können Schulpsychologen oder Sonderpädagogen mit therapeutischer Zusatzqualifikation übernehmen.

Als dritter Fallstrick auf der Beziehungsebene erweist sich die Lehrer-Schüler-Interaktion. Hier eine weitere Szene aus dem Schulalltag:

Diese handelt von der achtjährigen Tina: Es ist Frühstückspause. Sven sitzt neben Tina. Er holt seine Brotbox heraus und öffnet sie. Die Dose ist leer. Er weint los: „Mama hat mir Gummibärchen in die Dose getan. Ich hab's gesehen. Jetzt sind sie weg. Das war die blöde Tina“. Tina lacht. Die Lehrerin fragt: „Tina, Wo ist dein Frühstück?“ „Mama hat mir keins gegeben. Keine Zeit. Du weißt schon“. Tina hat zwei ältere und drei jüngere Brüder. Tina kommt meistens ohne Frühstück. Die Lehrerin denkt: „Jetzt geht das Theater schon wieder los“. Immer ist Tina Auslöser von Streitigkeiten und Unruhe in der Klasse. Gestern war es besonders schlimm. Sie hat allen Kindern ein Mathearbeitsblatt ausgeteilt und sie gebeten, nur die ersten fünf Aufgaben zu rechnen. Tina hat geschrien: „Das mach ich nicht. Babyaufgaben. Ich mache nur die schweren Aufgaben“. Die Lehrerin musste sich zehn Minuten mit Tina beschäftigen, und letztendlich hat Tina das Arbeitsblatt wütend zerrissen und gar keine Aufgabe gerechnet.

Tina hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Erziehungshilfe. Die Lehrerin sieht zunehmend, dass ihre pädagogischen Bemühungen nicht fruchten. Sie spürt zunehmend Ablehnung im Umgang mit Tina und spricht in der Pause mit einer Kollegin: „Wenn Tina im Heim mit einer Sonderschule wäre, könnte man sich richtig um sie kümmern. Das wäre viel besser als in der Grundschulklasse mit 27 Kindern und der Mutter, die ihr noch nicht mal Frühstück macht“.

Die Schwierigkeit liegt in dem Entstehen einer emotionalen Ablehnung des Mädchens durch die Lehrerin. Aus psychoanalytischer Perspektive würde man diese emotionale Reaktion als eine Gegenübertragung interpretieren. Im Unterricht verhält sich Tina wie zu Hause. Sie überträgt unbewusst Aspekte ihrer Mutter auf die Lehrerin und sucht auf jede erdenkliche Weise die individuelle Zuwendung, So bewirkt sie, dass die Lehrerin sie genauso ablehnt wie ihre Mutter.

Lösungen liegen auch hier im pädagogischen Alltag in Praxisreflexion durch regelmäßige Fallsupervision, in der Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse im pädagogischen Alltag reflektiert werden und die Lehrerin wie im Fall Tina auch in schwierigen Unterrichtssituationen zu einer empathischen aber auch Grenzen setzenden Haltung gegenüber „allen“ Kindern finden kann (Becker 2008).

Ich komme zu den Fallstricken auf der Ebene von Unterricht und Unterstützung. Bei Schülern, die zieldifferent unterrichtet werden, besteht das Problem, dass sie oft über- oder unterfordert sind. Die Überforderung kommt zustande, wenn Lehrer nicht differenzieren und sie dieselben Arbeitsaufträge wie leistungsstarke Schüler erhalten. Dies führt dazu, dass Schüler, die in der kognitiven Entwicklung retardiert sind, gar nicht erst mit der Bearbeitung der Bögen beginnen, sich unterrichtsfremden Tätigkeiten zuwenden oder, was viel häufiger passiert: Sie stören den Unterricht.

Es kommt häufig vor, dass ein Schüler mit Förderbedarf Lernen der Klassenstufe 4, ein Arbeitsheft der ersten Klasse zur Bearbeitung im Unterricht vorgelegt bekommt. Dies stellt häufig eine Unterforderung dar. Außerdem ist die optische Aufbereitung des Materials nicht altersgerecht, was zur emotionalen Ablehnung durch den Schüler führt. Die Unterforderung zieht die gleichen Wirkungen wie die Überforderung nach sich. Der Schüler mit Förderbedarf stört den Unterricht, statt seine Aufgaben zu bearbeiten. So verhindern Unterforderung und Überforderung, das Lernen und die aktive Teilhabe am Unterrichtsgeschehen.

Eine Lösung besteht im Einsatz von Sonderpädagogen, die gleichberechtigt mit dem Klassenlehrer im Unterricht zusammenarbeiten. Der Sonderpädagoge ist Mitglied des pädagogischen Teams und garantiert die Einhaltung sonderpädagogischer Bildungsstandards sowie die aktive Teilhabe im Rahmen von Binnendifferenzierung. Der Unterricht in der Schule für „alle“ kann nur gelingen, wenn auf diese Weise das sonderpädagogische Wissen in den Unterricht der allgemeinbildenden Schule einfließt und auf diese Weise alle Schüler fördert.

Als weiterer Fallstrick erweist sich die Unterstützung im Unterricht durch Helfer: Individuelle Unterstützung ermöglicht die Teilhabe am Schulleben, erzeugt aber auch häufig bei den Schülern mit Behinderung, Lernwiderstände bis hin zur Verweigerung. Dies kann daher rühren, dass sie die Unterstützung als Dauerkontrolle erleben und den Wunsch haben, sich selbständig im Unterricht bewegen zu können. Unterstützung durch Helfer kann auch zur Unselbständigkeit des Schülers führen, wenn z. B. Pflegepersonal eine kompensierende Haltung einnimmt und dem Schüler mit Behinderung zu viel Aufgaben im Alltag abnimmt. Von daher ist es wichtig, im Klassenraum nur so viel Unterstützung wie nötig zu geben und in temporären Lerngruppen soviel sonderpädagogische Förderung wie möglich durch äußere Differenzierung anzubieten, wie dies z. B. durch den lebenspraktischen Unterricht für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bereits im gemeinsamen Unterricht in Einzelschulen realisiert wird. Unterricht und Unterstützung kann nur mit dem Einsatz von Sonderpädagogen gelingen, indem Unterforderung sowie Überforderung vermieden und aktive Teilhabe sowie Lernen begünstigt werden.

Damit die Fallstricke der pädagogischen Praxis nicht zum Scheitern der inklusiven Pädagogik führen, benötigen inklusive Schulen als Orte zum Lernen und Leben für „alle“:

- eine personelle Grundausstattung in den Bereichen Unterricht,
- Unterstützung und Freizeit ohne Etikettierung von Kindern oder Jugendlichen,
- multiprofessionelle Teams aus Lehrern, Erziehern,
- Sonderpädagogen, Schulpsychologen sowie Mitarbeitern des Jugendamtes und von freien Trägern,
- regelmäßige Fallsupervision im Team,
- Beratung für Eltern (evt. Elternkurse),
- fachlich moderierte, regelmäßige Helferrunden mit Eltern,
- Sonderpädagogen und Integrationsfacherzieher als Mitglieder aller Klassenteams einer Schule,

- die Übertragung der Organisation, Verwaltung und Evaluation der Unterstützungsmaßnahmen aller Kinder einer inklusiven Schule auf einen Mitarbeiter.

Literatur:

Becker, U.: Lernzugänge – ein Beitrag zur integrativen Pädagogik. Wiesbaden 2008.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildung in Deutschland. Konsortium Bildungsberichterstattung: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld, Bertelsmann Verlag 2008.

Ziebarth, F.: Mit Symptomen in Beziehung. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim, Beltz 2004, 101-112.

Behindertenpädagogik ist so nötig wie je, Sonderschulen nicht unbedingt – im Zweifel gilt: Vorrang des Rechts auf Schule auch bei schwersten Behinderungen!

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, Humboldt-Universität zu Berlin

Mit der Verabschiedung des „internationalen Übereinkommens zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen“ hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 13.12.2006 einen Völkerrechtsvertrag vorgelegt (UN 2007), den bis Anfang 2008 bereits 125 Staaten unterzeichnet und sich damit verpflichtet haben, den Inhalt dieser Konvention durch Ratifikation in nationales Recht zu übertragen. Von Seiten der Bundesregierung Deutschland erfolgte die Unterzeichnung im März 2007, nunmehr steht die Ratifizierung an.

Demgemäß muss dann unter anderem auch der Artikel 24, der in der deutschen Übersetzung mit ‚Bildung‘ überschrieben ist, im deutschen Recht entsprechende Berücksichtigung finden. In diesem Artikel heißt es eingangs:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht der Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um die Verwirklichung dieses Rechts ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu erreichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslange Fortbildung ...“ (UN 2007, Artikel 24 (1)).

Im Anschluss hieran werden als grundlegende Bildungsziele genannt: (1) „Entfaltung der Menschenwürde bzw. Achtung der Menschenrechte“, (2) „Persönlichkeitsentfaltung“ und (3) „Teilnahme an einer freien Gesellschaft“.

Es geht also bei der Umsetzung des Artikels 24 dieser UN-Konvention im Kern um die Gewährleistung eines integrativen Bildungssystems, das – je nach Übersetzungsversion der UN-Konvention – auch als inklusives Bildungssystem bezeichnet wird, hinter dem die Orientierung am Gedanken von der „Einen Schule für Alle“ steht. Die grundsätzliche Frage, die sich vor dem Hintergrund dieser UN-Konvention ergibt, lautet:

Wie muss ein solches integratives bzw. inklusives Bildungssystem beschaffen sein, damit das Recht auf Bildung auch für alle Menschen umgesetzt werden kann?

Grundlegende Überlegungen

Bei der Klärung dieser grundsätzlichen Frage muss aus pädagogischer Sicht vor allem auch der Anspruch auf Bildung derjenigen Personen berücksichtigt werden, die sozusagen das „letzte und schwächste Glied“ in der Kette darstellen und die aller Erfahrung nach bislang gar nicht oder nur bedingt ihren Anspruch auf Bildung

wahrnehmen konnten – nämlich die Gruppe der Menschen mit schweren und schwersten (geistigen) Behinderungen. Diese Schüler werden in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (KMK 1998, im Folgenden zitiert nach Drave 2000) als „schwer mehrfachbehindert“ bezeichnet und folgendermaßen beschrieben:

„Diese Kinder und Jugendlichen benötigen zur Sicherung ihrer existentiellen Grundbedürfnisse basale Erfahrungen als Voraussetzungen für Lernen und Entwicklung. Bei der Förderung der basalen Funktionen wird in einem dialogischen Prozess Zugang zu Bildungseinrichtungen ermöglicht. Kinder und Jugendliche mit schwerer Mehrfachbehinderung brauchen in der Regel körperliche Nähe, um andere Menschen und Dinge wahrnehmen und mit ihnen in Beziehung treten zu können. Dafür müssen alle Sinne angesprochen werden...

Schülerinnen und Schüler mit schwerer Mehrfachbehinderung benötigen Menschen, die ihnen die Umwelt auf elementare Weise vermitteln und ihnen Lageveränderung und Fortbewegung ermöglichen, insbesondere durch die Förderung ihres Körpererlebens, der Körperhaltung, der Kopf- und Rumpfkontrolle, des Sitzens, des Stehens und des Gehens. Sie brauchen Bezugspersonen, die ihre individuellen Ausdrucksformen auch ohne Lautsprache verstehen und die durch die Vermittlung der Kommunikationsformen wie Mimik, Gestik, Gebärden, Symbole und Bilder eine kommunikative Beziehung aufbauen können“ (Drave 2000, S. 269).

Aus phänomenologischer Sicht haben soeben einige Vertreterinnen und Vertreter aus der Geistigbehindertenpädagogik und deren Umfeld (Barbara Fornefeld, Ursula Stinkes, Markus Dederich, Martin W. Schnell, Günter Dörr) auf diese im bisherigen Bildungssystem immer noch stark vernachlässigte Gruppe unmissverständlich hingewiesen (Fornefeld 2008) und den Versuch unternommen, auf diese oftmals übersehene und vergessene Gruppe durch die Verleihung des Namens „Menschen mit Komplexer Behinderung“ aufmerksam zu machen, wobei sie zugleich folgende Aspekte mit zu bedenken geben:

„Dabei geht es ausdrücklich nicht um eine neue Klassifikation von Behinderung, sondern um die Bezeichnung einer von Missachtung und Aussonderung bedrohten Personengruppe. Der Name ‚Menschen mit Komplexer Behinderung‘ verbindet Personen mit geistiger Behinderung, die innerhalb der Gesamtpopulation der Menschen mit Behinderung vom System als die angeblich Leistungsschwächsten übersehen werden. Sie unterscheiden sich in ihren Schädigungen und Beeinträchtigungen stark voneinander, nicht aber in der Komplexität ihrer Lebensbedingungen. Diese verbindet die Personengruppe miteinander und muss am Anfang aller behindertenpädagogischen und –politischen Maßnahmen stehen“ (Fornefeld 2008, 10).

Insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung der UN-Konvention verdient diese Personengruppe besondere Aufmerksamkeit, vor allem auch deshalb, weil diese Gruppe bei allen Bemühungen um Inklusion immer wieder von Ausschluss bedroht wird bzw. exkludierenden Prozessen innerhalb des Systems Behindertenhilfe und innerhalb der Gesellschaft unterliegt. Viele dieser widersprüchlichen Prozesse

werden in dieser Studie expliziert und für die rehabilitations- und behindertenpädagogische Diskussion nachvollziehbar gemacht (Fornefeld 2008)².

Im Blick auf den Bildungsanspruch dieser Schülergruppe formuliere ich als

1. These: Sofern die ‚inklusive Schule‘ den Anspruch verfolgt, die „Eine Schule für Alle“ zu sein, muss der Anspruch auf Bildung dieser Schüler mit schwersten Behinderungen zum verbindlichen Maßstab für die allgemeine Schule erhoben werden. Ansonsten droht erneut eine fatale Spaltung der Schülerschaft in „integrationsfähig“ und „nicht integrationsfähig“ – und dies heißt, der umfassende Inklusions-Anspruch dieser Schule könnte unbeabsichtigt zu einer binären Klassifikation (in die Gruppe der Integrierbaren und die Gruppe der nicht Integrierbaren) und damit unter der Hand zu einem nicht intendierten Ausschluss beitragen.

Anders formuliert: Die anspruchsvolle Intention der inklusiven Schule, „Eine Schule für alle“ zu sein, lässt sich nur dann einlösen, wenn in ihr auch diese soeben beschriebene Schülergruppe aufgehoben ist und ihren Bildungsanspruch wahrnehmen kann. Diese Schülergruppe stellt zugleich den Maßstab dar, an dem abgelesen werden kann, inwieweit die allgemeine Schule ihrem Anspruch auf Inklusion gerecht wird.

Die Qualität eines inklusiven Schulsystems muss dementsprechend primär an dem Kriterium der Inklusion schwerst geistig behinderter Schüler bemessen werden – und nicht – wie dies die gegenwärtige aktuelle bildungspolitischen Orientierung nach PISA nahe legen könnte – an outputorientierten Bildungsstandards (vgl. hierzu Musenberg/Riegert 2008; Sonderpädagogische Förderung 2008, Heft 3: Thementeil).

Wenn es nur eine einzige Schule innerhalb eines inklusiven Bildungssystems gibt, die diesem Maßstab nicht gerecht wird bzw. in der nach anderen Lösungen gesucht werden müsste, ergibt sich das Problem einer grundsätzlichen Differenz zwischen integrationsfähigen und nicht integrationsfähigen Schülern, – eine Differenz, die aus der bisherigen Integrationsdiskussion nur allzu bekannt ist und dort unter Verweis auf die „Unteilbarkeit der Integration“ als Folge des dualen Systems (aus Allgemeiner Schule einerseits und Sonderschule andererseits) betrachtet und eben diesem dualen System angelastet wurde (Markowetz in Cloerkes 2001, 218 ff). Dieses Problem dürfte sich dann nochmals – allerdings nun auf der Anspruchsebene der inklusiven Schule – als Spaltung in eine inklusionsfähige versus nicht inklusionsfähige Schülergruppe wiederholen.

² Da mir dieser Band von Fornefeld erst nach dem Vortrag im September 2008 in Kassel zugänglich wurde, möchte ich hiermit darauf verweisen und ihn zur Vertiefung der hier angesprochenen Zusammenhänge nachdrücklich empfehlen.

Auf grundsätzlicher Ebene ist nun eine weitere These zu berücksichtigen:

2. These: Wie gerade auch internationale Erfahrungen (Markowetz in Cloerkes 2001, 197 ff) zeigen, sind Sonderschulen im Bildungssystem nicht unbedingt notwendig. Allerdings kommt aus pädagogischer Sicht dem Anspruch und dem Recht auf Bildung auch bei schwerster Behinderung höchste Priorität zu. Im Klartext heißt dies: Die Frage nach dem Ort der Förderung und Bildung ist von größter Bedeutung, jedoch diesem Recht auf Bildung nachgeordnet.

Das heißt, nicht die inklusive Form der Institution Schule an sich ist alleine ausschlaggebend, sondern vielmehr die Tatsache, dass in ihr jene Rahmenbedingungen gesichert werden, unter denen der einzelne Schüler – auch derjenige mit schwerster geistiger Behinderung – die Möglichkeit, sich zu bilden, wahrnehmen kann. Das heißt: aus pädagogischer Sicht liegt die Priorität auf dem Fokus der Ermöglichung von Bildung. Das bedeutet nicht, dass die Form der Institution unbedeutend wäre, im Gegenteil. Inklusive Schule vermittelt Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Allerdings geht Bildung hierin nicht auf. Bildung ist immer auch ein reflexiver Akt des Subjektes, der von Menschen mit schwerster Behinderung auf basaler Ebene geleistet wird – sofern die Bedingungen hierfür gegeben sind.

Im Blick auf die anstehende Umsetzung der UN-Konvention in Landesrecht und insbesondere auch unter Berücksichtigung der 1. These geht es deshalb weniger um die Umsetzung einer einzigen – inklusiven – Organisationsform der Institution Schule, sondern darum, dass in dieser Institution der einzelne Schüler seine Möglichkeit zur Bildung überhaupt wahrnehmen kann – und dies im Sinne des hier eingeführten Maßstabes; dies gilt insbesondere eben auch für Schülerinnen und Schüler mit schwerster geistiger Behinderung.

Welche Voraussetzungen auf rechtlicher und auf institutionell-organisatorischer Ebene müssen erfüllt werden, um die Umsetzung der UN-Konvention - insbesondere auch im Blick auf die Forderung nach einer inklusiven Schule – realisieren zu können? Neben den soeben auf grundlegender Ebene angestellten prinzipiellen Überlegungen müssen einzelne Rahmenbedingungen für die Gewährleistung des angedachten inklusiven Bildungssystems berücksichtigt werden. Dabei soll nun zunächst an den bisher entwickelten Integrationsbemühungen in der Bundesrepublik angesetzt und nach deren Stand gefragt werden.

Zum gegenwärtigen Stand der Integration von Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen im Gemeinsamen Unterricht

Nach den aktuellen Daten der „Statistischen Veröffentlichungen der KMK zur Sonderpädagogischen Förderung in Schulen 1997 bis 2006“ (Dokumentation Nr. 185 – April 2008) wurde folgende integrative Entwicklung im Bildungssystem der Bundesrepublik festgestellt:

„Seit 2003 hat ... der Anteil der Integrationsschüler an allgemeinen Schulen an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 12,8 % auf 15,7 % leicht zugenommen“ – so der aktuelle Stand für den Berichtszeitraum bis in das Jahr 2006. Also: Die Gruppe der Integrationsschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist größer geworden (vgl. auch Frühauf 2008).

Diese positiv ansteigende Entwicklungstendenz lässt sich für fast alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ab 1999 (Beginn der statistischen Erfassung von Integrationsschülern) verzeichnen – nicht jedoch für Schüler mit geistiger Behinderung.

Die allgemeine, leicht positive Entwicklung einer integrativen Beschulung führte im Jahr 2006 zu folgendem Stand hinsichtlich der Verteilung innerhalb der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen einerseits und Förderschulen andererseits:

Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen bzw. Förderschulen nach Förder-schwerpunkten 2006

Förderschwerpunkt	Förderschulen	Allgemeine Schulen
Lernen	46,5	45,9
Sehen	1,2	2,4
Hören	2,7	4,3
Sprache	9,1	16,6
Körperliche u. motorische Entwicklung	6,0	6,8
Geistige Entwicklung	18,0	2,8
Emotionale u. soziale Entwicklung	8,0	20,5
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	5,9	0,7
Kranke	2,5	0,1
Insgesamt	100,0	100,0

(KMK 2008, Tabelle 4, S. XIV)

Um diese Angaben zu verdeutlichen, sollen auch die absoluten Zahlen genannt werden. Bezogen auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stehen hinter dem genannten Anteil von 18,0 % an Förderschulen im Jahr 2006 insgesamt 73.562 Schüler mit geistiger Behinderung. Der Anteil von 2,8 % der Integrationsschüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bezieht sich auf nur 2.117 Schülerinnen und Schüler.

Berücksichtigt man, dass der Anteil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 18,0 % – also fast ein Fünftel – aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmacht, die in Förderschulen unterrichtet werden – und damit - nach der Gruppe der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen (46,5 % aller Förderschüler) – die zweitgrößte Gruppe von Förderschülern darstellt (Rang 2), so fällt der Anteil von 2,8 % Integrationsschülern mit

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ausgesprochen gering aus (nämlich Rang 6 von insgesamt 9 Plätzen).

Im Förderschwerpunkt Sehen fällt der Anteil der Integrationsschüler doppelt so hoch aus wie bei den Schülern in Förderschulen. Und bei Schülern des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung ist die Gruppe der Integrationsschüler mehr als doppelt so groß wie die der Förderschüler.

Dementsprechend fällt auch der Kommentar der KMK hinsichtlich der Integrationsbemühungen um Schüler mit geistiger Behinderung aus:

„Bei der Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und allgemeinen Schulen auf die einzelnen Förderschwerpunkte ergeben sich deutliche Unterschiede ...

So werden die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nur verhältnismäßig selten in allgemeinen Schulen unterrichtet. In diesem Bereich wird weiter auf die spezielle Förderung in Förderschulen gesetzt. Dagegen sind Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und dem Förderschwerpunkt Sprache auch stärker in den allgemeinen Schulen vertreten“ (KMK 2008, XIV).

Betrachtet man in der Tabelle zur „Sonderpädagogischen Förderung in allgemeinen Schulen“ die prozentualen Angaben hinsichtlich der „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen allgemeinen Schulen zusammen“ (KMK 2008, Seite 10), so ist nicht nur eine stagnierende, sondern eine insgesamt rückläufige Integrationsquote bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu verzeichnen (vgl. Frühauf 2008):

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen allgemeinen Schulen zusammen

Hier: auszugsweise nur für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
3,4 %	3,1 %	3,0 %	3,0 %	3,2 %	2,8 %	3,0 %	2,8 %

(KMK 2008, S. 10)

Über die Ursachen und Gründe für diese rückläufige Entwicklung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung können zunächst nur Vermutungen angestellt werden. Mit Sicherheit müssen hier unter anderem die organisatorischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Zu Zeiten der integrativen Modellversuche in den 1990er Jahren waren die personellen und sächlichen Ressourcen für die Gewährleistung von Rahmenbedingungen, die eine Integration der Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erlaubten, offensichtlich eher gegeben als unter den danach einsetzenden Bedingungen eines regulären gemeinsamen Unterrichts.

Insgesamt betrachtet bedeutet jedoch eine solche eher rückläufige Entwicklung der Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, dass in Anbetracht der Ratifizierung der UN-Konvention gefragt werden muss, welche Rahmenbedingungen hier verstärkt beachtet und gesichert werden müssen, um auch diese Schüler in die inklusive Schule einbeziehen zu können.

Gerade in Blick auf die Schüler mit schweren und schwersten geistigen Behinderungen, die bislang statistisch noch gar nicht ausgewiesen wurden, ist mit Nachdruck deshalb die erste These nochmals zu wiederholen:

Sofern die ‚inklusive Schule‘ den Anspruch verfolgt, die „Eine Schule für Alle“ zu sein, muss der Anspruch auf Bildung dieser Schüler mit schwersten Behinderungen zum verbindlichen Maßstab für die allgemeine Schule erhoben werden. Ansonsten droht erneut eine fatale Spaltung der Schülerschaft in „integrationsfähig“ und „nicht integrationsfähig“.

Sofern die ‚inklusive Schule‘ den Anspruch verfolgt, die „Eine Schule für Alle“ zu sein, muss der Anspruch der Schüler mit schwersten Behinderungen auf Bildung zum verbindlichen Maßstab für die allgemeine Schule erhoben werden.

Ausblick

Es gilt also bei der Umsetzung der UN-Konvention darauf zu achten, dass die Gefahr der in dieser These angesprochenen Spaltung zumindestens gesehen und nach Kräften vermieden wird. Dies gilt zum Beispiel für ein noch weitgehend praktiziertes Verfahren, das mehr oder weniger dazu umfunktioniert werden kann, eine solche Spaltung in integrationsfähige und in nicht-integrationsfähige Schüler zu verschleiern – und das heißt auch: für die statistische Erhebung unsichtbar zu machen. Denn es gibt immer noch in einigen Bundesländern gesetzliche bzw. administrative Regelungen, die ein Ruhen-lassen oder Aussetzen der Schulpflicht gerade auch in Hinblick auf intensiv behinderte Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Hierauf hat Ellger-Rüttgardt bereits 1995 verwiesen.

Vor einer Ratifikation der UN-Konvention müssen deshalb gerade auch in diesem Zusammenhang entsprechende Gesetzesänderungen vorgenommen werden. Ob allerdings damit die Gefahr der Verschleierung solcher Praktiken vermieden werden kann, muss sich zeigen.

Vor allem aber muss die Umsetzung der UN-Konvention auf institutionell-organisatorischer Ebene eine Stabilisierung der notwendigen Rahmenbedingungen für ein inklusives Bildungssystem herbeiführen – insbesondere in personeller, in sächlicher und räumlicher Hinsicht!

Alle bisherigen Erfahrungen mit positiv verlaufender integrativer bzw. ansatzweise inklusiver Beschulung von Schüler mit geistiger Behinderung bzw. schwerer geistiger Behinderung verweisen in der Regel auf folgende schulorganisatorische und didaktische Rahmenbedingungen und Voraussetzungen:

- Personelle Voraussetzungen: eine feste Stelle für eine ausgebildete Fachkraft zur Begleitung/ Assistenz der Schüler mit schwerer geistiger Behinderung;
- Räumliche Bedingungen: ein möglichst barrierefreies Schulgebäude und vor allem Rückzugsräume bzw. Möglichkeiten
- Sächliche Bedingungen: zum Teil über Krankenkassen etc. zu regeln
- Maximal 20 Schüler pro Klasse im gemeinsamen Unterricht
- Ganztagsangebot der Schule
- Therapie möglichst im Kontext des Unterrichts
- Zieldifferent orientierter Unterricht
- Didaktische Ausrichtung an individuellen Förderbedürfnissen
- Ermöglichung gemeinsamer Lernsituationen (bzw. Lernen am gemeinsamen Gegenstand)
- Bedeutung einer positiven Einstellung der Lehrerschaft zu Integration bzw. Inklusion

Eine Besonderheit hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung manifestiert sich in dem in vielen Bundesländern anzutreffenden Trend, mit der sogenannten „unterrichtlichen Kooperation“ (Theunissen 1999) einen ‚mittleren Weg‘ zur Integration einzuschlagen, der die Nachteile der Sonderschule und die Nachteile der integrativen Unterrichtung für Schüler mit geistiger Behinderung zu vermeiden versucht – und der mehr oder weniger so etwas wie eine Antwort auf die spezifische Unterrepräsentanz der Schüler mit diesem Förderschwerpunkt im gemeinsamen Unterricht darstellt. Diese Kooperation bzw. unterrichtliche Kooperation stellt jedoch einen Widerspruch zur inklusiven Schule dar; denn diese Form des gemeinsamen Unterrichts baut auf dem „dualen System“ aus Allgemeiner und spezieller Sonderschule auf und verfestigt dieses. Aus Sicht der Kritiker wird deshalb die Kooperation völlig abgelehnt, von den Verteidigern wird sie jedoch als ein moderater Weg der allmählichen Reform hin zu einem integrativ-inkluisiven Bildungssystem verstanden (Ackermann 2003).

Vor dem Hintergrund der Inklusions-Diskussion wird immer wieder auch die Legitimation einer eigenen erziehungswissenschaftlichen Disziplin Sonderpädagogik usw. hinterfragt. Die Norm der Inklusion für die Organisationsform Schule wird sozusagen auf die Disziplin übertragen. Demgegenüber ist jedoch daran festzuhalten:

3. These: Wenn die „inklusive Schule“ unter den Bedingungen der 1. These realisiert werden kann, dann bedeutet dies gerade nicht die Abschaffung der sonderpädagogischen Fachkompetenz bzw. der hierfür notwendigen Lehre und Forschung an wissenschaftlichen Hochschulen, sondern deren Intensivierung. Eine angemessene Professionalisierung gerade für die „Eine Schule für Alle“ steht und fällt mit der Existenz einer entsprechenden wissenschaftlichen Disziplin, die die Förderung und Bildung auch von Menschen mit schweren Behinderungen fokussiert.

Literatur:

- ACKERMANN, Karl-Ernst: Unterrichtliche Kooperation – Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“. In: VDS Landesverband Berlin (Hg.): Sonderpädagogik in Berlin. Informationen des Landesverbandes. (2003) 1, S. 43-57
- CLOERKES, Günther: Soziologie der Behinderten. Reine Einführung. Heidelberg 2002
- DRAVE, Wolfgang/ Rumpler, Franz/ Wachtel, Peter (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg 2000.
- ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind: Die aktuelle bildungspolitische Diskussion um die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1995) 132-138
- FORNEFELD, Barbara (Hg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München 2008
- FRÜHAUF, Theo: Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen. Gemeinsamer Unterricht bundesweit weiterhin auf niedrigem Niveau. In: Geistige Behinderung 47(2008)4, S. 301-318.
- KMK: Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 185 – April 2008. Bonn 2008
- MUSENBERG, Oliver/ Riegert, Judith u.a.: In Zukunft Standard-Bildung? Fragen in Hinblick auf den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. In: Sonderpädagogische Förderung 53 (2008) Heft 3
- SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG 53 (2008) Heft 3, Thementeil: Standardisierung sonderpädagogischer Förderung
- THEUNISSEN, Georg: Kooperationsklassen – eine wegweisende Perspektive für einen Gemeinsamen Unterricht nichtbehinderter und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher? In: Zs. f. Heilpädagogik 50(1999) 10, S. 458-465
- UN: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Resolution vom 13.12.2006. Hier zitiert nach der Version des Deutschen Übersetzungsdiensts der Vereinten Nationen. Stand: 16. Februar 2007 http://www.netzwerk-artikel-3.de/dokum/behindertenkonvention_dued_16_2_07.pdf (abgerufen am 15.05.2008)

Sortierung und Schulerfolg

Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Universität Frankfurt/Main

Überblick

Jedes System, das schwierige Aufgaben zu bewältigen hat, trifft Maßnahmen zur Reduktion von Komplexität. Dies gilt auch für das Bildungssystem. Seine Maßnahmen zur Komplexitätsreduktion bestehen im Kern aus Versuchen der Homogenisierung von Lerngegenständen und von Lerngruppen. Die Lerngegenstände werden in Fächer gruppiert, die Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsklassen aufgeteilt und nach Bildungsgängen sortiert. Diese Maßnahmen sind uns so vertraut, dass sie als gleichsam gottgegeben und unveränderbar erscheinen: Dabei wissen wir nur zu genau, dass es sich bei der Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Schulformen keineswegs um einen unschuldigen Verwaltungsvorgang handelt, sondern, dass an dieser Stelle maßgeblich über Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten entschieden wird. Und wir wissen auch, dass diese Entscheidungen unter dem Strich zur Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und/oder aus Benachteiligungslagen führen. Der Beitrag wird sich mit den folgenden vier Aspekten beschäftigen:

Dem Bildungssystem kommt offenkundig eine selektive Funktion zu, die meines Erachtens unumgebar ist – spätestens dann, wenn es um die Vergabe von Bildungstiteln geht. Offen ist allerdings die Frage, wie mit dieser selektiven Funktion umzugehen ist, und ob sie zwangsläufig zum Einsortieren von Schülerinnen und Schülern in verschiedene Bildungsgänge und Schulformen führen muss.

Erst im internationalen Vergleich wird deutlich, wie sehr Deutschland auf dieses Prinzip des Sortierens setzt. Dies betrifft sowohl das weltweit kaum mehr vorfindbare Einsetzen eines vertikal gegliederten Sekundarstufensystems bereits nach dem vierten Schuljahr, wie auch den ungewöhnlich hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in separierenden Formen sonderpädagogischer Förderung unterrichtet werden.

Das zur Begründung dieses hohen Maßes an Sortierung herangezogene Versprechen der höheren Effektivität eines solches Systems wird nachweislich nicht eingelöst. Der Vergleich der Ergebnisse von PISA und IGLU zeigt unmissverständlich, dass unser Bildungssystem dort die schlechtesten Ergebnisse zeigt, wo es am meisten sortiert – nämlich in der Sekundarstufe. Die Sortierung führt – entgegen der gebetsmühlenhaft wiederholten Erwartungen – keineswegs zu besseren Leistungen der stärkeren Schülerinnen und Schüler, geht aber einher mit deutlich niedrigeren Leistungen der Gruppe der schwächeren Schülerinnen und Schüler. Die Leistungsschere öffnet sich, und zwar nur nach unten.

Zu diskutieren ist die Rolle der Sonderpädagogik in diesem System. Wird sich die Sonderpädagogik auch künftig mit dem Delegationsauftrag des Regelschulsystems arrangieren und seine Rolle darin sehen, das Regelschulsystem von scheinbar unpassenden Schülerinnen und Schülern zu entlasten? Oder wird sich die Sonderpädagogik zu einem subsidiären Unterstützungssystem weiter entwickeln, das der Regelschule und jedem einzelnen Lehrer dabei hilft, seiner Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden?

Die Idee der Inklusion und die Selektionsfunktion der Schule

Ich möchte mit einigen grundlegenden Überlegungen zum Inklusionsgedanken beginnen, und dabei den immer wieder zu hörenden Vorwurf aufgreifen, bei der Idee der Inklusion handele es sich im Kern um eine sozialromantische Illusion, die die gesellschaftlichen Realitäten verkenne und die letztlich – wenn auch in bester Absicht – zu einer Verschlechterung der Situation von Menschen mit Behinderung führen könne.

Die Inklusion greift den in der Sozialphilosophie entwickelten Gedanken der „egalitären Differenz“ auf (vgl. Prengel 1993, 2001). Wir sind es gewohnt, Unterschiede zwischen Menschen sofort in hierarchischen Kategorien – also in besser und schlechter – zu denken. Egalitäre Differenz mahnt an, Unterschiede zunächst einmal als bloße Verschiedenheit zu akzeptieren, ohne gleich eine wertende Beurteilung vorzunehmen. So geht der Inklusionsgedanke davon aus, dass sich Menschen in vieler Hinsicht voneinander unterscheiden – so z. B. hinsichtlich ihres Geschlechts, ihres sozio-ökonomischen und kulturellen Hintergrundes, ihrer sexuellen Präferenzen, ihrer Interessen, Neigungen und Begabungen und eben auch im Hinblick auf das Vorliegen einer Behinderung. Und es sei, dem Inklusionsgedanken folgend, angesichts dieser Vielfalt unzulässig, eine dieser Differenzlinien – eben Behinderung – besonders hervorzuheben und gleichsam zum zentralen Merkmal für gesellschaftliche Platzanweisungen zu machen. Inklusion verspricht damit nicht, Behinderung als solche zum Verschwinden zu bringen, aber ihre Bedeutung in der Regelung des gesellschaftlichen Zusammenlebens merklich zu reduzieren.

Ein einfaches Beispiel mag zeigen, dass bestimmte Differenzlinien im Lauf der Geschichte einen drastischen Bedeutungswandel erlebt haben. Die Heirat einer katholischen Frau und eines evangelischen Mannes war vor dreißig Jahren noch ein Thema und wurde seinerzeit als „Mischehe“ bezeichnet. Heute würde man den Begriff der „Mischehe“ für die Ehekombination wohl kaum mehr anwenden. Die Differenzlinie Konfessionszugehörigkeit hat – zumindest in großen Teilen der deutschen Gesellschaft – ihre Bedeutung weitgehend eingebüßt. Die Frage ist nun, ob es im Zuge der Demokratisierung und Humanisierung unserer Gesellschaft erreichbar ist, die Kategorie Behinderung einem ähnlich nachdrücklichen Bedeutungsverlust zuzuführen.

Allerdings bin ich hier weniger optimistisch, als es viele Vertreter der Inklusionsbewegung zu sein scheinen. Denn die Abschaffung sozialer Ungleichheit ist erklärtermaßen nicht das Ziel marktwirtschaftlich organisierter Gesellschaften. Im Gegenteil, gerade die Konkurrenz um knappe Güter wie Geld, Macht oder Prestige

begründet die Dynamik dieses Gesellschaftssystems. Das wird auch daran deutlich, dass die gegenwärtigen gesellschaftlichen Debatten um soziale Gerechtigkeit sich ja nicht um die Abschaffung sozialer Unterschiede drehen, sondern um die Frage wie groß die sozialen Unterschiede sein dürfen, um den Zusammenhalt des Gemeinwesens nicht aufs Spiel zu setzen. Darüber wird die gegenwärtige Debatte um die zunehmende Verarmung breiter Bevölkerungskreise auf der einen Seite und der Explosion der Spitzengehälter von Managern auf der anderen Seite geführt, aber nicht um die Einebnung jeglicher Einkommensunterschiede. Ein Manager, so eine aktuell geäußerte Meinung eines Spitzenpolitikers der Linken (!), sollte nicht mehr als das Zwanzigfache des in seiner Firma gezahlten Durchschnittsgehaltes erhalten, alles darüber sei unmäßig.

Mit anderen Worten: Es geht uns nicht um die Abschaffung sozialer Ungleichheit, sondern um die Legitimation sozialer Ungleichheit. Und hier ist es wohl als historische Errungenschaft anzusehen, dass – zumindest im Prinzip – nicht wie im Feudalstaat die Geburt in einen bestimmten Stand, also die Herkunft, sondern letztlich die eigene Leistung über den sozialen Rang entscheiden soll. Wir wissen nur zu gut, dass dieses Prinzip nicht besonders gut realisiert ist, aber genau das wird ja auch als Ungerechtigkeit wahrgenommen.

Es ist allerdings auch akzeptiert, dass in dieser Wettbewerbssituation bestimmte Gruppen von Menschen eine schlechtere Ausgangsbasis haben, und dies führte zur Einrichtung des wohlfahrtsstaatlich begründeten Nachteilsausgleichs im Sinne besonderer Dienste und Hilfeleistungen für Menschen aus Benachteiligungslagen und/oder mit Behinderungen. Das Dilemma, in dem sich die Inklusionspädagogik befindet, ist nun, wie dieser Nachteilsausgleich organisiert wird, wenn die Kategorie Behinderung gar keine Relevanz mehr besitzen soll (vgl. hierzu pointiert Reiser 2007). Die Antwort auf dieses Dilemma kann eigentlich nur lauten: Die Lebenswelt der Menschen mit Behinderung muss so gestaltet sein, dass die Benachteiligungslage gar nicht erst entsteht. Im außerschulischen Bereich gehen etwa Konzepte der community care in diese Richtung. Anstelle spezialisierter Dienste und Einrichtungen sollen die Selbsthilfe- und Selbstorganisationspotenziale der Gemeinde aktiviert werden. So richtig und so wichtig Initiativen in diese Richtung sind, so scheint es mir dennoch eine (gefährliche) Illusion zu sein, darauf zu setzen, die Lebenswelt könne den wohlfahrtsstaatlichen Nachteilsausgleich vollständig und aus eigener Kraft übernehmen. Im Gegenteil: Die Lebenswelten befinden sich in einem rasanten Umbruch, der Mobilitätsdruck auf den Einzelnen steigt enorm und daher organisieren sich soziale Beziehungen auch immer weniger über sozialräumliche Kontakte, sprich über Nachbarschaften, sondern verlangen vielmehr eine gezielte und konsequente Beziehungspflege. Das birgt Risiken, aber auch Chancen für Menschen mit Behinderung. Aber es wäre meines Erachtens naiv zu glauben, behinderte Menschen könnten diese Chancen einfach so, ohne Unterstützung bzw. Assistenz, ergreifen. Und damit stehen wir wieder vor der Frage, wie der Anspruch auf Unterstützung geregelt werden soll, wenn wir den Begriff der Behinderung nicht mehr verwenden sollen.

Soweit diese grundsätzlichen Überlegungen, die noch einmal den gesellschaftlichen Rahmen abstecken sollten, in dem sich die Diskussion über Schule grundsätzlich und die Diskussion über eine inklusive Schule im Besonderen abspielt. Die Schule ist mit sozialer Ungleichheit in zweifacher Weise befasst. Zum einen stellt soziale

Ungleichheit eine Ausgangsbedingung ihres Handelns dar: Es ist hinlänglich bekannt, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen und dass diese Voraussetzungen in hohem Maße mit ihrer sozialen Lage zusammen hängen. Zum anderen ist die Schule aber auch an der Herstellung von sozialer Ungleichheit aktiv beteiligt, und dies wiederum in zweifacher Hinsicht: Nach außen besteht die Selektionsfunktion der Schule offensichtlich darin, dass sie Bildungstitel vergibt und damit über Lebenschancen ihrer Absolventen nachdrücklich mitentscheidet. Vielen Pädagogen ist diese Funktion mehr als nur unangenehm. Sie halten die Selektionsfunktion dem Pädagogischen wesensfremd und erachten sie als eine dem Bildungswesen von Außen – der Gesellschaft, den Verwertungsinteressen der Wirtschaft – auferlegte Pflicht. Dabei ist es natürlich denkbar, auf Abschlusszeugnisse zu verzichten und Befähigungsnachweise statt dessen durch individuelle Kompetenzbeschreibungen zu erbringen. Die sich im Hochschulbereich abzeichnende Entwicklung, in Prüfungen erworbenen Diplome durch persönliche Portfolios zwar nicht zu ersetzen, aber doch zu ergänzen, lässt sich wohl als Tendenz in diese Richtung lesen. Ein Absolvent kann sich damit nicht nur durch eine (Durchschnitts-) Note ausweisen, sondern durch ein bestimmtes Qualifikationsprofil, mit dem er seine Passung auf die spezifischen Anforderungen einer Stelle besser als durch eine Note belegen kann.

Dies ließe sich natürlich auch auf Schule anwenden – an die Stelle des Abschlusszeugnisses träte eine individuelle Kompetenzbeschreibung. Die Folgen dieser Entwicklung wären für behinderte und benachteiligte Menschen meines Erachtens jedoch zweischneidig: Zwar würde die scharfe Trennlinie Schulabschluss Ja/Nein aufgelöst, allerdings um den Preis, dass es dann keine verbindlichen Mindeststandards schulischer Bildung mehr gäbe – und es damit dem Einzelnen überlassen bliebe, welchen Nutzer er oder sie aus dem schulischen Bildungsangebot zieht. Eine Quote von 7,9 % Abgängern ohne Schulabschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 87f.) ließe sich nicht mehr skandalisieren, weil es diesen Schulabschluss dann gar nicht mehr gäbe. Die Verantwortung für das massenhafte Scheitern wäre auf kaltem Wege endgültig vom Bildungssystem auf den Einzelnen verlagert.

Aber ungeachtet dieser Überlegung zu dem Problem der Zertifizierung von Bildungserfolgen wiesen Luhmann und Schorr ja schon vor vielen Jahren darauf hin, dass die Selektionsfunktion der Schule tief in die Binnenstruktur des Pädagogischen eingelassen sei. Sie zeigten dies unter anderem am Beispiel der scheinbar unverdächtigen Maßnahme des Lobes, denn auch das Lob setzt ja schon die – selektive – Entscheidung voraus, welche Handlung des Schülers als lobenswert gilt, und welche nicht (vgl. Luhmann/Schorr 1979). Dies hängt schlicht mit der Tatsache zusammen, dass Bildungsprozesse gerichtete Prozesse sind. Auch wenn man zugesteht, dass Bildungsprozesse stets individuell geprägt sind, dass sie unterschiedliche Zeit in Anspruch nehmen, dass sie Um- und Irrwege nehmen können und wahrscheinlich auch müssen, dass sie in verschiedenen Wissens- und Könnensbereichen höchst unterschiedlich ausgeprägt sein können, so tragen sie in ihrem Ergebnis trotzdem unausweichlich das Merkmal des besser oder schlechter. Und damit wird eben zweifelhaft, dass die eingangs erwähnte sozialphilosophische Figur der egalitären Differenz völlig umstandslos auf Bildungsprozesse anwendbar ist.

Diese hier nur cursorisch ausgeführte Überlegung lässt meines Erachtens den Schluss zu, dass die Selektionsfunktion der Schule unhintergebar ist: Aber – und das ist der springende Punkt – muss dies zwangsläufig zur Sortierung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedliche Bildungsgänge und Schulformen führen? Mit dieser Frage möchte ich mich im Folgenden, auch mit Blick auf die Erfahrungen aus den internationalen Vergleichsstudien, beschäftigen.

Deutsche Gründlichkeit oder „London gaslight phenomenon“? Nirgendwo wird soviel „sortiert“ wie in Deutschland

Wahrscheinlich wird in keinem Bildungssystem der Welt so stark und so früh auf die Verteilung von Schülerinnen und Schülern in vertikal gegliederte Bildungsgänge gesetzt wie in Deutschland. Man kann in diesem Sortiereifer den Ausdruck deutscher Gründlichkeit sehen. Oder handelt es sich um das, was man in den Sozialwissenschaften als *London gaslight phenomenon* bezeichneten? Mit *London gaslight phenomenon* bezeichnet man den Sachverhalt, dass London als erste Stadt der Welt eine flächendeckende – gasbetriebene – Straßenbeleuchtung eingeführt und als eine der letzten Großstädte der Welt auf elektrisches Licht umgestellt hat. Bestimmte technische oder soziale Errungenschaften, die in der Historie eine Vorreiterfunktion gespielt haben, können – wie dieses Beispiel anschaulich zeigt – im Laufe der Zeit zum Entwicklungshemmnis umschlagen. Und wenn man in die Schulgeschichte schaut, dann sieht man, dass das deutsche Bildungssystem Ende des 19. / Anfang des 20. Jahrhunderts weltweit hoch angesehen war und zum Beispiel für die skandinavischen Länder eine Vorbildfunktion eingenommen hat. Nur haben diese Länder, wie wir wissen, ihre Schulstrukturen nach und nach weiter entwickelt, während wir letztlich auf dem Stand der 1920er Jahre stehen geblieben sind (vgl. Friedeburg 1992).

Die Frage der Schulstrukturen ist in Deutschland bekanntlich ein politisch vermintes Gelände, in dem der fachliche Diskurs gegenüber weltanschaulichen Fragen zurück zu stehen scheint. Eines lässt sich aber durch den internationalen Vergleich zweifelsfrei belegen, dass – wie eingangs bereits erwähnt – Deutschland außergewöhnlich stark auf das Prinzip der Sortierung setzt. An zwei Indikatoren soll dies hier beispielhaft deutlich gemacht werden: Es ist dies zum einen die Dauer der gemeinsamen Grundschulzeit und zum anderen der Ort und Umfang sonderpädagogischer Förderung.

Ein Blick in die Liste der PISA-Teilnehmerstaaten zeigt, dass schon bei der Erhebung im Jahr 2000 neben Deutschland nur noch die Schweiz und Liechtenstein bereits nach Klasse vier nach einer gemeinsamen Grundschulzeit in ein vertikal gegliedertes Schulsystem überführen – übrigens allesamt Länder, deren Ergebnisse enttäuschend ausgefallen sind. Bei PISA 2003, das ist ergänzend noch anzumerken, sind auch die Schweiz und Liechtenstein verloren gegangen, auch diese beiden Länder haben mittlerweile auf eine sechsjährige gemeinsame Grundschulzeit umgestellt.

Klasse 4	Klasse 6	Klasse 8	Kein vertikal gegliedertes Schulsystem
Deutschland	Belgien Luxemburg Mexiko Irland Großbritannien Schweiz Liechtenstein	Niederlande (7) Italien Portugal Polen Frankreich Österreich Russland Tschechien Ungarn	Australien Brasilien Dänemark Finnland Griechenland Island Japan Kanada Korea Lettland Neuseeland Norwegen Schweden Spanien USA

Tabelle 1: Zeitpunkt des Übergangs in ein vertikal gegliedertes Schulsystem (Deutsches PISA Konsortium 2001, 2004). Schweiz und Liechtenstein haben zwischen den PISA-Erhebungen von 2000 und 2003 auf eine sechsjährige Grundschulzeit umgestellt.

Im vorliegenden Zusammenhang ist natürlich vor allem die Frage der Organisation sonderpädagogischer Hilfen von Interesse. Hier scheint Deutschland einen gediegenen Mittelplatz einzunehmen. Etwa fünfeinhalb Prozent aller deutschen Schüler erhalten sonderpädagogische Förderung. Auffallend an der folgenden Grafik ist die hohe Quote in den skandinavischen Ländern, insbesondere in Dänemark, Island und Finnland. In Finnland haben über 21 % aller Schülerinnen im Laufe ihrer Schulkarriere irgendwann einmal eine sonderpädagogische Unterstützung erhalten.

**Anteil der SchülerInnen mit
sonderpädagogischem Förderbedarf
(davon in Sondereinrichtungen, blaue Säule)**

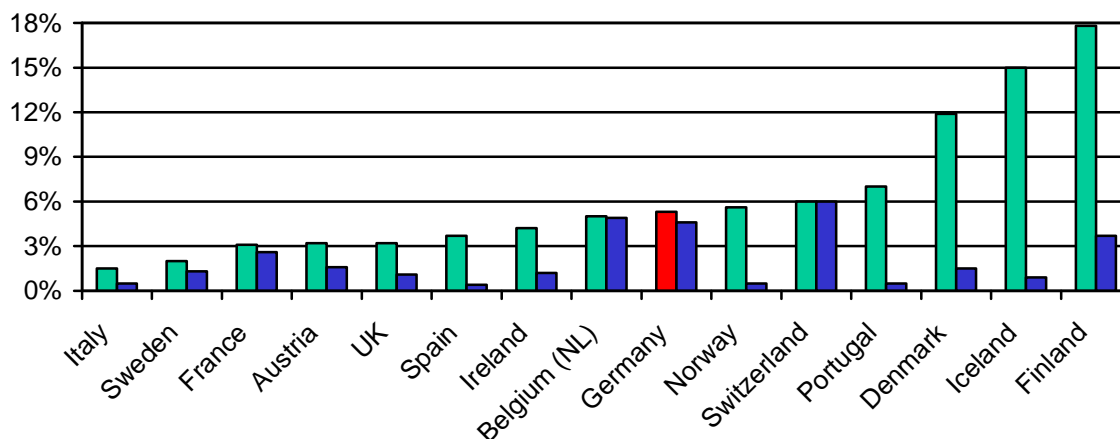


Abbildung 1: Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (dunkelgraue Säule: davon in Sondereinrichtungen; Quelle: EADSNE 2003, eigene Grafik)

Der Eindruck des Mittelplatzes relativiert sich allerdings, wenn man hinzu zieht, an welchem Ort die sonderpädagogische Förderung stattfindet. Dann stellt man nämlich fest, dass gerade bei den genannten skandinavischen Ländern diese Förderung in der Regelschule stattfindet und nur in kleinem Umfang, wie die blauen Säulen ausweisen, in speziellen Sondereinrichtungen. Finnland ist in diesem Zusammenhang ein interessantes Beispiel, denn den Finnen scheint es mit ihrem aufwändigen Unterstützungssystem gelungen zu sein, nicht nur die Schulform, sondern auch die Erscheinungsform der Lernbehinderung zum Verschwinden gebracht zu haben. Die Zahl der Abgänger, die die finnische Gemeinschaftsschule ohne Abschluss verlassen, ist mit unter 1 % für deutsche Verhältnisse unvorstellbar. Daneben unterhält Finnland allerdings nach wie vor ein separierendes System sonderpädagogischer Förderung für Kinder mit geistiger oder mit Sinnesbehinderungen. Und hier ist die Quote der Separation mit den deutschen Verhältnissen vergleichbar, allerdings mit deutlich sinkender Tendenz. Finnland ist dabei, diese Sondereinrichtungen nach und nach abzubauen.

Betrachtet man den Anteil sonderpädagogischer Förderung in segregierenden Settings, also in Sonder- bzw. Förderschulen, so findet sich Deutschland erwartungsgemäß in einem Spitzenplatz wieder, wie der folgenden Grafik zu entnehmen ist.

SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sondereinrichtungen

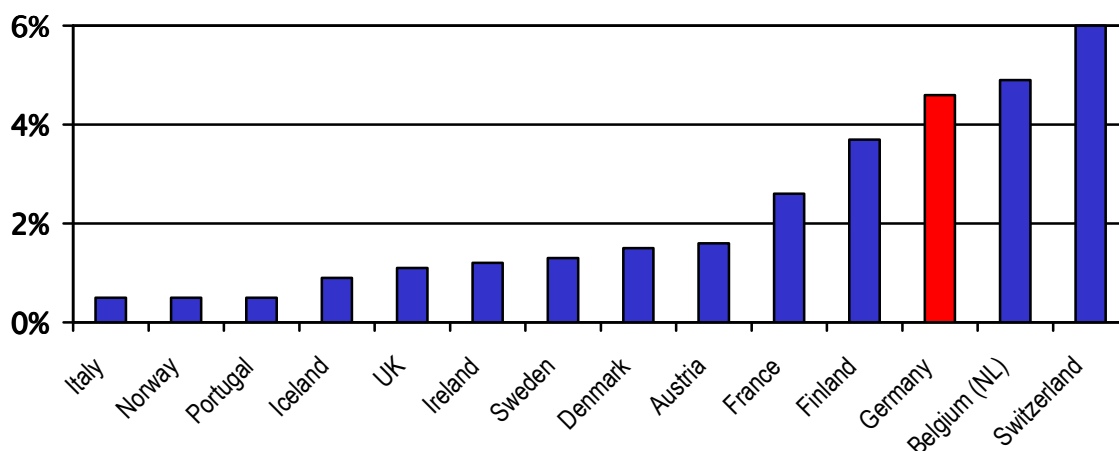


Abbildung 2: SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sondereinrichtungen (Quelle: EADSNE 2003, eigene Grafik)

Anders als in Finnland stellt sich bei uns die Entwicklung der Beschulung in separierenden Settings dar. Hier ist (bis 2003) eine kontinuierliche Steigerung feststellbar, trotz des Ausbaus des Gemeinsamen Unterrichts, der in dieser Grafik nicht mit berücksichtigt ist. Deutschland entwickelt sich, das kann mit aller Vorsicht behauptet werden, trotz der zaghaften Versuche in Richtung Gemeinsamen Unterrichts gegen den internationalen Trend und gegen entsprechende politische Willenserklärungen immer weiter in Richtung separierender Maßnahmen.

SchülerInnen in Förderschulen in %

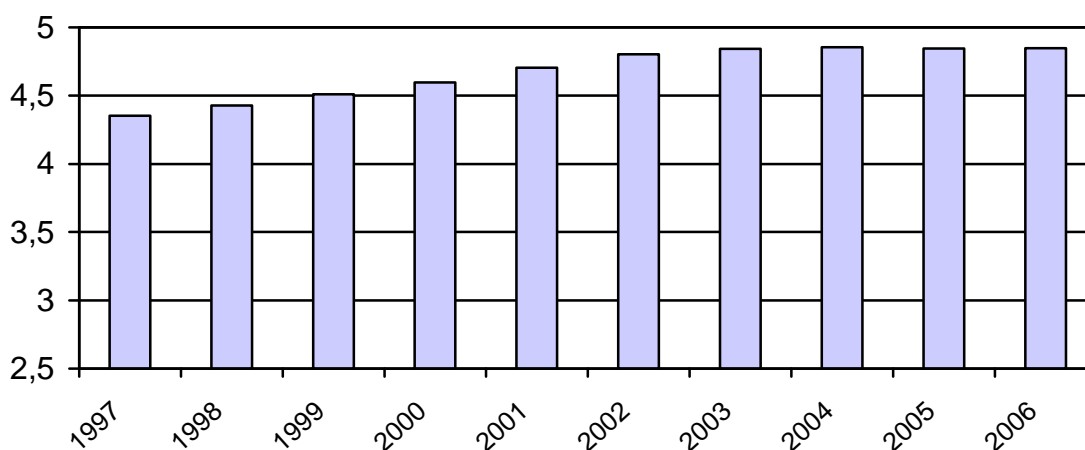


Abbildung 3: Anteil SchülerInnen an Sonder-/Förderschulen in der BRD (Quelle: KMK 2008)

Es konnte an diesen beiden Beispielen – des ungewöhnlich frühen Übergangs in ein vertikal gegliedertes Schulsystem und der Quote sonderpädagogischer Förderung in Sondereinrichtungen – gezeigt werden, dass Deutschland mehr als andere Länder auf die Sortierung der Schülerinnen und Schüler als Organisationsprinzip des

Schulsystems setzt. Damit ist natürlich noch nichts darüber gesagt, zu welchen erwünschten und unerwünschten Effekten die Anwendung dieses Prinzips führt. Damit möchte ich mich im folgenden Abschnitt auseinander setzen.

Höhere Effektivität durch „Sortierung“?

Das zentrale Versprechen, mit dem das dreigliedrige Schulsystem und die separierende Organisation der sonderpädagogischen Förderung begründet werden, ist das der höheren Effektivität. Diese Struktur des Bildungswesens führe zu höherem Bildungserfolg, so das unermüdlich wiederholte Credo konservativer Bildungspolitik – meist verknüpft mit der Aufforderung, man solle in der Folge von PISA nicht die Gesamtschuldebatte der 1970er-Jahre neu auflegen, sondern sich vielmehr der Aufgabe zuwenden, den Unterricht innerhalb der bestehenden Strukturen zu verbessern. Dies wird nicht zuletzt mit dem Hinweis begründet, dass die Gesamtschulen in Deutschland den Nachweis besserer Ergebnisse auch nicht hätten erbringen können. Man sollte allerdings an dieser Stelle bedenken, dass sich mittlerweile die Beweispflicht umgedreht hat. Bei ihrer Einführung in den 1970er-Jahren stellte die Gesamtschule als Innovation die Ausnahme dar und stand insofern in der Pflicht, ihre besondere Effektivität nachzuweisen. Wie der internationale Vergleich gezeigt hat, stellt aber heute das gegliederte Schulsystem die Ausnahme dar und muss insofern seine besondere Leistungsstärke gegenüber konkurrierenden Modellen nachweisen. Und dieser Nachweis ist nicht zu erbringen.

Vorab möchte ich aber noch kurz auf den – aus den Wirtschaftswissenschaften geläufigen – Unterschied zwischen Effektivität und Effizienz verweisen. Unter Effektivität versteht man dort üblicherweise den Grad der Zielerreichung und unter Effizienz das Verhältnis von aufgewendeten Kosten und erzieltm Nutzen. Bezogen auf das Bildungssystem heißt das: Unter Effektivität versteht man das Ausmaß des Bildungserfolgs, unter Effizienz die Frage, mit welchem (finanziellen) Aufwand dieser Erfolg erzielt wird. Damit bringe ich die Frage der Bildungsfinanzierung ins Spiel, weil die Frage der Kosten häufig als Totschlag-Argument gegen den Gemeinsamen Unterricht eingebracht wird.

Ich möchte zunächst die Frage der Effektivität des segregierenden Schulsystems an zwei Beispielen beleuchten, die sich deshalb anbieten, weil wir hier über eine besonders breite Datenlage verfügen: Im Regelschulsystem ist dies der Vergleich der PISA-Ergebnisse mit den Ergebnissen der IGLU-Studie, und im Förderschulbereich sind es Untersuchungen zur Effektivität der Schule für Lernhilfe. Danach werde ich auf die Kosten des Gemeinsamen Unterrichts eingehen.

Mehr Sortierung – weniger Leistung: PISA und IGLU im direkten Vergleich

An der internationalen Schulleistungsuntersuchung PISA haben sich im Jahr 2006 30 OECD-Mitgliedsstaaten sowie 27 Partnerstaaten, also insgesamt 57 Länder, beteiligt. Nach 2000 und 2003 wurden zum dritten Mal die Schulleistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern – unter anderem zu ihrer Lesekompetenz – erhoben. An der Grundschulstudie IGLU zur Lesekompetenz von Viertklässlern hat Deutschland im Jahr 2006 – nach der ersten Erhebung im Jahr 2001 – zum zweiten Mal teilgenommen. An dieser Studie waren insgesamt 35 Staaten beteiligt. Der direkte

Vergleich der IGLU- mit den PISA-Daten ist zwar kompliziert, weil sich zum einen die Teilnehmerstaaten der beiden Untersuchungen unterscheiden und zum anderen, weil es sich nicht um einen wirklichen Längsschnitt handelt. Gleichwohl lassen sich aber deutliche Tendenzen ablesen, die hier an einigen ausgewählten Parametern illustriert werden sollen (vgl. PISA Konsortium Deutschland 2008, 203ff.; Bos et al. 2008; 112ff.).

Durchschnittliche Leseleistung

Bei den 15-jährigen erzielt Deutschland in der PISA-Untersuchung (mittlerweile) einen mittleren Rangplatz innerhalb der OECD Vergleichsgruppe, während die deutschen Grundschüler bei IGLU im oberen Leistungsdrittel angesiedelt sind.

Leistungsstreuung

In der Leistungsstreuung liegt Deutschland bei PISA unangefochten an der Spitze, mit anderen Worten: Die Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern sind nirgendwo so groß wie in Deutschland. Auch dieser Wert unterscheidet sich eigentümlich von den Ergebnissen der IGLU-Studie, bei der Deutschland im unteren Drittel der Leistungsstreuung rangiert.

Risikogruppe

Auch hier finden sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungen. Während bei PISA 20 % der untersuchten Schülerinnen und Schüler der so genannten Risikogruppe zugerechnet werden, was dem OECD-Durchschnitt entspricht, sind es bei IGLU nur 13 % der Viertklässler in Deutschland (Durchschnitt 19 %), deren Lesekompetenz als so niedrig eingeschätzt wurde, dass man sie der Risikogruppe zugeordnet hat.

Schüler/innen mit hoher Lesekompetenz

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die der höchsten Kompetenzstufe zugerechnet werden, finden sich nur geringe Unterschiede zwischen den Befunden aus PISA und IGLU: Während bei IGLU 10,8 % der Grundschüler in Deutschland der Spitzengruppe zugerechnet wurden (OECD-Durchschnitt: 9,0 %), sind es bei den 15-Jährigen bei PISA immerhin noch 9,9 % (OECD-Durchschnitt: 8,6 %).

Auch wenn hier nur ein winziger Ausschnitt der Datenfülle aus PISA und IGLU präsentiert werden konnte, so lassen sich diese eindeutigen Befunde doch nur schwer weg diskutieren. Es zeigt sich der – scheinbar paradoxe – Effekt, dass die Leistungsstreuung im Grundschulbereich deutlich niedriger ist als in der Sekundarstufe. Der Versuch der Homogenisierung der einzelnen Lerngruppen führt also – bezogen auf die gesamte Schülerschaft – zu dem gegenteiligen Effekt einer größeren Leistungsstreuung.

Und die Datenlage ist auch völlig eindeutig: Das Versprechen, durch die Sortierung werde eine insgesamt höhere Leistung erzielt, wird definitiv nicht eingelöst. Das durchschnittliche Leistungsniveau steigt nicht, das Gegenteil ist der Fall, es sinkt deutlich. Und es zeigt sich, dass die leistungsstärkeren Schüler offenbar nicht davon profitieren, dass sie in homogeneren Klassen lernen – die Gruppe der Schüler mit hoher Lesekompetenz bleibt in etwa gleich groß. Stattdessen zeigt sich aber ebenso deutlich, dass die Gruppe der leistungsschwächeren Schüler in Folge der Aufteilung

in das gegliederte Bildungssystem den Anschluss verliert. Die Sachlage ist relativ eindeutig: *Die Sortierung in der Sekundarstufe schadet den schwächeren Schülern, ohne dass sie den besseren Schülern nützen würde. Die Leistungsschere öffnet sich, aber nur nach unten.*

Mehr Sortierung – weniger Leistung: Das Beispiel Schule für Lernhilfe

Im sonderpädagogischen Bereich wird seit geraumer Zeit die Wirksamkeit der Schule für Lernhilfe kritisch hinterfragt. Der Nachweis der höheren Effektivität dieser Schulform wurde zumindest nicht geführt, und die Befundlage weist eindeutig in die gegenteilige Richtung (vgl. im Überblick dazu Bless 1995; Hildes Schmidt/Sander 1996; Hinz et al. 1998; Schnell et al. 2009).

So fassen Haerberlin und seine Mitarbeiter die Ergebnisse ihrer umfassenden Untersuchungen in der Schweiz so zusammen, dass die durchschnittliche Leistungsentwicklung schulleistungsschwacher Schüler in Regelklassen eindeutig besser sei als die in Sonderschulen. Dies gelte sogar dann, wenn die schwachen Schüler in den Regelklassen ohne sonderpädagogische Unterstützung hätten auskommen müssen (vgl. Haerberlin et al. 1990). Bless bestätigte in eigenen Nachuntersuchungen diesen Befund (vgl. Bless 1995). Tent findet bei Drittklässlern „keine Ergebnisse zugunsten der Schule für Lernhilfe; im Gegenteil zeichnen sich sogar Vorteile der Regelschule (...) ab“ (1991, 7). Und auch Wocken kommt in einer aktuelleren Untersuchung zu dem gleichen Ergebnis, wenn er festhält, dass mit der Dauer des Sonderschulbesuchs der Leistungsabstand zur Regelschule wächst, und nicht, wie versprochen, abnimmt (vgl. Wocken 2005).

An diesen beiden Beispielen – PISA/IGLU-Vergleich und Schule für Lernhilfe – zeigt sich deutlich, dass der versprochene Effekt durch die Sortierung der Schule zu insgesamt höheren Schulleistungen zu kommen, nicht eintritt. Alle Indikatoren sprechen eher dafür, dass das Gegenteil der Fall ist.

Effizienz

Die Forderung nach einem inklusiven Schulsystem wirft selbstverständlich die Frage nach seinen Kosten auf. Dennoch wird dieser Aspekt in der öffentlichen Diskussion häufig umschifft, und nach meinem Eindruck in beiderseitigem Einvernehmen: Während engagierte Integrationsbefürworter an dieser Stelle häufig moralisch argumentieren, nach dem Motto: „Hier geht es doch um Kinder, und nicht um Geld“; reagieren Integrationsgegner mitunter (eifrig Krokodilstränen weinend) mit der Rede: „Eigentlich sind wir ja auch für mehr Integration, aber das ist ja leider nicht bezahlbar“. Diese Konstellation erlaubt es dann beiden Kontrahenten, die Debatte an dieser Stelle einzustellen. Interessant ist nur, dass offenbar niemand so richtig an der Feststellung der tatsächlichen Kosten interessiert zu sein scheint. Denn wäre der tatsächliche Mehraufwand konkret bezifferbar, dann könnte man tatsächlich nicht mehr danach fragen, ob wir uns die Inklusion leisten können oder nicht, sondern man müsste fragen, ob sie uns diese Mehrkosten wert ist – und das wäre eine ganz andere Diskussion.

Vorab ist aber doch noch etwas zum Drama der bundesdeutschen Bildungsfinanzierung zu sagen: Ungeachtet der Tatsache, dass seit der ersten PISA-Untersuchung das Thema Bildung von höchstem öffentlichen Interesse ist, hat sich in der Frage der finanziellen Ausstattung des Bildungssystems in den letzten zehn Jahren in Deutschland nichts zum Besseren gewendet. Die Daten des nationalen Bildungsberichts sprechen hier eine eindeutige Sprache. Als relevante Bezugsgröße wird hier in internationalen Vergleichsstudien der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt genommen. Hier nimmt Deutschland nach den Daten der OECD einen mittleren Rangplatz ein, unter den Industrienationen landet die BRD allerdings auf den hinteren Plätzen. Betrachtet man nun die Entwicklung der letzten Jahre, so ist nüchtern zu konstatieren, dass ungeachtet der ganzen Anstrengungs-Rhetorik, die uns aus der Bildungspolitik in den letzten Jahren entgegen schwallt, die Bildungsausgaben weiter sinken: Betrugten Sie im Jahr 1995 noch 5,8 % des Bruttoinlandsprodukt, so waren es 2005 nur 5,7 % und 2006 fiel der Wert noch einmal auf 5,6 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Insofern ist natürlich im Bildungssystem wenig zu verteilen, und die härteste Aussage, die man der Bildungspolitik letztlich hat abringen können, ist die, dass trotz sinkender Schülerzahlen das Geld im System gelassen werde und dass auf diese Weise ja mehr Mittel pro Schüler zur Verfügung stünden. Immerhin!

Kommen wir nun zur Frage der Kosten eines inklusiven Schulsystems. Preuss-Lausitz hat sich in den 1990er Jahren intensiv mit dieser Frage auseinandergesetzt und die Kosten des Gemeinsamen Unterrichts den Kosten der Sonderbeschulung in drei ausgewählten Regionen einander gegenübergestellt (vgl. Preuss-Lausitz 2000a). Es handelt sich dabei um die Landkreise Bad Segeberg in Schleswig-Holstein und Oder-Spree in Brandenburg, sowie den Stadtbezirk Neukölln in Berlin. Unter Berücksichtigung der Personalkosten, der Transportkosten sowie der Betriebs- und Verwaltungskosten berechnet Preuss-Lausitz die so genannten Unit-Costs (also die Gesamtkosten, die pro SchülerIn aufgewendet werden) und stellt sie in den beiden Systemen gegenüber. Er kommt auf der Basis dieser detaillierten Berechnungen zu dem überraschenden Befund, dass sich durch den Gemeinsamen Unterricht für die Flächenkreise erwartungswidrig sogar deutliche Einspareffekte abzeichnen, denen geringe Mehrkosten für den Stadtbezirk gegenüberstehen. Dies wird vor allem auf die hohen Kosten für den Schülertransport zurück geführt, aber auch auf die pro Kopf höheren Betriebskosten, die den Schulträgern bei den kleineren Einheiten der Sonderschulen entstehen.

Das Problem liegt also nicht darin, dass der Gemeinsame Unterricht mehr kosten würde, sondern in einem anderen, in Deutschland wohl bekanntem Problem, nämlich der Verteilung der Kostenträgerschaft. Die Mehrkosten des Gemeinsamen Unterrichts schlagen in den Bildungs- bzw. die Kultusministerien zu Buche, die Einsparungen kommen den Schulträgern, also den Kreisen und kreisfreien Städten, zugute. Die Entscheidung über die Einrichtung des Gemeinsamen Unterrichts trifft aber die Bildungsbürokratie, und die bleibt zunächst einmal auf den Mehrkosten sitzen – unabhängig davon, ob der Gemeinsame Unterricht gerade politisch gewollt ist, oder nicht. Allerdings lässt sich aktuell zumindest in Hessen die Tendenz beobachten, dass die Schulträger beginnen, auf ambulante sonderpädagogische Unterstützungssysteme zu drängen, weil sie angesichts maroder Schulgebäude immense Investitionskosten auf sich zu kommen sehen.

Kosten: Beispiel Schleswig Holstein Förderschule

Kosten pro Schüler (1997) an Förderschulen im Förderschwerpunkt:

- Lernen 14.991,- DM
- Geistigbehinderte 44.470,- DM
- Erziehungshilfe 21.741,- DM
- Sprache 33.832,- DM
- Sehen 22.064,- DM

Gemeinsamer Unterricht

Theodor Storm Grundschule, Bad Segeberg
5 SchülerInnen GB / 1 Schüler Sehen

Gesamtkosten pro I-Schüler: 23.238 DM

Kostenersparnis: 104.986,00 DM

Grundschule am Bahnhof, Bad Bramstedt
10 Schülerinnen Lernen / 1 Schüler Sprache

Gesamtkosten pro I-Schüler: 13.076 DM

Kostenersparnis: 39.906,00 DM

Zusammenfassend lässt sich aber zur Kostenfrage eines sagen: Wirklich teuer ist die gegenwärtige Situation der parallelen Aufrechterhaltung beider Systeme, des Gemeinsamen Unterrichts und der Förderschulen. Das von den Integrationsgegnern immer wieder vorgebrachte Argument, die Umstellung auf ein inklusives System sei nicht finanzierbar, lässt sich auf der Basis dieser Daten auf jeden Fall nicht halten. Derzeit investieren wir in Bus- und Taxidienste statt in Pädagogik.

Bleibt die Schonraumfunktion?

Nur noch am Rande kann ich die Frage behandeln, ob die Förderschule – wenn sie schon nicht zu höheren Leistungen bei ihren Schülerinnen und Schülern führt – zumindest eine unverzichtbare psychosoziale Funktion, nämlich die des Schonraums, übernimmt. In der Praxis und in der Literatur finden sich ja immer wieder Berichte darüber, dass Kinder und Jugendliche den Wechsel von der Regel- in die Förderschule durchaus als Entlastung erleben und regelrecht aufblühen. Schumann hat in ihrer kürzlich erschienen Studie jedoch den lange bekannten Befund dramatisch bestätigt gefunden, dass sich dieser Entlastungseffekt relativ rasch wieder verliert. Wenn die betroffenen Schüler nach und nach realisieren, wo sie eigentlich gelandet sind, dann dominieren Gefühle der Scham und Ohnmacht ihr Erleben (Schumann 2007; vgl. dazu auch Eberwein 1996).

Die Untersuchungen zu dem Schulversuch Integrative Regelklasse zeigen, dass es durchaus möglich ist, den engen Zusammenhang von Schulleistung und sozialer

Anerkennung in einer Klasse abzuschwächen. Natürlich ist es möglich, dass sich auch schulleistungsschwache Schüler in ihrer Klasse persönlich wertgeschätzt fühlen, aber das setzt ein entsprechendes pädagogisches Klima in der Klasse voraus (vgl. Hinz et al. 1998).

Ich fürchte allerdings, hier an die Grundfesten pädagogischer Überzeugungen in unserem Schulsystem zu rühren. Die Schule scheint letztlich von der Annahme auszugehen, dass Kinder und Jugendliche nicht lernen wollen, zumindest nicht das, was man ihnen in der Schule beizubringen versucht. Folgerichtig glaubt man, dass die Leistungserbringung in der Schule nur durch ein ausgeklügeltes System von Belohnung und Strafe gesichert werden kann, nämlich durch gute und schlechte Noten und – im schlimmsten Fall – durch die Drohung mit dem Ausschluss. Dass diese Ausschlussdrohung kein leeres Gerede ist, sondern im Gegenteil ständig im Raum steht, wird u. a. durch die dramatischen Zahlen aus den länderspezifischen Auswertungen der ersten PISA-Erhebungen belegt. In einzelnen Bundesländern waren über 50 % der untersuchten 15-Jährigen von einer oder mehrerer der Maßnahmen wie Rückstellung, Klassenwiederholung und/oder Abstufung in einen niedrigeren Bildungsgang betroffen (PISA Konsortium Deutschland 2002). Wenn die Schule auf die Möglichkeit des Ausschlusses verzichtete, würde sie sich damit ihres mächtigsten Sanktionsinstruments selbst berauben, und – dieser Logik folgend – sich die Basis für die Leistungserbringung entziehen.

Unsere Schulen scheinen von dieser Kultur durchzogen, die das Nicht-Lernen zum Normalfall erklärt. Man unterstellt den Schülern, dass sie nur für eine Gegenleistung – die gute Note – zum Lernen zu motivieren sind. Nur in einem solchen Kontext macht es Sinn, Misserfolg zum Anlass für Strafe und Ausschluss und nicht für die Gewährung von Hilfe zu nehmen. Und diese Schulkultur ist es, die uns die Sorge über die vermeintliche oder wirkliche Notwendigkeit von Schonräumen aufnötigt.

Eine moderne Schule, und das machen uns die skandinavischen Länder erfolgreich vor, geht hingegen von der anthropologischen Grundkonstante an, dass der Mensch ein lernfähiges und lernwilliges Wesen ist, schon deshalb, weil er sonst gar nicht überleben könnte. Unter dieser Prämisse wird das Nicht-Lernen zum erklärungsbedürftigen Phänomen – und zum Anlass für Unterstützung. Die Sonderpädagogik kann und muss Teil eines solchen Unterstützungssystems sein. Welche Aufgaben sich für die Sonderpädagogik aus diesem Grundverständnis ergeben, habe ich an anderer Stelle skizziert (vgl. Katzenbach 2004, 2005; Katzenbach/Schroeder 2007).

Fazit

Deutschland setzt – wie der internationale Vergleich zeigt – außergewöhnlich stark auf die „Sortierung“ der Schülerinnen und Schüler und es gibt keine Hinweise auf eine besondere Effektivität dieses Systems. Auch der Kostenvergleich liefert keine starken Argumente für ein separates Förderschulsystem. Das Konzept der „Einen Schule für alle Kinder“ muss die pädagogische Monokultur an Schulen aufbrechen. Jede einzelne Schule braucht ein System unterrichtsbegleitender Hilfen vor Ort, die von anderen pädagogischen Professionen erbracht werden. Sonderpädagogik muss integraler Teil dieses Systems sein.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann
- Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Bos, W. / Hornberg, S. / Arnold, K.-H. / Faust, G. / Fried, L. / Lankes, E.-M. (Hrsg.) (2008): IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2003): Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. Middelfart DK
- Eberwein, F. (1996): Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung sowie zum Selbstkonzept sogenannter Lernbehinderter. In: Eberwein (Hrsg.), a.a.O.
- Eberwein, H. (1996): Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In: Eberwein, H. (Hrsg.) (1996)
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1996): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, Basel: Beltz
- Friedeburg, L. von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Haeblerlin, U. et.al. (1991): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern, Stuttgart: Haupt
- Hildeschmidt, A. / Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In Eberwein, H. (Hrsg.) 1996
- Hinz, A. / Katzenbach, D. / Rauer, W. / Schuck, K. D. / Wocken, H. / Wudtke, H. (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Katzenbach, D. (2004): Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In: Dammasch, F. / Katzenbach, D. (Hrsg.) (2004): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Brandes & Apsel
- Katzenbach, D. (2005): Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz?. In: Geiling, U. / Hinz, A. (Hrsg.) (2005): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Katzenbach, D. / Schroeder, J. (2007): "Ohne Angst verschieden sein zu können" - Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 58:6, S. 202-213 [Downloadmöglichkeit unter www.inklusion-online.net]
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister) (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogische Förderung in den Schulen 1997 - 2006. Bonn [Download: <http://www.kmk.org/statist/Dok185.pdf>]
- Kronig, W. (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und

- Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Luhmann, N. / Schorr K. E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt: Suhrkamp 1988
- PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich 1995
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz / Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft
- Preuss-Lausitz, U. (2000a): Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig Holstein. Max-Traeger Stiftung, Frankfurt/Main
- Preuss-Lausitz, U. (2000b): Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im Gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51:3, 95-101
- Schnell, I. / Sander, A. / Federolf, C. (2009): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte - Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn (in Vorb.)
- Schumann, B. (2007): "Ich schäme mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tent, L. et.al. (1991): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 42, 289-320
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. [Downloadmöglichkeit unter <http://bidok.uibk.ac.at>]

Autorenangaben:

Dr. phil. Dieter Katzenbach, Jahrgang 1960, Diplom-Pädagoge und Sonderschullehrer, seit 2000 Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit einer geistigen Behinderung am Institut für Sonderpädagogik der Goethe Universität in Frankfurt am Main, davor tätig in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe und als Förderschullehrer, Weiterbildung in psychodramatisch orientierter Supervision. Forschungsschwerpunkte sind: Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher, Zusammenhänge zwischen emotionaler und kognitiver Entwicklung in der Genese von Lernproblemen, Psychoanalytische Pädagogik bei geistiger Behinderung, Neue Medien in der sonderpädagogischen Förderung.

Dienstanschrift:

Prof. Dr. Dieter Katzenbach
Institut für Sonderpädagogik
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Senckenberganlage 15
60054 Frankfurt am Main
Email:
d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de

Weg von der Trennung, hin zu längerem gemeinsamen Lernen

Dringende Länderaufgabe: Eine Reform des Schulsystems, die sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert

Das dreigliedrige Bildungssystem und seine Wurzeln

Renate Rastätter, MdL, Fraktion GRÜNE, Stuttgart

Vor rund 40 Jahren gab es in vielen europäischen Ländern einen Bildungsaufbruch, der die Chancengleichheit von Kindern an den Schulen verbessern sollte. In Schweden wurden dabei bereits 1962 und in Finnland 1972 im Konsens aller politischen Parteien die unterschiedlichen Schularten von einem Schuljahr zum nächsten zugunsten einer gemeinsamen 9-jährigen Schule aufgelöst. Heute steht Finnland mit den Leistungen seiner Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit Kanada an der Weltspitze.

Auch in Deutschland gab es bildungspolitische Anstrengungen in diese Richtung. Doch die Reformansätze blieben in den Anfängen stecken, denn ein gesellschaftlicher und politischer Konsens konnte aufgrund der historisch bedingten Fixierung auf das Gymnasium nicht erreicht werden. Die SPD-regierten Länder führten zwar die Gesamtschule als neue Schulform ein, konnten aber gegen den bürgerlichen Widerstand im eigenen Land und den äußeren Druck der CDU-regierten Länder eine vollständige Ablösung der traditionellen Schularten durch die neue Schulform nicht durchsetzen. In der Folge musste sich die Gesamtschule immer in Konkurrenz zum Gymnasium behaupten und war aufgrund von Beschlüssen in der Kultusministerkonferenz gezwungen, die Struktur des gegliederten Schulsystems durch das Kurssystem der äußeren Fachleistungsdifferenzierung (ABC – Kurse) in ihre Binnenstruktur aufzunehmen. Somit bestand sehr lange kein echter Anreiz zu einer Individualisierung des Unterrichts.

Die beiden CDU-regierten Südstaaten Bayern und Baden-Württemberg haben gegen Ende der Siebziger ihre Schulversuche mit Gesamtschulen und schulformbezogenen Orientierungsstufen für beendet erklärt. Dennoch sind sie nicht ganz zur „gesamtschulfreien Zone“ geworden. So gibt es u. a. in München eine Gesamtschule, aber auch in den Universitätsstädten Freiburg, Heidelberg und Mannheim, wo diese Schulen als „Schulen besonderer Art“ im Schulgesetz als Versuchsschulen verankert sind und großen Zuspruch bei den Eltern finden.

Bis heute behaupten CDU und CSU in den Südstaaten Bayern und Baden-Württemberg, dass das dreigliedrige Schulsystem begabungsgerecht sei und sich bewährt habe.

Woher kommt das Festhalten am Gymnasium als eigenständige Schulform? Elsbeth Stern, die bekannte Lernpsychologin und Kognitionsforscherin, hat dazu festgestellt,

dass es keine wissenschaftliche Begründung wie die genannte „Begabungsgerechtigkeit“ für das Gymnasium gibt, sondern nur eine historische.

Die Pädagogikprofessorin und ehemalige Präsidentin des Deutschen Bundestags Rita Süßmuth brachte die Motivation am Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem in einem TAZ – Interview vom 28.09.05 kritisch auf den Punkt: „Wir haben in Deutschland ein ständisches Schulwesen.“ Sie verwies darauf, dass in keinem anderen Land der Welt der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Elternhaus und Bildungschancen so hoch ist wie bei uns. Der Mythos hinter dem deutschen Ausleseprinzip, so Süßmuth, heißt „homogene Lerngruppe“: „Es herrscht immer noch die Annahme, dass man durch rechtzeitiges Sortieren der Schüler homogene Gruppen schaffe und es dadurch Einheitlichkeit im Klassenzimmer gibt.“ Ein Mythos, der von der Realität weit entfernt ist. Konsequenterweise fordert Süßmuth die Einsicht ein, dass heterogene Gruppen mehr und besser lernen und ist deshalb selbst Mitglied im Bundesverband Längeres Gemeinsames Lernen geworden.

Im Jahr 2006 hat sich auch der UN-Sonderbotschafter Venor Muñoz auf seiner Inspektionsreise in Deutschland mit dem deutschen Schulsystem befasst. Für ihn stand als Ergebnis fest, dass das deutsche Schulsystem „extrem selektiv“ ist und bestehende Unterschiede darin verschärft werden, so z.B. für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder Kinder mit Behinderungen, welche ausgegrenzt werden. Beide Kritiker, Frau Süßmuth und Herr Muñoz, fordern, dass sich nicht die Menschen dem Bildungssystem anpassen müssen, sondern dass sich das Bildungssystem den Menschen anpassen muss.

Das Bundesbildungsministerium, gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz, weist solche Kritik jedoch weit von sich: „Deutschland gehört zu den Ländern mit einem sehr gut ausgebauten Bildungssystem hoher Qualität [...]“, so die beiden Institutionen in einer gemeinsamen Pressekonferenz. Auch Kinder mit Behinderungen seien nicht ausgegrenzt, sondern würden besonders intensiv gefördert, entweder in der Regelschule gemeinsam mit nicht behinderten Kindern oder in Sonder- bzw. Förderschulen, wobei die integrativen Angebote in den Ländern weiter ausgebaut würden. Doch wie sieht die Realität aus?

Verschärfung der sozialen Auslese im selektiven Schulsystem

In den 1960er Jahren betrug die Übergangsquote auf die Hauptschule noch rund 70 %. Das Schulsystem hatte die Form einer Pyramide, mit einer breiten Hauptschule als Basis und eine dünnen Spitze des Gymnasiums. Heute steht diese Pyramide auf dem Kopf und hat die Form eines rotierenden Kreisels. Bei einem Kreisel handelt es sich, im Gegensatz zu einer Pyramide, um ein sehr instabiles Gebilde.

Diese Entwicklung war bildungspolitisch gewollt. Um international wirtschaftlich erfolgreich zu bleiben, war eine höhere Anzahl von Abiturienten notwendig. Die Folge war die Bildungsexpansion der Mädchen genau nach der Maxime: „Auch das katholische Mädchen vom Lande muss das Abitur machen können.“ In den letzten beiden Jahrzehnten setzte dann eine Abstimmung mit den Füßen ein: Vor allem weg von der Hauptschule. Je dynamischer dieser Prozess verlief, desto stärker wurden die Hauptschule und die Förderschule für Lernbehinderte zu Schulen für sozial

benachteiligte Kinder. Selbst in Baden-Württemberg besuchten im Schuljahr 2007/08 nur noch 26,5 % der Kinder nach der Grundschule die Hauptschule, während bereits 39,5 % der Schülerinnen und Schüler aufs Gymnasium wechselten.

Die soziale Schere geht dabei immer weiter auseinander, wie man am Beispiel Baden-Württembergs deutlich erkennen kann: Hier sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowie deutsche Schülerinnen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien die Verlierer. 11,4 % der italienischen, 17 % der serbisch-kroatischen und 8,1 % der türkischen SchülerInnen besuchen in der fünften Klasse die Sonderschule für Lernbehinderte. Bei den deutschen SchülerInnen beträgt der Anteil nur rund 2,5 %. Über die Hälfte der Schüler mit Migrationshintergrund sind an der Hauptschule, während der Anteil der deutschen Schülerinnen und Schüler nur noch rund 22 % beträgt. Nahezu 70 % der türkischen und italienischen Schülerinnen und Schüler sind somit entweder an einer Hauptschule oder einer Sonderschule für Lernbehinderte. 26,5 % der deutschen Kinder verließen im Jahr 2006 die Schule mit dem Abitur, 9,3 % mit der Fachhochschulreife - bei den ausländischen Schülern jedoch nur 6,3 % respektive 4,9 %. Dieses Ergebnis bedeutet vergeudetes Potential an Fähigkeiten und Können: Ein chancengleiches Bildungssystem muss in der Lage sein, alle mitzunehmen. Und wer die Entstehung von Parallelgesellschaften verhindern will, der muss in den Schulen damit beginnen.

Das gegliederte Schulsystem als Erzeuger von Stress und Druck

Die frühe Trennung der Schülerinnen und Schüler nach nur vier Jahren führt zu systembedingtem Stress und Druck in Grundschule. Jede Note zählt, die Übergangsempfehlungen hängen wie ein Damoklesschwert über Eltern, Kindern, aber auch Lehrkräften. Die GrundschullehrerInnen sind gezwungen, Schullaufbahnentscheidungen zu treffen und geraten dadurch häufig in Konflikte mit den Eltern. Bei den Kindern nehmen wiederum psychosomatische Erkrankungen in der vierten Klasse dramatisch zu. Viele Kinder fühlen sich als Verlierer, wenn sie keine Empfehlung fürs Gymnasium bekommen und empfinden als Abwertung und Kränkung, eine Empfehlung für die Hauptschule zu erhalten.

Es bleibt noch anzumerken, dass verspätete Einschulungen, Sitzenbleiben, Rückversetzungen in niedrigere Schulformen, und die Beendigung der Schule ohne Abschluss zeigen, dass die Selektion ihrem Anspruch auf Begabungsgerechtigkeit eben nicht gerecht wird. Die Kinder in die systeminhärenten Zwänge des hierarchischen Schulsystems zu pressen, zerstört die individuelle Lernmotivation und begünstigt Schulversagen. Die frühe Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Sekundarschulen, die Separierung der sozial Benachteiligten und der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat uns zu lange in einer pädagogischen und strukturellen Rückständigkeit verharren lassen: Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer individuell fördern wollen stoßen sie an die Grenzen des Systems. Sie können nicht konsequent an den Stärken und Potentialen der Kinder ansetzen und jedes Kind in seiner Einmaligkeit respektieren, sondern müssen aufgrund von Versetzungsordnungen und Notenverordnungen mit selektiven Maßnahmen auf die Schwächen und Defizite der Schülerinnen und Schüler reagieren. Doch nichts lässt die Lernmotivation und Leistungsbereitschaft stärker sinken als permanenter

Misserfolg – dies zeigt auch die Hirnforschung. Deshalb muss jedes Kind die individuelle Erfahrung machen, dass sich Anstrengung lohnt.

Das gegliederte Schulsystem in der Krise

Rund 20 % der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler werden von Bildungsforschern als „Risikogruppe“ bezeichnet. Ihre Leistungen in den Kernkompetenzfächern Lesen und Rechnen sind so gering, dass ihre dauerhafte berufliche und soziale Integration in die Gesellschaft gefährdet ist. In Baden-Württemberg hat sich jetzt bei PISA (E) im November 2008 gezeigt, dass 53 % der 15-jährigen Hauptschülerinnen und Hauptschüler eine Lesekompetenz auf bzw. unter der untersten Kompetenzstufe aufweisen (Grundschulniveau). In Mathematik und Naturwissenschaften sieht es nur wenig besser aus. Das können wir uns aus demografischen und wirtschaftlichen Gründen nicht mehr länger leisten. Wir haben einen dramatischen Rückgang an Kindern und Jugendlichen. (Beispiel Baden-Württemberg: Rückgang der Schülerzahlen bis 2015 um 23 %). Gleichzeitig entsteht in den nächsten Jahren eine große Qualifizierungslücke sowohl bei den Facharbeitskräften als auch bei den Hochqualifizierten. Dagegen nimmt die Zahl der Arbeitsplätze für Geringqualifizierte (Einfacharbeitsplätze) weiter ab – von 29,5 % (1978) über 14,8 % (2001) auf 12,5 % (2015).

Der gewaltige Schülerrückgang und die Abstimmung mit den Füßen weg von der Hauptschule gefährden inzwischen immer mehr Schulstandorte im Ländlichen Raum und verschärfen so die Krise des gegliederten Schulsystems. Von den rund 1200 in Baden-Württemberg noch bestehenden Hauptschulen sind heute schon drei Viertel nur noch einzügig und rund 300 haben weniger als die derzeit gültige Mindestschülerzahl von 85 Schülerinnen und Schülern. Hauptschulen sind nicht länger positive Schulstandfaktoren für die ländlichen Gemeinden. Der Wunsch nach neuen attraktiven Schulmodellen mit optimaler Förderung der Schülerinnen und Schüler bis zu einem mittleren Abschluss mit Anschlussmöglichkeiten in die gymnasiale Oberstufe wird in vielen Kommunen immer stärker.

Die Rolle der Sonderschulen als Teil des selektiven Schulsystems

In allen Bundesländern gibt es Sonderschulen, meistens differenziert in bis zu 9 verschiedenen Sonderschultypen. Die Quote der Schülerinnen und Schüler, die eine Sonderschule besuchen, schwankt in den einzelnen Ländern von 4,2 % (Baden-Württemberg) bis zu rund 8 % in den neuen Bundesländern. Baden-Württemberg ist ein Sonderfall. Obwohl das Schulgesetz im Gegensatz zu vielen anderen Bundesländern keine zieldifferente Integration vorsieht, sind rund 11 % der Kinder mit geistiger Behinderung in Form von Außenklassen (vier bis sechs Schülerinnen und Schüler) in die allgemeinen Schulen integriert. Außenklassen gewährleisten einen niedrigschwelligen Zugang zur Integration. Möglich ist eine enge Partnerschaft einer Regelklasse mit einer Außenklasse bis hin zu einem echten integrativen Unterricht. Allerdings bleiben die Schülerinnen und Schüler offiziell Schüler der Sonderschule und stehen gemeinsam mit ihrer/m Sonderpädagogin/en unter der Aufsicht der zuständigen Sonderschule.

In Baden-Württemberg weigert sich die CDU-geführte Landesregierung hartnäckig, den zieldifferenten Unterricht ins Schulgesetz aufzunehmen. Kinder mit Behinderungen können aufgrund des Schulgesetzes in Baden-Württemberg nur dann in die allgemeinen Schulen mit sonderpädagogischer Unterstützung aufgenommen werden, wenn sie „dem jeweiligen Bildungsgang folgen können“. Aufgrund des enormen gesellschaftlichen Drucks wurde zumindest das Zugeständnis von „Integrativen Schulentwicklungsprojekten“ (ISEP) gemacht. Sie werden jedoch äußerst restriktiv genehmigt. Landesweit stehen dafür keine Ressourcen zur Verfügung.

In allen Ländern, auch in solchen, in denen das Schulgesetz einen zieldifferenten Unterricht vorsieht, müssen die Eltern die Integration beantragen und darum kämpfen, dass eine integrative Lösung erreicht wird. Diese Bittstellerrolle der Eltern ist psychisch belastend und hält viele Eltern davon ab, eine solche Initiative für ihr Kind zu ergreifen. Faktisch führt diese Situation dazu, dass eine integrative Beschulung sehr stark von der sozialen Herkunft der Eltern abhängig ist. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verbleiben in der Regel in den Sonderschulen, weil ihre Eltern das Schulsystem im Detail gar nicht kennen bzw. nicht wissen, wie man dabei vorgehen könnte, um eine integrative Lösung zu erreichen. Damit steht fest, dass die Inklusive Schule, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreffend, noch genau so weit entfernt ist wie die Schule für alle Kinder bis zum Ende der Sekundarstufe I.

Der Mythos der drei Begabungstypen

Traditionell wird das dreigliedrige Schulsystem mit der Existenz von drei Begabungstypen begründet. Sonderschulen fallen aus diesem Raster völlig heraus, da immer noch davon ausgegangen wird, dass sonderpädagogische Förderung am besten in einer „Spezialschule“ erfolgt.

Der Mythos des begabungsgerechten dreigliedrigen Schulsystems ist längst wissenschaftlich widerlegt. Wenn von der durchschnittlichen Intelligenz der Menschen ausgegangen wird, so liegt die große Mehrzahl im mittleren Bereich. Deshalb kann aus der Verteilung der Intelligenz in der Gesellschaft keine Begründung für ein drei- oder zweigliedriges Schulsystem abgeleitet werden. Dazu kommt, dass es nicht möglich ist, bereits nach der vierten Klasse verlässlich die Entwicklungsfähigkeit voraus zu sagen. Seit der PISA - Studie sind die breiten Überlappungen der Begabungen in den drei weiterführenden Schularten eindeutig belegt. Die unterschiedliche Zuordnung zu den Schultypen ist – wie bereits ausgeführt – weitgehend sozial determiniert. Durch die Festsetzung unterschiedlicher Anforderungsniveaus in den drei bzw. vier weiterführenden Schularten erhalten sehr begabte Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule nicht die anspruchsvollen Forderungen, die sie brauchen, um ihre Potentiale zu entfalten. Andererseits sind viele Schülerinnen und Schüler im Gymnasium chronisch überfordert und brauchen dauerhaft Nachhilfe. Rund 4 Mrd. Euro geben Eltern in Deutschland dafür jährlich aus.

Was können wir tun?

Das drei- bzw. viergliedrige Schulsystem muss schrittweise in eine Schule für alle Kinder bis zum Ende der Sekundarstufe I weiterentwickelt werden zu einer Schule, in der alle Kinder gemeinsam von – und miteinander lernen und individuell gefördert werden. Nach dieser gemeinsamen Basisschule schließen sich die bisherigen Bildungsgänge der Sekundarstufe I an, also die allgemein bildende gymnasiale Oberstufe, die Beruflichen Gymnasien, sowie die dualen Ausbildungsgänge und die beruflichen Vollzeitschulen.

Im Detail: Die Schule der Inklusion

Die 10-jährige gemeinsame Basisschule (Gemeinschaftsschule) als Schule für alle Kinder

Wir brauchen eine gemeinsame 10-jährige Basisschule (Gemeinschaftsschule) für alle Kinder. Dabei handelt es sich keinesfalls um eine „Einheitsschule“ wie uns die unbelehrbaren Gegner des gegliederten Schulsystems vorwerfen, sondern um eine „Schule der Vielfalt“. Die Basisschule gliedert sich in eine Primarstufe und eine Sekundarstufe. Die bisherigen Abschlüsse Hauptschule und Realschule sollen im Endausbau zugunsten eines differenzierten mittleren Bildungsabschlusses überwunden werden. Schülerinnen und Schüler, die diesen Abschluss nicht erreichen können, erhalten ein Zeugnis, das ihre erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten bescheinigt.

Im Äußeren vereint sie alle bisherigen Bildungsgänge, einschließlich der Bildungsgänge der Sonderschulen/Förderschulen mit sonderpädagogischer Förderung.

Im Inneren ist sie eine „Schule der Inklusion“. Das unterscheidet sie auch von der traditionellen deutschen Gesamtschule mit ihrer äußeren Fachleistungsdifferenzierung in A-, B- und C – Kursen. Die Basisschule übernimmt die Verantwortung für jede Schülerin und jeden Schüler. Abschlüsse oder Aussonderungen sind faktisch dadurch nicht mehr möglich. Die Voraussetzung dafür ist die Abschaffung von „Sortierungsinstrumenten“ wie Versetzungsordnung und Notenverordnung, sowie die Festlegung, dass die Schülerinnen und Schüler individuell und differenziert nach Kompetenzprofilen unterrichtet werden dürfen.

Ziele der Basisschule (Gemeinschaftsschule) sind:

- die Verbesserung der Chancengerechtigkeit;
- die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen, statt soziale Sortierung nach nur vier Grundschuljahren;
- die allgemeine Anhebung des Bildungsstandes der jungen Menschen;
- die Entwicklung von tragfähigen Grundlagen für lebensbegleitende Lernprozesse;

- die Anschlussfähigkeit für Übergänge in alle weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II.

Steuerung und didaktisch-methodische Gestaltung

Das gleichschrittliche Lernen hat in der Basischule endgültig ausgedient. Allerdings ist die gemeinsame Schule keine Schule der pädagogischen Beliebigkeit, wie von den Gegnern gerne behauptet wird. Im Unterschied zum gegliederten Schulsystem mit seinem gleichschrittlichen Lernen erfolgt eine kompetenzorientierte Lernorganisation, d. h. es sind bei jedem Schüler die individuellen Lernfortschritte entscheidend. Deshalb ist es nicht nur möglich, sondern unverzichtbar, dass Portfolio und individuelle Berichte in den unteren Schuljahren die Zifferzeugnisse ersetzen, bzw. in den oberen Klassen ergänzen.

Die kompetenzorientierte Lernorganisation soll so gestaltet sein, dass die Anforderungen der Fächer und Fächerverbünde in Kompetenzmodellen dargestellt werden. Diese dienen als Orientierungspunkt für die stufenweise Gliederung der fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, die es zu erreichen gilt. Jeder Schüler arbeitet erst dann auf der nächsthöheren Stufe, wenn er alle Kompetenzen einer Stufe vollständig erworben hat. Mit dieser konsequenten Individualisierung des Lernens wird kein Schüler mehr zum vorzeitigen Abbruch seines Lernens gezwungen.

Damit diese Grundprinzipien einer neuen Lernkultur an den Schulen umgesetzt werden können, müssen sie in der Lehrerausbildung sowie einer groß angelegtem Fortbildungsoffensive für Lehrkräfte erworben werden. Es wird künftig nicht mehr möglich sein, dass Lehrkräfte derart anspruchsvolle Formen der Lernorganisation als Einzelkämpfer umsetzen. Sie brauchen Unterstützung durch Förderlehrer und Sonderpädagogen, Schulsozialarbeiter, Pädagogen mit Zusatzqualifikation Deutsch als Zweitsprache, usw. Diese zusätzlichen pädagogischen Fachkräfte müssen in den Unterricht einbezogen werden. Unverzichtbar ist deshalb die Teamfähigkeit aller Lehrenden an der Schule.

Status quo: Schulentwicklungsmodelle zur Basisschule (Gemeinschaftsschule)

Die Entwicklung zu einer Schule für alle Kinder ist in Deutschland bereits angelaufen. Das gesellschaftliche Bündnis für eine Überwindung der frühen sozialen Trennung der Kinder und der Aussonderung von Kindern mit Behinderungen wird immer breiter. Von den 16 Bundesländern gibt es nur wenige, die immer noch an der starren Dreigliedrigkeit und der Sonderschulpflicht festhalten – dazu gehört Baden-Württemberg und Bayern. Dagegen haben sich die nördlichen Bundesländer Hamburg und Schleswig-Holstein, sowie das Land Rheinland-Pfalz schon am stärksten von den traditionellen Strukturen gelöst. Schleswig-Holstein hat nur noch die Regionale Schule, die als neues Schulmodell die Hauptschule und Realschule ersetzt, das Gymnasium und die Gemeinschaftsschule. Als echte integrative Schule für alle erfreut sich die Gemeinschaftsschule zunehmender Nachfrage. In Berlin sind ähnliche Grundsatzbeschlüsse getroffen worden. Auch in Rheinland-Pfalz wird mit dem Konzept der Regionalen Schule und der Realschule die Hauptschule zum

Auslaufmodell. Hamburg hat nach den letzten Landtagswahlen die sechsjährige Grundschule eingeführt. Ab der 7. Klasse führen zwei Säulen, die Stadtteilschule und das Gymnasium, zur mittleren Reife und zum Abitur.

Wir sehen also, dass die Krise der Hauptschule und die demografische Entwicklung die Entstehung von zweigliedrigen Schulsystemen begünstigt. Verstärkt wird diese Entwicklung dadurch, weil aufgrund der derzeitigen politischen Kräfteverhältnisse keine Mehrheiten in den Parlamenten für integrative Schulsysteme zustande kommen. Und schließlich tragen auch die Leistungserfolge der Länder Sachsen und Thüringen bei PISA E zu dieser Entwicklung bei. Beide Länder weisen zweigliedrige Schulsysteme auf und haben die bisherigen deutschen PISA – Sieger Bayern und Baden-Württemberg von ihren Spitzenpositionen verdrängt.

Die Politik bewegt sich in Hinsicht Inklusion jedoch weitgehend zögerlich. Dazu kommt, dass die Besitzstandswahrer, die an den bildungspolitischen Privilegien des Bildungsbürgertums festhalten möchten, alle Register ziehen, um Ängste gegenüber einer Schule für alle zu schüren. So hat ein führendes Mitglied des Philologenverbandes Baden-Württemberg kürzlich die Basisschule als „Konvoischule“, bei der der Langsamste das Tempo bestimmt, verunglimpft. Es zeigt sich hier, dass eine Umstellung des Schulsystems in Deutschland nicht in einem Zug erfolgen wird, sondern nur schrittweise erfolgen kann.

In Baden-Württemberg versucht das Netzwerk „Länger gemeinsam lernen“ gemeinsam mit der den Landtagsoppositionen GRÜNE und SPD, eine innovative Schulentwicklung von unten – denn von hier kommt der Druck – anzustoßen. Rund 60 Kommunen haben in den letzten zwei Jahren Anträge auf Einrichtung von integrativen Modellschulen beim Kultusministerium gestellt, bis jetzt leider vergeblich. In Baden-Württemberg und Bayern bietet sich bei der Umsetzung also an, eine kommunale Schulentwicklungsplanung an den Anfang zu stellen, um den Übergang zur Basisschule vorzubereiten. Dabei müssen eine Bestandsaufnahme der Situation vor Ort gemacht sowie die Anforderungen an eine attraktive Schulentwicklungsplanung formuliert werden. Auf dieser Basis müssen Anträge auf Einrichtung von integrativen / inklusiven Modellschulen gestellt werden. Es gilt, alle Schularten mit einzubeziehen, vor allem auch die Gymnasien, die in vielen Städten z. T. deutlich mehr als 50 % der Schüler aufnehmen und so auf dem besten Weg sind, Schulen für alle Kinder zu werden, so dass sie den Umgang mit Heterogenität durch neue Lernkonzepte lernen müssen, ob sie wollen oder nicht. Wichtigstes Zwischenziel ist, zu klären, welche Schritte gemäß der jeweiligen Voraussetzungen die besten sind und wie der Konsens dafür organisiert werden kann.

Auch Integrationsklassen mit Kindern mit Behinderungen können einen erheblichen Beitrag dazu leisten, die gesellschaftliche Akzeptanz für integrativen Unterricht zu stärken. In Karlsruhe hat sich eine Realschule in sechs Jahren zu einer integrativen Profilschule weiter entwickelt, die Kinder mit geistiger Behinderung gemeinsam im Klassenverband mit Kindern ohne Behinderungen fördert. Vielen Eltern ist bewusst geworden, dass alle Kinder davon profitieren, weil der Unterricht anspruchsvoller wird und eine bessere Unterstützung für den Lernerfolg aller erfolgt. Deshalb müssen auch für die Kinder mit Behinderungen Zwischenschritte auf dem Weg zur Inklusion eingefordert werden. Dazu gehört die schulgesetzliche Verankerung des

Elternwahlrechts auf Integration, zieldifferente Integration, auch wohnortnah, und die Umwandlung der Sonderschulen in sonderpädagogische Förder- und Kompetenzzentren. Es ist derzeit nicht notwendig, festzulegen, ob es neben der Inklusiven Schule noch Sonderschulen geben wird. Wenn man das Elternwahlrecht ernst nimmt, muss es auch künftig das Wahlangebot einer Sonderschule geben.

Fazit

Es gibt (noch) keinen Königsweg zur inklusiven Schule, sondern je nach bildungspolitischen und gesellschaftlichen Ausgangslagen unterschiedliche Pfade zum gleichen Ziel in den einzelnen Ländern. Trotz des gemeinsamen Zieles wird es unterschiedliche Wege und unterschiedliche Geschwindigkeiten auf dem Weg zur Basisschule/Gemeinschaftsschule geben. Ob alle Wege zum Ziel führen und über welche Umwege und Sackgassen, ist noch offen. Doch eine bessere Förderung aller Schülerinnen und Schüler von den schwächsten bis zu den hochbegabten ist nicht nur dem Gebot der Chancengerechtigkeit für die Betroffenen geschuldet, sondern für die gesellschaftliche und demokratische Entwicklung sowie für die Lösung unserer wirtschaftlichen und globalen Probleme unverzichtbar.

Anmerkungen zur Entwicklung des Systems sonderpädagogischer Förderung in Richtung Inklusion

Dr. Peter Wachtel, Kultusministerium Niedersachsen, Hannover

Als Referent in einem Kultusministerium bin ich mit der Bildung und Umbildung von Institutionen schulischer Förderung befasst. Im Bereich der sonderpädagogischen Förderung ist das ein besonderes lebhaft betriebenes Geschäft. Meine Anmerkungen dazu leite ich mit einem Zitat eines großen Schriftstellers ein, der sich naturwissenschaftlich betätigt hat und sich dabei mit der Bildung und Umbildung organischer Naturen auseinander gesetzt hat.

„Wenn wir Naturgegenstände, besonders aber die lebendigen dergestalt gewahr werden, dass wir uns eine Einsicht in den Zusammenhang ihres Wesens und Wirkens zu verschaffen wünschen, so glauben wir zu einer solchen Kenntnis am besten durch Trennung der Teile gelangen zu können; wie denn auch wirklich dieser Weg uns sehr weit zu führen geeignet ist. Was Chemie und Anatomie zur Ein- und Übersicht der Natur beigetragen haben; dürfen wir nur mit wenig Worten den Freunden des Wissens ins Gedächtnis zurückrufen.

Aber diese trennenden Bemühungen, immer und immer fortgesetzt, bringen auch manchen Nachteil hervor.“ (Goethe)

Vorrangig vor allen weiteren Ausführungen möchte ich das Recht eines jeden Kindes oder Jugendlichen betonen, in der Schule die individuelle Förderung zu erhalten, die seinen besonderen Voraussetzungen entspricht.

Meine Aufgabe als Referent für sonderpädagogische Förderung in einem Kultusministerium besteht darin, sicherzustellen, dass jedes Kind und jeder Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf die passende und angemessene Förderung erhält. Im Hinblick auf den Förderort ist zuallererst zu prüfen, ob die notwendige Förderung in der zuständigen allgemeinen Schule erfolgen kann.

Im Bundesland Niedersachsen sollen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet und erzogen werden, wenn auf diese Weise dem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf entsprochen werden kann. Die Förderschule wird von den Schülerinnen und Schülern besucht, die eine entsprechende Förderung in der allgemeinen Schule nicht erhalten können. Sonderpädagogische Förderung ist Aufgabe aller Schulen, Sonderpädagogik ist subsidiär.

Sortieren, Trennen und Teilen zu überwinden ist allerdings im Zusammenhang der grundsätzlichen bildungs- und schulpolitischen Debatte um die Strukturen des Bildungswesens zu sehen, bei der zwischen einer starken Differenzierung und einer größeren Gesamtheit oder Einheitlichkeit gestritten wird.

Für einen verantwortlichen Umbau des Systems der sonderpädagogischen Förderung taugt auch heute noch die Aussage Jakob Muths: „So viel Integration wie möglich, so viel Separation wie notwendig.“

Die statistischen Aussagen der Kultusministerkonferenz lassen allerdings selbst bei oberflächlicher Betrachtung deutlich werden: Von „so viel wie möglich Integration“ sind die Länder sicher noch weit entfernt. Allerdings sind wir in fast allen Ländern auf einem Weg und unser Gegenstand sonderpädagogische Förderung ist gewiss – auch nach allgemeinem Urteil – in Bewegung.

Ich will damit auch sprachlich eine Verbindung zu der Tagungsankündigung herstellen, die ich voll unterstreichen möchte: **Die schrittweise Umsetzung der Konventionsziele, also der Weg in diese Richtung, mit seinen konkreten Herausforderungen an alle Beteiligten, muss also bis auf weiteres in Deutschland auf der Tagesordnung bleiben.**

Diesen Appell trage ich in vollem Umfang mit. Er richtet sich nach meinem Verständnis insbesondere an die Bildungspolitik aber auch an die Schulen. Seine besondere Eindringlichkeit gewinnt dieser Satz für mich durch die Form der zurückhaltenden Formulierung: Das ist nicht nur wohltuender sondern auch wirksamer als plakative Postulate mit ihrer Entweder-Oder-Grundhaltung. Ich möchte auch die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass es doch insbesondere darum gehen muss, dass sich die Allgemeine Schule verändert und zu einer inklusiven Schule wandelt. Die Abschaffung der Förderschule allein stellt noch nicht die Inklusion her.

Dass Sonderpädagogik in Bewegung ist, das lässt sich in den einzelnen Ländern in gewiss sehr unterschiedlicher Weise ablesen: Es gibt eine Vielfalt von Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung, die Pluralität der Förderorte ist allseits akzeptiert. Die Förderschulen haben sich verändert: Sie sind zu sonderpädagogischen Förderzentren geworden, indem sie zusätzlich zu ihren bisherigen Aufgaben die Ausweitung und Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung in die Allgemeine Schule mit tragen und steuern.

Das ist eine wohlwollende und optimistische Betrachtung, zugegeben. Aber auf der Grundlage der allseits anerkannten Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der Kultusministerkonferenz von 1994 werden in unterschiedlichen Ausprägungen Umwandlungen vorgenommen, wird ernst mit dem Anspruch gemacht, von der institutionenbezogenen zur individuumsbezogenen Sichtweise zu wechseln und die Zuständigkeit der allgemeinen Schule für mehr Kinder zu reklamieren und ihre Tragfähigkeit für eine größere Heterogenität zu erweitern.

Das alles sind hoffnungsvoll skizzierte Ansätze und Schritte, das ist längst nicht raumgreifend genug und kann nicht zufrieden stellen. Wenn wir nun fragen, wie die schrittweise Umsetzung erfolgen kann oder muss, dann müssen wir Gedanken anstellen, wie wir die Beteiligten mit auf den Weg nehmen können. Ich beziehe diesen Gedanken zuallererst auf die Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen und der Förderschulen, die durch ihre Kooperation den Gemeinsamen Unterricht, zielgleich

oder zieldifferent, in weitgehender Umkehr der bisherigen Praxis „Das Kind kommt zur Hilfe“ verwirklichen sollen.

Dass eine Grundschullehrerin die Auffassung vertreten kann, dass ihre Klasse für den gemeinsamen Unterricht zu groß ist, dass der Leistungsdruck der Eltern in Richtung Gymnasialempfehlung wächst, dass sie sich mit Kindern mit Behinderung überfordert fühlt, und dass für Kinder mit spezifischen Problemen traditionell am besten die Förderschule mit ihren speziellen Kompetenzen zur Verfügung steht, das ist nachvollziehbar.

Genauso verständlich ist die Annahme eines Förderschullehrers, dass er mit seinen spezifischen Kompetenzen und einer kindgemäßen Didaktik und Methodik in einer kleinen Lerngruppe mit reduzierten Anforderungen und längerer Lernzeit auch bei besserer sächlicher Ausstattung förderlichere Entwicklungsbedingungen als in der Allgemeinen Schule herstellen kann.

Was sollen wiederum beide davon halten, wenn ihnen ein Wissenschaftler erklärt, dass dieses sonderpädagogische Angebot ein unmoralisches ist, weil es vierfach reduziert: Curricular, methodisch, sozial und zeitlich und damit die Kinder und Jugendlichen damit benachteiligt.

Ich habe überzeichnet – weil ich herausstellen will, was notwendig ist. Wenn mehr Inklusion erreicht werden soll, dann müssen die Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen wohl ein anderes **Aufgabenverständnis** entwickeln und die Förderschullehrkräfte müssen ein anderes berufliches **Selbstverständnis** herausbilden. Und sie müssen beide die Gelegenheiten dazu bekommen.

Diese können in der Ausbildung liegen – und diese liegen in der Praxis. Ich würde also zum Einen fordern, dass Ausbildung auf veränderte, nämlich inklusive Förderkonzepte reagiert. Das geht in Richtung Universität, Seminare und Fortbildungseinrichtungen. Dort wiederum ist das Aufteilen in Fachrichtungen und Fachseminare ein deutliches Strukturmerkmal. Dagegen will ich mich nicht aussprechen – aber wo bleibt das Zusammensetzen, das Zusammenfügen, das ich auch zwischen Allgemeiner und Sonderpädagogik vermisse. Inklusion kann nur gelingen, wenn eine Pädagogik der Vielfalt realisiert werden kann – das setzt die entsprechende pädagogisch-didaktische Kompetenz der Handelnden voraus.

Ich würde zum Anderen fordern, dass die rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen für Verlagerungen und Kooperationen in diesem Sinne geschaffen werden. Das geht in Richtung Schulbehörden, mehr aber noch Bildungs- und Schulpolitik. Aus meiner Sicht ist die bevorstehende Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ein entscheidender Schritt oder eine entschiedene Chance. Die Bedeutung der Konvention sollten wir nicht überhöhen – aber auch keineswegs unterschätzen.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt halte ich es für wirksam, Anreizmodelle für Entwicklungen bzw. Transformationen des Systems zu schaffen.

In Niedersachsen gibt es das Konstrukt des Regionalen Konzepts sonderpädagogischer Förderung. Das bedeutet, die Interessierten in einer Region, Eltern, Lehrkräfte aller Schulformen und Schulträger, erarbeiten ein Konzept, das verschiedene Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung einschließt: Kooperationsklassen, Integrationsklassen, Mobile Dienste, sonderpädagogische Grundversorgung und Förderschulen mit den unterschiedlichen Schwerpunkten. Schulträger machen sich dieses Konzept zu eigen und beantragen zusätzliche Ressourcen beim Kultusministerium. Auf diese Weise geben wir in Niedersachsen jährlich durchschnittlich 30 Förderschullehrkräfte in die Allgemeine Schule – zusätzlich zu den Integrationsklassen. Klar ist: Ohne zusätzliche Ressourcen geht es zunächst nicht.

Der Reiz dieses regionalen Ansatzes besteht darin:

- Die Beteiligten tragen das Konzept, weil es ein Konzept von unten ist, das freiwillig umgesetzt wird,
- die Förderschullehrkräfte können mitentscheiden, ob sie in der allgemeinen oder in der Förderschule arbeiten,
- es gibt kein Einheitsmodell für das ganze Land, weil Traditionen, regionale Bedingungen, individuelle Präferenzen usw. berücksichtigt werden.

Grundschullehrkräfte erleben die mögliche Weiterentwicklung ihrer Schule entsprechend der Vision von der Schule für alle Kinder. Förderschullehrkräfte erleben ihre Arbeit im Zusammenhang der allgemeinen Schule und dass sie veränderte Aufgaben in anderen pädagogischen Situationen meistern. Beide erleben, dass Einzelkämpfertum nicht unveränderliches Strukturmerkmal pädagogischen Handelns ist.

Das alles erklärt die erkennbare große Akzeptanz dieses Umwandlungsprozesses. Ein solches Konzept passt, weil wir es in den Schulen auch mit solchen Lehrkräften zu tun haben, die ich vorhin überzeichnend skizziert habe.

Die Bereitschaft zur Integration oder Inklusion kann von oben her verordnet werden – sie entwickelt sich aber wohl eher, wenn die Beteiligten erleben, dass Inklusion gelingen kann und wenn sie erfahren, dass sie Mitgestaltungsmöglichkeiten haben. Es muss aber auch realistisch zur Kenntnis genommen werden, dass wir es mit Kindern und Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen individuellen Bedarfen zu tun haben – ich will damit die Vielfalt der Förderschwerpunkte andeuten. Das lässt sich nicht alles über einen Kamm scheren und es lässt sich nicht alles gleichzeitig realisieren. Man muss Anfänge machen – und die größten Ansatzpunkte sehe ich in den Bereichen Lernen, Sprache sowie Emotionale und Soziale Entwicklung. Zugleich bewegt mich wiederum die Frage, wie sinnvoll die Kategorisierung von Förderschwerpunkten ist, denn es geht immer um ganze Menschen.

Ich verspreche mir Vieles von vielen gelungenen Beispielen in einer Vielfalt von Angeboten. Das gibt allen die Möglichkeit, dort mitzuwirken, wo sie es wollen und können. In diesem Zusammenhang stelle ich mir auch vor, dass die Eltern die Wahl über den Förderort treffen. Ich glaube nicht, dass sich die Eltern regelmäßig gegen

ihr Kind entscheiden. Es wird auch nicht interveniert, wenn Eltern ihr Kind gegen die Empfehlung der Grundschule am Gymnasium anmelden.

Das System der Freiwilligkeit stößt an Grenzen, auch wenn dauerhaft doppelte und damit teure Angebote vorgehalten werden oder sich eine ungewollte Auslese vollzieht – also Menschen mit beispielsweise schweren Behinderungen oder mit herausfordernden Verhaltensweisen irgendwann als „nicht mehr integrierbar“ etikettiert werden. Auch dafür müssen Lösungen gefunden werden.

Allerdings meine ich auch, dass die Weiterentwicklung in Richtung Inklusion nicht dauerhaft der Freiwilligkeit oder sogar einer gewissen Beliebigkeit überlassen bleiben darf. Es ist sorgfältig zu bestimmen, wann seitens der Politik und der Verwaltung entsprechende Entscheidungen zu treffen und Strukturen vorzugeben sind. Die aber müssen nach meiner Einschätzung angebahnt und vorbereitet und möglichst im Dialog mit allen Beteiligten umgesetzt werden.

Meine Forderungen sind also:

- Aufklären und Orientieren über Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Pädagogik
- Eintreten für inklusive Entwicklungen und ihre rechtliche Verankerung
- Fokussieren auf die Veränderung der Allgemeinen Schule
- Umgestalten der Förderschule zum Förderzentrum, das den gemeinsamen Unterricht in der Allgemeinen Schule unterstützt
- Bereitstellen von zusätzlichen Lehrerressourcen
- Wahren der sonderpädagogischen Standards in der Inklusion
- Vorbereiten der Lehrkräfte durch Professionalisierung
- Vermeiden von Überforderungssituationen durch kleinschrittiges und freiwilliges Anbahnen und kooperatives Handeln
- Überzeugen durch gelungene Beispiele

Ein abschließendes Wort. Die vielen Veranstaltungen dieses Herbstes zur Inklusion verdeutlichen, dass es notwendig ist, eben nicht nur die institutionelle Debatte unter dem Schlagwort „Förderschule versus Inklusion“ zu führen. Wir müssen uns dabei vor allem mit den Standards sonderpädagogischer Förderung befassen – an welchem Förderort auch immer diese erfolgt. Und ich meine quantitative und qualitative Standards.

Wie kann gemeinsame Beschulung aller Kinder von den Kommunen als sächlicher Schulträger gewährleistet werden?

Friedrich Thorn, Bereich Schule und Sport, Hansestadt Lübeck

1. Vorwort

Die gemeinsame Beschulung aller Kinder ist möglich und hängt vom Engagement des Schulträgers und vor allem von seinen finanziellen Möglichkeiten ab. Auf den Schultern der Schulträger (deswegen ja Träger) soll sich die inhaltliche Schule entwickeln. Wir Schulträger bauen und unterhalten die Hülle, damit drinnen Schule gestaltet werden kann, mal mit einer besonderen Tafelleuchte oder auch mal mit einem speziellen Personenaufzug.

Wenn ich die vor mir gehaltenen Referate und die Teilnehmer des heutigen Tages betrachte, gehe ich davon aus, dass ich hier der einzige Vertreter eines Schulträgers bin und wenn ich dann von meinem Vorredner, Herrn Wachtel vom Kultusministerium, höre, dass sich in der nächsten Woche eine Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz mit der Thematik der Inklusion/Integration in Deutschland aufgrund der UN-Konvention befassen wird, so frage ich ganz konkret: „Sind die Schulträger bei Ihrer Arbeitsgruppe beteiligt? Aha, nein. Dann frage ich weiter, warum nicht?“

Denn ich bin mir sicher, dass in allen Schulgesetzen der Bundesländer die Schulentwicklung vom Schulträger ausgeht und somit bedarf gemeinsame Beschulung zunächst auch einer Initiative der Schulträger.

Auf der anderen Seite muss ich hier frei bekennen, dass das Thema Inklusion auf der Grundlage der UN-Konvention nicht nur bei mir als Schulträger in der Hansestadt Lübeck – sondern ich glaube sagen zu können – bei allen Schulträgern zumindest in Schleswig-Holstein noch nicht angekommen ist.

Ich werde Ihre heutige Tagung zum Anlass nehmen, beim nächsten Arbeitsgruppentreffen „Schulentwicklung“ im schleswig-holsteinischen Bildungsministerium dieses Thema vorzutragen und darum zu bitten, dass wir Schulträger von unserem zuständigen Bildungsministerium Antworten und vor allem Umsetzungsperspektiven genannt bekommen.

Nun komme ich zur Fragestellung, ob ein Schulträger die gemeinsame Beschulung schultern kann. Zunächst stelle ich den Schulträger Hansestadt Lübeck vor.

Die Hansestadt Lübeck hat

- 39 Grund- und Hauptschulen,
- 10 Realschulen,
- 7 Gymnasien,

- 1 Gemeinschaftsschule,
- 3 Gesamtschulen, 8 Förderschulen,
- 5 Berufliche Schulen,
- 1 Regionalschule.

Anhand der Vielfältigkeit der verschiedenen Schularten in Schleswig-Holstein können Sie auch an Lübeck sehr deutlich erkennen, dass die Schullandschaft in Schleswig-Holstein im Umbruch ist.

2. Schleswig-holsteinisches Schulgesetz § 5 Abs. 2

Zur Integration gibt das schleswig-holsteinische Schulgesetz bisher Folgendes vor:

„Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig vor dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeinsam unterrichtet werden, soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht (gemeinsamer Unterricht)“.

3. Organisation zur integrativen Beschulung

In Lübeck gibt es seit längerer Zeit die Organisation von Förderausschüssen für jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernbehinderung, geistige Behinderung, Körperbehinderung). Dieser Förderausschuss wird vom zuständigen Förderzentrum (L-, G- oder K-Schule) einberufen und von Anfang an wird der Schulträger beteiligt, zunächst in Entwicklungsgesprächen und dann auch letztendlich in einem entscheidungsberechtigten Förderausschuss. Der Schulträger wird beteiligt hinsichtlich der technischen und räumlichen Ausstattung des Schulraumes, des SchülerInnenarbeitsplatzes und der sich daraus ergebenden baulichen oder ausstattungsgemäßen Ergänzung. Wir denken dabei häufig an die Ausstattung mit einem Personenaufzug, nur ist diese Ausstattung für ein Kind mit einem notwendigen Rollstuhl nicht der alleinige Fall. Neben einer solchen umfangreichen Maßnahme gibt es viele andere Möglichkeiten eines Schulträgers, seinen Beitrag zur Integration zu leisten.

Die Entwicklung der Förderschülerzahlen im Verhältnis zu den Grundschülerzahlen in Lübeck der letzten Jahre*:

Schuljahr 1986/87	13 %
Schuljahr 1990/91	9 %
Schuljahr 1995/96	5 %
Schuljahr 2001/02	7 %
Schuljahr 2005/06	7 %
Schuljahr 2007/08	5 %

*(Grundschülerzahlen=100 % je Jahrgang, Förderschülerzahlen in Prozent je Jahrgang)

4. Einzelne Aufgabenstellung für den Schulträger

4.1. Barrierefreiheit

Vollkommene Barrierefreiheit in Lübeck ist lediglich an einer Gesamtschule durch einen Erweiterungsbau einschließlich eines Aufzugs und in einem bewusst von uns architektonisch vorgegebenem Niveauausgleich der Ebenen gegeben.

An zwei Berufsschulen am gleichen Standort ist bei der Neubaukonzeption durch Aufzüge Barrierefreiheiten geschaffen worden.

Bei der Schule für Körperbehinderte ist es selbstverständlich, einen Aufzug einzubauen, der alle Ebenen erreichbar macht.

Die beiden Schulen für geistig behinderte Schüler sind an einem Standort mit einem Aufzug ausgestattet, der andere Schulstandort verfügt über Treppenlifte, so dass dort über die Hälfte der Räume rollstuhlgerecht erreichbar sind.

Die übrigen Schulen haben mehr oder weniger Angebote, um eine körperbehindertengerechte Unterrichtsteilnahme zu ermöglichen, z. B. im Einzelfall Treppenlifte oder Treppenraupen.

4.2. Ganztagsbetrieb

Die diesbezügliche schleswig-holsteinische Initiative zum flächen-deckenden Angebot von Offenen Ganztagsschulen gilt auch für den integrativen Unterricht. Hier ist im Einzelfall der Schulträger gefragt, z. B. bei Möbelbeschaffung im Mensa-Bereich oder Erreichbarkeit des Mensa-Betriebs.

4.3. Veränderter Raumbedarf

Integrativer Unterricht bedeutet zusätzlichen Raumbedarf an den Standorten der Regelschulen bei ggf. frei werdenden Raumkapazitäten an den Förderschulen. Für förderpädagogischen Unterricht besteht der Wunsch, für differenzierte Unterrichtsangebote jeweils einen Klassenraum plus Nebenraum anzubieten. Dieser Wunschvorstellung wird bisher an kaum einer Schule entsprochen. Bestehende Kapazitäten in bisherigen Schulen für geistig-, körperbehinderte Schüler oder an Förderschulen sind nicht der direkte Ausgleich für fehlende Nebenraumangebote an den Regelschulen. An dieser Stelle wird ein Schulträger aus wirtschaftlichen Erwägungen kaum den einen Mehrbedarf gegen den anderen Überhang

ausgleichen können. Erst wenn es ggf. zur Aufgabe von Schulstandorten kommt, darf auch der wirtschaftliche Aspekt wieder einbezogen werden.

Die demografische Entwicklung – d. h. die geringeren Schülerzahlen je Jahrgang in den nächsten Jahren – wird mittelfristig zu Schulraumüberhängen führen. Hier wird es Aufgabe der Schulträger sein, intelligente Lösungen zu finden und nicht an einer Stelle Schulraum leer stehen und an anderer Stelle Schulraumbedarf unbefriedigt zu lassen. Hier gilt es nicht, starr den Schulraumbedarf abzuprüfen, sondern mit allen Beteiligten (Schulen, Schulaufsicht und Schulträger) die Schulentwicklung auch für notwendigen Raumbedarf von Integration und Inklusion zu gewähren. Das gilt vor allem für größere Schulträger, bei Schulträgern mit einer einzigen Schule wird das schwieriger sein.

4.4. Technischer Ausbau

Wie schon erwähnt, fördert ein Schulträger den integrativen Unterricht nicht allein durch das Angebot von Personenaufzügen mit einem Kostenvolumen von rund 300.000 EUR, sondern vielfach ist eine individuelle, auf den Schüler/die Schülerin bezogene Förderungsausstattung möglich.

Als Beispiele seien hier genannt:

- eine einfache Tafelbeleuchtung
- eine Kommunikation zwischen Lehrer und SchülerIn durch eine Mikrofonemfangsverbindung
- besondere akustische Maßnahmen im Unterrichtsraum durch den einfachen Einbau einer Akustikdecke.

Auch spezielle Bildschirme und Tastaturen für Sehbehinderte können ein Beitrag zu gelungener Integration sein.

Beispiele:

In einer unserer jetzigen Grund- und Hauptschulen aus den 60er-Jahren wurde zwischen zwei Klassenräumen immer ein Gruppenraum gebaut. Dies ist ein nahezu idealer Zustand auch aus heutiger Sicht, nicht nur für differenzierten Unterricht, sondern vor allem auch für die Möglichkeiten des Integrationsunterrichts im Schulalltag.

Vor ca. zehn Jahren haben wir in Lübeck eine allgemeinbildende Schule zu einer Schule für geistig behinderte Kinder mit drei in unterschiedlichen Ebenen angelegten „Schulflügeln“ erstellt. Um die Erreichbarkeit fast aller Räumlichkeiten

zu gewährleisten, haben wir keine teuren Aufzüge gebaut, sondern Treppenlifte beschafft, da an der Schule für geistig Behinderte das Bedürfnis für eine rollstuhlgerechte Erreichbarkeit nicht grundsätzlich gegeben ist. Heute planen wir diese Treppenlifte zu erweitern, um die verbliebenen drei Klassenräume ebenfalls erreichbar zu machen.

Ich erinnere mich an einen Fall, wo ein in die Sekundarstufe I einzuschulendes Kind aus der Grundschule unbedingt ein spezielles Gymnasium in Lübeck erreichen wollte. Das Kind war auf den Rollstuhl angewiesen, das Gymnasium aber an fast keiner Stelle rollstuhlgeeignet. Die damalige Architektur fand es einfach „schick“, die Schule auf die verschiedensten Ebenen immer nur durch drei bis fünf Stufen unterteilt „aufzulockern“. Dieser Junge hat uns bewiesen, dass er notfalls mit den eigenen Händen die Treppe bewältigen kann, so haben wir uns alle bemüht, die Einschulung des Kindes an dieser Schule zu ermöglichen durch Integrationshelfer und z. B. durch eine Treppenraupe.

Derzeit gibt es eine nahezu blinde Schülerin an einer kleinen Grundschule, deren alternative Beschulung die Internatsbeschulung in der Schule für Sehbehinderte in Schleswig wäre. Da ist es doch nahezu selbstverständlich, dass ein Schulträger alle Möglichkeiten der Hilfestellung ausschöpft. Wir haben einen speziellen PC beschafft, der Schule Sondermittel für Grundausstattung von rund 3.500 EUR gegeben und beschaffen jetzt in diesen Tagen das letztlich noch fehlende Schwellenkopiergerät.

5. Finanzierung

Noch bis zum Jahr 2006 gab es Landesschulbaufördermittel für besondere Investitionsmaßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf/ Kinder mit Handikap. Zum Jahr 2007 ist die Schulbauförderung des Landes Schleswig-Holstein für Schulneubauten und somit auch für Investitionen aufgrund sonderpädagogischer Förderung weggefallen. Dadurch ist der Schulträger in Schleswig-Holstein allein, ohne jegliche Unterstützung, für die Finanzierung zuständig, wenn nicht vorrangig der Sozialhilfeträger/die zuständige Krankenkasse für die Finanzierung herangezogen werden kann.

Die Zuständigkeit bei Ausstattung von Lehr- und Lernmitteln für Integration ist verteilt auf Krankenkasse, Sozialhilfeträger/Eingliederungshilfe und Schulträger. Dies beinhaltet einen sehr bürokratischen Ablauf, bei dem die jeweilige Prüfung durch die Krankenkasse noch relativ einfach ist, sofern es sich um Hilfsmittel für den schulischen und nichtschulischen Gebrauch handelt. Bei der Prüfung der Zuständigkeit zwischen Eingliederungshilfe und Schulträger wird es schon schwieriger, da die Gesetzeslage zwischen Sozialgesetzgebung und Schulgesetz nicht abgestimmt ist. In Schleswig-Holstein gibt es eine Vereinbarung aus dem Jahr 1995 zwischen Sozial- und Bildungsministerium zu dieser Thematik, aber auch hier fehlt eine klare Definition der Zuständigkeiten bei der Eingliederungshilfefinanzierung und bei unseren Lehr- und Lernmitteln. Jeder Fall

muss neu als Einzelfall ausdiskutiert werden. Dies bedeutet eine erhebliche Verzögerung der Bereitstellung von notwendigen Hilfsmitteln.

6. Mein Ziel

Im Rahmen der Vorbereitung des Vortrags habe ich diesen zum Anlass genommen, mit meinem Lübecker Kollegen von der Eingliederungshilfe für Anfang November einen Termin zu vereinbaren, in dem wir auf der örtlichen Ebene versuchen wollen, die damalige, nunmehr 13 Jahre alte, Vereinbarung zwischen den Ministerien fortzuentwickeln. Ziel ist es, auf Lübecker Ebene eine Zuständigkeitsdefinition zu finden, damit künftige Verzögerungen aufgrund von strittigen Finanzierungsfragen entfallen, indem unsere Zuständigkeiten klar definiert sind.

Aber gestatten Sie mir an dieser Stelle die Anmerkung, dass auch das bisher Gesagte hierzu manchmal nur bloße Theorie ist. Vielfach erhalten wir als Schulträger erst wenige Tage vor Ende der Sommerferien den Hinweis auf die beginnende Integration und dann sollen wir schnellstens reagieren, sofort Gelder bereitstellen, möglichst noch schnell einen Aufzug bauen. Gleiches wird auch von der Eingliederungshilfe erwartet.

Ich bitte Sie, die hier versammelten Nichtvertreter von Schulen sehr inständig: Denken Sie auch einmal an unsere Belange und unsere notwendigen Entscheidungswege, denn wir setzen tagtäglich Steuermittel ein, die nicht unser Privatvermögen, sondern für deren Verwendung wir rechenschaftspflichtig sind. Beteiligen Sie uns bitte rechtzeitig.

7. Meine Appelle, meine Wünsche

7.1.

Die Problematik der Kostenträgerschaft macht deutlich, wie überflüssig, zumindest aus meiner Sicht, heute noch die inneren und äußeren Trennungen der Schulangelegenheiten sind. Sie, die heute hier versammelt sind, sind überwiegend Vertreter der inneren Schulangelegenheiten (Pädagogen, Dozenten an pädagogischen Hochschulen). Aber wie ich vorhin schon einmal sagte, geht die Schulentwicklung vom Schulträger aus. Daher denke ich, wird es für die Zukunft notwendig sein, darüber nachzudenken, wie wir den Lübecker Begriff „Schule aus einer Hand“ mit noch mehr Leben füllen können.

Das bedeutet, die Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten mehr und mehr aufzulösen. Dabei will ich nicht vorgeben, dass sich dies unbedingt Richtung Schulträger entwickeln muss – nur diese tagtäglichen Abstimmungsschwierigkeiten und Organisationsverluste bestätigen mich immer wieder neu, diesen ersten Wunsch zu formulieren.

7. 2.

Wenn integrativer Unterricht gelingen soll, muss der Schulträger auch bei der Finanzierung unterstützt werden. Dies ist wichtig, damit die Entscheidung, ob ein Kind integrativ oder in der zuständigen sonderpädagogischen Förderschule unterrichtet werden soll, nicht davon abhängig gemacht wird, ob der Schulträger die Finanzierung dieser baulichen, Ausstattungsinvestition gewährleisten kann.

Es hat vor einigen Jahren schon einmal eine Initiative des Bundes zur Unterstützung der Schulträger bei der Einrichtung von Ganztagsangeboten gegeben, die sog. IZBB-Mittel. Ich weiß auch, dass die nunmehr erfolgte Aufgabenteilung zwischen Bund und Ländern ein Einmischungsverbot des Bundes in Kultusangelegenheiten bedeutet. Ich frage aber, ob dieses Land für die Zukunft mit 16 verschiedenen Schulentwicklungen richtig aufgestellt ist und ob 16 verschiedene Schulentwicklungen vor dem Hintergrund einer deutlichen UN-Konvention nicht auch 16 verschiedene Integrationsentwicklungen mit sich bringen werden und ob wir das wirklich wollen.

7.3.

Dürfen Pädagogik und Wirtschaftlichkeit in einem Satz erwähnt werden? Ich glaube ja, denn Pädagogik hat nicht nur mit hohen Entwicklungszielen von Kindern und Jugendlichen zu tun, sondern Pädagogik muss auch bezahlt werden. Daher würde ich gerne ein Thema noch einmal aufgreifen, das in einem bereits gehörten Vortrag angesprochen wurde.

Ich möchte gerne die hier vertretenen Hochschulen ansprechen, mit uns zusammen in Lübeck zu untersuchen, wie sich die vollständige Integration/Inklusion mit der Folge der Auflösung von jetzigen Förder- und L+G-Schulstandorten wirtschaftlich darstellen würde, wenn wir in diesem Zusammenhang an allen Regelschulen ausgleichend im wohnortnahen Umfeld bauliche Entwicklungen einleiten, die der Inklusion gerecht werden, wie z.B. Barrierefreiheit des Gebäudes.

Nennen wir eine derartige Projektidee doch einfach „Lübecker Modell-Rechnung inklusive Schulen“ (LüMRiS) – die Hansestadt Lübeck wäre für die Kontaktaufnahme aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung mehr als offen! Gute Zusammenarbeit kann ich dabei schon jetzt zusagen.

Wenn ich mir die hier genannten Untersuchungen des Kreises Bad Segeberg ansehe, die eine vollständig gelungene Integration hauptsächlich aus Kostensicht betrachten, war dies sicherlich ein erstes Ergebnis, das vor einigen Jahren noch gelten durfte. Mit der UN-Konvention aber hat sich das Bild unserer Aufgabenstellung gewandelt. Es geht nicht mehr nur um den Vergleich zweier

Optionen für Schulentwicklung, sondern darum, *einer* bestimmten Erfordernis stärker Rechnung zu tragen. Ich würde mich daher freuen, wenn es uns heute oder in den nächsten Monaten gelingen würde, geeignete Kontakte zu knüpfen, damit eine solche Untersuchung am Beispiel der Hansestadt Lübeck durchgeführt werden kann.

7.4.

Auch ein Schulträger, der bereits lange Jahre seine Verwaltungsaufgabe verantwortungsbewusst wahrnimmt, ist natürlich nicht frei von pädagogischen Überzeugungen. Daher glaube ich, dass gelebte Integration denkbar und wichtig ist, aber auch, dass wir viele Zuständigkeitswirren noch überwinden müssen, um gerade den Kindern eine wohnortnahe Beschulung zu ermöglichen, die zusätzlich mit einem Handikap in ihrem täglichen Leben belastet sind. Ziel sollte sein, eine „Schule für Alle“ und damit auch „Schulspäß für Alle“ verwirklichen zu können.

Gelungender Übergang junger Menschen in das Berufsleben – Die Nagelprobe für den Schulerfolg, auch und gerade bei Behinderungen!!

Horst Biermann, TU Dortmund

– Berufsvorbereitung heißt auch: Selbstbehauptung in Gruppen nichtbehinderter Menschen zu erlernen ... –

1. Anspruch und Realität des Teilhabegebots im Berufsleben
2. Prinzipien der Berufsbildung und Übergänge
3. Lösungen und Strategien
4. Thesen und Punkte zur Diskussion

1. Anspruch und Realität des Teilhabegebots im Berufsleben

Arbeit und Ausbildung gelten allgemein und besonders bei Behinderung als Voraussetzung von Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dabei – so der BMAS diesen Monat auf dem Werkstätten-Tag 2008 – ist nicht jedwede Arbeit gemeint, sondern es müsse sich um eine „echte Chance“ und um „angemessene Beschäftigung“ handeln. Umgesetzt wird dieser Anspruch vor allem durch Gesetze und Vorgaben, wie die durch deutsche Initiative vorangebrachte UN-Konvention, die sich im Ratifizierungsprozess befindet oder die durch die von der WHO verabschiedete Klassifikation ICF und die Übertragung in nationales Recht wie das SGB III und SGB IX, aber auch in die Novelle des Berufsbildungsgesetzes. Der postulierte Paradigmenwechsel des letzten Jahrzehnts geht von einem Menschenbild aus, das auf Selbstbestimmtheit beruht, auf Heterogenität und Verschiedenheit von Menschen. Umgesetzt werden soll diese Forderung durch Barrierefreiheit und eben zur Teilhabe sowie Inklusion führen. In der beruflichen Bildung werden unter dem Anspruch der Teilhabe durch Empowerment der Betroffenen vor allem Unterstützte Beschäftigung, Persönliches Budget, das Arbeitsassistenz ermöglichen soll und eine Ent-Institutionalisierung gerade der Werkstätten (WfbM) verstanden.

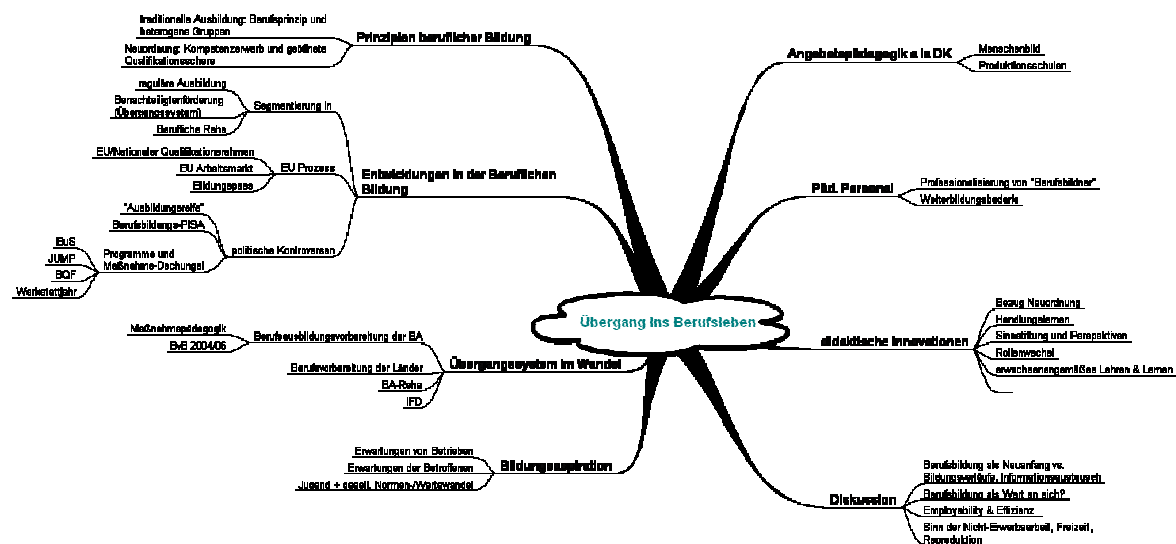


Abb. 1: Übergang ins Berufsleben

Betrachtet man die Berufsbildung als black box und schaut auf die Arbeitsmarktintegration, so fällt auf, dass vor allem bei anerkannten schwerbehinderten Arbeitnehmern der Rückgang der Arbeitslosigkeit auf 155.000 begrüßt, wenn auch der Rückgang geringer erfolgt ist als bei nicht behinderten Beschäftigten und die Zunahme von etwa 30.000 Werkstattplätzen bemängelt wird. Verkannt wird dabei, dass die Schwerbehindertenquote nicht wesentlich gestiegen ist, obwohl in einer alternden Gesellschaft der Risikofaktor Alter dazu führen müsste und dass sich die Erwerbsbeteiligung nicht verbessert hat. Hinzu kommt, dass neue Behinderungsformen – wie chronische Krankheiten, Allergien usw. – meistens nicht erfasst sind, die tatsächliche Behindertenzahl also weit über 7 Millionen liegt. Dabei hat sich seit der Wiedervereinigung die Zahl der Werkstattplätze verdoppelt, sind Programme zur betrieblichen Integration aufgelegt und berufsvorbereitenden Maßnahmen ausgebaut und neu geregelt worden. Unter Einschluss auch leichterer Behinderungen ergibt sich 2005 eine Größenordnung von 8,6 Millionen Bürgern, von denen aber nur 2,3 Mio. beschäftigt sind. Im Vergleich zu Nicht-Behinderten beträgt die Erwerbsquote bei Männern 30 % gegenüber 71 % und lediglich 23 % zu 53 % bei Frauen (Stat. Bundesamt WiSta 2006/12). Dies schließt die „interne Rekrutierung“ bereits in den Betrieben Beschäftigter, die nachträglich den Schwerbehindertenstatus erhalten, ein. Fazit dennoch: Unterschäftigung ist immer noch die Regel bei behinderten und gesundheitlich beeinträchtigten Bürgern. Ausgrenzung aus dem Erwerbsleben und nicht Teilhabe ist die Realität.

Erwerbsbeteiligung behinderter Menschen (1998 – 2004)

Status Jahr	Schwer- Behindert Insgesamt	Erwerbs- jahrgänge	davon beschäf- tigt in Betrieben	davon arbeitslos	beschäftigt in WfbM	davon nicht erwerbs- tätig
1998	6,6 Mio.	~ 2,9 Mio.	940.000	196.000	155.000	5,4 Mio.
2004 (2008)	6,7 Mio.	~ 2,9 Mio.	840.000	174.000 (154.000)	227.000 (~270.000)	5,5 Mio.

Quellen: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMAS): Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation, Bonn 1998; Deutscher Bundestag: Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe. Drucksache 15/4575, 2004 (gerundete Werte)

Abb. 2: Erwerbsbeteiligung behinderter Menschen

2005	♀	♂
Behinderte Erwerbstätige > 15 Jahre	23 %	30 %
Nicht- Behinderten Erwerbsquote	53 %	71 %

Behindert (insgesamt)	Beh. Nicht- Erwerbs- personen	Beh. Beschäftigte > 15 Jahre
8,6 Mio	6,4 Mio	2,3 Mio

Quelle: Stat. Bundesamt: WiSta 2006/Nr. 12, S. 1270

Abb. 3: Erwerbsquote Behinderte und nicht-Behinderte

Offensichtlich besteht kein gesetzliches Defizit und kein Mangel an Regelungen und Vorgaben, sondern vielmehr ein Implementierungsdefizit und eine fehlende Evaluation der staatlichen Interventionen in der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. Verschärfend kommt für die Betrachtung der geringen Erwerbschancen beeinträchtigter Menschen hinzu, dass die technischen und ökonomischen Gegebenheiten im Prinzip enorme Potentiale und Arbeitsmöglichkeiten eröffnen. Stichworte: Messen, Steuern, Regeln und neue Kommunikationsformen könnten Beeinträchtigungen kompensieren und die flexiblen ökonomischen Arbeitsmarktstrategien schließen auch Beschäftigung für Schwerst-Mehrfachbehinderte ein.

Die Ursachen für die dauerhafte und umfängliche Unterbeschäftigung behinderter potentieller Arbeitnehmer sind nicht individueller, sondern struktureller Art. Zwar wird die derzeitige Situation Ideologisiert: so wird auf die vermeintlich fehlende „Ausbildungsreife“ verwiesen (vgl. Handbuch Hrsg. BA), soll der Lernort Betrieb wieder zurück gewonnen werden oder wird als Ursache der geringen Übergänge aus Werkstätten (WfbM) in den allgemeinen Arbeitsmarkt das Eigeninteresse der Institutionen WfbM, Leistungsträger halten zu wollen, aufgeführt. Tatsächlich wird politisch der deutsche Sonderweg in vielen Bereichen aufgegeben. Dies eröffnet Chancen und Risiken. Offensichtlich führt es bei beeinträchtigten Bürgern aber zu Ausgrenzungen. Aufgegeben wird nicht nur im Hochschulbereich das Diplom zugunsten modularisierter BA-MA Studiengänge, sondern auch der Bismarcksche Sozialstaat steht zur Disposition. Fördern und Fordern, aktivierende Sozialpolitik, und nicht mehr pauschalisierte Leistungen für alle, dezentral und kommunal organisiert sind die Reaktion auf den sich verändernden Arbeitsmarkt. Der für Deutschland typische Facharbeitsmarkt mit tarifrechtlich gesicherten überbetrieblichen Erwerbsmöglichkeiten segmentiert sich immer mehr zu Kern- und Randbelegschaften. Auf Zeit betrieblich gebundene privilegierte Beschäftigte stehen einem Jedermanns-/Jederfrau-Arbeitsmarkt gegenüber. Die Anforderungen an die „Arbeitskraftunternehmer“ sind hoch und vor allem überfachlich. Die Tätigkeiten verlagern sich dabei zu „hybriden Qualifikationsanforderungen“, wobei rein gewerbliche Arbeiten drastisch zurückgehen. Prekäre Arbeit, wie personenbezogene Dienstleistungen, ist aber durch problematische Arbeitsbedingungen und schlechte Entlohnung geprägt. Außerdem konkurrieren weitere Gruppen – von Migranten, Studenten, Frauen, selbst Illegale – um die weniger werdenden „einfachen“ Tätigkeiten. Laut PROGNOSE gehen diese bezogen auf die 80er Jahre bis 2010 auf ein Viertel zurück. Da zunehmend auch frei gesetzte Facharbeiter solche Tätigkeiten akzeptieren müssen, sind die einfachen Tätigkeiten inzwischen komplexe Arbeiten, die von Ungelernten kaum noch geleistet werden können. Analog zur Arbeitsmarktsegmentation ist auch die Berufsbildung (1) in reguläre, anerkannte Bildungsgänge, (2) eine spezielle Benachteiligtenförderung und (3) noch ein privilegiertes, sozialstaatlich abgesichertes Reha-Netzwerk segmentiert. Dementsprechend verlaufen auch die Übergänge und Bildungsbiografien ungleich, haben die Ausgrenzungsprozesse sogar zugenommen.

2. Prinzipien beruflicher Erstausbildung

Traditionelle Kriterien

Etwa 100 Jahre konnte sich in Deutschland ein differenziertes Berufsbildungssystem entwickeln, mit regionalen, sektoralen und zielgruppenspezifischen Besonderheiten. Eine gesetzliche Regelung – für den betrieblichen Teil der Ausbildung – konnte erst 1969 durchgesetzt werden. Da keine Ausbildungspflicht besteht, ist Prinzip die marktförmige Regelung von Angebot und Nachfrage durch Vertragsfreiheit (Art. 12 GG). Der ergänzenden Teilzeitberufsschule kommt dabei nur eine marginale Rolle zu. Zuständig für Prüfungen und die ordnungsgemäße Ausbildung ist die jeweilige Kammer, der Staat setzt im Sinne einer Public Private Partnership lediglich Rahmenbedingungen. Somit steht auch Jugendlichen mit Behinderung eine anerkannte Ausbildung offen, wenn sie einen Vertragspartner finden. Grundlage für Erst-Ausbildung sind ausschließlich anerkannte Ausbildungen, Anlernberufe sind abgeschafft, erst recht ein Training on the Job. Die Folgen sind heterogene Lerngruppen und ein Berufsprinzip als organisatorisches wie didaktisches Ordnungsprinzip. Für körperlich, geistig, seelisch Behinderte konnten auf Kammerebene Sonderregelungen vorgesehen werden. Sogenannte Helfer- und Werkerberufe. Sonderberufsschulen sind systemfremd und die Ausnahme, auch Förderpädagogik wurde nicht entwickelt. Wichtig war es, Abbrecher zu verhindern und den Ausbildungsjahrgang durch die Prüfung zu bringen. Die Standardisierung der Qualifikation ist das entscheidende Merkmal. Noch um 1970 konnte 1/5 aller Sonderschulabsolventen ohne weitere berufsvorbereitende Maßnahmen direkt in Ausbildung übergehen und erfolgreich abschließen. Imitationslernen, soziales Einfügen in die Arbeitsgruppe waren vorherrschend. Nur 5 % lernten systematisch in der industriellen Lehrwerkstatt. Auch hier war es möglich, Jugendliche mit Behinderung auszubilden, indem Umfang und Niveau reduziert wurden, z. B. als Dreher, Fräser oder im Bauwesen als Pflasterer.

Modernisierung durch die Neuordnung

Ende der 1980er Jahre wurde die sogenannte Neuordnung durch Tarifvertrag in der Metall- und Elektroindustrie eingeführt. Legitimiert wurde diese Modernisierung mit dem globalen Wettbewerb und mit veränderten Anforderungen aufgrund der neuen Technologien. An die Stelle des Imitationslernens, der Lehrgänge und 4-Stufen Methode nach REFA³ traten selbstständiges Lernen, statt Kenntnissen und Fertigkeiten die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Auch die Ausbilder hatten einen Rollenwechsel zum Lernberater und Moderator zu vollziehen. Heute sind die Prinzipien auf alle anerkannten Ausbildungen übertragen worden. Entsprechend hat sich die Qualifikationsschere geöffnet, denn diese hohen Anforderungen des eigenständigen, handlungsorientierten Lehr-Lernprozesses mit selbstständigem Planen, Durchführen und Evaluieren der Arbeitsergebnisse und des Arbeitsprozesses überforderten einen Großteil der Schulabsolventen. Während in der mechanischen Fertigung und Analogtechnik Vorgänge noch theoretisch durch Modelle oder Experimente zu veranschaulichen und zu erklären waren, sind bei Elektronik und Digitaltechnik akademische Lernstrategien, Analyse, methodisch systematisches Vorgehen bei der Fehlersuche usw. erforderlich. Eine Trennung von

3 Der REFA-Verband für Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung e. V. (1924 gegründet als Reichsausschuss für Arbeitszeitermittlung) gilt als Deutschlands älteste und bislang bedeutendste Organisation für Arbeitsgestaltung.

Theorie und Praxis ist nicht mehr aufrechtzuerhalten. Die Lernorte Schule und Freier Träger verlieren damit ihre Legitimation. Auch die pädagogische Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK), Lernfelder an die Stelle von Unterrichtsfächern zu setzen und betriebliche Anforderungen zum Gegenstand des Lernens zu wählen, bilden den tatsächlichen Lern- und Arbeitsprozess nicht ab. Ein mittlerer Bildungsabschluss ist heute die Mindestersparung der ausbildenden Betriebe. Im Zuge der Ökonomisierung der Berufsbildung mit outgesourceten Profit-Centern wurde die anspruchsvolle Ausbildung für einen Teil der Azubis flexibilisiert und durch praxisbetonte Berufe, in der Regel mit 2-jähriger Dauer, ergänzt. Behinderte Auszubildende haben aber auch hier keine Chance sich zu qualifizieren, sondern nur die Möglichkeit, entweder in die Benachteiligtenförderung aufgenommen zu werden oder einen der Plätze im seit 1970 ausgebauten Reha-Netz von BBW und WfbM zu erhalten oder eine Unterstützte Beschäftigung zu beginnen, die ab 1.1.2009 Regelangebot wird.

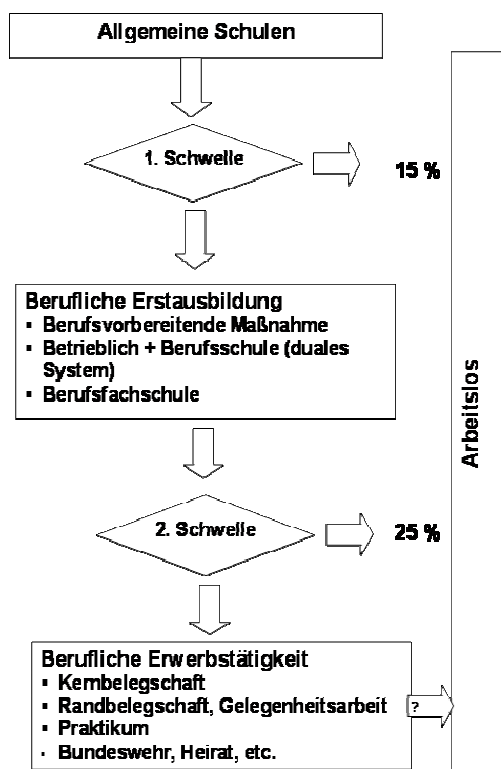


Abb. Modell der Übergangs-SchwelleQuelle: nach INBAS, in: EMEF 2006, 14

Abb. 4: Allgemeine Schulen

Zweite Schwelle des Übergangs in Arbeit

Auch der Übergang an der zweiten Stelle zur Arbeit gelingt nur unzureichend. Zwar verlangt die BA bei den von ihr finanzierten Maßnahmen eine 70 % Quote der Vermittlung, die wesentlich über den sektoral schwankenden Quoten liegt, aber eine Nachhaltigkeit unter pädagogischer Fragestellung ist nicht gegeben. Auch ist eine Korrektur der Bildungsbiografie nach der Phase der Erstausbildung kaum noch möglich. Bereits EMNID ermittelte eine Größenordnung von 15 % des Altersjahrgangs als drop outs und etikettierte sie als NFQ: nicht formal Qualifizierte. Betroffen sind alle Schulformen, so dass insgesamt die Selektivität des Bildungssystems einschließlich der Hochschulen belegt ist. Sonderschulabsolventen sind allerdings überdurchschnittlich von negativen Erwerbs- und Sozialchancen betroffen.

Segmentierung und Funktionswandel der Berufsbildung

Der Bildungsbericht 2008 verdeutlicht die Segmentierung des Berufsbildungssystems. Die in sich hierarchisierte anerkannte Erstausbildung schrumpft, das Duale betrieblich gesteuerte System erodiert. Es kommt zu einer Verlagerung auf vollzeitschulische Bildungsgänge ohne tarifrechtliche Anerkennung der Abschlüsse. Eintrittsalter in Erstausbildung ist inzwischen 19,4 Jahre. Berufsbildung ist somit Erwachsenenbildung und Berufsschule keine Jugendchule mehr. Auch die Trennung von BFW für Erwachsene und BBW für Jugendliche wäre danach zu überdenken.

Weiter ist ein Benachteiligtensektor entstanden, der inzwischen umfangreicher ist als die Regelausbildung. Dieser Bereich ist dermaßen verästelnt, das von einem Maßnahmen-Dschungel zu sprechen ist. Neben Praktika, Programmen der EU, der Länder und kommunalen Aktivitäten sind vor allem 1-jährige Berufsfachschulen, Berufsgrundbildungsjahre und die verschiedenen Formen der Berufsvorbereitungsjahre als kompensatorische Angebote ausgewiesen. Daneben besteht eine Palette von BvB der Arbeitsagenturen, die die bisherigen Maßnahmen durch flexibel, beschäftigungsorientierte Module ablöst. Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) werden – systemwidrig – von Freien Trägern angeboten, finanziert durch die BA. Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) ist in der Benachteiligtenförderung die höchstmögliche Ausbildung – meistens in Berufen mit hohem Beschäftigungsrisiko: Bauberufe, schlosserische Berufe, Hauswirtschaft.

2005 wurde das Berufsbildungsgesetz (BBiG) neu gefasst. Neben Erstausbildung und Weiterbildung zählt nun auch die Ausbildungsvorbereitung zur Berufsbildung, etabliert durch Hartz II: Fördern und Fordern. Der Benachteiligtensektor, im Bildungsbericht fälschlicherweise als Übergangssystem etikettiert, ist damit institutionalisiert.

Behinderte Auszubildende werden im neuen BBiG nach ICF definiert und sollen vor allem von der Nachteilsausgleichregelung profitieren, die aber entweder den Kammern nicht bekannt ist oder nicht angewandt wird. Besondere Ausbildungen sollen in Anlehnung an anerkannte Ausbildungsberufe geordnet werden. Zurzeit untersucht das Bundesinstitut für Berufsbildung die zahlreichen Kammerregelungen und beabsichtigt, exemplarisch im Metallbereich spezifische Ausbildungen für behinderte Jugendliche zu entwickeln.

Das Subsystem der Reha privilegiert die aufgenommenen Jugendlichen, da in BBW anerkannte Ausbildungen möglich sind, problematisch sind eher die Übergangschancen in Arbeit nach der Ausbildung und die Qualität der Arbeitsbedingungen. Noch dominieren technisch-gewerbliche Ausbildungen, deren entsprechende Arbeitsplätze der Rationalisierung oder Verlagerung ins Ausland zum Opfer gefallen sind. Die neuen Akzente in Dienstleistungsberufen sind meistens mit einer Reduzierung des Ausbildungsniveaus verbunden, z. B. Beikoch statt Koch. Die BBW versuchen durch das Programm Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAmB) eine Kooperation mit Betrieben und Unternehmen und öffnen sich daher gegenüber der Wirtschaft. Die teure Ausbildungsform in BBW wird zunehmend in Frage gestellt, u. a. durch den Bundesrechnungshof. Aber auch die Vergabepraxis der Maßnahmen durch die BA, die als Monopolist die Ausbildung trägt, lässt eine Qualitätsverschlechterung erwarten, da nicht mehr langfristig mit entsprechender Infrastruktur ein Bildungsauftrag verfolgt werden kann. Employability ist auch hier, ebenso wie bei den Baukästen der Berufsvorbereitung, die Akzentuierung der BA.

Obwohl der Arbeitstrainingsbereich der WfbM zu einem Berufsbildungsbereich aufgewertet worden ist, konnte eine anerkannte, zertifizierte und tarifrechtlich verankerte Ausbildung, z. B. in Form von Modulen und Baukästen nicht flächendeckend etabliert werden. In nur zwei Jahren findet eine Qualifizierung statt, die nicht auf eine hinreichende Berufsvorbereitung der Werkstufe der Förderschulen aufbauen kann und die sowohl für den Arbeitsbereich der Werkstätten wie für den allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten soll. Ein Skandal ist die Schulbesuchsregelung der meisten Länder, die Werkstufe als Berufsschulen anzurechnen. Dabei gilt auch für die Ausnahme-Länder wie Bremen, Niedersachsen, Hamburg, dass weder die allgemeinen Sonderschullehrer in beruflicher Bildung bewandert sind, noch die Berufsschullehrer sich in Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung qualifizieren können.

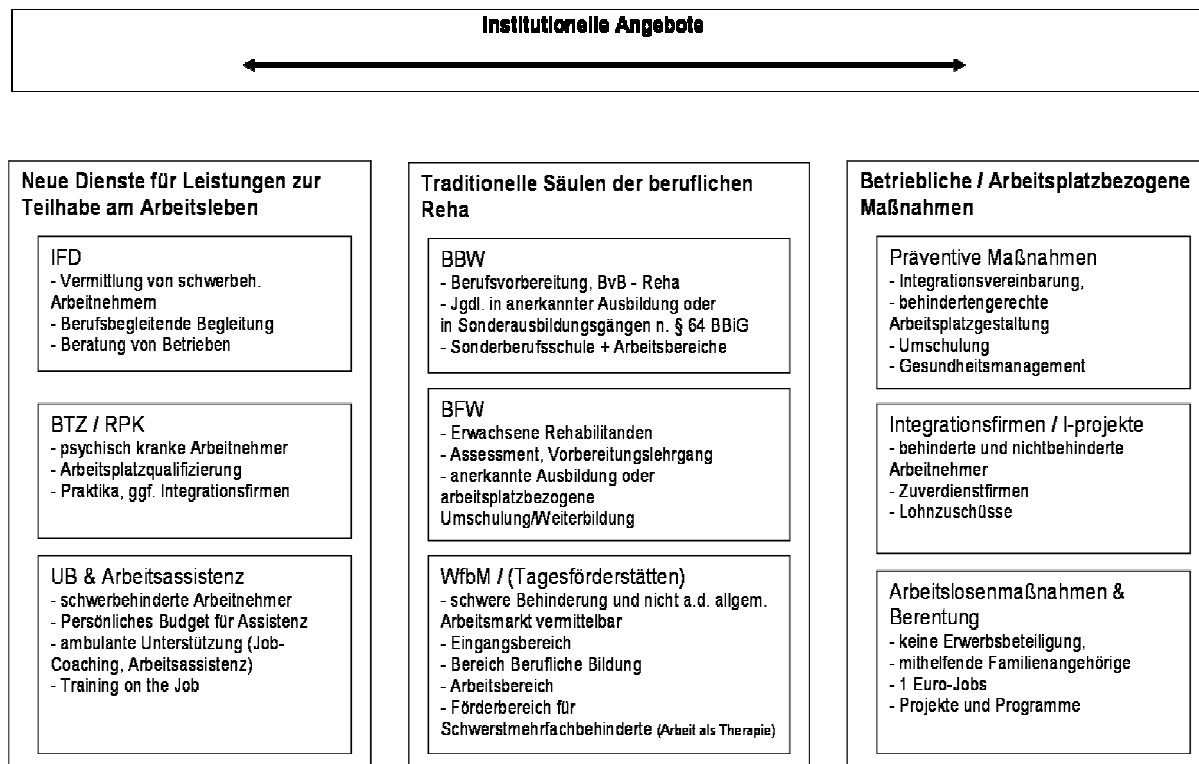


Abb. 5: Institutionelles Geflecht für Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben

Die tradierten Säulen der Reha BBW, WfbM und BFW für erwachsene Rehabilitanden werden ergänzt durch neue Dienste und Maßnahmen wie IFD, BTZ für psychisch Beeinträchtigte (Erwachsene) und vor allem durch die Unterstützte Beschäftigung (UB). Zum Januar 2009 soll die UB ins SGB IX als Regelangebot aufgenommen sein und die „Fehlbelegung“ der Werkstätten verhindern, indem Arbeitsplätze akquiriert und ein Training on the Job mit Jobcoach treten soll. Auch spätere Arbeitsassistentz im Betrieb ist möglich. Motto der UB: Erst platzieren, dann qualifizieren, also eine Umkehrung des Berufsbildungsprinzips und mit dem Training on the Job der handlungsorientierten Methode in der Eliteausbildung. Während sich im Wohnbereich die Umsetzung des Persönlichen Budgets anbietet, zeigt die geringe Akzeptanz in der beruflichen Bildung, dass hier die Abstimmung von Berufsschule, Betrieb und Träger wie IFD nicht reibungslos ist. Obwohl die Zielgruppe nicht eindeutig definiert sind, steht zu erwarten, dass es sich vornehmlich um Absolventen der Förderschulen für Lernbehinderte handelt, die – siehe oben - zu Beginn der Reformen und staatlichen Interventionen noch eine reguläre Ausbildung anstreben konnten. Jetzt wird – entgegen dem Berufsbildungsgesetz von 2005, §§ 64-66, die Methode Training on the Job sogar gesetzlich festgeschrieben. Damit ist unter dem hohen Anspruch der Teilhabe tatsächlich eine Minderqualifizierung von beeinträchtigten jungen Erwachsenen verankert. Fazit: Benachteiligt durch Förderung. An die Stelle von Berufsbildung tritt ein Einfügen in Nischenarbeitsplätze und ein Training von Fertigkeiten und gewünschten Verhaltensmustern hierfür. Außerdem hemmt die Betriebsbindung und Arbeitsplatzfixierung die berufliche Mobilität; die UB institutionalisiert also eine Barriere.

3. Lösungen und Strategien

Neue Ansätze und Konzepte haben sich in Europa zunächst in Irland durch das EU Programm Horizon etabliert. Insbesondere das Supported Employment. Die Unterstützte Beschäftigung setzt auf das Prinzip zunächst einen Arbeitsplatz zu akquirieren und dann hierfür Training on the Job vorzusehen. Erforderlich sind Integrationsfachdienste, die beraten und begleiten. Vorreiter ist die Hamburger Arbeitsassistentin und die daraus entstandene BAG UB. Eine weitere Ergänzung dieses Konzepts ist das Arbeitsbudget, weil so Eigenständigkeit und Umkehrung des Leistungsdreiecks zwischen Kostenträger – Leistungserbringer und Leistungsberechtigtem deutlich würde. Gestützt auf positive Selbstdarstellungen soll die Unterstützte Beschäftigung am 1.9.2009 als Regelleistung in das SGB IX aufgenommen werden. Ein Problem ist, dass das Persönliche Budget von den Berechtigten kaum in Anspruch genommen wird, wobei regionale Ungleichgewichte zu sehen sind, offensichtlich in der Höhe auch nicht hinreichend ist und eine fehlende Akzeptanz auch bei Betrieben besteht. Die bevorzugen, vorhandenes Personal für die Arbeitsassistentin behinderter Beschäftigter einzusetzen, nicht aber externe Job-Coaches oder Arbeitsassistenten im Betrieb tätig werden zu lassen.

Ob der Erfolg tatsächlich bei den bisherigen IFD gegeben ist, wäre unabhängig zu evaluieren. Die bisherigen Zahlen sind eher ernüchternd. Hinzu kommt, dass die Assistenz oft durch Familienangehörige übernommen wird und von Vorbildung und sozialer Herkunft abhängig ist (so eine Studie des LVR). Der Status der IFD ist nicht gesichert (BHI 2006). Vor allem die Qualität der Arbeitsbedingungen ist nicht ausgewiesen. Fragwürdig ist auch die Übertragung des besonders positiven Arbeitsmarktes in Hamburg der Verkehrsinfrastruktur auf andere Regionen. Auffällig ist, dass oft Eltern, deren Kinder den Gemeinsamen Unterricht absolvierten, nun in der Phase von Ausbildung und Arbeit ebenfalls zur Selbsthilfe greifen und über Vereine, gGmbH ihren Kindern – zum Teil auch sich als Coach oder Assistent – Tätigkeiten verschaffen.

Politisch zu fragen ist auch, ob die personengebundene wechselseitige Abhängigkeit von Job-Coach / Arbeitsassistentin und von behinderten Beschäftigten im Persönlichen Budget zudem oft noch von Regiefirmen, also von den neuen Organisationsformen nicht feudale Züge trägt und hinter Werkstatträte oder Betriebsvertretungen zurückfällt.

Aus berufspädagogischer Sicht ist die kritiklose Übernahme eines fragwürdigen Trainingskonzepts nicht zu akzeptieren. Dies würde entgegen der Inklusion einen erheblichen Sonderweg darstellen. Zudem wird ein flexibler Arbeitsmarkt a la USA vorausgesetzt. Damit würden dann aber behinderte Jugendliche mit hohen Subventionen in Randbelegschaften der Betriebe eingefügt, wären nicht nur betriebs-, sondern sogar arbeitsplatzgebunden. Ein weiterer kritischer Punkt sind die unklaren Vorgaben des Gesetzentwurfs hinsichtlich der Zielgruppe. Einerseits wird der geringe Übergang aus Werkstätten (weniger als 0,5 %) beklagt, andererseits aber von BMAS betont, diese Gruppe der Schwerst- und Mehrfachbehinderten sei nicht gemeint, sondern eher die Absolventen der Förderschulen Lernen. Diese Gruppe ist nur aber regulär ausbildbar in anerkannten Berufe, ggf. mit Sonderregelungen nach § 66 BBiG. Der frühere Präsident des BIBB, Pütz, kommt

nach vielfältigen Modellversuchen zu dem Ergebnis: Integration der Schwachen = Stärke des Dualen Systems. Faktisch würde die Arbeitsförderung nach SGB III mit SGB IX kassiert und durch Einfachausbildung unter Anlernniveau der 1969 abgeschafften Anlernungen ersetzt. Fazit: Unter progressivem Anspruch werden hoch subventioniert als behindert etikettierte Jugendliche als working poor in den Einfacharbeitsmarkt eingefügt.

Die Vorschläge zum Umgang mit der faktischen Ausgrenzung von Förderschulabsolventen und die Pseudo-Inklusion durch die Unterstützte Beschäftigung reichen vom skizzierten Training on the Job, Praktika, Baukästen und Modulen, Praxisberufen, Ausbildungs-Paten, Job-Coaches und Arbeitsassistenten bis hin zu Schülerfirmen in Förderschulen oder der Vorbereitung auf Hartz IV und dem Verzicht auf Berufsbildung als Wert an sich oder zu Produktionsschulen in der Berufsvorbereitung nach dänischem Muster. Vor allem Integrationsfirmen werden als Lösung der Arbeitsmarktprobleme bei Behinderung positiv gewertet. Hier läge in der Tat eine Möglichkeit, weil auch Werkstätten, BBW als Träger oder Kooperationspartner aktiv werden können und ein Mehr an Möglichkeiten, ggf. auch auf Zeit, ihrer Klientel anbieten können. Problem ist die geringe Laufzeit der Förderungsdauer bei I-Firmen und die oft geringe berufsfachliche Kompetenz der Geschäftsführung.

Inklusion und ein beruflicher Sozialisationsprozess, der Erwerbs- und Sozialchancen eröffnet, sind im Prinzip möglich. Dies setzt voraus eine Bündelung der vorhandenen sächlichen Ressourcen und Abstimmung der Kompetenzen zwischen Bund, Ländern und Kommunen im Sinne der Weinheimer Initiative voraus. Sinnvoll wäre die Nutzung vorhandener Angebote wie die BBB der WfbM und die BBW und eine Öffnung für andere Zielgruppen und ein Ausbau zu Kompetenzzentren, ergänzt um kommunal verankerte Produktionsschulen (berufsqualifizierende Berufsfachschulen ggf. in privater Trägerschaft), die Abschlüsse nach dem EU Qualifizierungsrahmen vergeben können. Didaktisch muss es erwachsenengemäße Lehr- Lernprozesse geben – auch und gerade bei Behinderung. Die didaktischen Prinzipien der Neuordnung, die auf Selbstständigkeit auf Reflexion der Arbeit und – dies wäre zu ergänzen – der Arbeitsbedingungen und der Gestaltung der Arbeitsprozesse abzielen, wären m. E. auch die richtige Antwort auf eine qualifizierte Bildung von beeinträchtigten Auszubildenden, nicht aber ein phantasieloses Training on the Job, wie es der BMAS vorhat – zumal dadurch eine Betriebsbindung und Arbeitsplatzfixierung erfolgen und nicht die Vorbereitung auf einen EU Arbeits- und Sozialraum im Sinne des Maastricht-Brügge-Kopenhagen Prozesses. Auszugehen ist im Verständnis eines Universal Designs von einer barrierefreien Berufsbildung als Wert an sich. Sinnstiftende Arbeiten und auftragsbezogenes Lernen sind Voraussetzung für die Motivation der jungen Erwachsenen in Verbindung mit einer Kultivierung von Sozialkompetenz in heterogenen Ausbildungsgruppen. Dabei sind Grundberufe didaktisch, aber ökonomisch die Antwort und nicht die Reduzierung von Umfang und Niveau in Behindertenberufen, Modulen, Baukästen oder betrieblichen Anlernungen der sogenannten Unterstützten Beschäftigung.

traditionelle Lehre	Merkmale	neugeordnete Ausbildungen
Betrieb und Berufsschule	Lernort, Institution	formal dual (Betrieb + Berufsschule), real flexible Lernplätze
Ausbilder, Berufsschullehrer paternalistisch geprägt	Personal	formal: Lehrer + Ausbilder, real: Rollenwechsel zum Moderator und Lernbetreuer, demokratieorientiert geprägt
formlos, subjektiv und unökonomisch, Handschlag als Prinzip, Marktmechanismen	Rekrutierung	formalisiert, Bestandsliste, Personalentwicklungspläne,
Ausbildungsrahmenplan, Berufsbilder	Curriculum	formal Ausbildungsrahmenplan, Berufsbilder, neu: Auftragsbezogenes Lernen, themenbezogenes Lernfeld
Kenntnisse + Fertigkeiten, Imitatio Prinzip, Vornachem, Nachmachen, Üben in der Industrie: 4-Stufen Lehrgangsmethode	Lehr- und Lernprozess	Kompetenzen (Fach-, Sozial-, Methoden), Schlüsselqualifikationen, selbstständiges Lernen, Prinzip der „vollendeten Handlung“, Transferwissen
Kammerprüfung -im Handwerk Prakt. / Theorie -IFK Prakt. Prüfung+ PAL oder andere objektivierte Verfahren -Punktskala Prüfung	Abschlüsse, Prüfungen	formal weitere Kammerprüfungen, Ziel: handlungsorientierte Prüfungen, prozessorientierte Prüfungsverfahren
betriebl. + Lehrer d. Länder, Schulbetrieb d. Kommune	Finanzierung	formal betrieblich, zunehmend Profit-Centre, Drittmittel, Beiträge
Ausbilder / Lehrer als Experte und Wissensvermittler Azubi passive Rolle	Lernende & Lehrende	Ausbilder / Lehrer werden zum Lernbetreuer und Moderator Auszubildende sind selbstständig Lernende (Rollenwechsel zu aktiven Lehr- und Lernformen)
Integration eines Altersjahrganges über Vokabel Beruf in die Gesellschaft bei ungleichen Anforderungen	gesellschaftliche Funktion	Elitenbildung, gleiche objektivierte Anforderungsungleicher Status, Segmentierung in Regelbereich, Benachteiligtenförderung und Reha
Umfeld und Niveau reduzieren, Helfer-/Werkzeiberufe, Qualifizierung über Einrichtungen der beruflichen Reha (BRW, BRW), Sonderarbeitsbereich der WHM	Stellung bei Behinderung	Abgrenzung trotz „Paradigmenwechsel“, Sonderregelungen, Berufsvorbereitung in Qualifizierungseinrichtungen, Employability als Qualitätskriterium,
praktische Fertigkeiten + Berufskunde Spezialisierung und Abgrenzung der Gewerke, Berufstätigkeiten	Zusammenfassung	Theoretisierung und Spezialisierung, von Fachsystematik zu Prozesswissen, Verdichtung von Wissen und Handeln

Abb. 6: Vergleich der traditionellen Lehre mit neugeordneten anerkannten Ausbildungsberufen

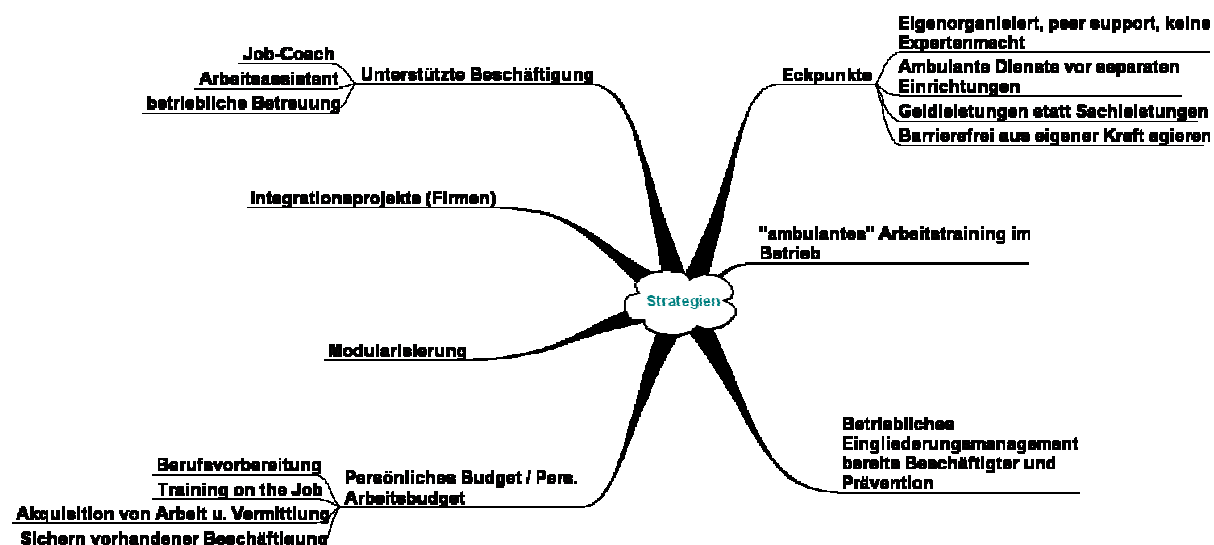


Abb. 7: Strategien

Die noch nicht gelungene Inklusion von Beeinträchtigten in die Berufsbildung ist kein Maßstab für die Inklusion in der Phase der allgemeinen Schulen, sondern gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen ist eine Voraussetzung für eine Rückbesinnung der „Berufsbildner“ auf heterogene Lerngruppen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der KMK, des BMBF. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 2005

Biermann, Horst: Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2008

Anhang

Thesen und Punkte zur Diskussion

1. Segmentierung versus Inklusion / Integration durch Differenzierung

Das Berufsbildungssystem ist durch staatliche Intervention in den 70er Jahren durch ein Träger-Netz an beruflichen Reha-Einrichtungen und seit den 80er Jahren durch eine institutionalisierte Benachteiligtenförderung differenziert worden. An die Stelle heterogener Ausbildungsgruppen trat damit eine Zielgruppenorientierung, die zu Subsystemen geführt hat und die Bildungsbiografien der allgemeinen Schulen festschreibt. Berufsbildung wird damit zum Zulieferer von Kern- vs. Randbelegschaften in den Betrieben. Verbunden ist diese Segmentierung mit einem Funktionswandel der Berufsbildung. Während die traditionelle Lehre bei formaler Gleichheit des Gesellen, Gehilfen, Facharbeiters faktisch ungleiche Anforderung stellte und einen gesamten Schulentlassjahrgang über das Vehikel Beruf sozial in die Gesellschaft integrierte kehrt die Neuordnung diese Funktion um: Nur noch eine Minderheit wird berufsfachlich qualifiziert, die Mehrzahl wird über die Subsysteme Benachteiligtenförderung und Reha von Erwerbs- und Sozialchancen ausgegrenzt.

2. Kompensationspädagogik statt berufliche Sozialisation

Benachteiligtenförderung und berufliche Reha betonen zunehmend die Defizite ihrer Klientel und bieten vorberufliche Kompensationspädagogik an. Berufsvorbereitung stellt aber eine Regelaufgabe der Sek. I dar und ist ein didaktischer Torso ohne anschließende Grund- und Fachausbildung. Berufliche Qualifizierung erfolgt nur noch eingeschränkt unter dem Aspekt der Beschäftigung (Employability). Eine Durchlässigkeit zur anerkannten Ausbildung ist aufgrund der Lehr-Lernprozesse kaum noch möglich. Die Qualifikationsschere hat sich geöffnet.

3. Rechtsanspruch auf berufliche Bildung in Grundberufen statt Training on the Job

Eine Lösung des Qualifikationsdilemmas liegt in barrierefreier beruflicher Bildung für alle. Dieser politisch durchzusetzende Rechtsanspruch eröffnet Teilhabechancen in einem europäischen Arbeitsmarkt und nicht etwa sogenannte Unterstützte Beschäftigung in Randbelegschaften. Eine Entideologisierung der Berufsbildung und Reha und eine pragmatisch experimentellen Grundhaltung wären weitere Voraussetzungen. Didaktisch einzulösen ist der Ausbildungsanspruch mit einer Vereinbarungskultur anstelle von Lehrplänen, Eignungsanalysen, Teilhabeplänen. Eine Angebotspädagogik in kommunalen Qualifizierungszentren unter Einbezug der für andere Gruppen geöffneten Reha-Einrichtungen (umgekehrte Integration) ist anstelle der Maßnahmepädagogik mit Zielgruppen-Etikettierung zu entwickeln. Die Verbindung von Arbeiten + Lernen mit sinnstiftenden Aufgaben, Grundberufe statt theoriegeminderte 2-jährige Pseudoausbildungen oder gar einem Training on the Job bieten die Möglichkeit, einem Bildungsauftrag zu erfüllen. Arbeitsplatzqualifizierung und Zusatzzertifikate gehören dann in den Bereich der Weiterbildung, des betrieblichen Lernens z.B. in Form von Qualitätszirkeln. Der europäische und nationale Qualifizierungsrahmen eröffnet durch die Zertifizierung von Kompetenzen statt einer Lernortbindung neue formale Chancen.

Insgesamt setzt eine solche „Pädagogik der Perspektiven“ den Umgang mit Heterogenität voraus. Zwar sind damit nicht die Arbeitsmarktsprobleme gelöst, aber sie stellen sich 1 Qualifikationsstufe höher und eröffnen damit mehr Optionen und Alternativen.

Eindrücke aus der abschließenden Podiumsdiskussion

Dagmar Kuhle, Sonderschule für geistig Behinderte, Zerbst

Manfred Weiser, Berufsbildungswerk Neckargmünd

Martin Schmollinger, Deutsche Vereinigung für Rehabilitation e.V., Heidelberg

Die Podiumsdiskussion beginnt mit einem Bericht von Herrn Langguth-Wasem über seine persönliche Schulzeit als körperbehinderter Junge, beginnend in den 1950er Jahren in einer dörflichen Volksschule. Er bezeichnet es als Glück, dass die Menschen um ihn herum ihn so nahmen wie er war und er bzw. seine Familie den Bildungsweg nach eigener Entscheidung und nicht nach Behördenentscheidung gehen konnte. Neben gemeinsamer Unterrichtserfahrung gab es für ihn auch individuelle Umwege und dies trug dazu bei, dass er später als Erwachsener in Einzelfällen auch mal zur Entscheidung für einen Sonderschulbesuch in der Sekundarstufe riet, soweit die nötigen Mittel zur Erreichung des bestmöglichen Bildungsziels in unserem Schulsystem, wie es nun einmal war/ist, leider nur dort zu finden waren. Allerdings sollte seiner Meinung nach die überwiegende Mehrzahl behinderter Kinder zumindest in den ersten Schuljahren eine prägende Erfahrung von dem machen können, was man heute „Inklusion“ nennt. Das sei gut und aus sozialen Gründen wichtig sowohl für die betroffenen Kinder als auch für die nicht behinderten Beteiligten im gesamten System Schule.

Die Frage nach der Bundespolitik in Sachen Schulsystem und nach ihren Möglichkeiten unter den Bedingungen des Förderalismus (mit Übertragung der Alleinverantwortung im Bildungsbereich an die Länder) richtet der Moderator, Herr Schmollinger, an Frau Merten, die als Vertreterin der Bundesbehindertenbeauftragten gekommen war. Von Frau Evers-Meyer wisse man, dass die unschöne Erfahrung bei ihren Zwillingen sie politisch sehr geprägt hat – diese Kinder waren institutionell getrennt beschult wurden, weil ein Zwilling behindert war.

Der Bund könne nur informieren und immer wieder auf Reformbedarfe hinweisen, räumt Frau Merten ein. Innerhalb des jetzt anlaufenden Prozesses der Ratifizierung der UN-Konvention gebe es aber nun für begrenzte Zeit mehr Möglichkeiten, dabei auch gehört zu werden. Auch solle die Thematik in der Bildungsforschung mehr Berücksichtigung finden, die ja zum Teil unter Bundesverantwortung steht bzw. mit in die Förderverantwortung des Bundes gehört. Man könne sich jetzt mehr als bisher in die Diskussion über das Schulsystem einbringen. Zum gemeinsamen Unterricht gehöre auch Ihrer Meinung nach notwendig eine sonderpädagogische Begleitung. Es dürfe kein Zurückfahren der Ressourcen und der Qualität öffentlicher Bildung und Erziehung geben. Sonderpädagogische Kompetenz sei vor Ort einzusetzen.

„Eignet sich vielleicht das Wunsch- und Wahlrecht als Transmissionsriemen für Inklusion?“ (§ 9 SGB IX als geltendes Recht), so fasst Moderator Schmollinger einen aus der Teilnehmerschaft mehrfach geäußerten Diskussionsbedarf in seiner nächsten Frage zusammen. D. h. auch: „Wer sind die Schlepper, wer kann den

schwerfälligen Tanker des Bildungssystems an dieser Stelle wenden, eher die Eltern oder Kultuspolitik und Schule?“

Angesprochen ist Frau Körner, Mutter eines Sohnes mit Behinderung, die versucht, aus der aktuellen Entwicklung heraus darauf einzugehen. Die Eltern in Hamburg hätten ungeduldig und einigermaßen zugespitzt formuliert: „Sonderschule – wozu noch?“. Denn immer wieder sei es ja der Verweis auf den großen Aufwand, den auch das Land Hamburg mit dem Vorhalten von Sonderschulen betreibt, der die Inklusionsforderung der einzelnen Eltern in die Sackgasse manövriert oder aussichtslos gemacht habe. Es sei bisher noch kein Erfolg dabei erreicht, über einzelne viel versprechende Modellvorhaben hinaus zu gelangen und die inklusive Schule für alle Kinder zügig zum Regelangebot auszubauen.

An dieser Stelle werden Bedenken aufgenommen, nicht etwas abzuschaffen, bevor es etwas adäquates Neues bzw. Besseres gibt.

Tatsache sei jedoch: Das aufs Bildungssystem bezogene Tempo der Reform habe in den letzten Jahren eher abgenommen. Wie aber soll der Prozess wieder mehr an Fahrt gewinnen, wie kommen wir rascher vorwärts Richtung Inklusion, wer sind für diese Umsteuerung die geeigneten „Schlepper-Verbände?“, um einmal in der Sprache der Schifffahrt zu bleiben. Hier müsse man den Fahrtwind der UN-Konvention nutzen – mit den Behindertenverbänden in der Vorreiterrolle – aber auch andere sich emanzipierende Randgruppen, etwa Migranten, sollten sich zumindest dort einbringen, wo es um solche schulorganisatorischen Entwicklungen geht, die auch der Inklusionsbewegung nutzen werden (z. B. mehr Ganztätigkeit mit mehr „sozialen“ Bildungs- und Erfahrungsanteilen von Schule; längeres gemeinsames Lernen statt verfrühte Aufgliederung in differenzierte Schularten, dringliche Steigerung der Durchlässigkeit und der Kooperations-Optionen aller Schularten unter- und miteinander, etc.).

Die DVfR habe die Fragen der Umsetzung von mehr Inklusion behinderter Kinder an den Schulen schon richtig gestellt: Wie bekommen wir nützliche Instrumente dafür an Bord? Wo können sich die Menschen Best Practice anschauen? Zum Paradigmenwechsel im Schulsystem – wie/was braucht man für Inklusion? – verweist Frau Körner auf den Index für Inklusion, ermuntert alle, die den Weg der Inklusion mitgehen sollen/müssen, dazu, Schulen mit Best Practice aufzusuchen. Dazu gehören übrigens auch Sonderschulen, die sich auf den Weg der Öffnung hin zur allgemeinen Schule gemacht haben. Denn den Experten ist längst klar und durch Untersuchungen auch bestätigt, dass die Schülerschaft der Sonderschulen durchaus nicht homogen im Sinne jenes sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ist, der am Türschild steht, und dass es neben Kombinationen von Beeinträchtigungen vor allem stärkende und hemmende Lebensbedingungen gibt, die Schüler zu Sonderschülern machen, selbst wenn der Förderbedarf eher allgemeiner oder zeitweiliger Art ist. Gerade diesen würde es jedoch sehr helfen, sich im Schulalltag auch mit Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf austauschen und messen zu können.

Problematisiert werden auf dem Podium noch einmal die Begrifflichkeiten, mit denen in der Diskussion manchmal schlagwortartig umgegangen oder gar die Arbeit an Sonderschulen „bedacht“ wird, z. B. Selektion, Ausgrenzung, Diskriminierung – wie geht man damit um?

Herr Schöbel als engagierter ehemaliger Leiter eines Sonderschulzentrums, in dem Kinder beschult werden, die überhaupt nur deshalb am Leben sind, weil die moderne Neugeborenen-Medizin so erfolgreich ist (er spricht von „immer schwerer geschädigtem Leben“), verwahrt sich gegen solche Begriffe, sie tun dem Personal dieser Einrichtungen Unrecht und sind verletzend. Er plädiert weiterhin für große Anerkennung ihrer Arbeit und warnt davor, die Daseinsberechtigung solcher Einrichtungen in Frage zu stellen. Man müsse doch individuell kindbezogen immer einen geeigneten Platz finden, an dem die Förderung bedarfsgerecht möglich ist. Manchmal sei es ein großer Fehler, die Spezialschule mit den umfassenden Fördermöglichkeiten nicht zu wählen, manchmal seien auch die Eltern nicht einverstanden. Immer wieder habe er auch Kinder anderer Schulen aufnehmen müssen, die dort falsch platziert gewesen seien. Tatsache sei eben: Es gibt Kinder, für die der richtige Ort, wo Entwicklungen eingeleitet werden können, die wirkliche, individuelle Integrationsaussichten sichern, ein solches spezialisiertes Förderzentrum ist. Kinder dürfen vor allem nicht „Beistellkinder“ an Schulen werden, die unzureichend auf den Hilfebedarf einiger ihrer Schüler ausgerichtet sind. Die durch einen Aufenthalt in der sonderpädagogischen Einrichtung oft mögliche Entwicklung, die z. B. die Kinder unabhängiger von Apparaten und speziellen Hilfsmitteln oder von nahezu ständiger Assistenz durch andere Personen macht (für sie also außerhalb des überforderten Elternhauses eine unterstützte Erfahrungswelt – mit Chancen auf eigene Erfolge – überhaupt erst ermöglichen), förderten auch die Integration!

„Hat mein behindertes Kind unter Inklusionsbedingungen überhaupt Kontakt zu Altersgenossen mit ähnlichen Sorgen, ähnlichen Problemen und somit ähnlichen Wünschen, oder gilt nicht vielmehr der Grundsatz ‚gleich und gleich gesellt sich gern‘?“ Diese Frage wird nun in den Raum gestellt. Als Beispiel wird eine Jugendliche angeführt, die sich einen freundschaftlichen Austausch, eine Beziehung wünscht, wie sie nur zwischen Menschen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen möglich ist. Könne sie (als das „Sorgenkind“ einer Inklusionsklasse) so eine Schülerfreundschaft dort überhaupt finden?

Prof. Ackermann, der nicht glaubt, dass die Gefahr der vorzeitigen Schließung von Sonderschulen für geistig behinderte Menschen besteht, hält diese Zweifel für wohlbegründet und geht in kritischer Sicht noch einmal auf die Identitätsfindungs-Problematik ein. Beobachtungen von Ausgrenzung besonders in der Sekundarstufe II an integrativ arbeitenden Schulen seien in der Forschung durchaus belegt. Das Paradigma „so zu sein wie alle anderen und doch eigen“, sage sich leicht. Die Praxis gelebter Diversität sei schon viel schwieriger. Spezielle Lebensphasen sind jedenfalls zu berücksichtigen – und finde ein Schüler keine Antwort auf solche Sehnsüchte an seiner Schule, so müssen zumindest anderswo für ihn Begegnungen dieser Art möglich sein und ggf. zusätzlich organisiert werden.

Frau Körner reagiert auf der Grundlage der Erfahrungen ihrer Tochter: Inklusive Schule heißt nicht unbedingt, niemals im Schulalltag mit „Meinesgleichen“ zu tun zu haben. Schon gar nicht, wenn die Inklusionsschule dem Regelfall der Beschulung immer näher rückt, die Zahl behinderter Regelschüler also steigt. Wenn niemand in der Klasse ist, gibt es auch andere Klassen, und schließlich noch Möglichkeiten außerhalb der Schule. Frau Körner sieht fehlende Kontakte zu gleichartig behinderten Kindern nicht als ein taugliches Bewertungskriterium für gelingende Schule an.

Herr Langguth-Wasem unterstützt: Unter Gleichen zu leben, müsse zwar sein, dieses müsse aber nicht in der Schule stattfinden.

„Damit nichts wegbricht, gibt es die Diskussion über die Standards pädagogischer Versorgung. Aber: Können wir uns Zweigleisigkeit in den Schulsystemen überhaupt leisten? Und kann man sich mit dem Rollenwechsel des Sonderpädagogen als künftig individuell eingesetztem Mitarbeiter der Regelschule anfreunden? Wie steht es um die Ausbildung von Lehrkräften, die – von Inhalten und Methoden der Rehabilitation über Kenntnisse des sozialen Leistungssystems bis hin zu neuen, barrierearmen Unterrichtstechniken – die fachlichen Voraussetzung gelingender Inklusion schaffen muss?“ Diesem Fragenkomplex wendet sich nun die Diskussion zu.

Frau Prof. Ellger-Rüttgardt versucht das Gesagte zu ordnen und zu kommentieren: Standards bedeutet in dem Zusammenhang: Alles ist zu messen oder, anders ausgedrückt, in seiner Angemessenheit bezogen auf Bedarfe zu beurteilen.

Zur Frage nach den zwei parallelen Systemen: Sonderschulen sind die teuerste Schulform im Vergleich mit anderen Schulformen, und man könne rehabilitative und sonderpädagogische Ressourcen auch in anderer Weise intelligent bündeln. Ein Mischsystem müsse nicht teurer sein – es komme darauf an, zunehmend mehr Kinder an Regelschulen zu bilden, aber daneben (in benötigtem Umfang) Institutionen vorzuhalten, die dann auch mehr kosten dürfen. Und wenn sie mehr kosten, dann entspricht das eben der Sozialstaatlichkeit, unter welcher Menschen mit Behinderungen konsequent und bedarfsentsprechend zu fördern sind.

Zur Umsetzung der Forderung „Schule für Alle“ als Regellösung: Dies sei sicher sehr, sehr schwer – und entscheidend dafür sei ein Mentalitätswandel. Der brauche Geduld, und er dauere u. U. sogar länger bei „Schleppern“ am Tanker des Bildungssystems, die besonders aufgeregt agieren (denn Ideologisierung kann Widerstand erzeugen). Andererseits gebe es immer mehr gute und z. T. lange Erfahrungen, an denen man sich orientieren könne, z. B. seit 1975 (!) mit der Fläming Grundschule in Berlin. Man müsse in erster Linie die (Allgemein-)Pädagogen für die Inklusion gewinnen, ihre Ausbildung bedarfsentsprechend ändern, ihnen bereits im Vorfeld mehr Möglichkeit der Begegnung sowohl mit der Sonderpädagogik als auch mit dem Phänomen „Behinderung“ bieten. Und schließlich betonte sie aus Sicht der Sonderpädagogik als wichtig: Sonderpädagogen sollen im System inklusive Schule nicht Besserwisser sein, sondern sind Kooperationspartner der Regelschullehrkräfte.

„Der Umbau braucht Zeit. Zeit ja, aber nicht in päpstlichen Dimensionen! Sollte man also nicht den aktuell günstig erscheinenden Rahmen der neuen globalen Behindertenpolitik und der nationalen Sensibilisierung für nötige Bildungsreformen jetzt nutzen?“. So lauten an diesem Punkt der Diskussion die nächsten Fragen.

Frau Merten bemerkt dazu: Man sollte doch bitte den Mentalitätswandel auch mal Früchte tragen lassen! Die fachlichen Erkenntnisse zum Wert von „Inklusion“ sind recht eindeutig und längst bekannt, es gibt sowohl praxistaugliche Vorlagen als auch wissenschaftliche Belege für bessere Entwicklungs-/Bildungschancen für alle Kinder durch die Ausweitung des Sektors der integrativen Beschulung. Deutschland sollte sich nicht erlauben, ganze Gruppen der Bevölkerung an spezielle, separate Bildungs- und Sozialisationsbereiche zu verweisen, nur um ihnen danach auch noch keine Integration auf dem Ausbildungsmarkt zu ermöglichen und um deshalb, oft ohne rechten Erfolg, große Anstrengungen für berufliche Integration im Erwachsenenalter zu schultern. Wichtig sei doch, dass Kinder gemeinsam den Abbau bzw. das Nichtentstehenlassen von trennenden Schwellen erleben und merken, dass dies alle stärkt. Sonderpädagogen könnten bei höherer Präsenz an allen Schularten nicht nur für behinderte Kinder, sondern auch für alle anderen Mitwirkenden im Schulleben eine gute Wirkung entfalten, nämlich: Kompetenz von Schule im Umgang mit menschlicher Verschiedenartigkeit zu stärken. Diese Grundsatzentscheidung schließe nicht aus, dass Behindertenpädagogik sich auch in anderen Formen und Strukturen erhalten und weiterentwickeln kann, sei es in hoch spezialisierten Beratungszentren für Eltern, Lehrer und Kinder, sei es in regionalen Kompetenz- und Fördereinrichtungen. Wenn aber alle einschlägigen Fachkräfte sich für mehr Teilhabe in der Gesellschaft einsetzen, dann wird die Richtung wie von selbst klar: Menschen in ihrer großen individuellen Vielfalt an Potenzialen und Bedürfnissen werden zusammengeführt, je jünger bzw. je früher, desto besser. Und dass ein Land mit wenig Rohstoffen und vielen Menschen davon abhängt, in diese Richtung zu gehen und – stets mit guter Durchlässigkeit nach oben – solche Potenziale auch zu erschließen, müsse jedem klar sein. Nicht zu vergessen: Uns erwarte ein Fachkräftemangel, ein Arbeitskräftemangel, es besteht also hoher Bedarf, dass alle ihren optimalen Platz in unserer (Arbeits-)Gesellschaft finden.

Letzter Fragenkomplex: „Wie können wir die Eltern, Pädagogen, Therapeuten auch mitnehmen auf dem Weg zur Inklusion in Bildung und Erziehung? Wie kann die Motivation gestärkt werden, und welche Ängste, welche Barrieren genau sind es, die wir verstehen und abbauen müssen?“

Für Herrn Schöbel ist hier noch einmal wichtig: Seine Arbeit sei gekennzeichnet von viel Personalbedarf und Geldaufwand – Millionen werden investiert für Kinder, die nie Steuerzahler werden. Folgenbewältigung von steigenden Gefährdungsrisiken und rasanten Medizinfortschritten, Kinder mit schwersten Behinderungen, basale Hilfebedarfe und Hospizarbeit etc. bilden zusammen eine große Herausforderung. Die aber habe vorrangig mit der Menschenwürde und dem Solidaranspruch an das Gemeinwesen zu tun – und erst in zweiter Linie, wenn überhaupt, mit der vorher so in den Mittelpunkt gestellten „Optimierung der gesellschaftlichen Produktivkräfte“. Seine Kollegenschaft sehne sich nach einem Entlastungsaspekt in dieser

Systemdebatte um die Sonderpädagogik. Es müsse endlich, auch angesichts des Maßstabes der UN-Konvention – bei welcher die politische Korrektheit fast nur im „Mainstream“ gesehen werde –, der Mut gefasst werden, auch zu sagen: Viele gleichberechtigte Förderorte werden gebraucht, und diese Vielfalt muss auch als Chance begriffen werden. Inklusiv sollen die Konzepte nur insoweit sein, als damit die Lebensqualität und Würde behinderter Menschen nicht nur in Worten, sondern auch praktisch gesichert bleibt. Gesonderte Bemühungen aber müssen nach wie vor denen gelten, die unter den „Normalbedingungen künftiger Regelschulen“ keine Chance haben, sondern an diesen Bedingungen nur leiden würden bzw. mit ihrem Bildungs- und Erziehungsanspruch zwischen Elternhaus und Regelschule geradezu unterzugehen drohen.

Frau Prof. Ellger-Rüttgardt versucht abzuschließen und zusammenzufassen. Davor fielen noch einmal Begriffe wie vorherrschende Mentalität, Notwendigkeit des Umsteuerns über andere Politik. Mit einem Exkurs in die Bildungspolitik (seit 1848 Kampf um die Einheitsschule) weist sie auf spezifisch deutsche Verhältnisse beim Tempo von Schulreformen hin, Erfahrungen, von denen man sich aber nicht entmutigen lassen dürfe. Neben innerer Wandlung des Systems muss auch auf Wandlung durch politische Kampagnen ein Stück weit gesetzt werden. Aber es ist auch hier nicht zu verkennen, dass zu großes Drängen politisch manchmal wenig erfolgreich ist und Stagnationsphasen in der Entwicklung sogar verlängern kann. Das habe sich, besonders über Landtagswahlergebnisse, schon in einigen Bundesländern erwiesen.

Fazit:

Die Podiumsdiskussion spiegelte noch einmal die ganze Bandbreite der Meinungen bezüglich Inklusion wider. Dabei war sehr positiv zu vermerken, wie Befürworter und Skeptiker der Inklusion miteinander diskutierten. Ein deutlicher Fortschritt gegenüber den Diskussionen der zurückliegenden Jahre lag vor allem in dem gegenseitigen Respekt und der Anerkennung, dass es auch der jeweilig anderen „Partei“ ernsthaft um die Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern mit Behinderung geht.

Anfänge sind vielerorts gemacht. So mancher Teilnehmer konnte von Ansätzen in der Praxis berichten, viele fühlten sich bestätigt in ihrem Tun, neue Wege zu gehen. Andere zeigten einen die Gesellschaftsbereiche übergreifenden Gesprächsbedarf auf. Patentrezepte für den schnellen Weg zur Inklusion mag es vielleicht nicht geben; aber die Überzeugung, dass Mut zu einer Praxis des Bohrens dicker Bretter im Alltag, ausgehend von Modellversuchen, mehr bei den Beteiligten bewegen kann als lautstarke Parolen, lag sozusagen greifbar in der Luft. Es war Nachdenklichkeit in Gesichtern zu lesen, eine Nachdenklichkeit, die vielleicht erst mal im Stillen, in vertrauten Kreisen gelebt werden will. Es war daher gut, dass die Tagung an diesem Punkt zu Ende ging. Es war richtig, bewusst „auf Wiedersehen“ zu sagen, oder besser noch: „auf bald!“

Denn dass der Weg zur (Auf-)Klärung und zum konkreten Aushandeln der erforderlichen Bordmittel für schulische Inklusion weiter begangen werden muss – und dies sicher auch unter dem Konsens fördernden Dach der DVfR als „runder Expertentisch“ aller Beteiligten und Betroffenen, daran war wohl kaum ein Zweifel geblieben.

Ausblick auf die Weiterbehandlung von behindertenpädagogischen Systemfragen in der DVfR

Prof. Dr. Dr. Paul W. Schönle, Maternus Kliniken AG, Bad Oeynhausen

Am Schluss unserer äußerst anregenden Tagung steht natürlich die Frage: Wie geht es weiter?

Meine Aufgabe ist nicht, den Verlauf der bundesweiten Diskussion vorherzusagen, einer vielstimmigen Debatte um den Wandel (möglichst) vieler deutscher Allgemeinschulen zu „Schulen für Alle“ oder, etwas bescheidener ausgedrückt, zu inklusiven Bildungsorten „für alle, die gemeinsam mit nicht-behinderten Kindern in die Schule gehen wollen“. Ich kann zwar hier meine Befriedigung darüber ausdrücken, dass diese Zukunftsperspektive an Schubkraft gewonnen hat in unserem Land. Ich darf mich aber als Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation nicht zurücklehnen unter Hinweis darauf, dass der Ausschuss „Schule und Erziehung“ unseres Verbandes ja an dieser Debatte teilnimmt und sie sachkundig weiterverfolgt – wofür ich übrigens sehr dankbar bin.

Verschiedene Konsenslinien in dieser Frage wurden hier in Kassel erkennbar, die natürlich noch weiter bedacht und noch besser zusammengeführt werden müssen. Damit sollten sich Viele in der DVfR befassen – nicht nur der zuständige Fachausschuss.

Denn immer wieder ist es ja die Verbandsführung, die sich Anfragen aus dem internationalen Raum zu stellen hat. Es sind Anfragen, die sich darauf beziehen, wie weit Deutschland den Paradigmen der neuen Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen in seiner aktuellen Entwicklung tatsächlich Rechnung trägt. Und diese Herausforderung des „Paradigmenwechsels II“ – wie ich es einmal nennen möchte – betrifft übrigens nicht nur die Frage, mit der wir uns heute befasst haben, spielt sie doch auch hinein in die allgemeine, außerschulische Jugendhilfe, in die Rehabilitationspsychiatrie, in die berufliche Rehabilitation und vor allem in die Eingliederungshilfe nach dem Zwölften Buch des Sozialgesetzbuchs.

Doch zurück zum heutigen Thema. Ende August 2008 fand der 21. Weltkongress unserer globalen Fachorganisation REHABILITATION INTERNATIONAL, Kurz: RI, statt, den ich in Québec/ Kanada besuchte und an dessen Rand auch die RI Education Commission sowie die Internationale Working Group zur ICF⁴-Version „Children and Youths“ der WHO tagten.

⁴ International Classification of Functions, Disabilities, and Health

In Québec wurde deutlich, dass Inhalt und Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen weltweit inzwischen weitaus mehr im Detail und in erheblich größerer Differenzierung als bisher diskutiert werden.

Das gilt schon für den Ratifizierungsprozess der UN-Mitgliedsstaaten. In Deutschland ist diese „nationale Geltungszusage der CRPD⁵“ vorgesehen für Ende 2008 oder spätestens Anfang 2009.

Die differenziertere Sicht betrifft in vollem Umfang auch den in der Konvention enthaltenen Artikel 24 zum Recht auf inklusive Erziehung/Beschulung. Dass Länder, die – wie u. a. Deutschland – auf absehbare Zeit nicht den Schulbesuch aller Kinder mit Behinderungen schon im Regelfall und weit überwiegend an den wohnortnahen Grund- bzw. Hauptschulen bzw. an den Unter- und Mittelstufen der weiterführenden Allgemeinschulen werden anbieten können, stellt solche Nationen noch lange nicht automatisch an den Pranger der *political incorrectness*. Viel eher schon stehen dort solche Staaten – und das sind erschreckend viele, nicht nur in Armutsregionen sondern sogar in Europa –, in denen das bei uns seit Jahrzehnten flächendeckend verwirklichte *Recht auf den Schulbesuch für Alle* überhaupt noch nicht gewährleistet ist. (Es werden also, sogar in diesem für uns eher kritischen Bereich der Umsetzung der UN-Konvention, auch Aspekte anerkannt, in denen Deutschland fach-praktisch durchaus zu den Vorbild-Staaten zählt!)

Aber: Die internationalen Fachleute der Rehabilitation zeigten sich dennoch recht einig darin, dass gegenüber unserem Land sehr wohl die Erwartung besteht, Kindern mit einem häufiger vorkommenden Behinderungsbild (und ihren Eltern) nach und nach in *jedem* Stadt- oder Landkreis wenigstens die grundsätzliche Wahlmöglichkeit zu bieten, ob sie besondere Schulen/besondere Klassen besuchen oder aber die nötigen Lern-, Versorgungs- u. Förderhilfen an einer Allgemeinschule bzw. in einer Allgemeinschulklasse beanspruchen möchten. Diese Erwartung sollten wir alle auch selbst aus voller Überzeugung teilen. Welchen Sinn hätte sonst der „politische Beitritt“ der Bundesrepublik Deutschland zur CRPD?

Die schrittweise, aber entschlossene Umsetzung der Konventionsziele, mit allen einhergehenden konkreten Herausforderungen an die Beteiligten (öffentliche Finanzierung eingeschlossen!), muss also bis auf weiteres in Deutschland auf der Tagesordnung bleiben. Den Handlungsdruck darf niemand wegdiskutieren. Dieser Weg muss allerdings so begangen werden, dass sich behinderten Kindern insgesamt nicht weniger, sondern *mehr* Bildungschancen öffnen!

Die Arbeit des DVfR-Ausschusses „Schule und Erziehung“ zu diesem Thema, die von ihm heute mitgestaltete Tagung, ihre Ergebnis-Publikation und eine vertiefte Diskussion der heutigen, exzellenten Vorschläge, natürlich auch alle Impulse und beispielgebenden Erfahrungen aus Nachbarländern, werden der DVfR insgesamt helfen, in dieser Frage nach und nach ein guter Ratgeber der Bildungsträger und der entsprechenden Politik von Bund und Ländern zu sein. Und dafür bin ich Ihnen allen sehr dankbar. Auch ich selbst habe heute viel gelernt!

⁵ Convention on the Rights of Persons with Disabilities

Vielleicht ist nicht allen von Ihnen klar, wie die Deutsche Vereinigung für Rehabilitation zusammengesetzt ist und in welchem Spannungsfeld von vitalen Interessen sie arbeitet, um nach „Wegen des Konsenses“ zu suchen? Ein Blick auf unseren Hauptvorstand macht es deutlich:

- Die bundesweiten **Behindertenorganisationen**, die auch den Deutschen Behindertenrat bilden und hierbei für Deutschland eine gemeinsame internationale Vertretung darstellen, sind hier ebenso in Augenhöhe vertreten
- wie die **Sozialen Leistungsträger** aus allen Sozialversicherungszweigen und die verantwortlichen Fachverwaltungen des Bundes, der Länder und der Kommunen in Deutschland.
- Große **Träger von Einrichtungen und Diensten** der Behindertenhilfe, ob sie nun kirchlich-freigemeinnützig, öffentlich-rechtlich oder privat-kommerziell organisiert sind, befinden sich bei der DVfR genauso eigenständig mit an Bord wie
- die **Berufsverbände professioneller Rehabilitationsexperten** aus über 30 beruflichen Disziplinen! Und schließlich ergänzt die
- Gruppe der **Einzelmitglieder** die ganze Vielzahl von Verantwortlichkeiten in der Rehabilitation: Von der Planung, Entwicklung und evaluierenden Forschung über die Ausbildung behinderter Menschen und nicht zuletzt des Nachwuchses der Rehabilitationsberufe bis hin zur qualifizierten Beratung und zum individuellen wie politischen Management in Fragen von Behinderung und gesellschaftlicher Teilhabe.

Die DVfR ist also derartig „plural“ aufgestellt, dass man sie als nationales Netzwerk sehen muss. Ein Netz all derer, die ihre Aufgabe darin sehen, für selbstbestimmte Teilhabe behinderter Menschen einzutreten. Es ist ein Glück, dass es diesen Verband mit seinen 99 ½ Jahren Übung im Zusammenführen verschiedenster Eigeninteressen heute noch gibt!

Nur dieser langen Erfahrung ist es auch zu verdanken, dass die DVfR sich in kontroversen Fragen überhaupt immer wieder zu einem einheitlichen Votum „vorarbeiten“ kann.

Um allerdings Entwicklungen in Gang zu bringen, die Menschen mit Behinderungen wirklich nützen und ihre Position in unserer Gesellschaft stärken, braucht man mehr als nur oberflächliche Formel-Kompromisse, die keiner Mitglieds-Organisation wehtun. Deshalb geht die DVfR den Konzepten und den Interessen, den Herausforderungen und den Lösungsvorschlägen gerne „auf den Grund“. So auch beim Thema der „inklusive Schule“.

Vor diesem taktischen Hintergrund und in interdisziplinärer Offenheit, ja sogar im Blick auf die Zukunft unserer ganzen sozialen Gemeinschaft, sollten wir „handlungsorientiert“ auch diese pädagogische Struktur-Diskussion führen – übrigens immer im Kontext mit Änderungen, die in unseren Bildungssystemen generell anstehen, auch für nicht behinderte Kinder.

Dazu kann es übrigens angezeigt sein, dass der von Ihnen, liebe *Frau Prof. Ellger-Rüttgardt*, geleitete DVfR-Ausschuss sich noch weiter in Richtung Interdisziplinarität entwickelt, sich also erweitert um Repräsentanten der Behindertenorganisationen,

der Schulverwaltung und -praxis sowie um Vertreter von Therapie- und Sozialberufen, soweit diese künftig an dem neuen Ort „inklusive Schule“ ihre Wirkungsstätte haben müssen.

Zudem müssen wir auch den erwünschten Effekt bei nichtbehinderten Schülern mit beachten: Wenn örtliche Schulen weitaus öfter als heute ein Inklusionsangebot machen, dann wachsen in Deutschland künftig auch mehr nichtbehinderte junge Menschen heran, für die das Zusammensein mit behinderten Kameraden eine Selbstverständlichkeit ist und die sich im ungekünstelten Umgang mit ihnen wichtige soziale Kompetenzen ganz natürlich angeeignet haben. Auf diese Weise erreichen wir nach und nach eine Gesellschaft, die ihre behinderten Zeitgenossen mit Offenheit in ihre Mitte nimmt. Und davon würden vermutlich auch solche Menschen noch spürbar profitieren, für deren bestmögliche schulische Bildung es, in ihrer eigenen Einschätzung, nach wie vor des Besuchs einer hoch spezialisierten Sonderschule bedurft hat!

Innerhalb der großen Vielfalt junger Menschen mit verschiedenartigen besonderen Förderbedarfen – und zwar in der gesamten Streubreite nach dem Schweregrad von Behinderungen – ist jedenfalls der hierzulande noch bei ca. 15 % liegende Anteil an wohnortnahem schulischem „Inklusions- oder Integrationsangebot“ für behinderte Kinder so wenig ausreichend wie es akzeptabel ist, dass erhebliche Teile der Nachfrage nach schulischer Inklusion aus den Familien in nahezu allen Bundesländern heute noch nicht erfüllt werden können.

Es gibt also Handlungsbedarf! Aber dieser Handlungsbedarf hat überhaupt nichts zu tun mit Infragestellung oder gar mit Abwertung derzeitiger Leistungen des Personals unserer Sonderschulen, sondern im Gegenteil damit, dass das Erziehungswesen insgesamt, welches jetzt ohnehin ganz allgemein unter Reformdruck steht, künftig mehr und mehr von ihrer Kompetenz erlernen und übernehmen sollte. Nur dann nämlich nutzt die Bildungs-Strukturreform nichtbehinderten und behinderten jungen Menschen gleichermaßen. Und genau das wollen wir und brauchen wir. Dazu müssen wir **alle** Gestalter von Schule gewinnen und mitnehmen, auch die, die bisher wenig mit behinderten Schülern zu tun hatten.

Wir werden aber wohl durch überstürzte Politikansätze im diesem Feld letztendlich wenig erreichen. Zu Recht wird darauf verwiesen, wie schnell Bürger wegen Schulreformen und abrupten Wechsels in der Bildungspolitik Landesregierungen bei Wahlen abstrafen können, wenn diese damit Wahlkampf betrieben haben, statt schrittweise eine „vernünftig unterlegte“ Realpolitik in der Schul-Landschaft vor Ort abzusichern und geduldig voranzutreiben.

Als Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation möchte ich allen danken, die sich in Fairness und Ernsthaftigkeit auf die langfristig angelegte Aufgabe praxisbetonter Entwicklung einer breiten Schul-Reform einlassen und daher an unserer Seite stehen, wenn es darum geht, eine bestmögliche Bildung (und eine realitätstaugliche pädagogische Vorbereitung auf das Leben!) auch für diejenigen möglich zu machen, die mit einer Behinderung leben.

Und dazu gehört eben, so meine ich, dass es auch für sie möglichst bald keinen „allein schulorganisatorisch“ begründeten Zwang mehr geben darf, den *Mainstream* ihrer Altersgruppe vor Ort auf Jahre hinaus verlassen zu müssen.

Bevor ich diese Fachtagung schließe, bleibt mir nur noch, Ihnen allen zu danken:

- An erster Stelle der fachlichen Leiterin, *Frau Prof. Dr. Ellger-Rüttgardt*
- Den Mitgliedern des DVfR-Ausschusses „Schule und Erziehung“, die z. T. Referenten, Planer, Unterstützer und Helfer dieser Tagung waren
- Der geschätzten Schirmherrin, *Frau Evers-Meyer, MdB*, und ihrer entsandten Mitarbeiterin *Frau Merten*
- Dem Organisationsteam der Heidelberger Geschäftsstelle der DVfR
- Der gastgebenden Einrichtung „Anthroposophisches Zentrum Kassel“ mit allen beteiligten Mitarbeitern
- Den „externen“ Referenten und Podiums-Diskutanten, die hilfreich angereist sind aus Berlin, Düsseldorf, Hamburg, Hannover, Lübeck, Stuttgart und Würzburg, sowie nicht zuletzt
- Ihnen allen, die Sie, aus ganz Deutschland hier eingetroffen, als aufgeschlossene Hörer und angeregte Diskutierende mit viel Sachkunde und eigener Erfahrung Ihren Teil beigetragen haben, dass dieser Tag ein Erfolg wurde, auf dem wir hoffentlich weiter aufbauen können.

Ich wünsche Ihnen eine gute Heimreise und mache Sie schon jetzt auf die zusätzlichen Internet-Seiten aufmerksam, die wir zu dieser Tagung möglichst noch vor Jahresende auf unserer Homepage www.dvfr.de einstellen wollen. Benutzen Sie diese Informationsquelle bitte für Ihre weitere Beteiligung an der nationalen Debatte, und helfen Sie mit, die „Inklusive Schule“ in Deutschland zu einem Standard zu machen – aber nicht in einer halbherzigen Form, sondern unter Bereitstellung der für behinderte Schüler dabei nötigen „Bordmittel“!

Anhang: Ausblick auf die weitere Diskussion

Dagmar Kuhle, Sonderschule für geistig Behinderte, Zerbst

Im positiven Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung wurden die gute Atmosphäre, der Raum für eine offene, differenzierte, freundliche Diskussion und die breite Einladung an verschiedene Personen und Partner im Umkreis Bildung, Politik, Verwaltung, Trägerschaft, Behindertenorganisation gelobt. Es herrschte eine lebendige Atmosphäre, in der man sich im großen Auditorium nicht in kleinteiligen Diskussionen verfangen konnte. Hier wurden vor allem aus verschiedenen Bereichen und Ansätzen heraus Inputs gegeben, die in den Pausengesprächen gern aufgegriffen wurden oder zum weiteren Nachdenken anregten.

Bei aller gewollten Differenziertheit hatten alle Vorträge und Diskussionen den gleichen Tenor: Die Debatte um die UN-Konvention, vor allem die Umsetzung des Artikels 24, wird einen spannenden Prozess im deutschen Bildungswesen in Gang setzen, dem sich auch die allgemeine Schule nicht entziehen kann. Das gegliederte Schulsystem mit seiner sehr frühen Sortierung der Schülerinnen und Schüler sei sowohl aus wissenschaftlicher, pädagogischer als auch aus kommunalpolitischer Sicht nicht mehr länger haltbar. Mit dem Index für Inklusion und den Konzepten von inklusiv arbeitenden Schulen wie Köln-Hohlweide oder Fläming-Schule Berlin, mit Methoden wie dem kooperativen Lernen existiert inklusive Pädagogik und muss nicht erst noch entwickelt werden. Die Weiterentwicklung für eine breitere Anwendung und Akzeptanz liegt allerdings in der Natur jeder Wissenschaft. Das gilt auch für die Pädagogik. Also: Die weiter zu entwickelnde inklusive Pädagogik wird zunehmend sonderpädagogische Kompetenzen in das allgemeine Schulwesen integrieren. Dabei gilt es aus fachlicher Sicht darauf zu achten, dass die richtige Reihenfolge der notwendigen Schritte beachtet wird. Die Frage ist zu klären, wie dem Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im allgemeinen Schulsystem Rechnung getragen wird; dazu sind Konzepte weiterzuführen und die nötigen Bordmittel zur Verfügung zu stellen, bevor Sonderschulen oder Förderzentren geschlossen werden.

Es gilt, sich mit Fairness und Ernsthaftigkeit auf diese Aufgabe der Entwicklung einer Bildungsreform einzulassen, die die Bildung und Erziehung sowie die realitätstaugliche pädagogische Vorbereitung auf das Leben auch für diejenigen vor Ort möglich macht, die mit einer Behinderung leben, wobei möglichst viele der Betroffenen in ihren angestammten nachbarschaftlichen und jahrgangsmäßigen Umfeldern verbleiben können.

Die interdisziplinäre, handlungsorientierte Diskussion geht – angeregt von dieser Fachtagung – weiter in konkreten Vorhaben, z. B. mit einer Tagung der KMK und des Deutschen Städtetages.

Erste Gedanken zu möglichen Nachfolgeveranstaltungen der DVfR reichen von Gesprächskreisen mit Betroffenen und Beteiligten über das Abgleichen von fachlichen Begriffen in Pädagogik und Rehabilitation vielleicht in Verbindung mit der ICF, über einen Austausch zwischen sonderpädagogischen Methoden/Grundlagen und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen bis hin zu einem erweiterten Blick auf

das Persönliche Budget als Inklusionsbudget und den Gestaltungsmöglichkeiten, die dich damit auf tun.

Wollen auch Sie sich in diese Diskussion einbringen oder sich tiefer mit den genannten Quellen und Materialien befassen? Dazu bestehen viele Möglichkeiten, unter anderem:

1. Die DVfR nimmt Ihre Hinweise zum Thema „Inklusive Schule“ gerne auf und steht Ihnen auch für den Meinungs austausch und weiterführende Fragen zur Verfügung (Kontakt Daten s. Impressum).
2. Die amtliche deutsche Übersetzung des Artikels 24 aus der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen vom 13.12.2006, für Deutschland in Kraft getreten zum 01.01.2009, finden Sie auf den folgenden Seiten im Wortlaut.
3. Zugang zum deutschsprachigen Text der gesamten Übereinkunft (amtliche Übersetzung) finden Sie im Internet über den Link www.dvfr.de (Internationales/Meldungen).
4. Der Originaltext in englischer Sprache, „United Nations‘ Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (verabschiedet von der Vollversammlung am 13.12.2006), findet sich im Internet unter <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
5. Ein anderes internationales Dokument, das als weltweite interdisziplinäre Definitionsregelung für Behinderung, deren Feststellung und die Erhebung von Bedarfen zur Sicherung der Teilhabe (*participation*) von Menschen mit Behinderungen in seiner spezifischen Lebenswelt gilt, ist die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ – ICF – (zu deutsch: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), Genf 2001. Da der Wortlaut der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen aus dem Begriffsverständnis der ICF heraus entwickelt worden ist, kann Letztere bei definitorischen Verständnisfragen als Referenzdokument angesehen werden. Im Internet können zwei Leitfäden zur ICF abgerufen werden:
„Trägerübergreifender Leitfaden für die praktische Anwendung der ICF beim Zugang zur Rehabilitation“ unter http://www.bar-frankfurt.de/upload/icf1.72dpi_422.pdf und
„Trägerübergreifende Informationen und Anregungen für die praktische Nutzung der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) in medizinischen Rehabilitationseinrichtungen“ unter http://www.bar-frankfurt.de/upload/icf2.72dpi_421.pdf

Die deutschsprachige Übersetzung der ICF (Stand Oktober 2005) kann kostenlos als PDF-Datei beim Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) heruntergeladen werden. Projekte und Informationen zur ICF-Umsetzung bzw. -erprobung sind auf der DIMDI-Webseite ebenfalls verfügbar und bieten anwendungsbezogene Hinweise zum Verständnis der ICF <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm>

6. Als PDF-Datei ist ferner ein praxisbezogener sog. „Index für Inklusion“ im Internet verfügbar. Er findet sich unter dem Link <http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang,de/>

Auszug aus der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen

Artikel 24 Bildung

1. Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht behinderter Menschen auf Bildung. Um die Verwirklichung dieses Rechts ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu erreichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives⁶ Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslange Fortbildung mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten und das Gefühl der Würde des eigenen Werts voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) die Persönlichkeit, die Begabungen und die Kreativität sowie die geistigen und körperlichen Fähigkeiten von behinderten Menschen voll zur Entfaltung zu bringen;
- c) behinderten Menschen die wirksame Teilnahme an einer freien Gesellschaft zu ermöglichen.

2. Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher,

- a) dass behinderte Menschen nicht auf Grund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass behinderte Kinder nicht auf Grund ihrer Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder von der Sekundarschulbildung ausgeschlossen werden;
- b) dass behinderte Menschen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft⁷, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Grundschulunterricht und einer entsprechenden Sekundarschulbildung haben;
- c) dass angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) dass behinderte Menschen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung erhalten, um ihre wirksame Bildung zu erleichtern;
- e) dass in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration⁶ wirksame, individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

3. Die Vertragsstaaten ermöglichen es behinderten Menschen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleiche Teilnahme an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft⁷ zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen, um insbesondere

- a) das Erlernen von Braille-Schrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, von Orientierungs- und

⁶ Im Englischen: „**inclusive**“ / „**inclusion**“, nicht „**integral**“ / „**integration**“ oder „**integrating**“ / „**integrated**“

⁷ Im Englischen: „**community**“; der Begriff deckt auf Deutsch sowohl „Gemeinschaft“ als auch „Kommune“ ab.

Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung und Beratung durch andere behinderte Menschen zu erleichtern;

b) das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen zu erleichtern;

c) sicherzustellen, dass die Bildung und Erziehung von Menschen, insbesondere Kindern, die blind, gehörlos oder taubblind sind, in den für den Einzelnen am besten geeigneten Sprachen, Formen und Mitteln der Kommunikation sowie in einem Umfeld erfolgt, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

4. Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen, um Lehrkräfte, einschließlich behinderter Lehrkräfte, die in Gebärdensprache oder Braille-Schrift qualifiziert sind, einzustellen, Fachkräfte und Mitarbeiter auf allen Ebenen des Bildungswesens fortzubilden. Diese Fortbildung hat die Sensibilisierung für Behinderungen und die Verwendung von geeigneten ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung behinderter Menschen einzuschließen.

5. Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass behinderte Menschen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für behinderte Menschen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.