

[INKLUSION – JA,
aber richtig!]

Abschlussdokumentation
mit einem Forderungskatalog der
Kampagne „Inklusion – Ja, aber richtig!“
für Inklusion in Kita und Schule



**Inklusion muss von
den Kindern und nicht
von den Institutionen
her gedacht werden.**

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (FAZ, 16.05.2012)

EDITORIAL

SEHR GEEHRTE DAMEN UND HERREN,

„Inklusion – Ja, aber richtig!“ unter diesem Motto hat der AWO Bezirksverband Potsdam e.V. in den letzten acht Monaten landesweit mit einer Vielzahl von Eltern von Kindern mit und ohne Behinderungen, Lehrer/innen von Grundschulen und weiterführenden Schulen, Sonderpädagog/innen und Erzieher/innen sowie Kommunal- und Landespolitiker/innen darüber diskutiert, wie jeder Mensch im Rahmen seiner Möglichkeiten vollumfänglich teilhaben kann. Wir haben uns u.a. gefragt, welche Konsequenzen ergeben sich aus den ersten Probeläufen zur Umsetzung der Inklusion in Brandenburg für die Betroffenen? Wie schnell lassen sich Voraussetzungen für inklusive Bildung flächendeckend in unserem Land überhaupt schaffen? Und inwieweit werden die Kinder mit Unterstützungsbedarf individuell gefördert? Getragen von einem Beirat und unterstützt von der Aktion Mensch stand für uns fest: Das Wohl von Kindern mit oder ohne Behinderung muss der Maßstab für die Umsetzung inklusiver Bildung sein.

Die Vielzahl der Beiträge und Anregungen, für die ich Ihnen nochmals herzlich danken möchte, haben noch einmal gezeigt, wie wichtig eine breite gesellschaftliche Diskussion zu diesem Thema ist.

Denn die ersten Schritte in Brandenburg zeigen die Gefahr auf, dass die Umsetzung der geplanten Maßnahmen dazu führt, dass neue Rahmenbedingungen in den Schulen geschaffen werden, die eine individuelle Förderung der Kinder mit Behinderungen verhindern, und zu Lasten dieser Kinder Einsparungen erfolgen. Für uns steht fest: Es darf keine Förderschule geschlossen werden, bevor nicht ein neues, tragfähiges System aufgebaut wurde.

Inklusion erfordert nicht nur einen Einstellungswandel der Menschen unserer Gesellschaft, sondern auch sehr erhebliche finanzielle Aufwendungen. Nicht nur wegen baulicher Maßnahmen, sondern insbesondere durch die Bereitstellung des hierfür erforderlichen qualifizierten Personals. Es wäre eine Umkehrung des Gedankens, wenn Inklusion unter der Hand zu einem Sparprogramm gemacht würde.

Im Ergebnis unserer Kampagne ist ein Forderungskatalog entstanden, den wir den Entscheidungsträgern im Land Brandenburg überreichen werden. Wir haben in diesem Papier Ideen, Wünsche und Forderungen für ein Gelingen einer inklusiven Gesellschaft und Bildungslandschaft



*Angela Basekow, Geschäftsführerin
des AWO Bezirksverbandes Potsdam e.V.*

zusammengefasst und werden weiter dafür eintreten, dass nicht über die Köpfe derer hinweg entschieden wird, die es angeht.

An dieser Stelle möchte ich nochmals allen Referent/innen, Teilnehmer/innen und Unterstützer/innen dieser Kampagne danken. Besonderen Dank möchten ich den Mitgliedern des Projektbeirats aussprechen, die uns in der Kampagne fachlich beraten und unterstützt haben. ■

INHALT

Projektbeirat	5	Ergebnisse der World Cafés	38
Aus Brandenburg für Brandenburg	6	Vorträge	41
Stimmen aus dem Projektbeirat	8	<i>Prof. Dr. Sven Degenhardt</i>	42
Unsere Forderungen	16	<i>„Der Weg zur inklusiven Schule“</i>	
Auftaktveranstaltung in Potsdam	18	<i>Dr. Karin Salzberg Ludwig</i>	53
<i>„Inklusion ist ein Bürgerrecht“</i>		<i>„Inklusive Bildung – eine Herausforderung an die Schule des 21. Jahrhunderts“</i>	
Expertenworkshop in Cottbus	22		
Veranstaltung in Frankfurt (Oder)	24	<i>Dr. Jürgen Frank</i>	63
<i>„Ein Ort für alle“</i>		<i>Inklusive Bildung in einer Ländlichen Region – Landkreis Oberpreewald-Lausitz</i>	
Veranstaltung in Brandenburg a. d. Havel	28		
<i>„Aus der Praxis für die Praxis“</i>		Literaturverzeichnis	69
Abschlussveranstaltung in Potsdam	34		
<i>„Bei mir bist du scheen...“</i>			

PROJEKTBEIRAT

- // AWO Bezirksverband Potsdam e. V.,
Angela Basekow, Geschäftsführerin
- // Rechtsanwalt
Prof. Dr. Klaus Herrmann
- // Grundschulverband für die
Landesgruppe Brandenburg,
Denise Sommer, Vorsitzende
- // Landesbehindertenbeirat
Brandenburg,
Marianne Seibert, Vorsitzende
- // Landeselternrat Brandenburg,
Antje Lunderstedt,
stellv. Mitglied Runder Tisch
- // Landeselternrat Brandenburg,
Ulrike Schwenter, Mitglied
- // Verband Sonderpädagogik e. V.
Landesverband Brandenburg,
Dr. Karin Salzberg-Ludwig, Vorsitzende
- // Sylvia Lehmann,
Mitglied des Landtags Brandenburg

WAS INKLUSION FÜR UNS BEDEUTET.

Inklusion gewährleistet Menschenrechte, damit eine volle und gleichberechtigte Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft ermöglicht wird und Diskriminierungen, etwa aufgrund des Alters, einer Behinderung, der Hautfarbe, der Herkunft, des sozialen Status oder der Geschlechtsidentität, ausgeschlossen werden können.

Inklusion geht alle Menschen an, nicht allein diejenigen, die ausgeschlossen sind. Denn Menschenrechte bauen darauf auf, dass jeder Mensch den Anderen respektiert und sich deshalb solidarisch für die Rechte der anderen einsetzt.

Aus diesem Grund umfasst Inklusion nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern beinhaltet einen diskriminierungsfreien Zugang für alle Kinder und Jugendlichen zu Kita, Schule, Hort und Ausbildung.

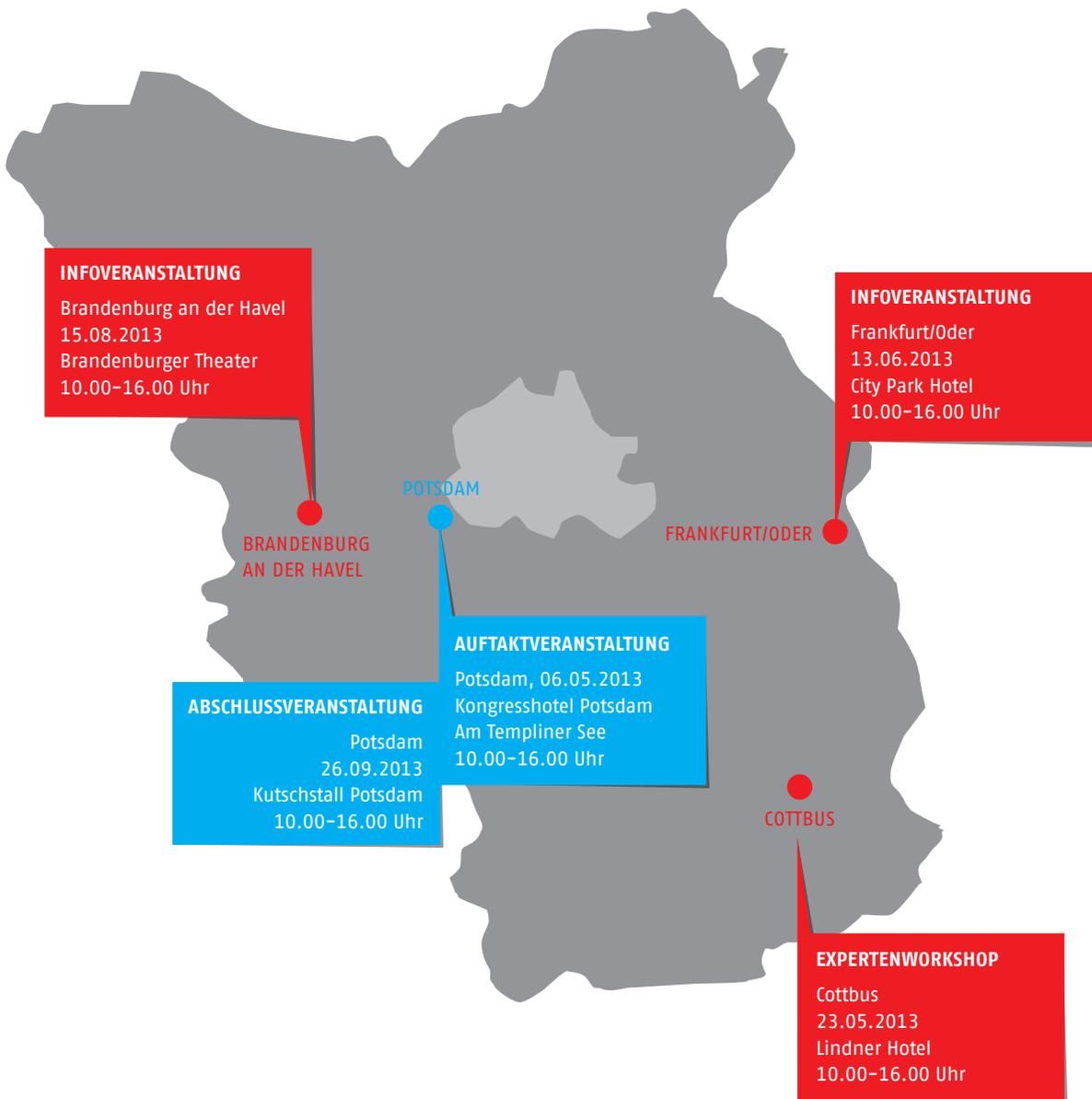
Jedes Inklusionskonzept muss daher finanziell so unterlegt und sächlich, inhaltlich und personell so ausgestattet sein, dass eine diskriminierungsfreie Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen möglich wird.

Für inklusive Schulen müssen weitere Lehrkräfte, Sonderpädagogen, Psychologen, Integrationshelfer und Sozialarbeiter ebenso kalkuliert werden wie barrierefreie Infrastruktur, barrierefreie Lern- und Lehrmedien sowie Formen der Schülerbeförderung. Darüber hinaus muss dafür Sorge getragen werden, dass die in den Pilot-schulen des Landes Brandenburg gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse gesichert, dokumentiert und wissenschaftlich evaluiert werden.

Das Konzept der Inklusion darf im Bereich Kita/ Schule/Hort nicht zum Einfallstor der Mittelkürzung und als Gelegenheit für Sparmaßnahmen missbraucht werden.

Ein pauschal berechneter Durchschnittswert möglicher zusätzlicher Mittel bei bundesweiter Auflösung aller Förderschulen, wie er in diversen Gutachten formuliert wurde, führt in die Irre, weil er einer Verfälschung des Inklusionsgedankens gleichkommt. ■

AUS BRANDENBURG FÜR BRANDENBURG



AUSGANGSLAGE

Ab Schuljahresbeginn 2012/2013 wurden in allen Schulamtsbezirken des Landes Brandenburg Pilotschulen mit inklusiven Unterrichtsangeboten nach landeseinheitlichen Standards für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Lernen“, „soziale-emotionale Entwicklung“, „Sprache“ (LES) eingerichtet. An diesen Schulen wird im Einvernehmen mit den Eltern auf ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren möglichst verzichtet und auf der Basis förderdiagnostischer Lernstandsanalysen ein individuelles Unterstützungsangebot realisiert. Schüler/innen mit anderen Förderschwerpunkten werden wie bisher in den gemeinsamen Unterricht aufgenommen. Die Teilnahme der Pilotschulen in dieser Phase ist freiwillig. An diesem Pilotprojekt beteiligen sich landesweit über 80 Grundschulen.

Parallel werden Schritt für Schritt die Angebote des gemeinsamen Unterrichts für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der körperlich-motorischen Entwicklung, im Sehen, im Hören, in der geistigen Entwicklung und mit Autismus erweitert.

Zielstellung der Landesregierung ist es, das Brandenburgische Schulgesetz in der nächsten Wahlperiode entsprechend zu ändern. Dazu sollen alle Schulen hinsichtlich der Struktur so ausgestattet werden, dass alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden können. Aussagen dazu werden im Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg im Handlungsfeld "Erziehung und Bildung" getroffen. Geplant sind Aktualisierungen in der Lehrerbildung und Veränderungen der Curricula bzw. Rahmenlehrpläne.

IDEE, ZIELE UND PLANUNG DER KAMPAGNE

Offen bleibt jedoch, wie schnell diese Voraussetzungen flächendeckend im Land Brandenburg geschaffen werden können und inwieweit die „benachteiligten Kinder“ individuell gefördert werden sollen. Offen bleibt auch, wie der Übergang vom Vorschulbereich in den Schulbereich gestaltet werden soll und wie sich der inklusive Gedanke auf dem weiteren schulischen Werdegang und im Bereich der Ausbildung weiter fortsetzen wird. Hierzu werden im be-

hindertenpolitischen Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg erste Aussagen formuliert.

Für uns als Verantwortliche der Kampagne „Inklusion – Ja, aber richtig!“ ist das Wohl von Kindern mit oder ohne Behinderung der Maßstab für die Umsetzung inklusiver Bildung. Deshalb halten wir es für übereilt, dass im Land Brandenburg mit der Umsetzung begonnen wurde, ohne dass die Lehrkräfte im Vorfeld ausreichend auf die neue Situation vorbereitet wurden. Erst im Modellprojekt erhalten sie eine prozessbegleitende Fortbildung und Beratung. Hinzu kommt, dass viele Schulen weder über die geeigneten Räume noch über die hinreichende Anzahl qualifizierter Lehrkräfte dafür verfügen.

Ohne ein neues, tragfähiges System wird mit der geplanten Schließung der Förderschulen die Achtung des Erziehungsrechts von Eltern unterlaufen. Es drohen Sparmaßnahmen auf Kosten der Kinder, Eltern und Lehrer.

Mit unserer überregionalen Kampagne „Inklusion – Ja, aber richtig!“ haben wir deshalb diese Fragen in den Mittelpunkt gerückt und

im Rahmen von fünf Veranstaltungen, mit Plakaten, Flyern und einer eigenen Internetseite (www.awo-potsdam.de/inklusion) haben wir landesweit mit einer breiten Öffentlichkeit diskutiert. Unser Ziel war es, möglichst viele Menschen für dieses wichtige Thema zu sensibilisieren und bestmögliche Rahmenbedingungen für Kinder, Eltern und Lehrer zu schaffen. Für uns steht fest: Es darf keine Förderschule geschlossen werden, bevor nicht ein neues, tragfähiges System aufgebaut wurde.

Am Ende ist diese Dokumentation mit einem Forderungskatalog für inklusive Bildung an Grundschulen entstanden, die wir für die Schaffung von Rahmenbedingungen und zur Anpassung von gesetzlichen Grundlagen nutzen werden. ■

STIMMEN AUS DEM PROJEKTBEIRAT



Marianne Seibert

DER GLEICHBERECHTIGTE ANSATZ BEI FRAGEN DER INKLUSION

Nach unserem Verständnis heißt das: Es findet keine Hierarchisierung zwischen den verschiedenen Formen der Diskriminierung statt. Diskriminierung aufgrund der sozialen oder ethnischen Herkunft soll ebenso vermieden werden wie Diskriminierung aufgrund von Behinderung, ohne dabei die Individuelleistung zu kürzen. Die Debatte um Inklusion bedeutet für uns, dass alle Formen der Diskriminierung in gleicher Weise betrachtet werden wie dies beispielhaft der Antidiskriminierungsbericht der Bundesregierung macht. Dieser gleichberechtigte, sog. „horizontale Ansatz“ beim Umgang mit allen Formen der Diskriminierung verhindert, dass die verschiedenen Formen der Diskriminierung und Behinderung gegeneinander ausgespielt werden. Andernfalls droht sowohl

im Hinblick auf die finanzielle Leistung als auch im Hinblick auf die öffentliche und mediale Aufmerksamkeit ein Überbietungswettbewerb der verschiedenen Diskriminierungsformen.

Der gleichberechtigte Ansatz macht im Gegensatz dazu klar, dass Antidiskriminierungspolitik keine Minderheitenpolitik ist, sondern eine an verbesserten Zugangschancen für alle Kinder und Jugendlichen orientierte Bürger- und Menschenrechtspolitik darstellt. Gesellschaftspolitisches Ziel einer solchen Antidiskriminierungspolitik muss in einer von zunehmender Vielfalt geprägten Welt eine offene Gesellschaft sein, in der alle Menschen gemäß einem berühmten Wort von Adorno „ohne Angst verschieden sein“ können.

Der gleichberechtigte Ansatz verhindert darüber hinaus, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen Ausgrenzungen erfahren. Es dürfen unter dem Stichwort 'Inklusion' keine bestehenden Leistungsansprüche gekürzt werden, die heute Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft erst ermöglichen. Dazu gehören die Aufrechterhaltung des Wunsch- und Wahlrechts zur Auswahl von Leistungen, die Gewährung von individuellen Einzelleistungen sowie die Beibehaltung des offenen Leistungskataloges des SGB XII. ■



Sylvia Lehmann

DIE ABGESTIMMTE GESETZGEBUNG AUF BUNDES- UND LANDESEBENE

Wir fordern eine Gesetzgebung, die den Grundsätzen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) entspricht.

Nach unserem Verständnis heißt das: Die bestehende Gesetzeslage auf Bundes- und Landesebene, ebenso wie Ausführungsbestimmungen, werden am Maßstab der UN-BRK überprüft und wenn erforderlich angepasst. Änderungen sind aus unserer Sicht unumgänglich, um die Grundrechte der BRK allen Menschen mit und ohne Behinderungen, unabhängig von der ethischen Herkunft, der Religion oder Weltanschauung, des Alters, des Geschlechts, Art und Schwere der Behinderung oder der sexuellen Identität zu sichern. ■



Antje Lunderstedt



Ulrike Schwenter

EINE ECHTE GANZTAGSSCHULE, DIE DEN BEDÜRFNISSEN DER KINDER UND JUGENDLICHEN GERECHT WIRD

Nach unserem Verständnis heißt das: Die Ganztagschule beinhaltet neben der eigentlichen schulischen Bildung auch eine Mittags- und Vesperversorgung für alle Kinder und Jugendlichen. Eine Betreuung am Nachmittag im Hort muss für alle Kinder zwischen 6 und 12 Jahren gewährleistet werden, unabhängig von der Herkunft oder von etwaigen Beeinträchtigungen eines Kindes.

Die Ganztagschule als Lebensraum ist für Kinder und Heranwachsende ein Ort der Wissensvermittlung und der sozial-kulturelle Lebensmittelpunkt. Mit diesem Bedeutungswandel entstehen und verstärken sich die Anforderungen an außerunterrichtliche Angebote und Betreuung. Ganztagschule schafft und fördert Lebenschancen. Insbesondere für Kinder aus sozial

schwachem Umfeld ist die Schule als Lebensort ein wichtiger Baustein für die individuelle Entwicklung von Lebensperspektiven. Dazu gehören nicht nur die Eröffnung und Vermittlung von bildungsbezogenen Schlüsselkompetenzen, sondern die ganzheitliche Sicherung und Förderung der für ein gesundes, selbstständiges Leben notwendigen Grundlagen und Kompetenzen.

Die Ganztagschule nimmt den ganzheitlichen Ausbildungs- und Erziehungsauftrag wahr, indem bewusst die Aspekte der Sozialisation, der Gesundheit, der Ernährung, des Sports und der kreativen Entfaltung in der Unterrichtszeit und durch außerunterrichtliche Angebote positiv gefördert, entwickelt und gestaltet werden. Die verbindlichen Unterrichtszeiten bestehen als Pflichtangebot für alle Jahrgänge und beinhalten auch individuelle Lernzeiten. Im Mittelpunkt stehen die Nachbereitung der Unterrichtsinhalte durch die Wochenplanarbeit, die Förderung in Gruppen, die Einzelförderung und interessengebundenen Angebote.

Ein wichtiger Bestandteil der Ganztagschule ist eine tägliche Frühstückspause im Klassenverband und eine Mittagspause mit dem Angebot einer vollwertigen Essensversorgung.

Durch die Verknüpfung der bestehenden schulischen Lernangebote mit zusätzlichen qualifizierten Angeboten im Nachmittagsbereich

werden zusätzlichen Lern-, Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen.

Der Personaleinsatz muss neben Lehrkräften sonderpädagogische Fachkräfte, Schulsozialarbeiter und Gesundheits- und Krankenpflegefachkräfte umfassen. ■



Prof. Dr. Klaus Herrmann

DAS DISKRIMINIERUNGSVERBOT IM BRANDENBURGISCHEN SCHULGESETZ PRÄZISIEREN

Nach unserem Verständnis heißt das: Im brandenburgischen Schulgesetz wird das Diskriminierungsverbot dahingehend präzisiert, dass alle Kinder und Jugendlichen ein Recht darauf haben, durch die Schule zu einem selbstbestimmten Leben in Beruf und Gesellschaft befähigt zu werden. Schon Art. 29 Abs. 3 Verfassung des Landes Brandenburg (BbgVerf) bestimmt: „Jeder hat das Recht auf gleichen Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen, unabhängig von seiner wirtschaftlichen und sozialen Lage und seiner politischen Überzeugung. Begabte, sozial Benachteiligte und Menschen mit Behinderungen sind besonders zu fördern.“ Der Gesetzgeber muss aber noch Farbe bekennen, dass Chancengleichheit auch für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen nicht durch Kostenerwägungen ausgehebelt werden darf. Es besteht ein Unterschied zwischen einer

integrativen Beschulung mit besonderer Förderung einerseits und einer gesonderten Förderung andererseits. Erst wenn das Schulgesetz auch die unterschiedliche Behandlung wegen einer Behinderung ausschließt, wird das Versprechen auf diskriminierungsfreie Beschulung (Art. 24 Abs. 2 UN-BRK) eingelöst. ■



Dr. Karin Salzberg-Ludwig

SCHAFFUNG EINER SCHULISCHEN INFRASTRUKTUR UND SCHULUNG DER LEHRERINNEN UND LEHRER

Nach unserem Verständnis heißt das: Wir verbessern den Schüler-Lehrer-Schlüssel in den Grundschulen und stellen alle Schulen mit sonderpädagogisch geschulten zusätzlichen Kräften aus. Wenn wir für alle die Möglichkeiten bereitstellen, die ihnen jeweils erreichbaren Leistungen abzurufen, dann können wir alle Kinder auch inklusiv betreuen, erziehen und bilden. Dies beinhaltet eine zusätzliche Fort- und Weiterbildung für alle Lehrkräfte. Damit werden auch die Lehrkräfte an freien Schulen erfasst.

Entscheidend für das Gelingen einer inklusiven Beschulung ist die Qualität der pädagogischen Arbeit. Die Lehrkräfte und das gesamte Personal einer Inklusionsschule müssen auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen

vorbereitet sein. Unter Berücksichtigung der Komplexität und Variabilität möglicher sonderpädagogischer Aufgabenfelder werden Weiterbildungsangebote und Möglichkeiten des professionellen Austausches vorgehalten.

Zeit und Raum für die Entwicklung von pädagogischen Teams müssen garantiert werden. Sonderpädagogische Handlungsfelder in der Regelschule werden klar umrissen, wobei der Schwerpunkt bei diagnostischen Aufgaben, lernzieldifferenten Förderangeboten im Klassenunterricht und der Leitung von Beratungsgesprächen liegen sollte. Entsprechend wird ein schulinternes System unterrichtsbegleitender Hilfen aufgebaut, welches die spezifische Interessenlage vor Ort berücksichtigt (soziale Zusammensetzung der Schülerschaft etc.).

Inklusiver Unterricht benötigt sonderpädagogische Unterstützung und somit ausgebildete Lehrkräfte. Durch ein grundständiges Studium, Ergänzungsstudien und die Einstellung von Sonderpädagogen muss die derzeit vorhandene Lücke langfristig geschlossen werden. ■



Angela Basekow

WIR FORDERN FÜR ALLE JUGENDLICHEN EINEN SCHULABSCHLUSS, DER EINE BERUFLICHE ZUKUNFT ERMÖGLICHT

Nach unserem Verständnis heißt das: Die Einrichtung eines Bildungsgangs zum Erwerb des Hauptschulabschlusses/der einfachen Berufsbildungsreife ist zwingend notwendig. Das Zentrale dabei muss sein, dass der Lernstoff/die Lerninhalte der Jahrgangsstufe 9 auf zwei Schuljahre gestreckt werden und damit Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in Oberschulen und Gesamtschulen die Möglichkeit bekommen, nach Jahrgangsstufe 10 die einfache Berufsbildungsreife zu erreichen.

Dies ist auch eine der von der Kultusministerkonferenz eingeräumten Möglichkeiten (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 in der Fassung vom 30.09.2011). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss sind in ihren Teilhabechancen in der Gesellschaft deutlich eingeschränkt. Sie sind völlig unzureichend auf ihr weiteres Leben und auf eine

Berufsausbildung vorbereitet, die Perspektiven für Ausbildung und Berufstätigkeit sind sehr gering.

In der Klemm-Studie von 2010 „Jugendliche ohne Hauptschulabschluss“ wird der hohe Anteil der jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss analysiert, wobei dieser jedoch deutlich von Bundesland zu Bundesland variiert. Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss kommen mehr als die Hälfte aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Auch die DGB-Expertise „Bildungsgipfel-Bilanz 2012“ hat die Senkung der Zahl der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss zum Inhalt. Danach beträgt der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss im Land Brandenburg noch immer 8,4 %, in Bayern dagegen nur 4,8%. Der gesamtdeutsche Anteil liegt bei 5,9 %.

Um die Quote der Jugendlichen ohne Schulabschluss zu vermindern, ist es notwendig, eine konsequente Inklusionspolitik im Land Brandenburg umzusetzen, die Schulstruktur weiterzuentwickeln und damit zu gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler gemeinsam an den allgemeinen Schulen – auch an den Schulen der Sekundarstufe – I – unterrichtet werden. Eine Novellierung des § 22 (Die Bildungsgänge der Oberschule) Brandenburgisches Schulgesetz ist dringend erforderlich.

Wir wollen, dass die Inklusion ein gemeinsames und gelingendes Element unserer Gesellschaft wird und damit ALLEN Menschen zugutekommt! ■



Marianne Seibert

DIE BESEITIGUNG ALLER DISKRIMINIERENDEN STRUKTUREN IN KITA UND SCHULE

Nach unserem Verständnis heißt das: Wir blicken auf die Gegenwart und nicht auf die Vergangenheit der Kinder. Wir blicken nicht auf die Herkunft, sondern auf das, was Kinder und Jugendliche jetzt und hier können. Denn ein zentrales Problem ist, dass die Kinder nicht an ihren eigenen Leistungen gemessen, sondern vorsortiert und damit ständig nach unten gedrückt werden.

Eine inklusive Schule neuen Stils würde insofern barrierefrei sein, als dass die Herkunft keine diskriminierende Rolle mehr spielt und durchlässige Strukturen nach oben und nach unten geschaffen werden.

Wer lernen will, so wird oft behauptet, dem sei der individuelle Erfolg im deutschen Bil-

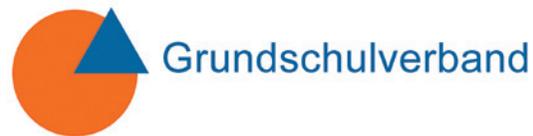
dungssystem sicher. Diese Behauptung unter- schlägt Forschungsergebnisse, die unstrittig den Zusammenhang belegen zwischen dem Bildungserfolg und den sozialen, kulturellen und ökonomischen Startbedingungen. Ange- sichts eines Schulsystems, das um der illusori- sch angestrebten Homogenität willen unten abschneidet und oben deckelt (auch die ver- nachlässigten Hochbegabten wären einmal in den Blick zu nehmen), werden zu viele Kinder und Jugendliche zum Rest. Ihre Bildungsgän- ge haben den Charakter von Verlustgeschäften. Ohne Chance auf Entfaltung ihrer Talente reicht man sie weiter, genauer gesagt, man reicht sie tiefer. Die Abgeschnittenen werden zur gesell- schaftlichen Resteverwertung vorzugsweise in Restschulen komprimiert.

Obwohl unser Bildungssystem ganze Kohorten von Kindern zu Versagern macht, gibt es auch Gewinner. In dieser Hinsicht könnte man von bewusst gewollter, kanalisierter Bildung re- den. Akademiker, vorzugsweise Beamte kön- nen damit rechnen, dass ihre Kinder nicht nur ein Gymnasium besuchen werden. Die Wahr- scheinlichkeit ist groß, dass sie auch ein Stu- dium aufnehmen und abschließen. Mit der frü- hen Absicherung von Privilegien für die Kinder gebildeter Eltern werden bereits im Alter von zehn Jahren ungleiche Startchancen geschaf- fen. Selbst bei mäßiger Intelligenz können sie eine sichere Zukunft erwarten. Die möglichen

Konkurrenten aus sozial benachteiligten Fami- lien sind so stark benachteiligt, dass sie selten um Studien- oder Ausbildungsplätze konkur- rieren können.

Der Spagat zwischen guten und schlechten Schülern wird unverändert fortgeschrieben. Das zahlreiche Scheitern hat planmäßigen Charak- ter: frühe Auslese, geringe Durchlässigkeit, hohe Abbruchquoten. Zu viele Schüler bleiben auf der Strecke. Die einen häufen Bildung an, die an- dern fallen aus dem Bildungssystem heraus. Ei- nige sammeln Zeugnisse und Diplome, andere sammeln Niederlagen. Die einen schwänzen und verabschieden sich dauerhaft aus dem Klassen- zimmer. Die anderen sind schon als Schülerinnen und Schüler Gäste an Akademien und Hochschu- len. Die Bildungsprivilegierten bauen ihre Stel- lung aus. Den bildungsfern Sozialisierten wer- den durch vorurteilsgesteuerte Bewertungen und Empfehlungen zusätzliche Hürden errichtet. Elterlicher Egoismus mag das eine sein. Man muss die gesamtgesellschaftlichen Folgekos- ten einer solchen Lage ausblenden, um ein Bil- dungssystem zu stützen, dass bereits erkennbar unser Land wirtschaftlich unter Druck setzt und seinen gesellschaftlichen Zusammenhalt stark belastet. Der Staat jedoch und in zivilgesell- schaftlicher Perspektive auch viele Akteure im Bildungsbereich sind dem Ganzen verpflichtet. Wir sind nicht aus der bindenden Verpflichtung entlassen, inklusiv zu denken.

Internationale Vergleiche zeigen, dass es nicht nur vom Individuum und seinem Engagement abhängt, sondern in hohem Maße von der Bereitschaft der Gesellschaft, Chancengerechtigkeit herzustellen. Nicht alle sollen das Gleiche erhalten. Dies wäre eine undifferenzierte Chancengleichheit, die alle als Gleiche ansieht. Es geht um die Anerkennung der Grundtatsache, dass der Einzelne unterschiedliche Bedingungen und Möglichkeiten hat und somit Unterschiedliches braucht. Dies ist die inklusive Perspektive, aus der heraus man nicht bestrebt ist zu prüfen, wie man am besten sortieren kann, sondern welche Chancen darin liegen, dass nicht alle gleich sind und sie in dieser Ungleichheit beieinander lässt. ■



DIE FLIESENDE GESTALTUNG DER ÜBERGÄNGE UND SCHNITTSTELLEN ZWISCHEN DEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Die Übergänge von Kita in die Schule und in den Hort, die Übergänge in die weiterführenden Schulen – auch der Berufsschulen – sowie der Übergang an die Hochschule sollten für Kinder und Jugendliche so gestaltet werden, dass keine Brüche in den Übergängen vorkommen, die die Kinder und Jugendlichen verunsichern und ggf. die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Eine entscheidende Schnittstelle ist der Übergang von der Kita in die Schule. § 3 Abs. 3 BbgSchulG sieht zwar bereits jetzt vor, dass eine gemeinsame Beschulung unter Einhaltung der besonderen Unterrichtsangebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stattfinden kann. Diese Schülerinnen und Schüler sollen gemäß § 29 Abs. 2 vorrangig im gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden. Allerdings sind im bestehenden Gesetz keine Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung formuliert. Betrachtet man den gesetzlichen Rahmen für die Schulaufnahmeentscheidungen im § 50 BbgSchulG, dann

können Kinder und Jugendliche nach Belieben zwischen den Schulen „hin- und hergeschoben“ werden, weil es an der personellen, räumlichen, sächlichen und fachspezifischen Ausstattung der Schule fehlt.

Im Hinblick auf diesen Missstand fordern wir eine Änderung des § 50 BbgSchulG, wonach die Aufnahme im Fall einer Behinderung oder eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zukünftig nicht aus den in § 3 Abs. 1 BbgSchulG genannten Gründen abgelehnt werden darf.

Eine Entscheidung der 1. Kammer des Verwaltungsgerichts Meiningen (Thüringen) knüpft an den landesrechtlichen Vorrang der gemeinsamen Beschulung mit nichtbehinderten Schülern an. Eine entsprechende gesetzliche Beschränkung der Ablehnungsgründe, wie von uns vorgeschlagen, würde Zwänge erzeugen, das eine oder andere Bauvorhaben anzugehen oder vorzuziehen. Ist gleichwohl eine Zuweisung zu einer anderen Schule notwendig und nicht abwendbar, könnte eine Aufwandsentschädigung oder ein Kostenersatzanspruch für den Mehraufwand (z.B. an Fahrtkosten und Fahrtzeit) geregelt werden. Insgesamt ist eine ergebnisoffene Planung auch der Unterrichtsorganisation zu fordern, die auf die Ermöglichung auch der Bildungswünsche von Schülern mit Beeinträchtigungen gerichtet ist. ■



Angela Basekow

DIE ÄNDERUNG VON STRUKTUREN UND ABLÄUFEN, NICHT VON KINDERN UND JUGENDLICHEN.

Nach unserem Verständnis heißt das: Wir müssen eine barrierefreie Schule in Bau und Inhalt denken, die allen Kindern zugutekommt. Der Fokus muss sich auf eine generelle Barrierefreiheit richten und Inklusion nicht als "Wohltat" für einzelne Gruppen von Menschen mit Behinderungen verengen und damit missverstehen. Auf nachfolgenden Ebenen sind geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen:

Auf der politisch-rechtlichen Ebene sind klare Zielvorstellungen und ein Zeitrahmen (10-Jahres-Plan) zur Umsetzung konkreter Maßnahmen festzuschreiben. Eine unterschiedliche Profilierung der Schulen ist notwendig. Dafür sind passende Finanzierungsmodelle zu entwickeln. Der Umfang der Ressourcen orientiert sich an der Gesamtschülerzahl und einer notwendigen son-

derpädagogischen Grundversorgung. Die sonderpädagogische Grundversorgung muss sich für die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf im Lernen, in der Sprache und im emotional-sozialen Bereich an den wissenschaftlich fundierten Rahmenbedingungen der flexiblen Eingangsstufe (FLEX) orientieren (pro Klasse 5 Sonderpädagogikstunden und 5 Teilungsstunden). Parallel dazu sind für Schülerinnen mit einem besonderen Förderbedarf in der geistigen Entwicklung, körperlich-motorischen Entwicklung, im Hören, Sehen und bei Krankheit die Richtwerte in der Verwaltungsvorschriften Unterrichtsorganisation des MBS Brandenburg (vom 27.3.2012) zu berücksichtigen.

Auf der administrativen Ebene sind regionale Kompetenzzentren zur fachlichen Anbindung und Unterstützung aufzubauen. Damit soll auch eine Vernetzung der Kostenträger und eine unabhängige Beratung der Eltern sichergestellt werden. Auf der institutionellen Ebene müssen für alle Bildungseinrichtungen (von der Frühförderung bis zur Erwachsenenbildung) kulturelle, strukturelle und praktische Fragen beantwortet werden.

Das Ziel struktureller Veränderungen sollte die Pluralität von Bildungskonzepten sein, gekennzeichnet durch undogmatische Lösungen in sonderpädagogischen Unterstützungsprozessen zur Teilhabesicherung. Eine Durchlässigkeit der Systeme muss garantiert werden, um Wahl-

möglichkeiten der Eltern und Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Inklusionsschulen müssen ein lernzieldifferenziertes Unterrichten ermöglichen und ihren Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit eröffnen, unterschiedliche Schulabschlüsse zu erlangen.

Unterstützungsmaßnahmen im personellen und räumlich-sächlichen Bereich werden, je nach Bedarf, für Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Förderbedarf fester Bestandteil der Regelschulen (Sonderpädagoginnen, Integrationshelfer, Schulkrankenschwestern, Sozialarbeiter).

Schulen entwickeln kooperative Strukturen nach innen und außen, um sich zu öffnen, Netzwerke zu bilden und die Eltern in ihre Arbeit einzubinden. ■



Antje Lunderstedt



Ulrike Schwenter

VERLÄSSLICHKEIT FÜR DIE ELTERN.

Nach unserem Verständnis heißt das: Wir wollen das Inklusionsdilemma vermeiden, dass Eltern der Inklusion aufgeschlossen gegenüber stehen und zugleich verunsichert über die künftigen Fördermöglichkeiten sind. Wir wollen durch die richtige institutionelle Umsetzung, durch die wir die Übergänge von Kita zu Schule, von Schule zu Ausbildung bzw. Studium möglich machen, Verlässlichkeit für Eltern und Erziehungsberechtigte. Wir wollen einen Schulabschluss, der eine berufliche Zukunft ermöglicht.

Die Kinder und ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten sind die wichtigsten Partner für die individuelle Bildungsplanung und die Fördermöglichkeiten. Sie tragen die Verantwortung für den Verlauf der Förderung entscheidend mit. Sie sollten daher die Entscheidung für den Ort, an dem der individuelle Förderungs- und Bildungsanspruch eingelöst wird, wesentlich mit bestimmen können. El-

tern wollen nicht auf Grund der Tatsache, das ihr Kind besonders ist, entmündigt werden.

Darüber hinaus ist es für Eltern und Erziehungsberechtigte von erstrangiger Bedeutung, dass der Übergang von Kita zu Schule bzw. Hort und der Übergang von Schule zu Ausbildung bzw. Studium so gestaltet wird, dass inklusive Bildung und individuelle Förderung auch in den jeweils folgenden Institutionen realisiert wird. Dazu gehört vor allem auch ein Schulabschluss, der Ausbildung oder Studium ermöglicht. Ferner fordern Eltern, dass Inklusion nicht nur auf Kitas, Hort und Schule beschränkt bleibt, sondern in der Gesellschaft verankert wird. Gerade und besonders in Zeiten demografischen Wandels.

Es ist die Aufgabe des Staates und auch der großen Zahl freier Träger von Kindertageseinrichtungen und Schulen, Vorkehrungen zu ergreifen, die Eltern Sicherheit geben, um verantwortlich die Bildungswege ihrer Kinder gestalten zu können. Strukturell müssen Übergänge vereinfacht und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen verlässlich verankert sein. Der strukturelle und kulturelle Wandel im pädagogischen Bereich ist entscheidend! Hier werden die erzieherischen und bildungsbezogenen Grundlagen einer inklusiven Lebensweise angebahnt.

In gleichen Ansprüchen das Ungleiche leben und gestalten können, erfordert eine grundlegende

Verhaltensänderung. Gerechte Chancen sind die Voraussetzung dafür, dass Kinder unabhängig vom Geschlecht, der Herkunft, der Hautfarbe, dem Migrationshintergrund nicht nur Zugang zu Bildungsangeboten haben. Inklusion betrachtet Unterschiedlichkeit als Normalzustand. Es geht um eine neue Norm und die Bereitschaft, sich miteinander in Respekt, Toleranz und demokratischen Praktiken zu begegnen. Unabhängig von Eigenschaften und Zuschreibungen, sexuellen und anderen Orientierungen, ökonomischen oder kulturellen Benachteiligungen, ihrer Religion oder Behinderung sollen Menschen sich in ihrer Unterschiedlichkeit bereichern.

Reflexe der Ausgrenzung und Ablehnung des Fremden scheinen gegenüber der Kulturleistung inklusiven Denkens, Fühlens und Handelns viel tiefer verwurzelt. Damit Inklusion möglich wird, müssen sich die Kultur und die Praxis in vielen Einrichtungen und Organisationen ändern. Nur auf dem Wege erlebter und reflektierter Erfahrungen kommen Formen einer inklusiven Lebensweise in der Gesellschaft an. Der in der Geschichte menschlicher Kulturentwicklung nur langsam erzielte Fortschritt muss individuell und gemeinschaftlich jeweils neu angeeignet werden. Dies gelingt nur, wenn die Eltern aktiv und verbindlich in Bildungsprozesse einbezogen sind. ■

UNSERE FORDERUNGEN

1 Wir fordern:

- ein inklusives Bildungssystem im Land Brandenburg, das auch zentrale Angebote für alle Förderschwerpunkte bereithält! Es darf keine Förderschule geschlossen werden!
- eine grundlegende Umstellung des Schulsystems, damit alle Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt eine Regelschule besuchen können!



2 Wir fordern:

- die Einberufung einer Expertenkommission durch Landesregierung oder Landtag, die zu folgenden Themen berät und Handlungsvorschläge unterbreitet:
 - effektive Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in allen Landes- und Bundesgesetzen, z.B. den Schulgesetzen, dem Antidiskriminierungsgesetz und den Sozialgesetzbüchern (insb. Kinder- und Jugendhilfe)
 - Gewährleistung von flexiblen Übergängen für Kinder mit besonderem Förderbedarf und/oder körperlichen Behinderungen in allen Bildungsbereichen von der Kindertagesstätte bis zur Universität - Inklusion findet nicht nur in der Grundschule statt!

3 Wir fordern:

- für alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen erreichbaren Schulabschluss, der den Zugang in die berufliche Ausbildung sicherstellt!
- für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Überprüfung/Genehmigung durch den Förderausschuss für jedes Schuljahreszeugnis und dessen Empfehlungen für den weiteren Bildungsgang!

4 Wir fordern:

- die Ergänzung fester Klassenstrukturen durch regelmäßige temporäre Lerngruppen!
- eine Klassengröße von maximal 20 Kindern, wenn Schüler mit Förderbedarf im Klassenverbund aufgenommen werden!
- ausreichend personelle, räumliche und sächliche Ressourcen für die inklusive Beschulung – nicht nur an „Projektschulen“, aber auch dort!
- für inklusive Schulen einen Personalschlüssel nach den Vorgaben für Flex-Klassen!

5 Wir fordern:

- eine Überprüfung der Gebührenpflicht für den Besuch von Kita und Hort! Die UN-Behindertenrechtskonvention verbietet solche diskriminierenden Hürden, die den Zugang zu Bildung und Erziehung erschweren!

6 Wir fordern:

- die bedarfsorientierte und flächendeckende Aus-, Fort- und Weiterbildung mit inklusionspädagogischem Ansatz für alle Lehrkräfte, Sonderpädagogen und Schulsozialarbeiter ab sofort! Dies gilt für alle Lehrkräfte, egal ob sie an staatlichen Schulen oder an Schulen in freier Trägerschaft unterrichten!





AUFTAKTVERANSTALTUNG IN POTSDAM

06.05.2013

INKLUSION IST EIN BÜRGERRECHT

Im Kongresshotel in Potsdam startete die Kampagne „Inklusion – Ja, aber richtig!“ am 06.05.2013 mit der Auftaktveranstaltung. Dort referierte Prof. Dr. Sven Degenhardt, Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg, vor rund 140 Teilnehmerinnen und Teilnehmern über die Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Er warb dafür, einerseits eine barrierefreie Schule zu denken und andererseits spezifische Expertise dort zur Verfügung zu stellen, wo Kinder mit sonderpädagogischen Bedarfen lernen. Es gehe nicht um ein Entweder-Oder, sondern um die Suche nach flexiblen Mischformen entsprechend der Bedarfe der Kinder, sagte der Inklusionsexperte und machte deutlich, dass Kinder mit Förderbedarf an der Regelschule nur gut aufgehoben seien, wenn der sonderpädagogische Bedarf auch dort abgedeckt würde. Denn „(...) sonderpädagogischen Förderbedarf, den gibt man nicht ab, wenn man die Sonderschule verlässt, den hat man auch, wenn man in der Regelschule ist“, so Prof. Dr. Degenhardt. Nicht nachvollziehbar seien daher auch die aktuellen Entwicklungen, dass an den Hochschulen sonderpädagogische Lehrstühle abgebaut werden.

Der Weg zur inklusiven Schule sei, so Degenhardt, mit Ängsten, Vorurteilen, Kontroversen

und Träumereien verbunden. Vor allem sei ein langfristiger Plan, der viel Zeit, Geld und Konzepte erfordere, notwendig.

Jutta Schlüter, erste Beigeordnete des Landkreistages Brandenburg e.V., forderte die Politik auf, ein Gesamtkonzept für die Inklusive Bildung vorzulegen. Zurzeit gebe es keinen konkreten Fahrplan und entsprechend große Verunsicherung bei Eltern und Verantwortlichen. Dringend erforderlich sei daher die Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen.

Sylvia Lehmann, SPD-Landtagsabgeordnete in Brandenburg, sprach sich für eine breite und intensive Diskussion der anstehenden Änderungen des Schulgesetzes aus. Es gehe darum, gemeinsam nach dem richtigen Weg zu suchen.

Jürgen Dusel, Behindertenbeauftragter des Landes Brandenburg, nannte Inklusion ein Querschnittsthema und verwies darauf, dass allein in Brandenburg rund 500 000 Menschen mit einer anerkannten Behinderung leben. Die Diskussion um Inklusion dürfe sich deshalb nicht nur auf den Bildungsbereich beschränken, Inklusion sei viel, viel mehr – Inklusion sei Bürgerrecht.

Am Nachmittag hatten die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, in sog. „World Cafés“ zu zwölf vom

Projektbeirat entwickelten Themenkomplexen zu diskutieren. ■

(v.l.n.r.): Jutta Schlüter, Petra Schwarz, Angela Basekow, Sylvia Lehmann



Prof. Dr. Sven Degenhardt

Jutta Schlüter



Jürgen Dusel



Dr. Dietlind Tiemann

WORLD CAFÉ

Die Methode World Café bringt Menschen in einer offenen Atmosphäre miteinander ins Gespräch. Anhand von ausgesuchten Fragestellungen entwickeln sich intensive Diskurse in kleinen Kreisen. Die Teilnehmer/innen wechseln dabei die Tische und die Gruppen nach eigenem Ermessen, hören einfach nur zu, diskutieren mit und notieren ihre Überlegungen im Café. Am Ende präsentieren die Moderator/innen der World Cafés die zusammengetragenen Ergebnisse.

„Warum müssen alle Förderschulen weg? Für mich ist das unbegreiflich.“

*(Angela Basekow, Geschäftsführerin
AWO Bezirksverband Potsdam e.V.)*



EXPERTENWORKSHOP AM 23.05.2013 IN COTTBUS

Schwerpunkthemen des Expertenworkshops am 23.05.2013 waren der Cottbusser Weg zur Inklusiven Bildung, die Umsetzung der Inklusion im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern sowie die AWO-ISS-Studie zur inklusiven Gesellschaft.

DER „COTTBUSSE WEG“

Die Teilnehmer beraten zum Modell „Cottbusser Weg“, der in Teilen von dem landesweiten Modellprojekt des Bildungsministeriums abweicht. Für das städtische Modellprojekt Inklusion an Grundschulen sind folgende Arbeitsfelder mit eingebunden: Kita (0–6 Jahre), Grundschule (als Schwerpunkt) sowie Hortbetreuung bzw. Ganztagschule. Schule, staatliches Schulamt und das Netzwerk des Schulträgers arbeiten durch eine an die Stadt Cottbus angebundene Koordinierungsstelle eng zusammen. Diese Koordinierungsstelle ist für alle Belange zum Thema Inklusive Bildung zuständig und leitet Anliegen an die entsprechenden Stellen (Schulamt, Schule, Verwaltung oder Kita/Hort, Frühförderung etc.) weiter. Weiterhin hält die Stadt Cottbus für die drei Pilotschulen eine/n Heilpädagogin/in in Vollzeit über freie Träger sowie Schulsozialarbeit und Sonderpädagogin/innen bereit.

DAS „RÜGENER INKLUSIONSMODELL“ IN MECKLENBURG-VORPOMMERN

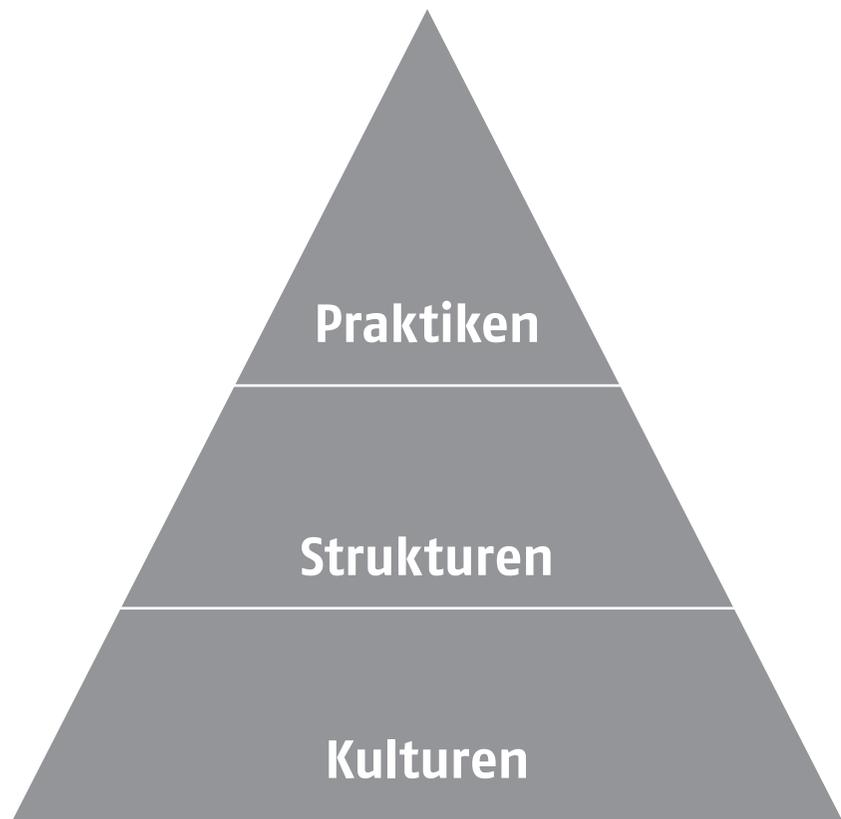
Der Bildungsminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Mathias Brodkorb, hat zwei Publikationen zur Umsetzung der Inklusion im Bundesland herausgegeben. Hierzu und zu dem Modellprojekt Rügenger Inklusionsmodell (RIM) haben sich die Teilnehmer/innen auf dem Expertenworkshop informiert. Die ersten Ergebnisse des Rügenger Inklusionsmodells, welche wissenschaftlich von der Universität Rostock begleitet wurden, sind kritisch zu betrachten und bleiben hinter den Erwartungen zurück. Die Entwicklungen in Mecklenburg-Vorpommern sollten weiter beobachtet werden, ebenso Modellversuche in anderen Bundesländern.

DIE AWO-ISS-STUDIE: „INKLUSIVE GESELLSCHAFT – TEILHABE IN DEUTSCHLAND“

Abschließend haben sich die Teilnehmer/innen zur AWO-ISS-Studie „Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland: Grundlagen und theoretischer Hintergrund“ ausgetauscht. Die Studie hat die Schwerpunkte Inklusion in der Gesellschaft und Teilhabe in der Schule. Die Teilstudie „Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutsch-

land: Kinder und Jugendliche: Teilhabe in der Schule“ wurde in einem Vortrag auf der Abschlussveranstaltung am 26.09.2013 in Potsdam vorgestellt. ■

Inklusionsprozess



Praktische Umsetzung

Schaffen der notwendigen strukturellen
Rahmenbedingungen

Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt
und Abbau von Barrieren



VERANSTALTUNG IN FRANKFURT (ODER)

13.06.2013

EIN ORT FÜR ALLE

Auf die Entwicklung menschenrechtlicher Grundlagen der inklusiven Beschulung ging Dr. Karin Salzberg-Ludwig, die Vorsitzende des Verbandes Sonderpädagogik des Landes Brandenburg, ein. Sie verwies darauf, dass die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 die UN-Behindertenrechtsdeklaration unterzeichnet hat und damit das Recht auf Bildung für alle Menschen mit Behinderungen in einem integrativen Bildungssystem befürwortet. Somit wird das grundsätzliche Recht auf einen inklusiven Unterricht anerkannt. Die Möglichkeit, an einer besonderen Schule zu lernen, wird damit nicht aufgehoben. Da den Eltern und Kindern das Recht auf eine freie Entscheidung nicht genommen wird, müssen auch besondere Schulen als alternatives Angebot vorgehalten werden. In der KMK-Empfehlung vom Oktober 2011 ist festgehalten, dass Förderschulen zu den allgemeinbildenden Schulen gehören. „Das sollte auch das Handeln im Land Brandenburg bestimmen“, so die Sonderpädagogin. In der UN-Behindertenrechtskonvention zählen zu den Menschen mit Behinderungen diejenigen, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.... Für all diese Menschen sollen solche Bedingungen

geschaffen werden, die ihnen die Möglichkeit der aktiven Teilhabe garantieren.“ Im Land Brandenburg wird im Rahmen der Entwicklung inklusiver Schulen der Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung gelegt. Kinder und Jugendliche mit körperlichen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen müssen aber ebenso in diesen Prozess einbezogen werden. „Inklusion gilt nicht nur für eine ausgewählte Gruppe von Kindern, sondern für alle. Also auch für die Kinder und Jugendlichen aus Armutslagen oder anderen schwierigen Lebensumständen.“ Am Beispiel der USA und Finnlands skizzierte Salzberg-Ludwig, welche Bedingungen in anderen Ländern für die Beschulung behinderter und beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler vorgehalten werden. Allein an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die besondere Unterstützung erhalten, wird deutlich, dass in diesen Ländern mehr in die Bildung beeinträchtigter Schüler investiert wird. In den USA werden über 12 Prozent und in Finnland annähernd 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler erfasst und besonders gefördert. In Finnland reisen beispielsweise zweimal jährlich blinde und sehbehinderte Schüler mit ihren Eltern und Assistenten in die einzige Blindenschule des Landes, nach Jyväskylä. Dort wird neben einer Diagnostik auch ein

Mobilitätstraining angeboten. Empfehlungen für den weiteren Unterricht an den Heimatschulen werden entwickelt, so dass die Kinder zu Hause mit entsprechenden Unterstützungsangeboten weiterlernen können. Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten verschiedenster Art stehen an den allgemeinbildenden Schulen temporäre Lerngruppen zur Verfügung. „Zu festen Zeiten gehen die Kinder dorthin ohne das als eine Stigmatisierung zu empfinden. Schließlich hat jeder einmal Schwierigkeiten und auf diese wird hier speziell eingegangen“, so Salzberg-Ludwig. Ein weiteres, nicht zu unterschätzendes Problem ist das der sozialen Integration von Kindern mit Behinderungen. Befunde aus nationalen und internationalen Studien zeigen, dass das Risiko der sozialen Ausgrenzung von Schülern mit Lernschwierigkeiten im gemeinsamen Unterricht wesentlich höher ist als für normal lernende Schüler. Das ist ein unhaltbarer Zustand. „Alle Kinder müssen in der Regelschule willkommen sein“, forderte die Sonderpädagogin. Dahingehend müssen sich perspektivisch die Schulen verändern. Das ist ein sehr komplexer Prozess, der sich in dem Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und normierten Leistungsanforderungen bewegt. „Noch ist diese Problematik nicht hinreichend gelöst“, so das Fazit von Salzberg-Ludwig. ■

Dirk Sander



Kathleen Krause



Simona Koß



Berndt Weiße



WORLDCAFÉ





VERANSTALTUNG IN BRANDENBURG AN DER HAVEL

15.08.2013

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Praktische Ansätze zum Thema Schule und Inklusion standen im Mittelpunkt der Veranstaltung am 15.08.2013 im Theater in Brandenburg an der Havel.

Prof. Dr. Sven Degenhardt von der Universität in Hamburg verwies den Blick auf die internationale Ebene und stellte inklusive Schulkonzepte aus Huelva (Andalusien, Spanien) und Kalifornien (USA) vor. So gebe es beispielsweise in Huelva Inklusionsteams mit fester Aufgabenbeschreibung, die nur den Auftrag Inklusion verfolgen. In den USA lernten bereits 62 % der Blinden und Sehbehinderten an der Regelschule, so Degenhardt. Aus seiner Sicht gehe es nicht darum, diese Konzepte 1:1 aus diesen Ländern zu übernehmen, da dort auch andere Rahmenbedingungen vorliegen. Von diesen könne man aber lernen. Von Inklusionsteams an Schulen bis hin zu einem Schulsystem, das Mischformen, Außenklassen oder auch Außenschulen für ein gemeinsames Lernen unter Berücksichtigung des sonderpädagogischen Bedarfs ermöglicht, sei inklusive Schule möglich – auch in Deutschland, so Degenhardts Fazit.

Ein in der Hansestadt Bremen praktiziertes Modell für einen flexiblen Übergang von Kindergarten in die Schule stellte Meike Baasen vor. Sie ist

Leiterin der Grundschule am Buntentorsteinweg in der Hansestadt Bremen. An dieser Schule wurde die Idee, innerhalb eines Schuljahres zwei Einschulungstermine für Kinder eines Jahrgangs anzubieten, geboren. Den Eltern wird ermöglicht, mit Blick auf den Entwicklungsstand des Kindes den Zeitpunkt der Einschulung zu wählen, um ihm den bestmöglichen Start in das Schulleben zu geben.

Inzwischen hat sich die Idee zu einem erfolgreichen Bildungsangebot entwickelt. Seit dem Schuljahr 2009/2010 werden Kinder an dieser Grundschule sowohl zum regulären Schulbeginn und noch einmal zum darauffolgenden Februar eingeschult. Kinder erleben in dieser Zeit Kindergarten und Schule zugleich. Kindergartenkinder lernen bis zur Einschulung wöchentlich einen Tag in der Schule. Sie lernen das neue Umfeld langsam kennen, werden in die Lerngruppen integriert, in die sie ab Schulbeginn regulär aufgenommen werden sollen, und profitieren von ihren Mitschülern. In jährlich drei Lernparcours treffen sich zudem Kindergartenkinder und Grundschul Kinder zum gemeinsamen Lernen. Die abgestimmte Bildungsarbeit (u.a. Lerninhalte, Methoden etc.) von Kindertagesstätten, den Fachbereichen der Verwaltung und weiteren Experten, sei entscheidend gewesen für den Er-

folg des Projektes, so Baasen. Als nächstes sei ein Handbuch geplant, in dem das Projekt anschaulich dargestellt werden soll.

„Alle Kinder an unserer Schule sollen die Möglichkeit haben, die Begabungen und Talente, die in ihnen angelegt sind, maximal auszuschöpfen.“

Meike Baasen

Abschließend stellte Kathleen Krause das von der Universität Potsdam seit dem Jahr 2008 betreute Forschungsprojekt: „Schule und Krankheit – Integration chronisch kranker Schülerinnen und Schüler in der Regelschule“ vor. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Potsdam und Projektleiterin des „Netzwerkes Schule und Krankheit“.

Krause ging in ihrem Vortrag auf die Erkrankungsarten, aber auch auf die weitere Beschulung der Betroffenen in den Krankheitsphasen ein. „Unser Schulsystem (...) ist ein Auslesesystem. Jedes Jahr werden schon bei der Eingangsuntersuchung viele aussortiert“, monierte sie und verwies darauf,

dass allein 15% der Schüler in Deutschland als chronisch krank gelten.

Die chronisch kranken Schülerinnen und Schüler „...pendeln zwischen Klinik und Schule hin und her“ und so Krause weiter, „(...) sie haben nur einen eingeschränkten Anspruch auf Unterricht.“ Gleichzeitig würde in der Schule erwartet, dass ein chronisch krankes Kind, das in den Unterricht zurückkommt, den gleichen Wissensstand hat wie die anderen Schüler. Das Projekt beleuchtet dieses Spannungsfeld der Reintegration chronisch erkrankter Schülerinnen und Schüler in die Regelschule und die damit verbundenen strukturellen Bedingungen an den Schulen.

Krause präsentierte die im Rahmen des Projektes entwickelte Homepage und die Handreichungen zum Umgang mit chronischen Krankheiten, die auf der Website heruntergeladen werden können. Ziel ist es, die Aufmerksamkeit auf das wenig beachtete Problemfeld „Schule und Krankheit“ zu lenken und Betroffenen (Lehrer, Eltern und Schüler) mit umfänglichem Informationsmaterial Hilfe zu geben. ■



Birgit Patz



Jürgen Dusel



Meike Baasen



Kathleen Krause



WORLD CAFÉ





[INKLUSION - JA.]
aber richtig!

AWO

World Café

Wie groß sollten Klassen sein, in denen inklusiv unterrichtet wird, damit jedes Kind individuell gefördert werden kann?

AKTION

[INKLUSION - JA.]
aber richtig!

AWO

World Café

Wie kann eine differenzierte Förderung im Klassenverband gelingen?

AKTION



ABSCHLUSSVERANSTALTUNG IN POTSDAM

26.09.2013

„BEI MIR BIST DU SCHEEN...“

Beschwingt startete die Abschlussveranstaltung der landesweiten Kampagne „Inklusion – Ja, aber richtig!“ am 26.09.2013 im Dorint-Hotel in Potsdam. Mit einer kleinen Revue nahm das integrative Berliner Ensemble RambaZamba die Teilnehmer mit auf eine musikalische Reise.

Anschließend erläuterte Dr. Jürgen Frank vom DFC – Consulting, Bildungsmanagement und Politikberatung, zugleich Beauftragter für inklusive Bildung der Evangelischen Kirche in Deutschland, am Beispiel des Landkreises Oberspreewald-Lausitz kommunale Handlungsschritte, die zur Umsetzung der Inklusion im ländlichen Raum unternommen wurden. Die Arbeit des Landkreises solle Vorbildwirkung haben für andere Regionen und Hilfe und Anregung bieten, so Frank.

Auf Empfehlung der Deutschen UNESCO-Kommission hatte der Landkreis eine Steuergruppe gegründet, die unter der Leitung des Landrates das Konzept „Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung im Landkreis Oberspreewald-Lausitz – Phase 1: Von der Kita bis zum Verlassen der Grundschule“ erarbeitet hat. Dieses diente als Handlungsrahmen für die Kreisverwaltung und wurde vom dortigen Kreistag am 20.06.2013 beschlossen. Das Konzept ist unter Mitarbeit von Kita- und Schulleitern, Sonder-

pädagogen und Sozialarbeitern, Mitarbeitern aus Kommunen, Ämtern und Behörden, Elternvertretern u.a. entwickelt worden. Die im Konzept des Kreistages enthaltenen Maßnahmen sollen nach einem in der Veranstaltung abzustimmenden Zeitplan umgesetzt werden. Bis zum 2. Quartal 2015 soll dem Kreistag eine Abrechnung des beschlossenen Konzeptes im Abgleich mit den Entwicklungen auf Bundes- und Landesebene und eine Fortschreibung in Bezug auf die weiterführenden Schulen und die berufliche Bildung vorgelegt werden. Damit wären nach den Kitas und den Grundschulen die weiterführenden Schulen und die berufliche Bildung als nächste Stufen im Blick, so Frank.

Antje Eichler vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) versuchte, den Begriff „Inklusion“ für die Teilnehmer/innen nochmals inhaltlich zu umreißen und abzustecken: „Ist es eine Fortführung von Integration? Ist es Partizipation? Teilhabe?“, fragte die Mitautorin der AWO-ISS Studie: „Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland“. Sie warb für ein umfassendes Verständnis von Inklusion in Zusammenschau aller Ansätze, z.B. auch aus der Behindertenpädagogik und der Sozialwissenschaft. „Und hier geht es um ein ganzheitliches Konzept der Inklusion, die den Abbau von Barrieren für alle zum Ziel hat (...)“, so Eichler.

Am Ende der Veranstaltung fasste die Geschäftsführerin des AWO Bezirksverbandes Potsdam e.V., Angela Basekow, die Kampagne „Inklusion – Ja, aber richtig!“ zusammen und gab den Teilnehmer/innen einen Ausblick. In Fachtagungen und Expertenrunden habe die Veranstaltungsreihe für das Thema Inklusive Bildung sensibilisiert. Am Ende stünden klare Forderungen an die Politik. „Wir verlangen ein umfassendes Konzept“, so Basekow mit Blick auf den Forderungskatalog. In diesem Konzept solle der gleichberechtigte Ansatz verfolgt werden. Es soll ein Inklusions-Konzept sein, das auch die Sekundarstufe und die beruflichen Schulen einschließt und die Übergänge von der Kita an zwischen den Bildungseinrichtungen fließend gestaltet. „Ganz wichtig: Wir fordern die Strukturen zu ändern und nicht die Kinder und Jugendlichen“, betonte Basekow und forderte Verlässlichkeit für die Eltern und eine echte Unterstützung der Lehrer/innen. ■

Antje Eichler



Theater RambaZamba



Theater RambaZamba

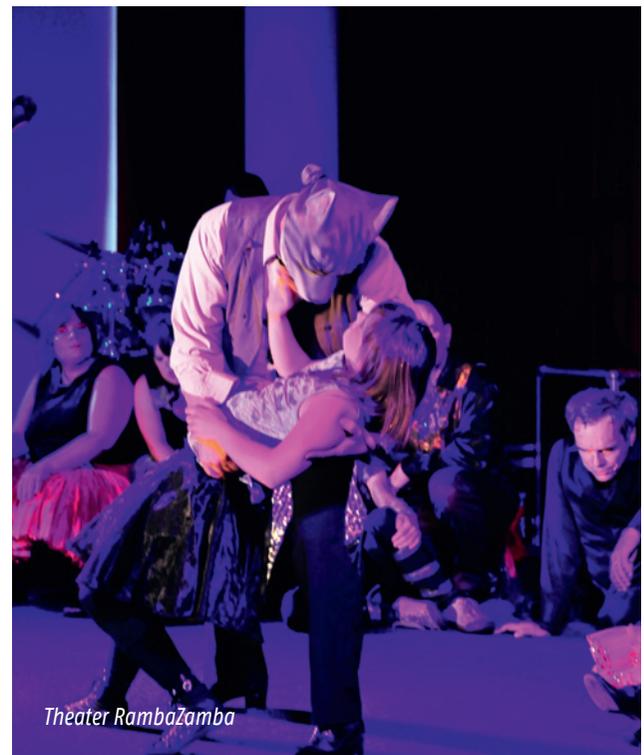


Theater RambaZamba



Theater RambaZamba

Dr. Karin Salzberg-Ludwig



Theater RambaZamba



Theater RambaZamba



Dr. Jürgen Frank

ERGEBNISSE DER WORLD CAFÉS

(VERANSTALTUNGEN AM 06.05.2013, 13.06.2013 UND 15.08.2013)

 Heißt schulische Förderung von Kindern (mit Förderbedarf) die Förderung im Regellehrplan oder grundsätzlich die Absenkung des Niveaus?

- *Umstellung des Schulsystems*
- *Förderschulen als Proficenter nutzen*
- *Förderunterricht muss als dieser ausgestattet werden, um die Möglichkeit zu geben, den Regellehrplan zu bedienen*

 Wie groß sollten Klassen sein, in denen inklusiv unterrichtet wird, damit jedes Kind individuell gefördert werden kann?

- *Größe spielt eine untergeordnete Rolle. Wichtig ist, welche Behinderung und welche Unterstützungssysteme sind dafür erforderlich.*
- *Klassenstärke nicht pauschal festlegen*
- *Klassenstärke nicht höher als 20 Kinder; 1 Klassenvorsteher + 1 Sonderpädagoge + max. 2 Einzelfallhelfer*

 Wie viele Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen werden zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf in der Schule und in der nachschulischen Betreuung benötigt?

- *So viele, dass Beziehungen aufgebaut werden können.*
- *An jeder Schule muss ein Sozialarbeiter sein.*
- *Sonderpädagogische Betreuung auch nach der Schule.*

 In welchen Rahmen und Zeiten erfolgt die besondere Förderung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

- *Wo bleibt die Individualförderung?*
- *Inklusive Schule funktioniert nicht im klassischen Klassenverband.*
- *Rahmen und Zeiten festlegen ist nicht möglich – Förderung individuell.*

Welche Ganztagsangebote und Unterstützungssysteme in der Nachmittagsbetreuung werden benötigt?

- *Wenn Kita = Bildung, dann verstößt die Gebührenpflicht in der Kita gegen die UN BRK. Inklusion hört nicht mit dem Unterricht auf.*
- *Wir brauchen echte Ganztagsschulen. Auch der Nachmittag gehört zur Schule/Bildung.*
- *Inklusion im Hort gibt es derzeit nicht! Förderbedarf wird am Nachmittag nicht berücksichtigt.*

Wie kann eine differenzierte Förderung im Klassenverband gelingen?

- *Hoher Personalschlüssel – 2 bis 2,5 Stellen pro Klasse: Grundschullehrer, Sonderpädagoge, sonstiges Personal*
- *Moderne Unterrichtsmethoden – Raum schaffen für Kinder mit Mehrbedarf. Offene Unterrichtsmethoden: Freiarbeit / Lernstraßen / Wochenplanarbeit / Projektunterricht*
- *Notenfreiheit*

Wie lässt sich ein binnen-differenzierter Unterricht sicherstellen, so dass für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Beeinträchtigungen ein individueller Lernplan umgesetzt werden kann?

- *Schule muss grundsätzlich anders gedacht/gemacht werden.*
- *Strukturen ändern: Bürokratisierung von Lehrern weg, kleine Klassen (15 – 16 Kinder), gute Fortbildung*
- *Mehr qualifiziertes Fachpersonal und Netzwerke.*

Welche Rolle können temporäre Lerngruppen spielen?

- *Personelle und Sachressourcen sind notwendig.*
- *Kann positiv auf Gruppendynamik wirken sowie auf positive Selbstbildentwicklung.*
- *Aktives Unterstützungssystem für Lehrer.*

Wie lässt sich ein Hilfesystem mit einer engen Vernetzung zwischen Schule und Jugendhilfe schaffen bzw. stärken?

- *Arbeitsfähige Personalschlüssel in Kitas.*
- *Angleichung der Sozialgesetze/Schulgesetze und Verordnungen.*
- *Flexible Schülertransporte.*

Wie kann es gelingen, eine verlässliche Teamarbeit zwischen Sonderpädagog/innen, Regelschullehrkräften und anderen Professionen in allen Klassen mit gemeinsamem Unterricht zu installieren?

- *Gleichberechtigung, Arbeit auf Augenhöhe.*
- *Zeit für Absprachen.*
- *Bereitschaft für Teamarbeit.*

In welchem Rahmen werden sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen am individuellen Förderbedarf des einzelnen Kindes ausgerichtet?

- *Schule als Haus zum Leben.*
- *Kinder wählen aus. Das Wollen des Kindes ist wichtig.*
- *Frühförderung in kleineren Gruppen + Fachleute.*

Wie lassen sich die Übergänge innerhalb der inklusiven Bildungslandschaft z.B. Kita – Schule – Berufsausbildung so organisieren, dass das Wohl der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt steht?

- *Inklusion von Anfang an.*
- *Einheitliches System (Bildung) – bundesweit*
- *Rechtliche Brüche beseitigen.*
Kita – Schule – Hort – Berufsschule

VORTRÄGE
VORTRÄGE
RTRÄG

DER WEG ZUR INKLUSIVEN SCHULE

MOMENTAUFNAHMEN VON BRÜCKENSCHLÄGEN UND GRABENKÄMPFEN UND VON ANSPRÜCHEN AN DIE INKLUSIVE BESCHULUNG BLINDER UND SEHBEHINDERTER KINDER UND JUGENDLICHER¹

Prof. Dr. Sven Degenhardt

Inklusion! Seit Jahren wächst das Interesse und die rege Diskussion dieses Begriffes und vor allem der damit gefassten Prozesse. Dazu bedurfte es hierzulande eines Lernprozesses der offiziellen Dolmetscher² und vielleicht auch zuspitzender Thesen, wie die vom Ende der spezifischen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte³. Weckrufe, die – so nötig sie waren – auch einen Art Wettkampf um die Interpretationshoheit des Begriffes in der Gesellschaft, der Politik, der Schulpolitik, der Erziehungswissenschaft⁴ und an den pädagogischen Stammtischen landauf und landab eingeläutet haben. Mittlerweile steht m. E. der Begriff der Inklusion fast schon in Gefahr zerrieben zu werden, weil er bereits zum jetzigen Zeitpunkt mehr Konnotationen beinhaltet, als einem derart zentralen Begriff auf Dauer guttut. In den aktuellen Diskussionen um den Begriff der Inklusion und um mögliche Umsetzungsvarianten taucht von Zeit zu Zeit ein für mich mittlerweile typischer Inklusionsdialog auf:

Der Inklusionsdialog:

Mein Gegenüber, leicht verschmitzt lächelnd: „Sie sind doch für die Inklusion (kleine Pause) – dann sind Sie doch für die Schließung aller Sonderschulen?“

Ich, etwas irritiert: „Ähm, Inklusion: ja, selbstverständlich ... und was die Schließung der Sonderschulen angeht: eigentlich nein.“

Mein Gegenüber, zunehmend siegessicher: „Nun sehen Sie, dann sind Sie also doch gegen die Inklusion!“

Wenngleich mit derartigen Debatten nicht ganz unerfahren, versetzt mich dieser Inklusionsdialog immer wieder in Erstaunen, aber auch in den Zustand der Unsicherheit. Wie kann man eigentlich „gegen Inklusion“ sein? Das ist doch ein menschenrechtlich verankertes Konzept. Oder, wieso wird Inklusion allzu häufig allein mit dem Schließen von Sonderschulen gleichgesetzt? Wieso scheint es auch hier nur Schwarz oder Weiß zu geben? Was treibt uns, die Graustufen, von welcher „Seite“ auch immer, als untragbar und Abweichung von der „Linie“ zu brandmarken? Wie auch immer, letztendlich muss ich mich nach der eigenen Position, dem eigenen Konzept fra-

gen und nebenbei auch konstatieren, dass erziehungswissenschaftliche Publikationen⁵ allein scheinbar als Positionierung unzureichend sein können. Mein eigenes Konzept wurde in den letzten Monaten auch intensiv von dem Erleben und Mitgestalten von Debatten in unterschiedlichen Kreisen und bei unterschiedlichen Trägern, Vereinen und Institutionen geprägt. Dort wird der Begriff der Inklusion zum Teil in noch sehr disjunkt zusammengesetzten Runden diskutiert:

Sonderpädagogischer Bereich

Hier wird die Debatte häufig begleitet von dem Verweis, dass die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems eigentlich im Kern die Aufgabe des Regelschulsystems ist, gleichzeitig wird auf die eigene sonderpädagogische Expertise in diesem Prozess verwiesen und auf der „mitschwingenden Ebene“ tauchen manchmal (Verlust-) Ängste auf. Die Perspektive des Berufes ohne die eigene Klasse, ohne das eigene Unterrichten und vielleicht auch ohne das Lehrer/innen/zimmer als Kommunikationschnittstelle macht stellenweise unsicher. Zumindest die Angst vor dem Verlorengehen der fachlichen Expertise

scheint angesichts bekannter internationaler Beispiele nicht aus der Luft gegriffen. In dieser Gemengelage müssen Wege gefunden werden, das sonderpädagogische Innovationspotential der letzten Jahre und Jahrzehnte in eine Debatte einzubinden – und das ohne institutionelle Präferenzen. Aus dem anfänglichen De-Professionalisierungsansatz wird zunehmend eine Neuorientierung, eine Neujustierung, also eine Neu-Professionalisierung.

Regelschulbereich

Auch hier nehmen die zumeist von Verbänden, Gewerkschaften, staatlichen und privaten Trägern etc. veranstalteten Diskussionsrunden zu. Die hier m. E. allzu schnell hervorgehobenen Besorgnisse vor der Überforderung verweisen auf ein reales Problem in vielen schulischen Handlungsfeldern. Kulturhoheitlich getrieben stecken so gut wie alle bundesdeutschen Schulsysteme in Dauerreformen. Weder von innen noch von außen ist stellenweise genau festzustellen, welche der Reformen noch laufen und welche, weil die Regierung gewechselt hat, das Geld ausgegangen ist oder vielleicht auch nie da war, sanft eingeschlafen sind.

(zivil-)gesellschaftlicher und politischer Bereich

Dieser Bereich gewinnt aktuell von der UN-BRK-konformen und ausdrücklich gewollten

Zunahme der Stimme der Behinderten- und Selbsthilfeverbände. Hier werden die breit aufgestellten Intentionen, Wünsche, Biographien und Lebenslagen von Menschen mit Behinderung artikuliert und treffen stellenweise in ihren Stoßrichtungen und Schwerpunktsetzungen aufeinander. Die dabei entstehenden Interpretationen, Ideen und Forderungen weichen an manchen Stellen relativ weit voneinander ab (man bedenke, wie schwierig allein eine umfassend anerkannte barrierefreie Gestaltung eines Bordsteines werden kann), finden sich aber letztendlich in einem Prozess konsensuellen Miteinanders wieder zusammen; Inklusion ist auch hier kein Begriff von monolithischer Konsistenz.

Und wenn man optimistisch an die Einschätzung der aktuellen Lage gehen möchte: Ein Gedanke eint alle o. g. „Runden“: Die Suche nach einem möglichst offenen und transparenten Weg hin zu einem hoch qualitativen, inklusiven Bildungssystem ohne versteckte Sparintentionen, ohne den Verlust fachlicher Expertise und ohne das Aufbrechen alter Grabenkämpfe, die in den letzten Jahrzehnten eher lähmten, denn Probleme lösten.

Reflektiert man die aktuellen bundesdeutschen erziehungswissenschaftlichen Debatten etwas tiefer, so entstehen für mich aktuell fünf „Inklusionstypen“:

(1) Inklusionsträumer

Der mittlerweile zum Schlagwort aufgestiegene „Inklusionskitsch“ nach Ackermann⁶ beschreibt diesen Inklusionstyp ganz treffend: von der Idee der „totalen Inklusion“ geleitet, werden keinerlei Ausnahmen von der Regel anerkannt. Alle Kinder – gleich welcher Behinderung – müssen an genau der Schule unterrichtet werden, an der sie auch ohne ihre Behinderung eingeschult wären. Es gibt nur ein Ganz-oder-gar-Nicht.

(2) Inklusions-Ressourcen-Theoretiker

Dieser von AHRBECK⁷ treffend charakterisierte Typ bedient sich der zentralen Grundannahme, des Von-den-Stärken-der-Kinder-Ausgehens. Wie bereits in den Hochzeiten der Ganzheitlichkeitsdebatte, in der vor lauter Anerkennung der Ganzheitlichkeit der menschlichen Entwicklung kaum noch ein Detailproblem genannt, geschweige denn angegangen werden konnte, verselbstständigt sich derzeit an vielen Stellen der Ressourcenansatz. Keine Schwäche, kein Schmerz, kein Nicht-Können eines Kindes kann genannt werden, ohne den Aufschrei der Defizitorientierung als Totschlagargument entgegengeschmettert zu bekommen. In Kombination mit der Grundannahme, dass Behinderung ein soziales Konzept ist und daher nur (!) systemische Interventionen nötig und möglich sind, sowie der Zuspitzung, dass die Diagnostik und Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs bereits diskriminierend ist, entsteht eine

hoch gefährliche Verdichtung. Löse ich irgendein Problem, wenn ich die Blindheit eines Kindes nicht mehr als eine solche benennen darf?

(3) Inklusionspragmatiker

Inklusion ist das, was ich umsetzen und letztendlich auch bezahlen kann. Eine im Kern sehr ambitionierte Spielart der Pragmatiker entsteht durch die aus dem UN-Handbuch zur BRK heraus abgeleiteten Messlatte⁸ für eine Inklusionsquote von 80% oder 85%. Hiermit begründet sich leider aber auch das bildungspolitische Handlungsmuster, die Zahl der LSE-Schüler/innen⁹ hochzuhalten um damit in den spezifischen Förderschwerpunkten weniger Handlungsdruck zu haben, denn diese Schüler/innen bilden dann das 15-20-Prozent-Fenster und verbleiben weiterhin mehrheitlich an den Sonder-, Förder- oder wie auch immer benannten stationären, exkludierenden Schulen.

(4) Inklusionspiraten

Die Inklusionspiraten „entern“ gerne den Text der UN-BRK und argumentieren: die UN-BRK verbietet ja nicht ausdrücklich die Sonderschulen, daher sind diese BRK-konform. Oder: Um das in der UN-BRK geforderte Wahlrecht umsetzen zu können, bedarf es zweier Systeme: das der inklusiven Schule und das der Sonderschule.

(5) Inklusionsaussitzer

Die Inklusionsaussitzer sind gelassene, zumeist erfahrene Kolleg/inn/en, die in aller Ruhe und

Bestimmtheit darauf verweisen, dass in ihrem Berufsleben schon genug „Säue durchs Dorf getrieben wurden“ und sie die aktuelle auch überleben werden.

Bleibt an dieser Stelle die Frage nach dem eigenen Inklusionstyp. Und der ist zunehmend der eines Inklusionsvagabunden. Als eben dieser verstehe ich mich nicht als „beliebig“, sondern in guter Tradition als Reisender. Ich vagabundiere auf dieser Reise gerne durch teilweise extreme Auffassungen, durch Inklusionsmodelle in anderen Ländern (Hier scheint ja für so manche/n Bildungspolitiker/in bereits das benachbarte Bundesland mit eingeschlossen zu sein – ich verstehe darunter aber eher die europäische und außer-europäische Perspektive, denn in vielen Ländern und Regionen hat sich Schule bereits seit Jahren auf den Weg gemacht, eine inklusive zu werden.) und ich vagabundiere durch Inklusionsmodelle in anderen Handlungsfeldern (denn in Artikel 24 geht es um inklusive Bildungssysteme!). Folgend möchte ich gerne ein paar Stationen benennen, die mir bei meinem Vagabundieren, Herumstöbern, Reisen und Kennenlernen für die weitere Debatte interessant erscheinen:

Station 1: Inklusion und Exklusion

Inklusion ist kein „neuer“ Begriff; er ist in politikwissenschaftlichen Debatten ebenso zu Hause wie in soziologischen. Und allen Überlegungen

ist die Überzeugung eigen, dass es keine „totale Inklusion“ geben kann, denn Inklusion und Exklusion stellen eine untrennbare Einheit dar, sie bedingen einander. Exklusion ist darüber hinaus ein gesellschaftlichen Prozessen und Organisationen zunächst einmal innewohnendes Phänomen¹⁰. Es geht um die Balance von exkludierenden und inkludierenden Parametern, es geht um das Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen und Bedarfslagen und letztendlich geht es um das Schaffen von Handlungsspielräumen.

Station 2: Der Traum von der Heterogenität als Wert-an-Sich und von der Didaktik der Vielfalt

Ich bekenne, dass eine längere Zeit gemeinsamen Lernens an deutschen Schulen in meinen Augen dringend geboten wäre, und ich nehme mit Verwunderung und auch mit ein wenig Besorgnis wahr, dass das Sortieren nach Klasse 4 oder 6 immer noch mehrheitsfähig zu sein scheint. Es erschließt sich jedoch für mich nicht, auf welcher Basis in Klasse 4 (und auch in Klasse 6) über derart weitreichende Bildungs- und Teilhabechancen entschieden wird: Begabung halte ich für ein ausgesprochen schwaches Kriterium. Aus der eigenen Schulbiographie und den positiven Erfahrungen vieler Länder heraus verweise ich gerne auf die Potentiale, die die Heterogenität eines längeren gemeinsamen Lernens aufweisen kann. Den Umkehrschluss, dass aus einer Heterogenität allein (!) förder-

liche Lernszenarien entstehen und dass die dadurch entstehende Heterogenität alle Unterschiede menschlichen Seins (soziale, kulturelle, religiöse, personelle, ...) gleichermaßen erfassen kann, halte ich jedoch für nicht tragfähig. Dieser Schluss birgt die Gefahr der „Verwässerung“ in sich. Er läutet auch das Ende des Ausbringens personenbezogener Förderfaktoren (explizit nach ICF als solche formuliert) innerhalb schulischen Lernens ein. Ein ebenso falsche Hoffnungen erzeugender Traum ist der nach der alles richtenden Didaktik der Vielfalt¹¹. Es kann nicht DIE oder DIE EINE Didaktik geben (das hab ich jedenfalls in meiner Biographie gelernt). Dementsprechend kann es auch nicht eine für die Teilhabe aller Kinder gleichermaßen geeignete Didaktik geben. Eine Didaktik der Vielfalt muss anschlussfähig sein, muss Schnittstellen anbieten, muss offen sein für die Frage, wie ich an diesem Unterricht, diesem allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Szenario ein blindes oder eine gehörloses oder ein autistisches ... Kind teilhaben lassen kann. Wo liegen die potentiellen Barrieren? Wie kann ich diese angehen, auflösen, abschwächen? Wie kann ich gezielt punktuell Alternativen entwickeln? Ein solches System von didaktischen Ansätzen braucht die inklusive Schule. Wie dieses System dann letztendlich dominant geprägt ist, ob handlungsorientiert, offen, problemzentriert oder ob man es dann „Didaktik der Vielfalt“ nennt, das sei dann vielleicht zweitrangig.

Station 3: Elternwahlrecht

Das Elternwahlrecht (das Recht der Eltern, die konkrete Schule zu bestimmen, in der das eigene Kind beschult wird) ist eine Form demokratischer Mitbestimmung und Mitgestaltung; es ist KEIN in der UN-BRK verankertes Recht¹². Ein derart aufgestelltes Elternwahlrecht ist auch aus anderen Menschenrechtskonventionen nicht ableitbar. Lediglich im UN-Sozialpakt¹³ wird die Wahlmöglichkeit einer anderen als einer öffentlichen Schule festgeschrieben; die Bundesrepublik Deutschland verstößt im Übrigen, so einige Auffassungen, mit ihrem strikten mehrheitlich verhindernden Regeln für resp. gegen ein religiös begründetes homeschooling gegen diesen Artikel.

Die Konstruktionen¹⁴, mit denen ein implizites Elternwahlrecht aus der UN-BRK herausinterpretiert wird, stoßen, so jedenfalls meine Wahrnehmung, bereits selbst an die Grenze der Diskriminierung. Ausgehend von der 80-20-Aufteilung (die ja i.e.S. nicht aus der UN-BRK, sondern aus einem begleitenden Handbuch stammt und letztendlich Erfahrungen wiedergibt) wird das Wahlrecht der Eltern formuliert. Die letzte Entscheidung, ob die Kinder nun in den 80%- oder in den 20%-Topf gehören, trifft unter Bezug auf die Wächterfunktion¹⁵ und unter Verweis auf das Kindeswohl¹⁶ der Staat. Und da ist sie wieder, die Situation, dass sich der Staat einer-

seits grundgesetzkonform relativ „spät“ in die Erziehungshoheit der Eltern einmischt (auch wenn begründete Zweifel an der optimalen Teilhabe an Bildung, einer gesunden Ernährung, ... bestehen), und andererseits greift bei Familien mit behinderten Kindern relativ „schnell“ die Wächterfunktion. Da wissen die Eltern plötzlich nicht, was gut für ihr Kind ist. Und anders herum: Warum sollen die einen Familien über den Beschulungsort entscheiden dürfen, wenn ihre Nachbarn nicht einmal die Grundschule wählen dürfen? Nochmals: Wahlrecht des Beschulungsortes für alle (!) Eltern als Bestandteil eines partizipativen Miteinanders in einer demokratischen Gesellschaft: ja, dann aber bitte ohne Einbezug des Kriteriums Behinderung und der damit mitschwingenden Unterstellung an die Familien, mit der Situation nicht Kindeswohlgerecht umgehen zu können.

Station 4: Suche nach einem Modell und Kampf um die Ressourcen

Die (hektische) Suche nach einem (neuen) Modell und die Bemühungen, aus der UN-BRK ausreichend Praxis- und Übergangstaugliches herauszulesen; all das hätte sich die Bundesrepublik Deutschland ersparen können. Die UN-BRK konnte und kann auch mit hinterlegten „Declarations and Reservations“ (Erklärungen und Vorbehalten) unterschrieben und ratifiziert werden. Großbritannien hat sich mit derartigen Erklärungen und

Vorbehalten sowohl die Elternwahlrechtsdebatte als auch die Müssen-wir-sofort-die-Sonderschulen-schließen-Debatte zumindest ein wenig vom Hals gehalten, indem es die aktuelle Praxis im Bildungsbereich als mit den Intentionen des Artikel 24 der UN-BRK vereinbar erklärt¹⁷.

Nun ist es, wie es ist, und wir sollten ein wenig mehr in der Diskussion die britische Intention beimengen: Das Ziel ist eine hoch qualitative Beschulung aller Kinder in einem inklusiven Schulsystem. Dieses Schulsystem ist jedoch in sich nicht monolithisch, es gewinnt nach innen und in seiner Struktur von der Heterogenität seiner Schüler/innen/schaft und den Profilen der Schulen. Es muss also nicht immer für alle Kinder die Grundschule-um-die-Ecke sein (vielleicht sind die konkreten sozialräumlichen und familiären Strukturen auch nicht auf Freundschaften in der direkten Nachbarschaft ausgelegt). Manchmal ist die „richtige“ Schule für ein Kind eine andere Regelschule, manchmal ist es eine Nesterschule, vielleicht aber auch eine Sonderschule, die dann aber auf Zeit und gebunden an spezifische Förderaufgaben Schüler/innen aufnimmt. Wenn ein musikalisches Kind die Schulzeit mit anderen musikalischen Kindern verbringen möchte, dann muss es möglich sein, eine Musikschule zu besuchen. Gleiches gilt für Fußballspieler/innen und (angehende) Mathematiker/innen; spezielle Schulen bereichern das Schulsystem. Die Mehrzahl (zumindest ein relevanter Teil) der Sonderschulen hingegen muss erst noch zu dieser Art

von Bereicherung werden. Es ist derzeit in vielen Fällen noch ein riesen Unterschied zwischen der Entscheidung von Eltern für eine Sportschule (und gegen eine Regelbeschulung und nachmittäglichem Training) und dem Szenario der Entscheidung des Lernortes bei SPF. Sonderschulen (und damit auch Blinden- und Sehbehindertenschulen) müssen sich vor diesem Hintergrund quasi neu erfinden. Sie sind nicht per se, weil es am Türschild steht, die Medien- und Hilfsmittelsammlung beachtlich ist und die personelle Expertise konzentriert vorliegt, die „bessere Wahl“! Es ist auch nicht das Wiederbeleben des Streits Sonderschule vs. Integration angesagt, es geht nicht um den „Grabenkrieg 2.0“. Es gilt die Frage zu beantworten, wie sich eine phasenweise (!) exkludierende Schule in ein inklusives Schulsystem einbettet. Die konsequente Umsetzung der Idee, dass basierend auf dem Spezifischen Curriculum zum Förderschwerpunkt Sehen ein individueller Bildungsplan für jeden/jede Schüler/in entworfen, umgesetzt und evaluiert wird, könnte ein Weg hin zu der zu belegenden spezifischen Angebotsstruktur auch an einer Blinden- und/oder Sehbehindertenschule sein.

Für die Entwicklung eines hoch qualitativen inklusiven Schulsystems müssen jedoch – und das sind die klassischen Eulen, die nach Athen getragen werden – die Ressourcen „stimmen“. Und hier tobt aktuell der Kampf um das „richtige“ Modell für die Ressourcensteuerung.

In fast schon skandalöser Einfältigkeit werden der (Fach-)Öffentlichkeit Berechnungen vorgelegt, die in ihrer Einfachheit kaum zu überbieten sind: So rechnet Klemm, ein ausgewiesener emeritierter Bildungsforscher: Gesamt(mehr)kosten für Sonderschulen durch Anzahl der Schüler/innen mit SPF durch durchschnittliche wöchentliche Lehrverpflichtung ergibt 2,4 Wochenstunden pro Förderschüler¹⁸. Die später folgende „Differenzierung“ für Schüler/innen mit spezifischem SPF (Nicht-Lernen) in der Spanne von 1,71 bis 5,15 hilft da ebenso wenig wie die im Gespann mit Preuss-Lausitz verbreiteten Gutachten, in denen die Aussage getroffen wird, dass im Förderschwerpunkt Sehen alles nach dem Modell der schleswig-holsteinischen „Schule ohne Schüler“¹⁹ zu regeln wäre. Wie dies mit den errechneten Wochenstundenzuweisungen von 3,3 Stunden je Schüler/in mit SPF im Bereich Sehen zu bewerkstelligen sein soll, bleibt offen! Nur, das Saatkorn ist gelegt und auf Sparsamkeit trainierte Bildungspolitiker/innen springen natürlich willfährig auf den Zug; es gibt ja renommierte Gutachten. Nach den bisher gesammelten Aspekten, die häufig mit dem So-geht-es-Nicht verbunden sind, ist es nun an mir, einige Entwürfe, Ideen vorzustellen.

Seit Jahren werde ich nicht müde, die Nesterschule²⁰ als eine mögliche schulorganisatorische Form innerhalb eines inklusiven Schulsystems zu bewerben. Mittlerweile hat sie in der Bezeich-

nung als Schwerpunktschule Eingang in die eine oder andere Schulgesetzgebung gefunden. Wichtig ist an dieser Stelle nochmals darauf zu verweisen, dass die Nesterschulen wachsen müssen; mit Dienstanweisungen und am Reißbrett werden sie nicht zu schaffen sein. Sie sind auch nicht dazu da, in einer Region ein hoch qualifiziertes System individueller Lösungen (Integration / gemeinsamer Unterricht) zu verdrängen. Mit Schulteilen oder besonderen Fluren in Regelschulen hat die Idee übrigens auch Nichts gemein. Nesterschulen, wie z. B. die Taipei Wu-Chang elementary school, binden die blinden und sehbehinderten Schüler/innen in verschiedene Klassen ein; in den Pausen und vor und nach dem Unterricht haben die Schüler/innen jedoch die Möglichkeit, wenn sie wollen, miteinander Zeit zu verbringen. Die spezifische Expertise der Kolleg/inn/en wächst von Jahr zu Jahr, die Medien- und Hilfsmittelsammlung ebenso und das Thema Sehen und Nicht-Sehen ist das PROFIL der Schule, nach innen und außen.

Ein m. E. tragfähiges Organisationsmodell für die inklusive Schullandschaft, maßgeblich beeinflusst von den Impressionen aus Andalusien/Spanien, besteht aus folgenden drei Ebenen:

(1) Im Zentrum steht ein Verbund von bis zu vier/fünf Schulen (in Brennpunkten oder bei großen Einrichtungen kann es auch eine Schule allein sein). Jede Schule hat eine/n Inklusionskoordi-

nator/in mit der Aufgabe, alle Programme im Kontext der Heterogenität der Schüler/innen/schaft im Blick zu haben und zusammenzuführen (Mehrsprachigkeit, Behinderung, Gesunde Ernährung etc.). Darüber hinaus wird durch diese Fachkraft (entsprechende Weiterbildungen und/oder weiterbildende Studiengänge gilt es zu entwerfen) die Einbindung in die Region gestaltet; das Schlagwort von der Sozialraumorientierung könnte z. B. durch regionale Bildungskonferenzen²¹ gestaltet werden.

(2) Für die Unterstützung der Kolleg/inn/en (Klassen- und Fachlehrer/innen, Teamleiter/in etc.) steht ein Inklusionsteam zur Verfügung. Dieses Team ist zwar in die schulischen Strukturen eingebunden; übernimmt jedoch keine „Standardaufgaben“ (Abdeckung des Unterrichtsangebots durch Vertretung etc.). Die Kernaufgabe des Teams ist die Erweiterung des Hypothesenraums: Wenn die diagnostischen und intervenierenden Instrumentarien der Fachdidaktiker/innen nicht (mehr) greifen, wenden sie sich an die Kolleg/inn/en vom Inklusionsteam. Hier erfolgt eine „Erweiterung des Hypothesenraums“. Erschwernisse und Barrieren aus den „Heterogenitätsfeldern“ werden hinzugezogen, intensiv wird das Umfeld der Kinder und Jugendlichen einbezogen. Wenn die Expertise und die Ressourcen der Kolleg/inn/en aus dem Inklusionsteam nicht mehr zielführend erscheinen, greifen diese auf überregionale Förderzentren zurück²².

(3) Die Überregionalen Förderzentren (Schulen ohne Schüler, oder angebunden an Nester- oder Schwerpunktschulen oder Sonderschulen/Förderzentren mit Schüler/inne/n auf Zeit...) liefern dann die Expertise in Diagnostik und Intervention in einem spezifischen sonderpädagogischen Kontext. Der Hauptfokus wird in der Qualifizierung des Inklusionsteams und der Kolleg/inn/en zur Gestaltung barrierefreien Lernens liegen. Die überregionalen Förderzentren bringen über das Instrument der Spezifischen Curricula die Spezifik(a) in den Prozess der Ausgestaltung der individuellen Bildungspläne ein.

Das Modell liegt damit „zwischen“ zwei aktuellen Polen in der aktuellen Debatte um die Organisationsformen: das „Gießkannenprinzip“ und die „Doppelsteckung“. Leider – so sehe ich das jedenfalls – gewinnt derzeit das flächenmäßige Verteilen von Sonderpädagog/inn/en (resp. deren Anteil bei kleinen Schulen) als Modell-der-Wahl die Oberhand. Kolleg/inn/en werden an die Regelschulen „verteilt“ und sollen es dort unterstützend „richten“. Zumeist werden sie dienstrechtlich der Regelschule „unterstellt“; das Drohszenario von den „vereinsamten“ Sonderpädagog/inn/en, die mit den Jahren im Team der Regelschule unsichtbar werden, wird dabei von einigen Befürworter/inne/n sogar als ausdrückliches Ziel benannt. Offen bleibt aus meiner Sicht jedoch die Frage, wie die spezifische Expertise (in allen Förderschwerpunkten), die

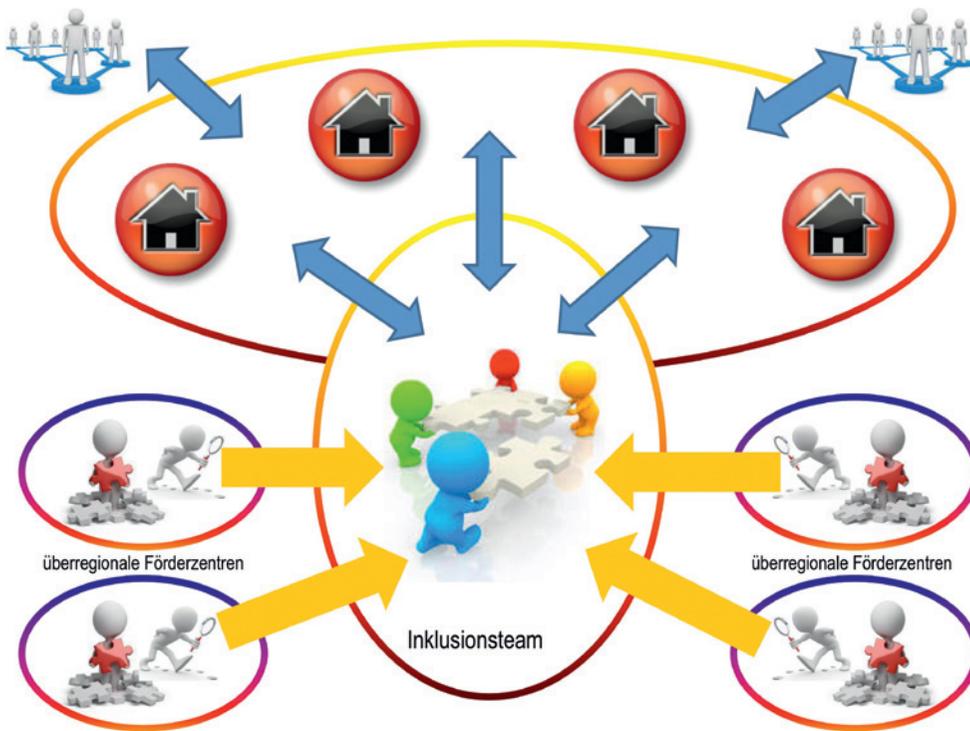


Abbildung 1: Idee zur Struktur einer inklusiven Schule

zum o. g. Erweitern des Hypothesenraums notwendig ist, so gehalten und/oder auf- und ausgebaut werden kann. Besonders kritisch wird es, wenn mit dem Blick auf die ggf. Jahrzehnte zurückliegende universitäre Schwerpunktsetzung in diesem Stil auch in den „kleinen“ Förder-schwerpunkten verfahren wird. Freischwebende Blinden- und Sehbehindertenpädagog/inn/en ohne verlässlichen Zugriff auf Medienzentren, ohne intensive fachliche Netzwerke... da fehlt mir die Phantasie. Gelungene internationale Beispiele verweisen auch ausdrücklich auf den Bedarf eben dieser belastbaren Anbindungen.

Als Gegenentwurf zum Gießkannenprinzip wird gerne von Seiten vieler Lehrer/innen selbst und einiger Fachverbände die „Doppelsteckung“ angeführt. Neben der kaum umzusetzenden Finanzierung bleibt auch zu fragen, ob die o. g. Herausforderungen, die jeweils gelebte allgemeine und Fachdidaktik an spezifische Didaktiken anschlussfähig zu machen, sie von Barrieren zu befreien und die Teilhabe von Schüler/inne/n mit jeweils spezifischen Förderbedarfen zu ermöglichen, wirklich immer einer Doppelbesetzung und des Teamteachings mit zwei Lehrer/innen bedarf. Eine wechselnde und den

konkreten Situationen entsprechende personelle Ressource ist hier wohl realistischer und m. E. auch fachlich angesagt. Das gilt i. Ü. auch für den Hype um personelle Assistenz; diese ist nicht per Existenz förderlich. Auch hier sind Expertise und Einfühlungsvermögen gefragt. Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem drängen m. E. aktuell drei weitere Themen darauf beachtet zu werden:

- das Neujustieren des Verhältnisses zwischen der Diskussionsstränge um Bildungsstandards auf der einen und um eine inklusive Schule auf der anderen Seite,
- die potentiellen Wirkmechanismen von Einstellungen bei der Ausformung einer inklusiven Schule und
- die Anforderungen an eine Lehrer/innen/bildung unter den Vorzeichen einer inklusiven Schule.

In aller Kürze an dieser Stelle: Der Widerspruch zwischen der Debatte um Bildungsstandards und um das Entwickeln einer inklusiven Schule wird mehrheitlich als antagonistisch empfunden, als solcher bezeichnet und dann ggf. als Ursache für das Scheitern des Projektes (wobei interessanterweise das Projekt Inklusion als scheiternd gewählt wird) herangezogen. Und es ist auch zumindest in der bildungspolitischen Kommunikation ein wenig verwunderlich zu verfolgen: Einerseits wird der Leistung i.e.S. gehuldigt. PISA, TIMMS und andere schwappen übers Land und Bundesländer

des Südens rühmen sich ihrer herausragenden Stellung bei der Leistungserbringung ihrer Schüler/innen. Andererseits wird der „weiche“ Standard einer Schule, die alle Kinder willkommen heißt, die Teilhabe aller Kinder an einer (und genau genommen einer gemeinsamen) Bildung eher mit der Konnotation Wenn-wir-uns-danach-noch-etwas-leisten-Können hinzugefügt. Das mag ein wenig daran liegen, dass „leitungszugewandten“ Bildungspolitiker/innen die Debatte um Inklusion schwer fällt, weil diese i.e.S. auch eine Gerechtigkeits- und Verteilungsdebatte ist und eine solche im konkreten politischen Gesamtkonzept eher zurücksteht, es mag aber auch daran liegen, dass sich in der bundesdeutschen Debatte noch zu wenig darum Gedanken gemacht wurde, dass auch eine inklusive Schule evaluierbare Standards formulieren kann und muss. So ist der auf Basis der Spezifischen Curricula entwickelte individuelle Bildungsplan für jede/n Schüler/in auch ein Instrument für eine regelmäßige Evaluation. Wenn alle Schüler/innen einen Leistungsvergleichstest schreiben, dann heißt das in einer inklusiven Schule auch ALLE. Dabei können die Instrumente des Nachteilsausgleichs ebenso gezogen werden wie die Herausforderung, jedem/r Schüler/in auf Basis des individuellen Bildungsplans eine Aufgabe stellen zu können. Das Bezugssystem ist dann nicht die Klasse, das Bundesland, der Staat, Europa ..., sondern allein die Bildungsbiographie des/der einzelnen Schüler/in. Dass es eine derartige Auflösung des Widerspruches gibt, leben uns an-

dere Länder bereits seit Jahren vor. Diese gelebten Beispiele und die fachliche Herausforderung an sich führen auch auf Seiten der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung zu einer zunehmenden Thematisierung²³.

Das Thema Einstellung und Inklusion wird, wie zu Beginn der Integrationsbewegung in der Bundesrepublik Deutschland, allzu oft ausschließlich als Henne-und-Ei-Problem diskutiert: Braucht eine inklusive Schule als Voraussetzung eine entsprechend offene und empathische Einstellung oder entwickelt sich durch die inklusive Schule ein diskriminierungsfreies System von Einstellungen gegenüber behinderten Menschen? Es scheint so gut wie jedes Argument bereits ausgetauscht; dennoch ist festzustellen, dass seit der Hochzeit der Einstellungsforschung mittlerweile etliche Jahre vergangen sind und ein belastbares empirisches Datenmaterial nicht vorliegt. Entsprechende Forschungsansätze aus den USA, Australien²⁴ etc. finden aktuell ihren Weg nach Europa²⁵ und in aktuelle bundesdeutsche Forschungsprojekte²⁶. Zu diesem Themenbereich muss es zukünftig auch im Kontext einer zu entwickelnden inklusiven Beschulung blinder und sehbehinderter Schüler/innen einen verstärkten Austausch zwischen allen Beteiligten geben.

Die Notwendigkeit, die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen aller Lehramtstypen auf die Herausforderungen einer inklusiven Schule

einzustellen, ist mittlerweile unbestritten. Wie auch beim Modell einer inklusiven Schule gehen hier jedoch die Ideen weit auseinander: Der Idee der ausschließlich systemischen Intervention folgend werden ausdifferenzierte „Lehramtstypen 6“ (sonderpädagogische Lehrämter in den durch die KMK vorgegebenen Förderschwerpunkten) kaum benötigt. Folgt man der Idee einer weiterhin bestehenden personenbezogenen Diagnostik und Intervention zumindest bei einem Teil der Schüler/innen mit SPF, steigt eigentlich der Anspruch an die zu vermittelnde und auszubauende Expertise. Strittig sind dann immer noch die Schnittstellen zu den allgemeinen Lehrämtern und die Orte und die Zeiten, an und zu denen die spezifische Expertise zu vermitteln ist.

Hier sind in den kommenden Jahren – so ist es leider zu erwarten – noch einige „Schlachten“ zu schlagen. Die Positionierung der Verbände wird wesentlich dazu beitragen, in welchen Varianten und mit welchen Trägern die Vermittlung und der Ausbau einer forschungsbasierten und partizipativen blinden- und sehbehindertenpädagogischen Expertise realisiert wird und sich den Herausforderungen einer inklusiven Schul- und Bildungslandschaft stellen kann²⁷. ■

ENDNOTEN

- 1 Der folgende Beitrag ist der Versuch, eine Reihe von Vorträgen und Diskussionsbeiträgen zum Themenbereich zusammenzufassen. (Nikolauspflanze Stuttgart 10/2011, PH Tirol/VBSÖ Innsbruck 11/2011, kommunalpolitisches forum Berlin 01/2012, vbe Bonn & VBS/BSVB Cottbus 02/2012, PCK-Schule Berlin 05/2012; exemplarisch ist der Cottbusser Vortrag als mp3 auf meiner homepage als podcast abrufbar.)
- 2 In der offiziellen deutschsprachigen Gesetzesfassung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird in Fortsetzung der Übersetzung der Salamanca-Erklärung „inclusive education system“ mit „integratives Bildungssystem“ (UN 2006/2009, S. 1436) übersetzt.
- 3 vgl. z. B. HINZ 2008
- 4 Ein Buch, dem es gelungen ist, auf breiter Front richtig Schwung in die Debatte um den Begriff der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zu bringen, ist das von Bernd AHRBECK (2011). Gut und griffig geschrieben, Kontrapunkte setzend und auch die negativen Konnotationen der Debatte thematisierend hat es das Buch m.E. zu Recht geschafft, von einem Leser/innen/kreis auch außerhalb der engen universitären Erziehungswissenschaft gewürdigt zu werden. Viele der nachfolgenden Gedanken sind auch von der Lektüre dieses Buches (mit-) geprägt.
- 5 vgl. u. a. DEGENHARDT 2009a/b/c, BECK/DEGENHARDT 2010, DEGENHARDT 2011
- 6 vgl. dazu u.a. ACKERMANN 2012, TENORTH 2011, AHRBECK 2011
- 7 vgl. S. 7ff., S. 72f. usw.
- 8 "Experience has shown that as many as 80 to 90 per cent of children with specific education needs, including children with intellectual disabilities, can easily be integrated into regular schools and classrooms, as long as there is basic support for their inclusion" (UN 2007, S. 85). Im deutschsprachigen Raum zentral aufgegriffen durch POSCHER/LANGER/RUX (2008) und im erziehungswissenschaftlichen Diskursen u. a. von WOCKEN, KLEMM und PREUSS-LAUSITZ argumentiert.
- 9 LSE: zunehmend verwendete Abkürzung für die durch die KMK formulierten Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Emotional-soziale Entwicklung
- 10 dazu ausführlich: BECK/DEGENHARDT 2010, S. 70ff.
- 11 dazu auch: DEGENHARDT 2009c, S. 8ff.
- 12 „Die Entwurfsfassung [der UN-BRK; d.Verf.] statuierte noch in Art. 17 Abs. 3 lit. c („education“) ausdrücklich ein Wahlrecht: „States Parties shall ... allow a free and informed choice between general and special systems“. Die überwiegende Mehrheit der Behindertenverbände und andere Nichtregierungsorganisationen befürchteten in der 6. Sitzung des Ad-hoc-Ausschusses, dass durch das Wahlrecht das Recht auf inklusive Erziehung als „first right“ – so der Behindertenverband „Inclusion International“ – geschwächt würde. Das Wahlrecht wurde auch wegen dogmatischer Schwierigkeiten wieder aus dem Konventionstext entfernt“ (Poscher/Langer/Rux 2008, 34).
- 13 Artikel 13 „(3) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds oder Pflegers zu achten, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, die den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten oder gebilligten bildungspolitischen Mindestnormen entsprechen, sowie die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen sicherzustellen“ (UN 1966, o.S.).
- 14 eine dieser Argumentationsketten: SPECK 2010, S. 89–92
- 15 GG Art 6: „(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung. (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (GG 1949/2012, S. 2).
- 16 auch mit Artikel 7 der UN-BRK untermauert
- 17 Declaration: "Education – Convention Article 24 Clause 2 (a) and (b)
The United Kingdom Government is committed to continuing to develop an inclusive system where parents of disabled children have increasing access to mainstream schools and staff, which have the capacity to meet the needs of disabled children. The General Education System in the United Kingdom includes mainstream, and special schools, which the UK Government understands is allowed under the Convention." (<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=475>, entnommen am 29.05.2012)
- 18 „Jahr für Jahr werden in Deutschland derzeit (2007/08) gleichwohl etwa 2,6 Milliarden Euro zusätzlich für den Unterricht an Förderschulen ausgegeben. Dabei umfasst dieser Betrag allein die Ausgaben für das lehrende Personal an Förderschulen, die über die Ausgaben hinausgehen, die an den allgemeinen Schulen für Lehrkräfte angefallen wären. Wenn diese finanziellen Mittel in ein inklusives Schulsystem mit Gemeinsamen Unterricht fließen würden, stünden je Schüler oder Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Durchschnitt aller Bundesländer und aller Förderschwerpunkte zusätzlich zu den im allgemein bildenden Schulsystem angesetzten Unterrichtsstunden 2,4 Wochenstunden zur Verfügung“ (KLEMM 2009, S. 7).
- 19 KLEMM/PREUSS-LAUSITZ 2011, S. 91
- 20 u.a. DEGENHARDT 2009b, S. 174f.
- 21 vgl. u. a. <http://www.hamburg.de/rbk>
- 22 siehe auch DEGENHARDT 2011
- 23 dazu u.a. Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ in Berlin / Forum 8 „Ist Inklusion eine Illusion? Politischer Anspruch, pädagogische Wirklichkeit und die Möglichkeiten der Bildungsforschung“ (http://www.bildungsforschungstagung.de/shared/downloads/bifo_tagungsmappe.pdf, entnommen am 29.05.2012) sowie die Hauptvorträge von Weißhaupt und Hillenbrand auf dem XXXV. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Chemnitz
- 24 u.a. STANLEY ET.AL 2003
- 25 vgl. KUNZ ET. AL. 2010
- 26 z. B.: studentisches Forschungskolloquium an der Universität Hamburg „Skala zur Einstellung von Lehrpersonen zur Inklusion (SELI)“ / SoSe 2012
- 27 vgl. dazu u.a. DEGENHARDT/DENNINGHAUS 2009, Bericht des VBS-Vorstandes 2011/2012 (blind-sehbehindert Heft 2/2012, S. 124) und Positionen des AK Hochschulen 2012

LITERATUR

Ackermann, Karl-Ernst, Martin Kronauer, Reinhard Burt-scher, et al. (2012) Ein interdisziplinäres Gespräch über Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen: In-klusion braucht (nicht?) alle. In: DIE Zeitschrift für Erwachse-nenbildung, 2, 22–25. (<http://www.diezeitschrift.de/22012/inklusion-02.pdf>, entnommen am 29.05.2012)

Ahrbeck, Bernd (2011) Der Umgang mit Behinderung. Stutt-gart: Kohlhammer.

Beck, Iris und Sven Degenhardt (2010) Inklusion – Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationa-len politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Schwohl, Joachim und Tanja Sturm (Hrsg.), Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung; Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transkript Verlag, 55 – 82.

Degenhardt, Sven (2009a) Förderschwerpunkt Sehen: 200 Jahre Blindenbildung – 200 Jahre Diskussion von Standards für die Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Wember, Franz B. und Stephan Prändl (Hrsg.), Standards der sonderpädagogischen Förderung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 219 – 232.

Degenhardt, Sven (2009b) Teilhabe gestalten – eine Vision und das Problem der Perspektiven. In: (VBS), Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen und -pädagogin-nen e.V. (Hrsg.), Teilhabe gestalten: XXXIV. Kongress – 14.-18. Juli 2008. Hannover: edition bentheim, 167 – 178.

Degenhardt, Sven (2009c) Was meint "Inklusion"? Defi-nitionsmacht und Perspektiven. In: blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 129, 1, 4 – 13.

Degenhardt, Sven (2011) Expertise aus dem Mixer – Oder: Warum wir mit einer Blinddarmentzündung nicht in eine Klinik für Augenheilkunde gehen! In: Schule heute, 51, 3, 7–9. (<http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Doku-mente/sh0311.pdf>, entnommen am 29.05.2012)

Degenhardt, Sven und Erwin Denninghaus (2009) Zur Sicherung der Qualifizierung von Blinden- und Sehbehin-dertenlehrerinnen und -lehrern. In: blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 129, 1, 19 – 22.

GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949/2010) (<http://www.gesetze-im-internet.de/bundes-recht/gg/gesamt.pdf>, entnommen am 29.05.2012)

Hinz, Andreas (2008) Inklusion – Ende der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik? In: blind-sehbehindert: Zeit-schrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 128, 1, 7 – 16.

Klemm, Klaus (2009) Sonderweg Förderschulen: Hoher Ein-satz, wenig Perspektiven – Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland im Auf-trag der Bertelsmann Stiftung. (http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf, entnommen am 29.05.2012)

Klemm, Klaus und Ulf Preuss-Lausitz (2011) Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen: Empfehlun-gen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen Berlin: Manu-skriptdruck. (http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten__Auf_dem_Weg_zur_Inklusion_/NRW_Inklusionskonzept_2011__-_neue_Version_08_07_11.pdf, entnommen am 25.05.2012)

Kunz, André, Reto Luder und Marta Moretti (2010) Die Mes-sung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: Empirische Sonderpädagogik, 2, 3, 83–94.

Poscher, Ralf, Thomas Langer und Johannes Rux (2008) Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behin-derungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens – erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. (http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf, ent-nommen am 29.05.2012)

Speck, Otto (2010) Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Stanley, Anthony , Peter Grimbeek, Fiona Bryer, et al. (2003) Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In: Bartlett, Brendan, Fiona Bryer und Dick Roebuck (Hrsg.), Reimagining Practice: Researching Change. Brisbane: School of Cognition, Language, and Special Education, Griffith University. (http://www.researchgate.net/publication/29453020_Comparing_Parents'_Versus_Teachers'_Attitudes_to_Inclusion_When_PATI_meets_TATI, entnommen am 29.05.2012)

Tenorth, Heinz-Elmar (2011) Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In. (<http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf>, entnommen am 29.05.2012)

UN – United Nations (1966) Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt; deutsche Fassung der International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). (Manuskriptdruck). (<http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/360806/publicationFile/3618/IntSozialpakt.pdf>, entnommen am 29.05.2012)

UN – United Nations (2006/2008) Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). (Manuskriptdruck). (http://www2.bgb1.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGB1&bk=Bundesanzeiger_BGB1&start=//*%5B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D, entnommen am 29.05.2012)

UN – United Nations (2007) From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities – Handbook for Parliamentarians on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol. (<http://www.ipu.org/PDF/publications/disabilities-e.pdf>, entnommen am 29.05.2012)

INKLUSIVE BILDUNG – EINE HERAUSFORDERUNG AN DIE SCHULE DES 21. JAHRHUNDERTS

Dr. Karin Salzberg Ludwig

Rechtliche Grundlagen im internationalen und nationalen Kontext

Mit der Ratifizierung der UN Behindertenrechtsdeklaration 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland wird im schulischen Kontext die Debatte um eine integrative bzw. inklusive Beschulung aller Schülerinnen und Schüler so intensiv wie noch nie geführt. Das ist eine sehr positive Entwicklung, wenngleich es verwundert, dass diese Diskussion nicht schon viel eher geführt wurde. Denn bereits 1989 hebt die UN Convention on the Rights of the Child das Recht aller Kinder auf Bildung hervor und betont, dass kein Kind diskriminiert werden darf. 1990 bekennen sich mit der World Declaration on Education for All die Staaten der Vereinten Nationen zu einer Bildung für alle und 1994 beschäftigen sich Politiker und Bildungswissenschaftler auf der UNESCO-Konferenz in Salamanca sehr ausführlich mit der Problematik einer inklusiven Schule. Im Mittelpunkt stehen Kinder und Jugendliche mit special educational needs. Der Inklusionsbegriff findet somit Eingang in die bildungspolitische Debatte, was auch in

Deutschland zu einer Veränderung der Begrifflichkeit führt. Die Sonderpädagogik wird als eine Pädagogik „für besondere Bedürfnisse“ verstanden. Mit der Verabschiedung der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ reagiert die Kultusministerkonferenz 1994 darauf. Behinderung wird nicht mehr personenbezogen im Sinne individueller Beeinträchtigungen betrachtet und definiert sondern als sonderpädagogischer Förderbedarf beschrieben. Es wird hervorgehoben, dass die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – mit special educational needs – nicht an den Ort der Sonderschule gebunden ist. Sonderpädagogische Diagnostik, Förderung und Unterstützung kann demnach durch präventive Maßnahmen, im gemeinsamen Unterricht, in Sonderschulen, in kooperativen Formen und im Rahmen sonderpädagogischer Förderzentren erfolgen. „Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“ (KMK 1994, S. 3).

Im deutschen Bildungssystem sind die Weichen für eine gemeinsame Beschulung demnach schon vor 20 Jahren gestellt worden und in zahlreichen Schulen werden seitdem Erfahrungen im gemeinsamen Unterrichten von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern gesammelt. Getragen wurde und wird die integrative Schule von dem Ziel, jeden einzelnen Schüler und jede Schülerin in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu betrachten und ihnen durch spezifische individuelle Hilfen Möglichkeiten zu einem autonomen, selbständigen Leben zu eröffnen.

Somit wird im Sinne eines bio-psycho-sozialen Erklärungsansatzes eine individuelle Beeinträchtigung oder Schädigung immer mehr im Kontext der gesamten Lebenssituation, der möglichen Aktivität und Teilhabe betrachtet. Das entspricht dem Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation der „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD 10) zur Beschreibung von individuellen Schädigungen. Behinderungen ergeben sich demnach nicht zwingend aus der vorhandenen Beeinträchtigung sondern aus der Interaktion mit der Umwelt. Ergän-

zend zur ICD, in welcher dominante Krankheiten klassifiziert werden, verfolgt die 2001 von der WHO beschlossene Klassifikation „International Classification of Functioning, Disability and health“ (ICF) einen salutogenetischen Ansatz. Mit Hilfe dieser Klassifikation soll der gesamte Lebenshintergrund eines Menschen im Kontext von funktionaler Gesundheit Beachtung finden. Partizipation und deren Beeinträchtigung werden als Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem einer Person und deren Umweltfaktoren gesehen, um daraus Rahmenbedingungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderungen zu entwickeln. Die ICF ist somit als Instrument der gesundheitlichen Versorgung aber auch als sozialpolitisches und pädagogisches Instrument zu betrachten (WHO 2005).

Einen entscheidenden Impuls für diese Herangehensweise in der Arbeit mit behinderten Menschen gab die Empowerment-Bewegung, in der in den westlichen Industrienationen vor an nähernd 30 Jahren auf Initiative von behinderten Menschen und ihren Angehörigen gefordert wurde, behinderten Menschen mehr Selbstbestimmung, rechtliche Gleichheit und Anerkennung zukommen zu lassen. Von den Vereinten Nationen werden die Leitprinzipien der Normalisierung und Integration aufgenommen und in der Konvention über die Rechte behinderter Menschen festgeschrieben.

Auch wenn die Empowerment-Initiativen in Deutschland dazu führten, dass 1994 ein Benachteiligungsverbot aufgrund von Behinderung im deutschen Grundgesetz (Artikel 3) aufgenommen wurde, 2001 das Neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX) die rechtliche Grundlage für eine selbstbestimmte Teilhabe legt, 2002 das Behindertengleichstellungsgesetz und 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz weitreichenden Diskriminierungsschutz garantieren, sind für behinderte Menschen noch immer Einschränkungen in der selbstbestimmten Teilhabe gegeben (siehe ausführlicher: Theunissen 2010, S. 21 ff.).

Im Bildungsbereich ist eine Beschulung in der allgemeinen Schule für behinderte oder benachteiligte Kinder und Jugendliche in den meisten Bundesländern noch immer von den personellen, sächlichen und materiellen Voraussetzungen abhängig. Im Schulgesetz des Landes Brandenburg wird hervorgehoben, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorrangig im gemeinsamen Unterricht beschult werden sollen. Mit der im § 29, Absatz 2 vorgenommenen Formulierung „Sonderpädagogische Förderung sollen Grundschulen, weiterführende allgemein bildende Schulen und Oberstufenzentren durch gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllen, wenn eine angemessene personelle,

räumliche und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder nach Maßgabe gegebener Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden kann“ (Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg 2002) ist der gemeinsame Unterricht auch hierzulande vom Haushaltsvorbehalt abhängig. Ein unfreiwilliger Ausschluss vom Unterricht in der allgemeinen Schule ist somit noch immer möglich. Damit wird ein Grundsatz der UN – Behindertenrechtsdeklaration nicht beachtet.

Dort heißt es im Artikel 24, Absatz 2 dass

*„d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
e) In Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.“ (Bundesgesetzblatt 2008, 1437)*

Mit dieser Formulierung wird inklusiver Unterricht nicht dogmatisch verordnet, aber das Recht darauf festgeschrieben. „Um im Sinne der UN-Konvention jegliche Zugangs- und Partizipationshindernisse auszuräumen, sollte die Rolle von Eltern behinderter Kinder bzw. der Erziehungsberechtigten und der Betroffenen selbst durch Wahl-, Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf schulische Angelegenheiten ent-

scheidend gestärkt werden“ (Theunissen 2010, S. 27). Das kann natürlich auch dazu führen, dass Eltern oder auch behinderte Kinder und Jugendliche einen Unterricht in speziellen Klassen oder Schulen bevorzugen. „Solche Möglichkeiten lässt die UN-Konvention aber nur unter der Voraussetzung zu, dass das Recht auf inklusive Bildung nicht eingeschränkt wird“ (ebd.).

Entsprechend hat die Kultusministerkonferenz reagiert und in dem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (vom 20.10.2011) festgehalten:

„Das Ziel dieser Empfehlungen ist, die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln. Hieraus sind Impulse für die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote abzuleiten.

Bei allen geplanten Veränderungen und Entwicklungen ist darauf zu achten, dass

- Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen,
- die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sind,

- die Zusammenarbeit aller an der Förderung des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen beteiligten Personen und Einrichtungen gewährleistet ist,
- sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote ein qualitativ hochwertiges gemeinsames Lernen ermöglichen“ (KMK 2011, S. 3f.).

Ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot ist für alle Kinder und Jugendlichen vorzuhalten. Dafür sollen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen sicherstellen (z.B. Möglichkeiten zum Erlernen der Brailleschrift oder der Gebärdensprache), entsprechend ausgebildete Lehrkräfte einstellen und Fachkräfte auf allen Ebenen des Bildungswesens schulen sowie Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen zur Verfügung stellen (UN-BRK, Art. 24).

Inklusion erschöpft sich demnach nicht in der Aufnahme behinderter Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Schule. Es muss vielmehr ein sozialer Raum geschaffen werden, in dem niemand ausgegrenzt wird. Dem stehen in Deutschland das gegliederte Schulsystem und die Leistungsorientierung gegenüber. In diesem Spannungsfeld bewegen sich die Lehrer, Schüler und Eltern. Bislang gibt es wenig praktikable Vorschläge zur Lösung dieses Problems.

Das am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universi-

tät Rostock entwickelte Konzept zur Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf und Integration von Kindern mit bereits vorliegenden Entwicklungsstörungen in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung, das Rügener Inklusionsmodell (RIM), bietet einen möglichen Weg an. Das Konzept basiert auf dem US-amerikanischen Response to Intervention-Ansatz (RTI) und wird als Verbindung schulischer Prävention und Integration verstanden. Dieser Ansatz soll u. a. Antworten auf folgende Fragen geben: Wie kann eine erfolgreiche, integrative Beschulung aller Schüler, unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Entwicklungsrisiken, ermöglicht werden? Welche Unterrichtsmittel, Fördermaterialien und -konzepte sind nicht nur für die „normalen“ und „begabten“ Kinder geeignet, sondern auch für Kinder, die sehr viel mehr Unterstützung bei der Bewältigung schulischer Anforderungen benötigen? Wie kann eine effektive Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und Sonderpädagogen aussehen? Das durch die Universität Rostock begleitete Projekt ist deutschlandweit der erste Versuch, ein umfassend strukturiertes Konzept gemäß dem RTI-Ansatz flächendeckend in einer Region umzusetzen (www.rim.uni-rostock.de).

Behinderungen-Störungen-Gefährdungen

Der internationalen Klassifikation folgend, unterscheidet die Organisation for Economic Co-

operation and Development (OECD) drei Kategorien von Behinderungen und Beeinträchtigungen im schulischen Kontext (OECD 2007, S.3)

- Kategorie A – Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen (students with disabilities)
- Kategorie B – Schülerinnen und Schüler mit Lern – oder Verhaltensschwierigkeiten (students with learning or behavior difficulties)
- Kategorie C – Schülerinnen und Schüler mit sozialen Benachteiligungen (students with social disadvantages)

Die Kategorie A bezieht sich auf den Bildungsbedarf von Schülerinnen und Schülern, bei denen eine weitgehend normative Übereinstimmung besteht; medizinisch definiert als organische Störungen, die auf pathologische Befunde zurückzuführen sind. Dazu zählen beispielsweise Schüler, die blind oder schwer sehbehindert, taub oder schwerhörig, schwer geistig behindert oder mehrfachbehindert sind. Typischerweise stehen angemessene Messinstrumente und allgemein verbindliche Kriterien zur Beschreibung von Krankheitsbildern zur Verfügung. Es liegt ein eindeutiger körperlicher Grund für die Probleme vor.

Die Kategorie B bezieht sich auf den Bildungsbedarf von Schülern mit Lernschwierigkeiten, die anscheinend nicht direkt oder primär auf Faktoren zurückzuführen sind, die zu einer Einstufung in den Kategorien A oder C führen. Schüler mit

Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die ihrem Erscheinungsbild nach nicht eindeutig auf eine organische Ursache oder eine soziale Benachteiligung zurückzuführen sind.

Die Kategorie C bezieht sich auf den Bildungsbedarf von Schülern, bei denen man davon ausgeht, dass diese hauptsächlich auf sozio-ökonomische, kulturelle und/oder linguistische Faktoren zurückzuführen sind. Es liegt eine Art benachteiligter oder atypischer Hintergrund vor, den das Bildungswesen zu kompensieren anstrebt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzliche Bildungsressourcen aufgrund ihres sozialen und/oder sprachlichen Hintergrunds. Inwieweit in den einzelnen Länder, die von der OECD befragt wurden, Kindern und Jugendlichen o.g. Gruppen besondere Leistungen im Rahmen der Bildungssysteme zukommen, lässt sich an dem nachfolgenden statistischen Vergleich verdeutlichen (OECD 2007 und www.oecd.org/publishing/corrigenda).

Auffällig ist, dass in der Türkei und Mexiko für nicht einmal ein Prozent der behinderten Kinder und Jugendlichen der Kategorie A spezifische schulische Angebote vorgehalten werden. In den USA dagegen wird aus der Beschreibung deutlich, dass auch die Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen, Traumata und Autismus erfasst und unterstützt werden (OECD 2007).

A / Compulsory		2003
Turkey	TUR	0,49
Mexico	MEX	0,73
Chile	CHL	0,97
Japan	JPN	1,56
Germany	DEU	1,59
Hungary	HUN	1,71
Netherlands	NLD	2,52
Belgium (Fr.)	BEL (Fr.)	2,63
Spain	ESP	2,97
United Kingdom (Eng.)	GBR (Eng.)	2,99
Slovak Republic	SVK	3,45
Belgium (Fl.)	BEL (Fl.)	3,80
Czech Republic	CZE	4,25
Finland	FIN	4,39
United States	USA	5,25

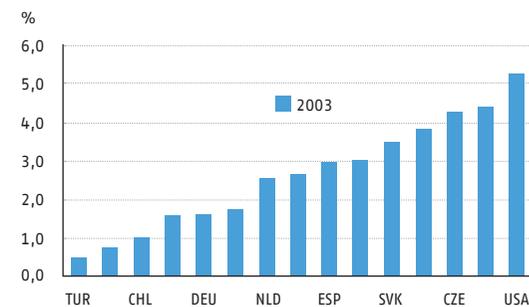


Tabelle 1: Anzahl der Schüler, die über den Zeitraum der Schulpflicht in der obligatorischen Schule zusätzliche Ressourcen erhalten – Kategorie A, 2003

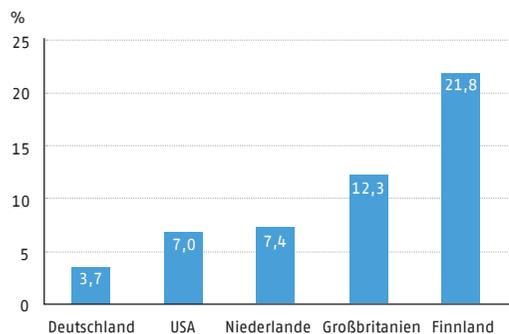


Tabelle 2: Anzahl der Schüler, die über den Zeitraum der Schulpflicht in der obligatorischen Schule zusätzliche Ressourcen erhalten – Kategorie B, 2003

Der gravierende Unterschied zwischen Deutschland und Finnland in der Kategorie B ergibt sich aus der völlig anderen Beschreibung der Schülerschaft und den in diesem Rahmen zur Verfügung stehenden Unterstützungsmöglichkeiten. In Deutschland zählen zu den Schülerinnen und Schülern der Kategorie B diejenigen, denen im Rahmen eines Feststellungsverfahrens ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt wurde. Laut OECD-Statistik sind das Kinder und Jugendliche mit Lern- und Verhaltensstörungen. In Finnland zählen zu dieser Kategorie Schülerinnen und Schüler mit einer leichten geistigen Behinderung, emotionalen und sozialen Störungen, Sprachschwierigkeiten, Lese-/Schreibschwierigkeiten, Sprach-, Lese- und Schreibschwierigkeiten, Lernschwierigkeiten in Mathematik, Lernschwierigkeiten in Fremdsprachen, Allgemeinen Lernschwierigkeiten, emotionalen/sozialen Schwierigkeiten, sonstigen

C / Compulsory		2003
Austria	AUT	0,00
Germany	DEU	0,00
Greece	GRC	0,00
United Kingdom (Eng.)	GBR (Eng.)	0,00
Czech Republic	CZE	0,07
Slovak Republic	SVK	0,16
Switzerland	CHE	0,40
Spain	ESP	3,43
Hungary	HUN	5,84
Belgium (Fr.)	BEL (Fr.)	13,71
Chile	CHL	19,85
Netherlands	NLD	22,26
Belgium (Fl.)	BEL (Fl.)	24,19
Mexico	MEX	34,83



Tabelle 3: Anzahl der Schüler, die über den Zeitraum der Schulpflicht in der obligatorischen Schule zusätzliche Ressourcen erhalten – Kategorie C, 2003

besonderen Schwierigkeiten, Förderunterricht. Unterstützungssysteme werden auch für alle die vorgehalten, die temporäre oder bereichsspezifische Schwierigkeiten aufweisen.

Für Schülerinnen und Schüler, die der Kategorie C zugeordnet werden können, stellt Deutschland keine besonderen Mittel zur Verfügung. Diese Kinder und Jugendlichen lernen regulär an allgemein bildenden Schulen und werden mit den dort vorhandenen Mitteln und Möglichkeiten unterstützt und gefördert. Die internationale Klassifikation soll durch einen Blick in das deutsche Bildungssystem noch ergänzt werden.

In Deutschland werden die Förderschwerpunkte Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, kranke Schüler und Schüler mit autistischem Verhalten unterschieden. Festgestellt wird der sonderpädagogische Förderbedarf erst im Kontext schulischer Bildung im Rahmen eines Förderausschussverfahrens.

Laut Empfehlung der Kultusministerkonferenz ist „Sonderpädagogischer Förderbedarf (...) bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein...“ (KMK 1994, S. 5f.).

	1992	2005	2010
Sonderpädagogische Förderquote insgesamt	4,18	5,67	6,4
Förderschwerpunkt Lernen	2,39	2,73	2,6
Sprache	0,34	0,53	0,7
Emotional-soziale Entwicklung	0,23	0,51	0,8

Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf

Tabelle 4: Sonderpädagogische Förderquote in Deutschland 1992 bis 2010

Der sonderpädagogische Förderbedarf ist demnach verbunden mit den Anforderungen des Unterrichts in der allgemeinen Schule. Diese müssen mit den Möglichkeiten behinderter und beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler in Einklang gebracht werden. Sonderpädagogische Aufgaben im Kontext von Diagnostik, Förderung und Beratung ergänzen und begleiten die allgemeine pädagogische Arbeit in den Regelschulen.

Nachfolgende Tabelle 4 zeigt die zahlenmäßige Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den letzten zwanzig Jahren. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist kontinuierlich gestiegen. Besonders auffällig sind die Steigerungsraten zu den Förderschwerpunkten Sprache und emotional-soziale Entwicklung. Diese Tendenzen zeigen sich auch

	1996/97		2003/04		2006/07		2010/11	
	absolut	in%	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Schüler insgesamt	401.854		277.526		238.127		218.796	
Sch. mit sonderpäd. Fö.-bedarf	19.936	4,90	18.034	6,5	16.081	6,75	16.002	7,3
davon in Fö.-Schulen	17.164	5,44	13.834	5,0	11.546	4,8	9.794	4,5
davon im gemeinsamen Unterricht	2.772	9,76	4.200	1,5	4.250	1,78	6.208	2,8

Tabelle 5: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Land Brandenburg 1996 bis 2011

	insgesamt	Jungen	Mädchen
Sprach- und Sprechstörungen	17,8%	21,0%	14,34%
Förderbedarf*	8,6%	10,4%	5,6%
Emotionale und soziale Störungen	6,4%	8,2%	4,3%
ADS/ ADHS	3,2%	4,8%	1,6%
Bewegungsstörungen	6,9%	9,5%	4,0%
beidseitige Hörstörungen	2,3%	2,0%	2,5%
(drohende) Behinderungen**	12,2%	15,0%	9,2%

*Förderbedarf: Handlungsbedarf in Form von Frühförderung und Logopädie, Physiotherapie oder Ergotherapie
**erhält das Kind Leistungen der Frühförderung nach SGB IX bzw. Eingliederungshilfe nach SGB VIII/XII

(Quelle: www.gesundheitsplattform.brandenburg.de)

Tabelle 6: Medizinisch relevante Befunde im Land Brandenburg bei Einschülern 2012

im Land Brandenburg (Tab. 5). Die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchungen verdeutlichen, dass insbesondere in den Förderbereichen Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und auch im körperlich motorischen Bereich sonderpädagogischer Handlungsbedarf besteht.

Spannungsverhältnis: Inklusion – Exklusion

Unter systemtheoretischem Aspekt setzen sich insbesondere Soziologen seit Jahren mit Fragen der Inklusion und Exklusion in gesellschaftlichen Systemen auseinander und verstehen da-

runter „den Einschluss von Individuen in gesellschaftliche Teilsysteme...“ (Dammer 2011, S.9). Niemand kann in alle Teilsysteme einbezogen werden, wird aber „niemals aus der Gesellschaft als ganzer ausgeschlossen“ (ebd.). Insbesondere in der Armutsforschung wird diese Problematik thematisiert und nach Luhmann (1995, S. 147) werden Inklusion und Exklusion zur Leitdiffferenz des nächsten Jahrhunderts. Im Kontext von Erwerbslosigkeit und den daraus resultierenden ökonomischen und sozialen Problemen werden Betroffene nicht nur vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sondern auch aus sozialen und kulturellen Systemen. Die Dimensionen der Exklusion verstärken sich und wirken natürlich auch auf die Kinder dieser Familien. Beeinträchtigungen, Marginalisierungen und Behinderungen können die Folge sein.

Eine Längsschnittanalyse für den UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2013 ergab, dass zwischen 2000 und 2010 rund 8,6 Prozent der Kinder und Jugendlichen langjährige Armutserfahrungen gemacht haben. Auf die heutige Situation bezogen sind demnach insgesamt rund 1,1 Millionen Heranwachsende einen Großteil ihrer Kindheit und Jugend relativer Armut ausgesetzt. (UNICEF 2013). Diese Kinder und Jugendlichen tragen nicht nur die Folgen materieller Einschränkungen sondern weisen deutlich häufiger Entwicklungsrückstände, Sprach- und Sprechstörungen und emotional-soziale Störungen auf.

	Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus		Kinder aus Familien mit mittlerem Sozialstatus		Kinder aus Familien mit hohem Sozialstatus	
	Anzahl (mit Testergebnis)	Angaben in %	Anzahl (mit Testergebnis)	Angaben in %	Anzahl (mit Testergebnis)	Angaben in %
Bewegungsstörungen	2.559	11,4	9.360	5,9	7.250	4,4
Sprach- und Sprechstörungen	2.693	34,0	9.585	16,5	7.428	9,6
emotional-sozialen Störungen	2.693	12,8	9.585	6,4	7.428	3,5

(Quelle: www.gesundheitsplattform.brandenburg.de)

Tabelle 7: Sozialstatus und medizinisch relevante Befunde von Einschülern im Land Brandenburg 2012

So haben beispielsweise von den 2012 untersuchten Einschülern 2,1% Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus eine anerkannte Behinderung (nach SGB IX). 1,2 % der Kinder aus Familien mit mittlerem Sozialstatus und 1,0 % der Kinder aus Familien mit hohem Sozialstatus haben eine anerkannte Behinderung. Noch wesentlich deutlicher sind die Differenzen bei Bewegungsstörungen, Sprach- und Sprechstörungen und emotional-sozialen Störungen. Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus sind vermehrt Risiko- und Stressfaktoren ausgesetzt und in ihrer Entwicklung gefährdet. In diesem Kontext wird von der UNICEF gefordert, konkrete Maßnahmen zur Unterstützung benachteiligter Kinder zu ergreifen. Das stellt meines Erachtens einen direkten Zusammenhang zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention dar.

Eine Ausgrenzung aus sozialen Systemen ist ansonsten nicht zu vermeiden.

Mit dieser Problematik sind auch die Schulen konfrontiert, wenn sie Gemeinsamkeit möchten und trotzdem nicht umhin kommen zu differenzieren. Die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen in didaktischen und pädagogischen Settings in Schulen zu berücksichtigen, heißt noch nicht, dass eine gesellschaftliche Exklusion aufgehoben ist. Dieses Spannungsfeld muss in pädagogischen Diskussionen Berücksichtigung finden und in einer Strukturdebatte um die Gestaltung des Bildungssystems enden. Ein Ignorieren der gesellschaftlichen Bedingungen durch die Inklusionspädagogik wäre fatal. Die Schule kann letztendlich den Kindern und Jugendlichen nur das geben, wofür die Gesellschaft die Bedingungen schafft.

Inklusion und Schule

Eine inklusive Schule kann nicht verordnet werden. Sie kann entstehen, wenn Konzepte entwickelt werden, die auf der Basis eines humanistischen Weltbildes, theoretisch gestützt und tatsächlich umsetzbar sind.

Zunächst muss noch einmal betont werden, dass der Inklusionsgedanke nicht von dem der Integration zu trennen ist. Die in Deutschland in den vergangenen vierzig Jahren gesammelten Erkenntnisse aus der Gestaltung einer integrativen Schule dürfen nicht vernachlässigt werden. Auch hier bestimmte die Idee des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen das pädagogische Handeln. Auch hier war das Ziel, allen Lernenden die besten Bedingungen für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zur Verfügung zu stellen. Die von Hinz (2002, S. 359) vorgenommene Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion ist nicht zu rechtfertigen und spiegelt den internationalen Diskurs keinesfalls wider (Rödler 2011, S. 346 ff.; Feuser 2013, S. 25 ff.). „Der Integration werden in ahistorischer Weise und in extrem reduktionistischer Verengung alle als Fehlentwicklungen zu qualifizierende Auffassungen und Praxen zugeordnet und der Inklusion der zu erreichende Idealzustand“ (Feuser 2013, S. 27). Die These, Inklusion stellt eine Weiterentwicklung der Integration dar, ist

international nicht zu legitimieren (Rödler 2011, S. 348; Speck 2011, S.57 ff.) und insofern auch nicht zielführend. Vielmehr sollten in der allgemeinen Pädagogik didaktische und sonderpädagogische Erkenntnisse Eingang finden, die es ermöglichen, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in der Regelschule ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechend zu unterrichten.

Dies setzt voraus, dass genau formuliert wird, was unter einer inklusiven Bildung zu verstehen ist. In Abhängigkeit von diesem Bezugssystem ist festzuhalten, wie es der allgemeinen Schule gelingen kann, alle ihre Schülerinnen uneingeschränkt „einzuschließen“ und ihre aktive Teilhabe an Bildungs- und Erziehungsprozessen zu ermöglichen. Schon mit dieser Formulierung wird deutlich, dass Inklusion ein relationaler Begriff ist. Die Aufgaben der Schule sind geprägt von bestimmten Bildungs- und Lernanforderungen. Darin unterscheidet sich die Schule von sozialen Einrichtungen und somit auch in dem, was sie zu leisten hat. Sie bewegt sich in dem Spannungsfeld, einerseits jedem einzelnen Schüler zur Entfaltung seiner Persönlichkeit zu verhelfen und andererseits den gesellschaftlichen Normen und Ansprüchen zu entsprechen (vgl. Dammer 2011, S. 15).

Aus bisherigen Untersuchungen zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit

und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in der integrationspädagogischen Praxis zeigen die von Huber (2009, S.242 ff.) erhobenen Befunde, dass es zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede gibt. „So wird mit 47,7% fast jeder zweite Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgelehnt. Damit ist das Risiko für soziale Ablehnung bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf rund dreimal so hoch wie bei Schülern ohne besonderen Förderbedarf“ (ebd., S. 245). Den stärksten Einfluss auf die soziale Integration haben die Schulleistung und die Leistungsmotivation. Nach Hubers Studie orientieren sich die Schüler bei der sozialen Beurteilung ihrer Klassenkameraden verstärkt am Lehrerfeedback auf den jeweiligen Schüler. Es erscheinen demnach die Schülerinnen und Schüler gut integriert, die den Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Lehrperson besonders entsprechen (vgl. ebd., S. 246). Damit wird die herausragende Rolle der Lehrperson in diesem Kontext deutlich.

Wie bereits aus soziologischer Sicht beschrieben, ist Inklusion also „nicht überall und für jeden in gleicher Weise möglich... Ob für den Einzelnen Inklusion gegeben ist oder nicht, kann nicht generell und objektiv von außen her bestimmt werden. Sie ist weiterhin auch von subjektiven Gegebenheiten, wie persönlichen Interessen oder damit bedingter Selbstbestimmung, abhängig“ (Speck 2011, S. 65).

Subjektive Voraussetzungen bei den Schülerinnen, Schülern, Lehrkräften und allen in diese Prozesse involvierten Menschen haben demnach einen wesentlichen Anteil am Gelingen der Lernhandlungen in heterogenen Lerngruppen.

In einer inklusiven Schule sind didaktische Fragen neu zu durchdenken. Es ist nicht mehr hinreichend, den Lehrstoff zieldifferent aufzubereiten. Es muss vielmehr, vom Lern- und Entwicklungsniveau des einzelnen Schülers ausgehend, eine aktive kooperative Lernhandlung an einem gemeinsamen Lerngegenstand ermöglicht werden. Ein solches Konzept hat Feuser für die Arbeit im integrativen Unterricht bereits in den 1980er Jahren entwickelt und insbesondere in Bremer Schulen erprobt. In dem Konzept der entwicklungslogischen Didaktik wird zur individuellen Lerntätigkeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand und in einem gemeinsamen Tätigkeitsfeld angeregt. Die Bildung eines Lernkollektivs bestimmt das pädagogische Handeln (Feuser 1989, 2011, 2013).

Inklusion verlangt eine neue Sicht auf die Gestaltung der Schule und des Unterrichts.

Um eine Neugestaltung vornehmen zu können, muss zunächst eine Analyse der gegebenen Bedingungen vorgenommen werden. Daraus können klare kurz- und mittelfristige Zielformulierungen zur Gestaltung einer solchen Schule

entstehen. Die Ziele müssen erreichbar und somit auch abrechenbar sein, da sie sonst aus den Augen verloren werden. Diese Ziele müssen aber auch allen bekannt und damit von den beteiligten „Akteuren“ umsetzbar sein. Dazu gehören nicht nur die Schüler und Lehrer sondern auch die Eltern, die Mitarbeiter der Schulverwaltung, die Therapeuten, die pädagogischen Hilfskräfte... Kooperatives Handeln ist unumgänglich und muss zu einer Basiskompetenz aller werden. Das setzt voraus, dass jede Person als reflektierendes Subjekt angenommen und mit seinen Fähigkeiten als Bereicherung gesehen wird. Das ist in einer leistungsorientierten Gesellschaft nur lösbar, wenn bislang existierende „Normalitäten“ hinterfragt werden: Dazu zählt in erster Linie die Gliederung des deutschen Schulsystems, durch welche ein Ausschluss von vornherein gegeben ist. Noch immer wird in der Regel über entsprechende Leistungsanforderungen eine homogene Lerngruppe erwartet. Darauf sind derzeit in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern die Fachsystematiken und –didaktiken aufgebaut.

In einem ersten Schritt sind Schulen aufzubauen, die auf der Basis einer ganzheitlichen Betrachtungsweise unterschiedliche Lernarrangements für ihre Schülerinnen und Schüler vorhalten. Flexibilität in Zeit und Raum und natürlich auch in der Vermittlung des Unterrichtsstoffs sind dafür die Voraussetzungen. Benötigt werden offene Lehrpläne und individuelle Förder- und Ent-

wicklungspläne. Im Prozess der Umsetzung eines zieldifferenten Unterrichts in einer sehr heterogenen Lerngruppe, müssen diagnostisches und didaktisches Handeln stärker verzahnt werden. Dafür werden eine subjektive, entwicklungsorientierte Diagnostik und Didaktik benötigt. Eine „Ganzheitliche“ Unterrichtsgestaltung, die sich an den Dimensionen menschlichen Seins orientiert, wird unerlässlich. Entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildungen sind zu installieren.

Neben den räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen ist kontinuierlich an der Entwicklung einer kooperativen Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und Schüler aber auch der Vertreter aller beteiligten Institutionen zu arbeiten.

Die Prozesse müssen kontinuierlich evaluiert und gegebenenfalls korrigiert werden. Diese Veränderungen können nur dann gelingen, wenn jeder Einzelne bereit ist, sich selbst zu verändern. Denn: wer die Welt erneuern will, muss zuerst sich selbst erneuern! ■

LITERATUR

Bundesgesetzblatt Jg. 2008, Teil II, Nr. 35, S. 1436–1438, Bonn

Dammer, K.-H. (2011): All inclusive? Oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz 43/ 2011, S. 6–30

Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik, In: Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre, 1/ 1989, Verband Sonderpädagogik, Hessen, S. 4–84

Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. et al: Didaktik und Unterricht, Bd. 4 des Enzyklop. Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, S. 86–100

Feuser, G. (2013): Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. In: Banse, G./ Meier, B. (Hrsg.) (2013): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt a.M. Peter Lang, S.25–41

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/ 2002, S. 345–361

Huber, Christian (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 242–248

Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderung inklusive Bildung in Deutschland. Bertelsmann Stiftung

Luhmann, N. (1995): Jenseits von Barbarei. In: Ders. (Hrsg.) Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4, Frankfurt a.M., Suhrkamp, S. 138–150

Metzger, K./ Weigl, E. (Hrsg.) (2010): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin. Cornelsen SCRIPTOR

OECD (Hrsg.) (2007): Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. www.oecd.org/publishing/corrigenda

Rödler, P. (2011): Ein wahrer Einblick in eine unheimliche Inklusionsdiskussion. In: Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre, 4/ 2011, Verband Sonderpädagogik, Hessen, S. 342–355

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen

Speck, O. (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München. Ernst Reinhard

Theunissen, G. (2010): Die UN-Konvention, Artikel 24: ein Kommentar. In: Metzger, K./ Weigl, E. (Hrsg.) (2010): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin. Cornelsen SCRIPTOR, S. 21–28
World Health Organisation (WHO)(Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

Internetquellen:

www.gesundheitsplattform.brandenburg.de

Zugriff : 23.11.2013

UNICEF (2013): Bericht zur Lage von Kindern in Deutschland <http://www.unicef.de/presse/2013/kinder-in-deutschland/25812> – Zugriff : 23.11.2013

INKLUSIVE BILDUNG IN EINER LÄNDLICHEN REGION – LANDKREIS OBERSPREEWALD–LAUSITZ

Dr. Jürgen Frank

Am 20. Juni 2013 hat der Kreistag das Konzept „Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung im Landkreis Oberspreewald–Lausitz – Phase 1: Von der Kita bis zum Verlassen der Grundschule“ als Handlungsrahmen für die Kreisverwaltung beschlossen. Dies ist das Ergebnis eines Prozesses, der durch das Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie 2010 gestartet wurde. 2011 wurden Regionalkonferenzen und Foren unter dem Motto „Schule für alle“ durchgeführt. Auf dem Weg zum ehrgeizigen Ziel „Schule für alle“ befindet sich der Landkreis Oberspreewald–Lausitz in der Phase 1 „Von der Kita bis zum Verlassen der Grundschule.“

Nach Auskunft der Inklusionskoordinatorin für diesen Prozess ist der Beschluss, diese 1. Phase so zu starten, das Ergebnis eines „Herunterbrechens“. Denn beim Start 2011 war das Zielfoto ein anderes. Schule war ein Bildungsbereich neben anderen. Der Landkreis als Lebensraum insgesamt war im Blick. Die eigens gebildete Steuerungsgruppe hatte es als Leitbild folgendermaßen formuliert: „Im Landkreis Oberspreewald–Lausitz

können alle Menschen leben und lernen, ohne ausgegrenzt zu werden. Dieses Ziel zu erreichen, ist eine große gemeinschaftliche Herausforderung, der wir uns stellen wollen.“

„Alle Menschen können leben und lernen, ohne ausgegrenzt zu werden.“ Gemessen an diesem Ziel sind Schlagzeilen verständlich, die der Reduktion auf KiTa und Grundschule das Etikett anheften: „Inklusion ist gescheitert“, so die Schlagzeile in der Lausitzer Rundschau von Anfang März in diesem Jahr. Das ist vorschnell geurteilt. Wer hohe Ziele hat, kommt nicht darum herum, Strategien und Maßnahmen in Phasen aufzugliedern.

Die im Konzept des Kreistags enthaltenen Maßnahmen sollen nach einem in der Verwaltung abzustimmenden Zeitplan umgesetzt werden. Bis zum II. Quartal 2015 ist dem Kreistag eine Abrechnung des beschlossenen Konzeptes im Abgleich mit den Entwicklungen auf Bundes- und Landesebene und eine Fortschreibung in Bezug auf die weiterführenden Schulen und die berufliche Bildung vorzulegen. Also immerhin, die nächsten Stufen sind im Blick: Nach den Kitas und den Grundschulen die weiterführenden Schulen und die berufliche Bildung.

In der berufenen Steuerungsgruppe und in Arbeitsgruppen ist nüchtern und realitätsgerecht festgestellt worden, dass Inklusion ein langfristiger Prozess ist. Es wurden langfristige Ziele und Modelle entwickelt, Anforderungen beschrieben, wie Inklusion gelingen kann. In Zusammenarbeit mit den Kommunen und den anderen Beteiligten sind die erforderlichen Schritte und Maßnahmen beschrieben worden. Das Konzept ist unter Mitarbeit von Kita- und Schulleitung, Sonderpädagogen und Sozialarbeitern, Mitarbeitern aus Kommunen, Ämtern und Behörden, Elternvertretern u.a. entwickelt worden.

Ziele und Schritte zu einer inklusiven Gesellschaft sind ein Prozess, der die Gesellschaft verändern soll, und grundsätzlich nicht abschließbar ist. Inklusion liegt uns nicht im Blut. Es war in der Geschichte der Menschheit ein langer Weg zu einer Bewusstseinsbildung – durch Bildung. Im Rahmen der Diskussionen um die Menschenrechte und die Rechte diskriminierter Menschen, wuchs das Bewusstsein, Menschen nicht länger auf ein fiktives Normalmaß, auf ein erwünschtes Normbild von einheitlichen Orientierungen zu fixieren. Dies Bewusstsein muss je und je neu gebildet werden.

Es ist nicht übertragbar und nicht implementierbar. Es gilt für alle in diesem Prozess Beteiligten, dass sie ihre Haltungen nur über Einsicht, Verständnis und eine solidarische Einstellung nur subjektiv gewinnen können. Inklusion als Haltung kann niemandem aufgezwungen werden. Darum ist allerdings die gesellschaftliche und rechtliche Regulation von Inklusion die notwendige andere Seite. Sie zwingt die professionell Tätigen in den Feldern der Inklusion verbindliche Vorkehrungen zu treffen.

Insofern ist es konsequent, wenn die Steuergruppe in Oberspreewald-Lausitz beim Einstieg in die vergleichsweise bescheidene erste Phase Kita und Grundschule die übergreifenden Ziele nicht aus den Augen verliert und Rita Süßmuth aus ihrem Vorwort zum Buch „Inklusion vor Ort, der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch“ zitiert: „Unsere Gesellschaft lebt von der Verschiedenheit: Jeder Mensch ist anders, jeder Mensch kann mit seinen besonderen Fähigkeiten und Erfahrungen unser Zusammenleben bereichern. Gelingt es uns, die Vielfalt der Menschen anzunehmen und zu nutzen, profitieren wir alle: die Gemeinschaft als Ganzes und jede/r Einzelne, die/der in ihr lebt – das bedeutet Inklusion“.

Im Rückblick auf die Entwicklung im Grunde der vergangenen Jahrzehnte und mit einigem Abstand lässt sich eine logische, eine konsequente Schrittfolge erkennen, und die geht so: Von der

Fürsorge über die Integration auf dem Weg zur Inklusion. Das ist eine Schrittfolge mit aufsteigender Tendenz in Richtung auf eine Gesellschaft mit mehr Menschlichkeit. Dem Konzept der Inklusion ging das der Integration voraus. Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf sollten in die Gesellschaft eingegliedert werden, indem sie in Sondereinrichtungen ausgegliedert und spezielle Maßnahmen ergriffen wurden. So steht ein ausdifferenziertes System von Sonderkindergärten, Sonderschulen, Werkstätten, Wohnheimen und Freizeitclubs für Menschen mit Behinderungen bereit, die die Integration ermöglichen sollen. In der Regel allerdings zieht die Ausgliederung in eine Sondereinrichtung die nächste Sonderbehandlung nach sich.

Durch die kürzliche Veröffentlichung des „Zweiten Gemeinsamen Berichts der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages“ hat die Diskussion in den vergangenen Wochen erneut Fahrt aufgenommen. Das Thema ist brisant, weil die gegenwärtige Spannung zwischen Anspruch und Realisierung erheblich ist. Inklusion pendelt zwischen Idealnorm und Realnorm. Der im deutschsprachigen Raum relativ junge Begriff Inklusion bedeutet ja schlicht gesagt, dass alle Menschen überall dabei sein dürfen und teilhaben können. Niemand darf benachteiligt oder ausgegrenzt werden, weil er oder sie anders ist, zum

Beispiel eine Behinderung, einen anderen Glauben oder eine andere Muttersprache hat – um nur die gängigsten Hemmschwellen zu nennen.

Inklusion ist viel weiter gespannt, als dass hier nur die Schule gefordert wäre. Aber sie spielt für die gesellschaftliche Entwicklung eine zentrale Rolle, da sie Teilhabechancen kanalisiert, zum Beispiel durch die Vergabe von Berechtigungen im Blick auf die Berufsausbildung. So ist es plausibel, dass die Inklusionsdebatte am heftigsten im Raum Schule geführt wird. Das Zentrum liegt bei der Bildung, aber dort bleibt es nicht, es zieht Kreise – wer dort anstößt löst eine Bewegung aus wie bei einem Mobilé. Es gibt Rückwirkungen auf die Kindertagesstätten und Nebenwirkungen für die Jugendarbeit, das Vereinsleben, die Gestaltung von Tagungshäusern und die Rolle von Jugendhilfeeinrichtungen. So versucht gegenwärtig der Verbund sozialtherapeutischer Einrichtungen in Niedersachsen, die Lernhilfe sozial benachteiligter Jugendlicher in die Schule, ja in den Unterricht zu integrieren und nicht additiv hinzuzufügen.

Unter Federführung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie hat das Land Brandenburg 2010 insgesamt fünf Regionalkonferenzen unter dem Motto „Alle inklusive in Brandenburg“ durchgeführt. „Alle inklusive“ – all inklusiv – das fand ich eingängig, witzig, sympathisch, weil es mich an verlockende Reiseangebote erin-

nerte. Im Preis ist alles enthalten – und vor allem die Assoziation: „Man kann essen und trinken, soviel man will.“

„Alles inklusive“ – nun ging es bei jenem Prozess der Installierung von Strukturen zur Steuerung des Inklusionsprozesses in Oberspreewald-Lausitz nicht um eine Vergnügungsreise, sondern um eine Annäherung an ein schwieriges gesellschaftliches Thema. „Alles inklusive“ – es geht um Inklusion, d.h. im engeren Sinne um die Rechte behinderter Menschen, im weiteren Sinne um die Ablehnung von Ausgrenzung überhaupt. Das dies keine leichte Kost ist und kein Thema zum Schleckern, und den „All-inklusive-Gedanken“ der Reiseveranstalter mit ihren verlockenden Buffets schnell in den Schatten rückt, wurde mir überdeutlich bei einem Ferienaufenthalt im Schwarzwald. Ich saß in einem Café in Freiburg, als zwei Zivildienstleistende und eine Sozialarbeiterin mit einer Gruppe ganz unterschiedlich behinderter Jugendlicher für das Gefühl der anderen Gäste offenbar in die harmonische Caféatmosphäre eindringen. Denn die Jugendlichen waren laut, distanzlos, sie gingen auf einige Gäste zu, um sie zu begrüßen. In ihren oft ungelassenen Gebärden und erschreckenden Lauten waren sie eher unheimlich und durchaus nicht schön anzusehen. „All inklusive“ – langsam leerte sich das Café im Umfeld der behinderten Jugendlichen. Einigen Gästen war ihre Gegenwart offenbar auf den Magen geschlagen.

Keine leichte Kost also – Inklusion, weder als Erfahrung noch als Thema.

Phil Hubbe, seit 1992 Cartoon-Zeichner und selbst durch Multiple Sklerose in seinen Bewegungsmöglichkeiten beeinträchtigt, liefert mit spitzer Feder die passende Illustration: Auf der Liegewiese vor einem Hotel liegen, stehen und spielen sie, die Frau mit der Prothese am amputierten Unterschenkel auf der Sonnenliege, der mit dem Stock und geschwärzter Brille seinen Weg suchende Blinde, der Rollstuhlfahrer startbereit mit Schwimmring und Badekappe Richtung Pool. Am Rande der Szene, zwei Neuankömmlinge mit üppigem Reisegepäck, Baseballmütze quer, die Sonnenbrille stylisch, und die Hände in die Hüfte gestemmt, empört. Die Frau mault ihren Mann von der Seite an: „Na klasse! Du solltest „All inklusive“ buchen und nicht „Alle inklusive“. Vorsicht ist also geboten bei neuen Terminologien und dem leichtfertigen Spiel mit eingängigen Konnotationen. Nähern wir uns der Sache also in behutsamen Schritten. Die politische und gesetzliche Lage einerseits und die praktische und geistige Wirklichkeit andererseits – Wir vermessen das Problemfeld.

Der Landkreis Oberspreewald-Lausitz

Der Landkreis Oberspreewald-Lausitz liegt im Schulamtsbezirk Cottbus im Süden Brandenburgs. Die für Bildung in der Region zuständigen Ak-

teure sind die Kreisverwaltung, die Städte und Gemeinden des Landkreises in ihrer Rolle als Schulträger, das Staatliche Schulamt Cottbus, die Schulen und Kindertagesstätten im Landkreis, die Arbeitsagentur und die Jobcenter. Außerdem sind die Liga der Freien Wohlfahrtspflege, die Arbeitsgemeinschaft Behindertenhilfe sowie politische Gremien beteiligt.

Im Landkreis leben 121.780 Einwohner auf einer Fläche von 1.217 km². Der Landkreis ist geprägt durch den Bergbau, der die Landschaft fast komplett umgestaltet hat, und entwickelt sich zu einer touristischen Region, dem Lausitzer Seeland. Die Region sieht sich, bedingt durch den Wegzug vieler junger Menschen und eine niedrige Geburtenrate, mit einer zunehmend alternden Gesellschaft und den damit verbundenen Problemen konfrontiert. Zwar hat sich die Anzahl der Regelschulen im Kreis zwischen 1997 und 2011 von 68 auf 35 halbiert. Die Anzahl von Förderschulen blieb jedoch zwischen 1997 und 2011 nahezu unverändert.

Im Schulgesetz Brandenburg wurde im Jahr 1991 das Recht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung auf eine besondere pädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht festgeschrieben. Diese besondere pädagogische Förderung sollen Grundschulen, weiterführende Regelschulen und Oberstufenzentren durch gemeinsamen Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit

und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dann leisten, wenn eine angemessene personelle, räumliche und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder nach Maßgabe gegebener Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden kann.

Im Landkreis Oberspreewald-Lausitz besuchten im Schuljahr 2010/2011 28,4% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf den gemeinsamen Unterricht. Die Bildungsregion sieht sich in einer Schlüsselrolle, den Prozess hin zu einer inklusiven Kultur in der gesamten Gesellschaft zu gestalten und den Landkreis zu einer Modellregion für inklusive Bildung in Brandenburg auszubauen. Die Kreisverwaltung übernimmt in der Bildungsregion die Koordination der Entwicklung hin zu einer inklusiven Bildungsregion und hat bereits verschiedene Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Schulsystems initiiert. Regionalkonferenzen für die Region Südbrandenburg und den Schulamtsbezirk Cottbus 2010 boten erste Diskussionsforen zu den Zielen und Herausforderungen inklusiver Bildung. Im Sommer 2011 wurde mit der Schulentwicklungsplanung begonnen. Geplant war eine umfangreiche Analyse, u.a. zu Schülerzahlen und Bildungsorten. Anhand der Analyse sollten die Schulträger ermutigt werden, sich in ihren Netzwerken dem Thema inklusive Bildung zu widmen und erste Ideen zu entwickeln. Mit der Grundschule Schipkau wurde im Landkreis eine von insgesamt sieben inklusiven Pilotschulen im Schulamtsbereich eingerichtet.

Herausforderungen im Sommer 2011

Im Mittelpunkt des Interesses stand für das Beraterteam der UNESCO zu Beginn der Beratung der Region Oberspreewald-Lausitz neben einer Bewertung bisheriger Aktivitäten vor allem die Frage nach den im Landkreis vorhandenen Antriebskräften für die Verbreiterung von Wissen zur inklusiven Bildung sowie dem Ausbau von Aktivitäten zur Konsolidierung und Akzeptanz des Prozesses hin zu inklusiver Bildung.

Bereits in den ersten Gesprächen mit den Vertretern der Region zeigte sich, dass die bisherige Strategie, durch Regionalkonferenzen – veranstaltet vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie sowie vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg – Akzeptanz in der Öffentlichkeit aufzubauen, nicht ausreichend war. Der Rückbezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention und die dadurch entstandene zwingende Verpflichtung, das Recht auf inklusive Bildung umzusetzen, konnten die erforderliche Motivation und die Bereitschaft zu einer abgestimmten, breit angelegten Zusammenarbeit im Landkreis nicht wecken.

Die Verantwortlichen der Bildungsregion entschieden gemeinsam mit dem Beraterteam, den Prozess hin zu einer inklusiven Bildung auf zwei parallel laufenden Ebenen zu konzipieren.

– Einerseits wurde die Unterstützung bei der

Planung und Durchführung einer großen Informationsveranstaltung zu inklusiver Bildung für alle relevanten Akteure vereinbart.

– Andererseits sollte im Landkreis die Schaffung von Arbeitsstrukturen begleitet werden, die in der Lage sind, den Anspruch, „Modell für Inklusion zu sein“, einzulösen.

Beratung durch den Expertenkreis „Inklusive Bildung“ Netzwerkbildung in der Region

Eine Informationsveranstaltung am 7. November 2011 richtete sich an alle, die an der Umsetzung inklusiver Bildung im Landkreis beteiligt sind. Ca. 80 Teilnehmende, überwiegend aus Schulen, waren der Einladung des Landrats gefolgt. Der Einführungsvortrag der Veranstaltung von Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz mit dem Titel „Auf dem Weg zur Inklusiven Bildung im ländlichen Raum“ schärfte die Wahrnehmung für die komplexe und mehrschichtige Aufgabenstellung der Inklusion in der Bildungsregion. Mit seinem Vortrag versuchte er, nicht nur für Inklusion aufzuschließen, sondern auch die Chancen, die ein inklusives Leitbild mit sich bringt, zu vermitteln. Die anschließenden Workshops nahmen die Kernaussagen des Vortrags auf und präzisierten die Gelingensbedingungen: *„Welche politischen Veränderungen sind notwendig, damit Inklusion gelingen kann?“* (Dr. Jürgen Frank); *„Welche Voraussetzungen müssen vorhanden sein, um den Übergang von der Kita in die Grundschule für jedes Kind förderlich zu*

gestalten?“ (Wilfried W. Steinert); „Welche Voraussetzungen müssen für eine inklusive Bildung in der Sekundarstufe I und II geschaffen werden?“ (Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz).

Insbesondere aus dem Kreis der Lehrkräfte von Förderschulen wurden die mangelnde Transparenz, das Fehlen eines aussagekräftigen Strategiepapiers und die Unklarheit über die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen beklagt. Konkretisierungen in Form von deutlichen Zahlen und klaren Aussagen der politischen Partner wurden angemahnt.

Gründung einer Steuerungsgruppe „Inklusion“

Auf Empfehlung des Beraterteams der Deutschen UNESCO-Kommission wurde eine Steuerungsgruppe „Inklusion“ gegründet. Diese versteht sich als Kontrollorgan für den gesamten Prozess der Umsetzung inklusiver Bildung in dem Landkreis Oberspreewald-Lausitz und als Bindeglied zwischen Verwaltung, Politik und Arbeitsgruppen. Am 20. Juni 2012 wurde ein von der Steuerungsgruppe entworfener Kreistagsbeschluss verabschiedet. Dieser beauftragt die Gruppe mit der Erstellung eines Konzeptes zur inklusiven Bildung bis Ende Juni 2013.

Die Steuerungsgruppe zielt auf eine ganzheitliche Umsetzung inklusiver Bildung über die Perspektive der Schulen hinaus ab. Verkörpert wird dies durch die Diversität der Mitglieder der

Steuerungsgruppe, zu denen u.a. die Sozial-, Jugend- und Gesundheitsämter gehören. Die Steuerungsgruppe legt fortan die strategischen Ziele auf dem Gebiet der Inklusion für den Landkreis Oberspreewald-Lausitz fest und erarbeitet einen Maßnahmenplan für inklusive Bildung im Landkreis. Ihre Vision ist „Im Landkreis Oberspreewald-Lausitz können alle Menschen Lernen, Leben und Arbeiten ohne diskriminiert und ausgegrenzt zu werden!“

Der Landrat, Herr Siegurd Heinze, hat den Vorsitz der Steuerungsgruppe inne. Im Zeitraum der Beratung tagte die Steuerungsgruppe unter Beteiligung von Herrn Dr. Frank zweimal. Der Erfolg des Gesamtprozesses hin zur inklusiven Bildung wird wesentlich von der Leistungsfähigkeit dieser Steuerungsgruppe abhängen, so das Beraterteam der Deutschen UNESCO-Kommission. Auf der Grundlage der Beratungen der Steuerungsgruppe und auf Anregung des Beraterteams wurde in der Kreisverwaltung auch die Stelle einer Inklusionskordinatorin geschaffen. Dies zeigt die gesamtgesellschaftliche Relevanz von Inklusion in der Bildung.

Kompetenzen der Fachbereiche auf dem Weg zur Inklusiven Bildung

Um Inklusive Bildung erfolgreich umsetzen zu können, ist es unabdinglich, „inklusive Kulturen“ unter den Führungskräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beteiligter Institutionen

sowie aller beteiligten Gruppierungen zu schaffen. Ein nächster Schritt ist die Etablierung von inklusiven Strukturen. Dazu gehört beispielsweise die Herstellung von Barrierefreiheit in allen Einrichtungen von der KiTa bis zur Schule und dem Hort. Als dritter Schritt kommt die Entwicklung inklusiver Praktiken hinzu, in denen u.a. die Teilhabe der Kinder und ein positives Verständnis von Unterschieden gestärkt werden.

Grundlage für die Umsetzung von inklusiver Bildung im Landkreis Oberspreewald-Lausitz ist nicht nur die UN-Behindertenrechtskonvention, sondern auch der Maßnahmenkatalog der Landesregierung Brandenburg, der Kreistagsbeschluss vom 20. Juni 2012 sowie das Sozialgesetzbuch, das Schulgesetz und das KiTa-Gesetz des Landes Brandenburg. Zu beachten ist, dass jedoch gerade die Regelungen des Sozialen Gesetzbuches, insb. SGB XII § 58 (1), die die Durchlässigkeit von Hilfformen betrifft, in vielen Fachbereichen häufig nicht bekannt sind. Dringend erforderlich für eine inklusive Kultur sind außerdem durchlässige Mitarbeiter-Teams. Diese zeichnen sich durch eine interdisziplinäre Besetzung, Transparenz sowie ein kooperatives Fall-Management aus.

Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Diese erfordert:

– eine Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen,

- mehr kommunale Verantwortung für Bildung, um zu einer flexiblen Ressourcen-Zuteilung zu kommen,
- vereinfachte Verwaltungsstrukturen sowie eine enge Kooperation von Jugendhilfe, Sozialhilfe und Schule,
- eine Veränderung von der Schulaufsicht zur Schulentwicklungsunterstützung,
- eine aufgabengerechte Ausstattung mit personellen, sächlichen und baulichen Ressourcen unter Berücksichtigung des Sozialindex,
- qualifizierte Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen,
- eine Anpassung der Lehrerbildungsgesetze an die UN-Behindertenrechtskonvention,
- einen regionalen Aktionsplan.

Fazit und Ausblick

Die Beratung des Expertenteams der Deutschen UNESCO-Kommission im Landkreis Oberspree-wald-Lausitz zwischen August 2011 und September 2012 erfolgte in drei Schwerpunkten:

- fachliche Beratung und Mitwirkung im Rahmen von Informationsveranstaltungen mit unterschiedlichen Zielgruppen,
- Unterstützung beim Aufbau von Strukturen für die Organisation der Arbeitszusammenhänge hinsichtlich inklusiver Bildung, der Kooperationen und der Öffentlichkeitsarbeit,

- Beratung und Moderation bei der Anlage des Gesamtprozesses im Hinblick auf Ziele, strategische Schritte und erforderliche Maßnahmen.

Mithilfe der Aktivitäten des Beraterteams konnte im Landkreis die zuvor kritische Öffentlichkeit für das Thema inklusive Bildung zunehmend gewonnen werden. Die Einrichtung einer Steuerungsgruppe „Inklusion“ in der Region und die Benennung einer Inklusionskoordinatorin lassen auf eine Nachhaltigkeit der sehr engagierten Aktivitäten einzelner Personen in der Region hoffen.

Nach der Installation der Steuerungsgruppe und der politischen Absicherung ihrer Ziele konnte durch die fachliche Beratung durch Mitglieder des Beraterteams das Verständnis für zentrale Elemente der Umsetzung inklusiver Bildung vertieft werden. Weiterhin wurde durch den Beratungsprozess die Ausbildung von zwei Lehrkräften zu Inklusionsberatern im Rahmen einer Fortbildung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport sowie des Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg erreicht. Angestrebt wird derzeit die Ausbildung einer weiteren Lehrkraft. Die Inklusionsberater sollen in der Steuerungsgruppe mitarbeiten sowie die Inklusionskoordinatorin fachlich und inhaltlich unterstützen.

Der Landkreis konnte, neben einer bereits bestehenden, zwei neue Pilotschulen zur Umsetzung inklusiver Bildung einrichten. Übergreifend wur-

de durch den Beratungsprozess die Netzwerkarbeit deutlich intensiviert. Inklusion wird in der Netzwerkarbeit der Grund- und Förderschulen nun verstärkt als Thema betrachtet.

Ende September 2011 fand eine Fortbildungsreise unter dem Motto „Schule für alle“ nach Südtirol statt. Durch die Erfahrung von gelebter Inklusion in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen Südtirols konnten viele wertvolle Impulse für die eigene Region mitgenommen werden.

Die Verantwortlichen im Landkreis haben in der letzten Phase der Beratung beschlossen, sich zunächst der inklusiven Bildung in KiTas und Grundschulen, danach in weiterführenden Schulen zu widmen. Die Inklusionskoordinatorin des Landkreises hat zum Auftakt eine Rundreise durch die Kommunen gemacht, um dort vorhandene Vorbehalte auszuräumen. Um sich einen weiteren Überblick über die Gegebenheiten in der Region zu verschaffen, wird sie weiterhin die Förder- und Pilotschulen in der Region besuchen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch das Engagement der Experten der Deutschen UNESCO-Kommission die Zusammenarbeit zwischen politischen Entscheidern und der betroffenen Basis revitalisiert werden konnte. Konkrete Umsetzungsschritte haben den Weg für dauerhafte und verlässliche Strukturen geebnet. ■

LITERATURVERZEICHNIS

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben – Zweiter gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung des Deutschen Bundestages. Berlin Stand Juli 2013

Bertelsmann Stiftung/Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/ Deutsche UNESCO-Kommission/Sinn-Stiftung (Hrsg.): Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Gütersloh 2009

Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.,): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2003

BRK-ALLIANZ (Hrsg.): Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention – Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin Stand: Der Text wurde beschlossen auf dem Plenum am 17. Januar 2013

Brodkorb, Mathias/Koch, Katja (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion – Erster Inklusionskongress M-V Dokumentation. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern, Institut für Qualitätsentwicklung-Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2012

Brodkorb, Mathias/Koch, Katja (Hrsg.): Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V Dokumentation. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern, Institut für Qualitätsentwicklung-Mecklenburg-Vorpommern, Band 3, Schwerin 2013

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen der Menschen mit Beeinträchtigungen, Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Referat Information, Publikation, Redaktion, Bonn Stand: August 2013

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin Stand: September 2011

Degenhardt, Sven: Der Weg zur inklusiven Schule – Momentaufnahmen zu Brückenschlägen und Grabenkämpfen und von Ansprüchen an die inklusive Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher. VdS Bayern, Zeitschrift Spuren, Nürnberg 2013, Ausgabe 2-2013, S. 24 – 31

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.): Bildungsregionen auf dem Weg. Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspreewald-lausitz. Bonn Stand: Oktober 2012

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg. Deutschsprachiger Ausgabe): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) – Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickelt. Herausgeber der Originalfassung: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Frankfurt am Main Januar 2006

Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.): Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland Grundlagen und theoretischer Hintergrund., Frankfurt am Main 2012

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.): Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland Kinder und Jugendliche: Teilhabe in der Schule. Frankfurt am Main April 2013

Klemm, Klaus: Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven, Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Gütersloh 2009

Koch, Katja (Universität Rostock, Vorsitz in der Expertenkommission): Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020, Bericht mit Empfehlungen der Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“. Schwerin November 2012

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (Hrsg.): Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg – Auf dem Weg zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Potsdam Dezember 2011

Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie & Arbeit (Hrsg.): Inklusion hat viele Gesichter – Ein Zwischenbericht zum Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket. Potsdam 2011

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Schule für alle. Entwicklung und Umsetzung der inklusiven Bildung im Land Brandenburg – erste Bilanz und Ausblick. Potsdam Mai 2013

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Gemeinnützige Stiftung (Hrsg.): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Bonn 2011, 1. Auflage

Schaaf, Julia: Woanderssein oder mittendrin? Frankfurter Allgemeine Zeitung (www.faz.net) vom 05.05.2012

Speck, Otto: Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. Zeitschrift für Heilpädagogik, Hannover 2011, Ausgabe 3 2011, S. 84 – 91

Städtetag Nordrhein-Westfalen/Landkreistag Nordrhein-Westfalen/Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken – Gutachten von Dr. Alexandra Schwarz, Prof. Dr. Horst Weishaupt, Prof. Dr. Kerstin Schneider, Dipl.-Ök. Anna Makles, Dr. Mareike Tarazona. Köln und Düsseldorf Juli 2013

Städte- und Gemeindebund Brandenburg (Hrsg.): Bericht über die 25. Sitzung des Präsidiums des Städte- und Gemeindebundes Brandenburg. mitteilungen Städte- und Gemeindebund Brandenburg, Potsdam 2013, Jahrgang 24, Nummer 03/2013, S. 58 – 60

Stein, Ane-Dore: Inklusion – ein Gewinn für alle! Nachrichtendienst NDV, Berlin Februar 2013, Seite 52 – 57

United Nations Children's Fund (UNICEF) (Hrsg.): The State of the World's Children 2013. Children with disabilities. New York Mai 2013

Vorstand des Vereins Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion (Hrsg.): Schwarzbuch Inklusion. Verdeckte und offene Verhinderung von gemeinsamer Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Darmstadt Stand September 2013

Impressum (V.i.S.d.P.)

Angela Basekow (Geschäftsführerin)



AWO Bezirksverband Potsdam e.V.
August-Bebel-Straße 86
14482 Potsdam

TEL 0331 73041770

FAX 0331 73041780

E-Mail info@awo-potsdam.de

Die ausführliche
Abschlussdokumentation
mit allen Vorträgen
ist abrufbar unter:

www.awo-potsdam.de/inklusion

frankel.com