

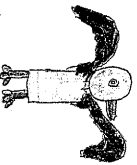
Thema: Mythen und Fakten zur schulischen Inklusion

Lisa Reimann unter Mitarbeit von Edith Brugger-Paggi (Südtirol) und Ewald Feyerer, Josef Fragner, Willi Pramner (Österreich)

Was ich über inklusive Bildung sagen kann, wenn jemand sagt ...

Hier bekommen Sie Argumente für die nächste Inklusionsdebatte. Alle Vorurteile mit den entsprechenden Gegenargumenten auf einen Blick.

1. „Schülerinnen/Schüler mit Behinderung lernen besser an einer Förder-/Sonderschule“
 11. „Die Schulen sind nicht ausgestattet für Kinder mit Behinderungen“
2. „Schülerinnen/Schüler mit Lernschwierigkeiten lernen im inklusiven Unterricht nicht das, was sie auf Förder-/Sonderschulen lernen“
 12. „Schülerinnen/Schüler mit Behinderung brauchen einen Schonraum/Schutzraum“
 13. „Inklusion funktioniert vielleicht bei Kindern mit Down-Syndrom, aber nicht bei schwerstbehinderten Schülerinnen/Schülern“
3. „Die Sonderschule für Lernbehinderte ist sinnvoll“
 14. „Inklusion hat Grenzen, gerade bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten“
4. „Die nichtbehinderten Kinder werden durch gemeinsamen Unterricht benachteiligt“
 15. „Die Schülerinnen/Schüler mit Behinderung werden gehänselt und es entstehen neue Vorurteile“
5. „Inklusive Bildung – wie soll denn das gehen, wenn die ‚schwachen‘ Schülerinnen/Schüler nicht mitkommen?“
 16. „Wir brauchen erst Konzepte und empirische Befunde – und Inklusion braucht Zeit“
6. „Inklusion ist schön, aber bitte nicht auf den Gymnasien“
 17. „Die Sonderpädagoginnen/Sonderpädagoginnen wollen weiterhin ‚ihre‘ Förder-/Sonderschule“
7. „Die Klassenschnitzzahl ist in den Regelklassen viel zu hoch, da ist die geforderte Individualisierung und Differenzierung ja gar nicht möglich!“
 18. „Die Lehrerinnen/Lehrer wissen doch gar nicht, wie das geht“
8. „Inklusiver Unterricht kostet mehr“
 19. „Inklusion ist Gleichmacherei“
9. „Das Kindeswohl muss im Vordergrund stehen, wenn es um die Entscheidung des Förderortes geht“
 20. „Inklusion ist Sozialromantik“
10. „Es werden Massen von Kindern mit Förderbedarf an die allgemeinen Schulen kommen“



1

„Schülerinnen/Schüler mit Behinderung lernen besser an einer Förder-/Sonderschule“

Falsch, die Wocken-Studie, die BIlief-Studie, die Ergebnisse von Bildungsvergleichsstudien des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und weitere Untersuchungen zeigen, dass diese These wissenschaftlich nicht belegt werden kann (vgl. dazu *Wocken* 2005, *Demmer-Dieckmann* 2007, *Klemm* 2010).

„Alle Studien zum Lernerfolg zeigen, dass die Mehrheit der behinderten Kinder in der Regelschule größere Fortschritte macht als in der Förderschule – und öfter einen Schulabschluss erreicht, der berufliche Perspektiven eröffnet“ (*Klemm* 2014).

Dass Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) „Lernen“ oder mit anderen Förderbedarfen vom gemeinsamen Unterricht profitieren, zeigen Bildungsvergleichsstudien. Kinder mit Behinderung, die an Regelschulen lernen, sind in ihrer Lese- und Rechtschreibkompetenz erfolgreicher als Kinder an Förderschulen. „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in einer Regelschule unterrichtet wurden, weisen in allen untersuchten Bereichen höhere Leistungen auf als vergleichbare Schülerinnen und Schüler in Förderschulen“ (*Kocaj et. al.* 2014). Die vorliegende Studie untersucht im Primarbereich, ob sich die Kompetenzen von Schülern mit SPF an Regel- und Förderschulen unterscheiden.

Anhand von Daten des bundesweiten IQB-Ländervergleichs Primarstufe 2011 werden die mit standardisierten Leistungstests erhobenen Kompetenzen von Kindern mit SPF an Regelschulen (n = 658) und an Förderschulen (n = 413) verglichen. Wenn man die für die Schulleistung relevanten Merkmale vergleicht, zeigen die Ergebnisse, dass Kinder mit SPF an Grundschulen signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und in Mathematik aufweisen als vergleichbare Schülerinnen/Schüler an Förderschulen. Der Vorsprung im Lesen und Mathematik entspricht in etwa dem Wissen, das Schülerinnen und Schüler in einem halben Jahr erwerben. Interessant ist, dass Schülerinnen/Schüler aus Sprachheilschulen im Vergleich zu inklusiven Klassen keinen Leistungsnachteil in Mathematik zeigen, jedoch bei der Sprache (Lesen und Zuhören).

Dies zeigt auch eine Studie von Laura Justice und ihren Kollegen von der Ohio State University, da sie durch Mitschülerinnen/Mitschüler mit guten Sprachkenntnissen positiv beeinflusst werden (vgl. *Zeitig* 2014).

Auch die Bielefelder Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler haben in der BIlief-Studie festgestellt, dass Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht messbar mehr lernen als Schülerinnen/Schüler, die exklusiv an Förderschulen beschult werden. Die

Bielefelder Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler testen mit der BIlief-Studie in regelmäßigen Abständen Schülerinnen/Schüler aus Inklusionsklassen und Förderschulen. Schülerinnen/Schüler in den dritten und vierten Klassen haben im gemeinsamen Unterricht messbar mehr dazugelernt als solche, die in Förderschulen beschult werden. Aber nicht alle Sonderschulen schnitten schlecht ab, auch Inklusionsschulen zeigten miserable Ergebnisse. Neben der Qualität der einzelnen Schule zeigen die Bielefelder Ergebnisse einen spezifischen Erfolgsfaktor gemeinsamen Unterrichts: die Haltung des Lehrerkollegiums zur Inklusion selbst.

Dass Integration – und der Begriff „Integration“ bezieht sich hier eindeutig auf die schulische Integration von Schülerinnen/Schülern mit einer Beeinträchtigung – nicht zu einem Leistungsabfall, vielmehr zu einer Leistungssteigerung beiträgt, konnte inzwischen auch durch die PISA-Ergebnisse bestätigt werden, wo Südtirol an den vorderen Plätzen anzutreffen ist. Und dies, obwohl ein Großteil der Schülerinnen/Schüler mit einer Beeinträchtigung an den Untersuchungen teilnimmt. Sicher tragen zu diesen Ergebnissen auch die günstigeren Rahmenbedingungen bei, wie z.B. die geringere Schülerzahl in integrierten Klassen, die zusätzliche Anwesenheit einer Integrationslehrperson in bestimmten Stunden und zahlreiches Lehr-, Lernmaterial, das eine Unterrichtsdifferenzierung für alle Schülerinnen/Schüler unterstützt (vgl. *Sintiscalco, Meraner* 2011).

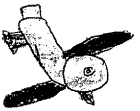
In Österreich sind alle Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) von Überprüfungen wie Pisa oder Bildungsstandards ausgeschlossen.

Quellen:

- Demmer-Dieckmann, I. (ohne Jahreszahl): Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterrichte. Quelle: http://www.inklusion-olpe.de/downloads/forschungsergebnisse_gu.pdf [1.9.2014].
- Klemm, K. (2014): „Ohne zusätzliches Personal wird man nicht auskommen“. Südtwest Presse vom 23.5.2014. Quelle: <http://www.swp.de/ulm/nachrichten/politik/Ohne-zusaetzliches-Personal-wird-man-nicht-auskommen.art4306.2619370> [1.9.2014].
- Klemm, K. (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bsf/de/media/xcms_bst_dms_32343_32344_2.pdf [1.9.2014].
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H.A. und Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Kölnner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66, 2014, S. 165–191.
- Sintiscalco, M.T., Meraner, R. (2011): PISA 2009 – Ergebnisse Südtirols. Hrsg.: Autonome Provinz Bozen – Deutsches Bildungssort, Longo AG, Bozen. Online: <http://www.schule.suedtirol.it/pj/themes/pisa09.htm> [26.9.2014].
- Trenkamp, O., Greiner, L. (2014): Inklusion: Behinderte Kinder lernen an Regelschulen besser. Spiegel Online: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/inklusion-behinderte-kinder-an-regelschulen-lernen-besser-a-968288.html> [22.9.2014].
- Wild, E., Itjge-Klose, B. und Schwinger, M.: Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Bilief). Online: http://www.uni-bielefeld.de/inklusion/docs/Bilief_Projektinformation_130911.pdf [22.9.2014].
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende

Unterstützungen von Förderschülern in den Bundesländern
Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht).
<http://netthttp://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> [1.9.2014].

Zeibig, D. (2014): Gute Schüler ziehen schlechte Klassenkameraden mit. *Dawn* profitieren besonders Kinder mit Beeinträchtigungen.
<http://www.spektrum.de/news/gute-schueler-ziehen-schlechte-klassenkameraden-mit/1302825> [22.09.2014]. englische Quelle:
<http://ps.sagepub.com/content/25/9/1772>.



2

„Schülerinnen/Schüler mit Lernschwierigkeiten lernen im inklusiven Unterricht nicht das, was sie auf Förder-/Sonderschulen lernen“

In diesem Argument kommt die Sorge zum Ausdruck, dass Kinder/Jugendliche mit Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht nicht so gut gefördert werden wie in der Förderschule. Gemeint sind damit oft lebenspraktische Lernziele wie Sauberkeit, ein Gericht kochen, der Umgang mit Geld, Wäsche waschen, andere praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Es ist richtig, dass das Erlernen dieser Fähigkeiten in der Schule für bestimmte Schülerinnen/Schüler extrem wichtig ist. Deshalb bieten gute inklusive Schulen diesen Förderunterricht auch kontinuierlich an und verfügen über entsprechende Räume, Personal und Ausstattung. Schulen wie die Fläming-Grundschule und die Sophie-Scholl-Oberschule (siehe Schulprogramm, S. 22) – beide in Berlin – haben schon über Jahrzehnte Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht. Die Schülerinnen/Schüler, die es brauchen, bekommen die so genannte „Basale Förderung“ bzw. den „Lernpraktischen Unterricht“. Ein paar Mal in der Woche kommen die Schülerinnen/Schüler mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ in einer Kleingruppe zusammen. Während die nichtbehinderten Mitschülerinnen/Mitschüler Gleichungen mit zwei Unbekannten lösen, lernen die anderen Kinder und Jugendlichen, wie man Pizza zubereitet. Oder sie verkaufen in den Pausen belegte Brote und lernen so den Umgang mit Geld. Oder sie gehen einmal in der Woche als Kleingruppe schwimmen oder sie bekommen Sprachförderung oder Musiktherapie. An der Fläming-Grundschule (siehe Schulkonzept, Basale Förderung) gibt es tolle Bewegungsräume, in denen man aus bunten Schaumstoffkissen Burgen bauen kann. Dort wird auch mit angeleiteten Spielen die Psychomotorik der Kinder gefördert. Es ist schön, dass an diesen „Förderaktivitäten“ auch immer wieder ein paar Kinder/Jugendliche ohne Förderbedarf teilnehmen. So werden beide Ziele garantiert: Inklusive Bildung und gute Förderung. Einer extra Förderschule bedarf es also nicht.

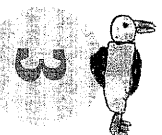
Aber auch Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Lernen“ oder mit anderen Lernschwierigkeiten

profitieren vom Gemeinsamen Unterricht. Wissen-schaftler wie Köbberling und Schley (2000) sowie Maikowski und Podlesch (2002) haben festgestellt, dass Schülerinnen/Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ im inklusiven Unterricht gute Leistungs- und Sozialentwicklungen machen.

Was sehr oft unterschätzt wird, ist die Bedeutung der Mitschülerinnen/Mitschüler für das gemeinsame Lernen. Ihr Modell in Sprache und Verhalten stellt eine Bereicherung dar, die oft noch zu wenig genutzt wird. Auch für Schülerinnen/Schüler mit Lernschwierigkeiten sind individuelle Maßnahmen notwendig, die Kompensationsmittel oder Befreiungsmaßnahmen sein können.

Quellen:

- <http://www.blick.it/blick/angebot/reformpaedagogik/rp83241.htm>
- <http://www.flaeming-grundschule.de/schule/schulprogramm> [26.9.2014].
- <http://www.sophie-scholl-schule.eu/joomla/scholl/schulprogramm/>
- Schulprogramm.pdf [26.9.2014].
- Köbberling, A., Schley, W. (2000): Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen.
- Maikowski, R. und Podlesch, W. (2002): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. Verfügbar in: Eberwein, H. und Knauer, S. (Hrsg.) (2002): Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz.
- Zeibig, D. (2014): Gute Schüler ziehen schlechte Klassenkameraden mit. Verfügbar unter: http://www.spektrum.de/news/gute-schueler-ziehen-schlechte-klassenkameraden-mit/1302825?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter [26.9.2014].



3

„Die Sonderschule für Lernbehinderte ist sinnvoll“

Sowohl entwicklungspsychologisch als auch vom Lernerfolg her schadet die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ eher, als dass sie fördert. Kommen Schülerinnen/Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ zusammen in eine Klasse, stellt sich der sogenannte „Cooling-Out“-Effekt ein. Die Schülerinnen/Schüler passen sich dem niedrigen Lernniveau an. Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ hätte schon längst durch den gemeinsamen Unterricht ersetzt werden müssen. Wocken (1999) hat in seinen Untersuchungen gezeigt, dass der IQ sinkt, je länger ein Kind an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist. Die Forschungen von Tent u.a. (1991) und Wocken (2007) zeigen, dass die Intelligenz- und Leistungsentwicklung proportional zur Aufenthaltsdauer an der Förderschule negativ beeinflusst wird. Salopp formuliert: Je länger das Kind an der „Lernbehindertenschule“ ist, desto ungünstiger und schädlicher wirkt sich das auf die kognitiven Fähigkeiten aus. Für Wocken ist die Förderschule „eine Schule der Armen, der Arbeitslosen und der Sozialhilfeempfänger“ (Wocken 2000, S. 501).

Gerade diese Förderform („Lernbehindertenschule“) ist die häufigste. Die Förderung an diesem Schultyp darf **Berechtigt** hinterfragt werden. Blickt man zurück, so erfährt man, dass diese Schulform auch nicht den Ansprüchen erhob, die Kinder zu fördern, sondern die überfüllten Volksschulen zu entlasten („Entlastungsargument“). Der Gründer der Hilfsschulen Heinrich Ernst Stötzner sah im Jahr 1864 ein ganz anderes Motiv als das der Förlerung zur Legitimation der Hilfsschule:

„Die Volksschule hat andere Aufgaben zu lösen, als sich mit Schwachen und Stumpfsinnigen herumzuplagen. Diese hemmen und hindern nur“ (Stötzner, 1864). Auch heute hat es mit Blick auf die Schülerschaft der Förderschule „lernen“ den Anschein, als würde Stötzners Gedanke weiter fort.

Kind und Jugendliche erleben durch Bindungsabbrüche, wenn sie aus den sozialen Beziehungen ihrer bisherigen Gruppe „geschleudert“ werden, den Verlust des vertrauten Lernumfelds und den Verlust von Freundschaften. Für sie lautet die Botschaft: Mit dir stimmt etwas nicht, du musst auf eine andere Schule. Auch Schumann (2007) zeigt in ihrer Arbeit, dass eine institutionelle Beschädigung stattfindet. Sie hat empirisch ausgearbeitet, dass die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes der Schülerinnen/Schüler der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen verhindert wird. Die Scham über den Ausschluss aus dem Regelschulsystem und der stigmatisierte Sonderschulstatus haben negative Folgen für die Entwicklung des Selbstkonzeptes. So wird auch die Würde der Förderschülerinnen/schüler verletzt.

Schöler und Burtcher (2006) gehen (stellvertretend für das Netzwerk Integrationsforschung) davon aus, dass „in der Bundesrepublik Deutschland sowohl gesamtgesellschaftlich als auch insbesondere im Bildungssystem keine Chancengleichheit besteht. Die Befunde gleichen sich seit über 30 Jahren“. In einem offenen Brief (Resolution) der 20. Tagung zur Integrationsforschung 2006 an den Sonderberichtsratter der Vereinten Nationen Muñoz schreiben sie:

„In den Sonderschulen (Förderschwerpunkt Lernen) findet sich

- eine Überrepräsentanz der Kinder nicht deutscher Herkunft
- eine Überrepräsentanz der Armen,
- eine Überrepräsentanz der Jungen,
- eine Überrepräsentanz von Kindern arbeitsloser Eltern,
- eine Überrepräsentanz der Kinderreichen und
- eine Überrepräsentanz von Kindern, die von kultureller Armut betroffen sind.

Es konnte nachgewiesen werden, dass die Sonderschule nicht in der Lage ist, diese Benachteiligungen zu verringern. (...) Es ist anzunehmen, dass diese Ergebnisse auch auf andere aussondernde Bildungsinstitutionen zutreffen“ (Burtcher/Schöler 2006, S. 38).

Darüber hinaus erwirbt der überwiegende Teil der

Schülerinnen/Schüler der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (80%) keinen Schulabschluss (Klemm 2010, S. 4). Es kann also behauptet werden, dass die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen in vielerlei Hinsicht keinen Sinn macht. Die psychische Entwicklung (Selbstkonzept, Stigmatisierungsprozesse) wird negativ beeinflusst. Der Lernerfolg ist niedrig und die Aussichten auf einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz sind schlecht. Hinzu kommt, dass das Phänomen „Lernbehinderung“ höchst fragwürdig ist. Eine „Lernbehinderung“ hat nichts mit genetischen oder biologischen Ursachen zu tun. Auf die Frage, was eine „Lernbehinderung“ denn genau sei, gibt es keine eindeutige Antwort. Die Etikettierung von Kindern/Jugendlichen, die den schulischen Ansprüchen nicht gerecht werden, dient vielmehr dazu, dass die allgemeinen Schulen die Verantwortung abschieben und die „Lernbehinderten-Schulen“ sich legitimieren können. Die Folge ist eine institutionelle Diskriminierung einer bestimmten konstruierten Gruppe. Gute inklusive Schulen befassen sich mit Benachteiligung und Vielfaltsmerkmalen wie sozialer Herkunft und Armut und stellen Bedingungen her, sodass alle Schülerinnen/Schüler gut lernen können. Dafür müssen inklusiven Schulen genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

„Aufgrund der empirischen Befunde hätten die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen schon längst durch integratives Lernen ersetzt werden müssen“ (Demmer-Dieckmann 2007/2008).

Quellen:

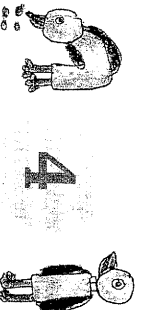
- Balgo, R. (2003): Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokative Anleitung (1). Erschienen in: edition feinkel im systemagazin. http://www.systemagazin.de/bibliothek/texte/balgo_Lernbehinderung.pdf [22.9.2014].
- Burtcher, R., Schöler, J. (2006): Offener Brief (Resolution) der 20. Tagung zur Integrationsforschung. In: Overwien, B., Piengel, A. (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichtsratters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen et al., S. 38–39.
- Demmer-Dieckmann, I. (2007/2008): Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. Verfügbar unter: http://www.inklusion-olpe.de/downloads/forschungsergebnisse_gu.pdf [22.9.2014].
- Hübner, G. (2007): Warum macht Integration schlaue? Verfügbar unter: <http://archive.info.com/page/1045334/2012-12-23> <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/wissenschaft/jhuetner> [22.9.2014].
- Klemm, K. (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss: Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32343_32344_2.pdf [22.9.2014].
- Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonnamfälle“. Forschung Klinikhardt, Kempten.
- Stötzner, H.E. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder, erster Entwurf zur Begründung derselben Leipzig, Winter. (Nachdruck, Berlin-Charlottenburg; Marhold, 1963)
- Tent, L., Witt, M., Zschoche-Liebertum, Chr. & Birger, W. (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung (17), Heft 1, S. 3–13.
- Trankamp, O. und Greiner, L. (2014): Inklusion: Behinderte Kinder lernen an Regelschulen besser. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/inklusion-behinderte-kinder-an-regelschulen-lernen-besser-a-968288.html> [26.9.2014].

van Essen, F.: Lernbehinderung. In: Onlinelexikon Inklusion. http://www.inklusion-lexikon.de/lernbehinderung_vanEssen.php [22.9.2014].

Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (12): S. 492-503.

Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, I., Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 35–59.

Wild, E., Lütje-Klose, B. und Schwininger, M.: Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Bilief). http://www.uni-bielefeld.de/inklusion/docs/Bilief_Projektinformation_130911.pdf [22.9.2014].



„Die nichtbehinderten Kinder werden durch den gemeinsamen Unterricht benachteiligt“

Auch hier gibt es wissenschaftliche Befunde, die zeigen, dass Schülerinnen/Schüler im gemeinsamen Unterricht keine schlechteren, ja teilweise sogar bessere Ergebnisse erzielen. Denn von der inklusiven Didaktik profitieren alle. Das Sozialverhalten und das Selbstkonzept werden gestärkt. Hirnforscher Hütther (2007) geht sogar so weit, dass er sagt: „Inklusion macht schlau.“

Fakt ist, dass nichtbehinderte Kinder gleich gute Leistungen erbringen wie Schülerinnen/Schüler in Klassen, in denen kein gemeinsamer Unterricht stattfindet. Einige Studienergebnisse zeigen sogar, dass nichtbehinderte Kinder in inklusiven Lernsettings sogar bessere Leistungen erzielen als in nichtintegrativen Klassen (vgl. Feyrer 1998, Preuss-Laustiz 2009, Wocken 1999).

Lernen Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gemeinsam, so bringt das keine Nachteile. Die Studie „Deutsch-Englisch Schülerleistungen-International“ (DESI) zeigt: „Ein anderes Merkmal des Klassenkonzeptes, die Leistungsheterogenität, erweist sich dagegen nicht als Risikofaktor, sondern als belanglos für die Leistungsentwicklung“ (DESI 2006, S. 52).

Die Lehrgewerkschaft GEW meint dazu: „Laut Studie ist auch ein weiterer Glaubenssatz deutscher Schulpolitik empirisch widerlegt, dass nämlich in Klassen mit gleich leistungsstarken Schülern mehr gelernt werde als in solchen mit einer großen Leistungsstreuung“ (GEW 2006).

Dennoch wird die Illusion der homogenen Lerngruppe aufrechterhalten. Richtig ist, dass eine Klasse, in der die Schülerinnen/Schüler unterschiedliche Lernniveaus haben (Bspw. löst ein Schüler mit Hochbegabung bereits Aufgaben aus höheren Klassen und ein Schüler mit Down-Syndrom schreibt seine ersten Worte), nicht schlechter lernen als Klassen, in denen das nicht der Fall ist. In vielen Fällen wurde beobachtet, dass die Klassen, in denen auch Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf lernen, bessere

Ergebnisse erzielen als Klassen, in denen es keine Kinder oder Jugendlichen mit Behinderung gibt. So zeigte eine Gymnasialklasse in Hannover, in der es eine Schülerin mit Down-Syndrom gab, bessere Leistungen als die Vergleichsklassen, in denen es keine Schülerinnen/Schüler mit Behinderung gab (vgl. Bassmann 2014, Diaz 2014).

Grund dafür ist die Differenzierung, durch die auch ein hochbegabtes Kind besser gefördert wird. Die inklusive Didaktik – mit ihren kooperativen Arbeitsformen, der individuellen Förderung aller Kinder durch das Zweipädagogen-System (Sonderpädagogin/-pädagoge und Fachlehrerin/-lehrer) sowie das Klassenklima – wirkt sich positiv auf die Lernprozesse aller Schülerinnen/Schüler aus. Von inklusiver Bildung profitieren alle, sofern die notwendigen Ressourcen vorhanden sind.

Das gemeinsame Lernen fördert soziale Fähigkeiten, Toleranz und das Gefühl der Anerkennung. Eine Willkommensstruktur in inklusiven Settings trägt zu einem angstfreien Klima bei, denn jedes Kind/jeder Jugendliche ist dort mit seiner Unterschiedlichkeit willkommen. Kinder und Jugendliche, die Angst haben „sitzen zu bleiben“, die Schule wechseln zu müssen, die Angst haben zu versagen, lernen schlecht. Das gilt für alle Kinder und Jugendlichen – mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

Bereits in den Jahren 1985/86 wurde von Prof. Paul Innerhofer vom Institut für Psychologie der Universität Wien im Auftrag der Landesregierung eine Untersuchung in den deutschsprachigen Mittelschulen Südtirols durchgeführt, um der Frage nachzugehen, inwieweit die Integration von Schülern mit einer Beeinträchtigung nicht insgesamt zu einem Leistungsabfall bei den nichtbehinderten Schülerinnen/Schülern führen würde. Prof. Innerhofer führte gleichzeitig auch in Wien eine ähnliche Untersuchung in Regelklassen durch und konnte auf Paralleluntersuchungen in München verweisen (Innerhofer 1988, S. 5). Dieser Vergleich erbrachte bereits damals, dass die Schülerinnen/Schüler der Südtiroler deutschsprachigen Schulen in Bezug auf die Rechtschreibleistungen (und nur dazu gab es vergleichende Daten) sogar besser abschnitten als ihre Vergleichsgruppe nördlich der Alpen (vgl. ebd., S. 255–256).

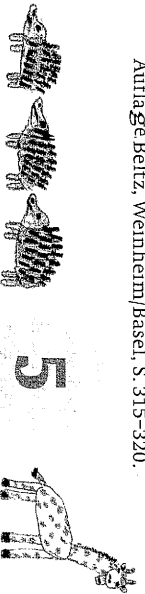
Quellen:

- Bassmann, W. (2014): Kooperation ist besser – Schulleiter über die Chancen von Inklusionsklassen. Winfried Bassmann im Gespräch mit Joachim Scholl. Deutschlandradio Kultur. http://www.deutschlandradiokultur.de/inklusion-kooperation-ist-besser.954.de.html?dram:article_id=284058 [26.9.2014].
- Diaz, I. (2014): Kann ein geistig behindertes Kind aufs Gymnasium? Der Streit um den elfjährigen Hemi mit Down-Syndrom hatte die Frage aufgeworfen. Der Fall von Larissa zeigt: Es geht. In: Die Zeit Schule. Online: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-06/inklusion-gymnasium> [26.9.2014].
- Feyrer, G. (1999): Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 1/99. Download: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html> [22.9.2014].
- Feyrer, E. (1998): Behindern Behinderter? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Studienverlag, Innsbruck/Wien.

Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.) (2014): Individuelle Förderung als schulisches Herausforderung. <http://library.fes.de/pdf-files/strifd/entoeorderung/10650.pdf> [26.9.2014].
Gesellschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2006): Plädoyer für kleinere Klassen. http://www.gew.de/Plaedoyer_fuer_kleinere_Klassen.html [22.9.2014].

Häthner, G. (2007): Warum macht Integration schlaue? Verfügbar unter: <http://archive.info.com/page/1045334/2012-1-2-23/http://www.eine-schule-fuer-alle.info/wissenschaft/huehner> [22.9.2014].
Innenhof P., Klöpfer, C. (1988): Integration und Schulreform. Eine Untersuchung zur Integration Behindertler an den Pflichtschulen Südtirols. Wien.

Preuss-Lausitz, U. (2009): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H., Sauer, S. (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Auflage. Beltz, Weinheim/Basel, S. 458–470.
Wockner, H. (1999): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H., Sauer, S. (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 7. Auflage. Beltz, Weinheim/Basel, S. 315–320.



„Inklusive Bildung – wie soll denn das gehen, wenn die ‚schwachen‘ Schülerinnen/Schüler nicht mitkommen?“

Von der inklusiven Didaktik bis hin zur Raum- und Schulausstattung finden Veränderungen statt, die ein gleichberechtigtes, demokratisches und lebendiges Lernen ermöglichen. „One size fits all“ – „Eine Größe für alle“ – ist passé. Neben zahlreicher Fachliteratur zum inklusiven Unterricht und inklusiver Didaktik (z.B. Seitz 2005, Feuser 1995, 1999, 2003, 2011, 2013, Reich 2014) sei auf Dokumentationen verwiesen, die das gemeinsame Lernen eindrucksvoll veranschaulichen (Film Klassenleben, Film Bergfeld).

Im inklusiven bzw. integrativen gemeinsamen Unterricht wird davon ausgegangen, dass die Klasse heterogen ist. Ziel ist es, dass alle Schülerinnen/Schüler, unabhängig vom Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“, individuell lernen können – der/die Hochbegabte ebenso wie das Kind mit sogenannter schwerer Mehrfachbehinderung (elementaren Lernbedürfnissen). Alle Kinder haben einen Förderbedarf.

„Die Forderung, dass die individuellen Förderbedarfe aller als behindert bzw. nichtbehindert geltenden Schülerinnen/Schüler in einer Schule für alle befriedigt werden können, ist für einen unter dem Begriff der ‚Integration‘ beschriebenen Unterricht grundsätzliches Anliegen. Seine Einlösung weist deutlich über einen Integrationsbegriff im benannten engeren Sinne hinaus. Er fasst im allgemeiner Weise Unterricht in Klassen, deren Heterogenität nicht nur durch ‚Behinderungen‘, unterschiedliche Entwicklungsniveaus und Lernausgangslagen der Schülerinnen bedingt ist, sondern auch durch deren andere Sprache, Religion, Nationalität und Kultur“ (Feuser, 1999).

Inklusiver Unterricht bedeutet eine Abkehr vom langwierigen Frontalunterricht. Projektarbeit, Logbucharbeit,

Lernen an Stationen und Werkstattarbeit ermöglichen Lernen im individuellen Tempo. Davon profitieren auch Hochbegabte, da sie in ihrem Tempo lernen können und ihr Wissensdurst nicht ausgebremst wird. Inklusive Didaktik eignet sich auch gut in jahrgangsstübergreifenden Lerngruppen. Ein Kind, das besonders gut in Mathematik ist, erklärt einem anderen Kind, das Hilfe braucht, die Aufgabe. Durch das Erklären tritt der Lehr-Lern-Effekt ein. Das erklärende Kind wiederholt dabei das eigene Wissen, das sich dadurch besser festigen kann. Durch das selbstorganisierte, freie Lernen, durch die Teamarbeit, durch weitgehend freie Zeiteinteilung, durch die freie Methodenwahl, durch die Wahlfreiheit in Bezug auf die Interaktionsformen (Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit) und durch die Kontrolle bzw. das Feedback durch den Abschlusskreis wird ein eigenverantwortliches, fachliches und soziales Lernen ermöglicht. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass solche Lernformen sehr erfolgreich sind. Dafür braucht es entsprechende Lernräume, Methoden, Materialien und Know-how (vgl. z.B. Reich 2014).

Diese Erkenntnisse sind nicht neu. Schon 1907 hat die Reformpädagogin Maria Montessori gezeigt, dass die auf das Individuum abgestimmte Förderung und die soziale Eingliederung vorrangige Aufgaben sind. Und diese treffen in gleichem Maße für nichtbehinderte und behinderte Kinder zu.

Inklusive Pädagogik ist auch keine leistungsfreundliche Pädagogik, nur weil sie auf Selektions- und Segregationsmechanismen verzichtet. Selbstverständlich wird auch in Integrationsklassen von allen Schülerinnen/Schülern optimaler Einsatz und bestmögliche Aneignung der Kulturtechniken erwartet. Vokabeln lernen gehört in inklusiven Schulen selbstverständlich zum Fremdsprachenunterricht dazu, nur müssen nicht alle Schülerinnen/Schüler zur selben Zeit und mit den gleichen Methoden genau die gleichen Vokabeln lernen, da die Bewertung der Leistung sich auf die Schülerin/den Schüler selbst bezieht und nicht auf eine Norm wie den Klassendurchschnitt. Die Leistung jedes/r Einzelnen darf sehr unterschiedlich sein. Zusätzlich zum abprüfbareren Wissen lernen die Schülerinnen/Schüler im inklusiven Unterricht aber auch Schlüsselfertigkeiten wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, etc., da es nämlich viel mehr an Kompetenzen verlangt, sich z.B. im Rahmen einer Freiarbeit selbst zu organisieren, als eine vorgegebene Aufgabe in einer vorgegebenen Zeit zu lösen.

„Die wissenschaftlichen Studien zum Themenkomplex der individuellen Förderung zeigen, dass das Lernen in heterogenen Lerngruppen sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten als auch mit Leistungsstärken oder besonderen Lernpotenzialen wirkungsvoll sein kann. Die erstgenannte Gruppe baut ihre fachlichen Kompetenzen aus, während die zweitgenannte Gruppe vor allem im Bereich der sozialen Kompetenzen profitiert. Im Sinne eines demokratischen Bildungsverständnisses mit dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe sind diese Ergebnisse als positiv zu bewerten“ (Friedrich Ebert Stiftung 2014, S. 15).



„Inklusion ist schön, aber bitte nicht auf den Gymnasien“

Die Aussage, dass die „Schwachen nicht mitkommen“, geht von einer Bildungsvision aus, die an alle dieselben Anforderungen stellt und von allen erwartet, dass sie dieselben Lernziele erreichen. Im Gegensatz dazu ist es Aufgabe der Schule, die Lernangebote so zu gestalten, dass alle Schülerinnen/Schüler ihren individuellen Möglichkeiten entsprechenden Bildungserfolg erzielen. Diese Ausrichtung hat das Südtiroler Landesgesetz zur Autonomie der Schulen (Nr. 12/2000) klar definiert, wenn es vom Grundsatzausgangspunkt aus es Aufgabe der Schule ist, ihre Angebote so zu gestalten, dass dieser Verschiedenheit Rechnung getragen wird. Individualität und Verschiedenheit stellen die grundsätzliche Norm unseres Schulsystems dar.

Besondere Beachtung findet dies im Rahmen der didaktischen Autonomie. Hier geht es darum, „die allgemeinen und spezifischen Ziele in Lernwege umzusetzen, die das Recht aller Schüler und Schülerinnen auf Bildung und Erziehung gewährleisten. Sie (die Schulen) erkennen und nutzen die Unterschiede, fördern die Fähigkeiten jedes Einzelnen, indem sie alle zweckdienlichen Maßnahmen treffen, um den Bildungserfolg zu erreichen“ (Art. 6, Abs. 1 des Südtiroler Landesgesetzes). Das ist eine hohe Anforderung an Schulen und Lehrpersonen, die sicher noch nicht immer umgesetzt wird.

Quellen:

- Autonome Provinz Bozen (2000): Landesgesetz zur Autonomie der Schulen, Nr. 12/2000. http://lexhrowser.provinz.bz.it/doc/de/Ip-2000-12/Landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx.
- Feuser, G. (1999): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt/Berlin.
- Feuser, G. (1999): Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 1/99. Download: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html> [22.8.2014].
- Feuser, G. (2003): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Bd. 1. Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. et al.: Didaktik und Unterricht. Bd. 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertpädagogik: Behindert, Bildung, Partizipation. Kohlhammer, Stuttgart, S. 86-100.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertpädagogik: Behindert, Bildung, Partizipation. Kohlhammer, Stuttgart, S. 282-293.
- Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.) (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> [26.9.2014].
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Beltz, Weinheim, Basel.
- Seitz, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Schneider, Hohenzollern.
- Seitz, S. (2003): Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, S. 91-104.

Zunächst einmal wird durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) klargestellt, dass Gymnasien keine „behindertentfreie“ Zone sind. Dies ist menschenrechtlich, aber auch im Sinne von Anti-Diskriminierung und Inklusion nicht zulässig. Die UN-BRK unterscheidet nicht nach Oberschultypen. Die Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK, der das Recht auf inklusive Bildung beinhaltet, ist Aufgabe aller Schulen und Schulformen (Artikel 24: „inclusive education system at all levels“). Der gleichberechtigte Zugang bezieht sich also auf alle Schulformen – Gymnasien inklusive. Aus der Menschenrechtsperspektive ist es nicht legitim, Schülerinnen/Schüler aufgrund einer Behinderung abzulehnen.

Der Leiter der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention am Deutschen Institut für Menschenrechte, Dr. Valentin Aichele, stellt fest, dass Gymnasien sehr wohl in der Pflicht sind, inklusive Angebote bereitzuhalten: „Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Das Gymnasium als Schulform grundlegend zu verändern, bedarf einer gesonderten politischen Entscheidung. Das Gymnasium darf jedoch nicht von der Diskussion über Wege zur Inklusion ausgenommen werden. Es gibt genügend gute Beispiele, wie Inklusion im Gymnasium glücklich laufen kann, wenn man nur offen dafür ist. Gerichtsverfahren etwa aus Thüringen und Sachsen zeigen dagegen, dass manche Lehrer und Schulbehörden selbst bei Fällen blockieren, bei denen die Schülerin oder der Schüler das Potenzial fürs Gymnasium aufweist“ (*Zeit online*, Inklusion ist mehr als Integration 2014).

Viele Gymnasien haben noch Förderbedarf, vor allem was den inklusiven und zielifferenten Unterricht angeht. Denn zielifferentes Lernen ist im Gegensatz zum zielgleichen Lernen an Gymnasien oft nicht vorgesehen. Das heißt, solange der Gymnasiast eine Körperbehinderung hat (bspw. in einem Rollstuhl sitzt) und zielgleich lernen kann (also nach dem gleichen Lehrplan wie die anderen), geht das in Ordnung. Will aber ein Kind auf das Gymnasium, das die Leistung aufgrund von Lernschwierigkeiten nicht erbringen kann und man dafür zielifferenten Unterricht anbieten müsste, geht das an Gymnasien nur selten.

Gibt es also ein grundsätzliches Problem zwischen Inklusion und der Institution Gymnasium?

Einige Bildungsforscherinnen/-forscher sehen genau das gegliederte Schulwesen als Hürde für inklusive Bildung und stellen die Systemfrage. Denn Befürworterinnen/Befürworter der inklusiven Bildung sind meistens auch für eine Schule für alle. Und so war es auch gemeint. Das viergliedrige Schulsystem in Deutschland kennt die

UNO so nicht. So kritisiert der ehemalige UN-Sonderberichterstatter für Bildung Venor Muñoz immer wieder, dass das Schulsystem extrem selektiv wirke und Kinder mit Förderbedarf, mit Migrationshintergrund oder auch Familien mit niedrigerem sozialökonomischen Status diskriminiere.

Der Grund, warum die Diskussionen gerade bei der Frage nach Inklusion auf Gymnasien so hitzig sind, könnte also an unserem gegliederten Schulsystem liegen. Dazu der Erziehungswissenschaftler Schuck: „Inklusion kann nur gelingen, wenn die Schulklassen heterogen sind, wenn die Stärkeren die Schwächeren mitziehen können. Dann profitieren alle. Wir müssen uns fragen, ob das Gymnasium nicht ein Relikt ist, eine überholte, im klassischen Denken verwurzelte Vorstellung. In Deutschland sind wir noch immer vom preußischen Schulsystem geprägt, das eine Schule für Bauern, Bürger und Gelehrte kannte. Damals wurde unser separiertes System aus der Taufe gehoben. Damit haben wir bis heute zu kämpfen. Die folgerichtige Fortsetzung des Gedankens war es, Behinderte in Sonderschulen zu unterrichten. Inklusion bedeutet, diese Trennung aufzubrechen, Behinderte in die allgemeinen Schulen zu integrieren und sie dort so zu unterstützen, wie sie es brauchen“ (Schuck in: Wölz 2014).

Der Inklusionsforscher Hans Wocken ist ähnlicher Ansicht und spricht sich für eine Erhöhung der Integrationsquote aus: „Inklusion stellt die Systemfrage! Inklusion will das real existierende gegliederte Schulsystem komplett durch eine einzige Schule für alle ersetzen. In einer inklusiven Schullandschaft ist weder für Sonderschulen noch für Gymnasien ein legitimer Platz vorgesehen. Das ist der hohe Anspruch!“ (Wocken 2014, S. 4).

Wocken kritisiert u.a. das bayerische Schulsystem, da dort die Inklusion nur halbherzig umgesetzt werde. Inklusion sei mehr als nur ein Zusatzprogramm. Er stellt das Schulsystem und die Aufteilung in Haupt-, Realschule und Gymnasium in Frage. „Alle Schulen müssen sich der Aufgabe der Inklusion annehmen – Realschulen, auch Gymnasien. Es wäre wirklich fatal, wenn wir ein Schulsystem hätten, in dem die einen behindertentfrei sind und die anderen, da sammeln sich die Probleme. Und diese Gefahr sehe ich“ (Wocken 2011, Video).

Auch auf die Frage, wie denn Inklusion auf Gymnasien gelingen kann, wenn Schülerinnen/Schüler mit Lernschwierigkeiten in der Klasse sind, gibt es bereits Lösungsvorschläge und Best-Practice-Beispiele. Dabei ist es gar nicht das Ziel, dass alle das Abitur machen, sondern inklusive Bildung auch an Gymnasien zu verankern. 2006 wurde eine Integrationsklasse am Gymnasium in Bad Harzburg eingerichtet (Werner-von-Siemens-Gymnasium). Da sich die Klasse schon aus der Grundschule kannte, Freundschaften aufrechterhalten werden sollten und die Lehrerinnen/Lehrer des Gymnasiums zustimmten, wurde der Versuch gestartet. Die Regel ist es aber noch nicht. Dort gab es eine Versuchsklasse mit vier Schülerinnen/Schülern mit „geistiger“ und „körperlicher“ Beeinträchtigung; die gemeinsam mit 22 Kindern ohne Behin-

derung lernten. „Wir haben von den Sonderpädagogen viel gelernt, wie wir unseren Unterricht anders gestalten. Was für die Kinder mit Behinderung gut ist, vor allem das anschauliche Lernen, ist auch für alle anderen gut“ (Schöler 2009). Jutta Schöler hat das Gymnasium beraten.

Letztendlich zeigen PISA-Spitzenreiterländer wie Kanada, wie es gehen könnte. Dort besuchen alle Kinder und Jugendlichen mindestens bis zur 9. Klasse die gleiche Schule. Selektiert wird dort nicht. Und auch die Förderquoten sind gering. In der Provinz New Brunswick in Kanada wird man nicht eine einzige Förderschule finden – und auch dort gibt es Kinder mit Autismus, mit Lernschwierigkeiten und mit Verhaltensauffälligkeiten. Doch sie besuchen mit den nichtbehinderten Nachbars- und Geschwisterkindern die gleiche Schule. Und trotzdem – oder gerade deswegen – belegt Kanada bei der PISA-Studie einen Spitzenplatz. Doch wie macht Kanada das? Kanada hat viel Mühe, Geld und Kraft in ein inklusives Schulsystem gesteckt. Team-Teaching ist an der Tagesordnung. Unterstützer-Teams geben Beratung und Hilfe. Übrigens kommt der Begriff „Inclusion“ im Zusammenhang mit Bildung aus Kanada.

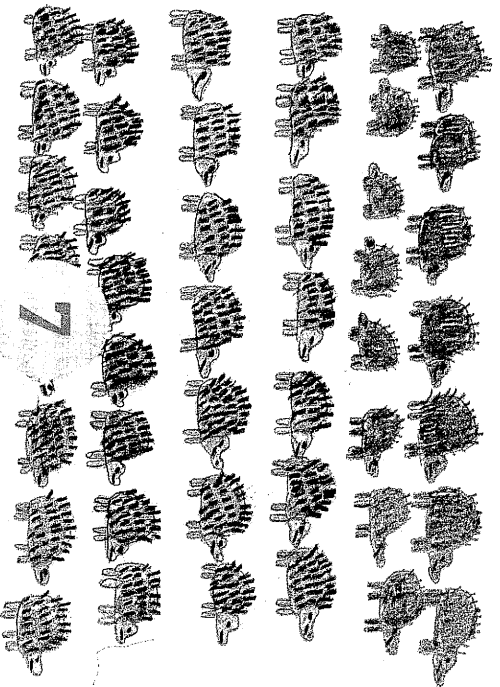
Inklusion stellt die Systemfrage. Das wird durch die Diskussion der inklusiven Bildung an Gymnasien deutlich.

In Italien und somit auch in Südtirol hat man sich bereits vor 50 Jahren dafür entschieden, eine „Schule für alle“ aufzubauen; das geht zurück auf das Jahr 1962, in dem die Einheitsmittelschule errichtet worden ist, also eine gemeinsame Schule für alle 11- bis 14-jährigen als Weiterführung der gemeinsamen fünfjährigen Grundschule. In der Folge (1977) wurde dieses Bildungssystem auch für Schülerinnen/Schüler mit einer Beeinträchtigung geöffnet. Dieses Bildungssystem ermöglicht es Eltern sowie Schülerinnen/Schülern, die Entscheidung für die weitere Schullaufbahn bis zum 14. Lebensjahr aufzuschieben. Und dies nimmt viel Druck und Stress von Eltern und ihren Kindern. Auch der Zugang zu den weiterführenden Schulen ist nicht an das Erreichen eines bestimmten Notendurchschnitts gebunden. Grund- und Mittelschulen sind größtenteils in einheitlichen Schulsprengelein zusammengefasst, was eine gute Kontinuität zwischen den beiden Bildungsstufen garantiert.

Quellen:

- Aichele, V. (2014): Inklusion ist mehr als Integration. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-08/inklusion-behinderte-schulen-krampf-karrenbauer-replik>, [19.09.2014].
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschlitzenzahl. In: W. Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, Leykam, S. 341-360. Verfügbar unter: www.bifie.at/24_Maerz_2010/.
- Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform. Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern, Stuttgart, Wien, Haupt.

- Schöler, J. (2009): Inklusion und Gymnasium – rechtliche Aspekte, wissenschaftliche Erkenntnisse. Kassel, 6. Februar 2012, S. 2. Verfügbar unter: http://gsg.intercoaster.de/icoaster/files/2012hilfenbrand_inklusion_und_gymnasium_2.pdf, [19.09.2014].
- Specht, W. (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schuldienst. Forschungsbericht. Graz, Zentrum für Schulentwicklungs- und Schulentwicklung, Abteilung II.
- Wockens, H. (2014): Von der Integration zur Inklusion. Verfügbar unter: www.hans-wocken.de/Wockens-Besser-zusammen.doc [19.09.2014].
- Wockens, H. (o.J.): Bayern zieht die Notbremse: Schulstrukturänderungsgesetz! Verfügbar unter: www.hans-wocken.de/Wockens-Besser-zusammen.doc [19.09.2014].
- Wockens, H. (2011): Alle Schulen, auch Gymnasien, müssen Behinderte inkludieren. (Video). Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=strendefamilie/kinderschulforscher-im-interview-das-gymnasium-ist-ein-reiz-1918643.html>, [19.09.2014].
- Wölz, L. (2014): Das Gymnasium ist ein Reiz! Verfügbar unter: <http://www.strendefamilie/kinderschulforscher-im-interview-das-gymnasium-ist-ein-reiz-1918643.html>, [19.09.2014].



„Die Klassenschülerzahl ist in den Regelklassen viel zu hoch, da ist die geforderte Individualisierung und Differenzierung ja gar nicht möglich!“

Als eine wesentliche Bedingung für produktives Umgehen mit heterogenen Schülergruppen wird häufig eine niedrige Klassenschülerzahl genannt. Altrichter (2009), der aktuelle internationale Studien zur Wirkungen der Klassengröße im Zusammenhang mit Individualisierung und Differenzierung analysiert, meint dazu zusammenfassend: „Eine Reduktion der Klassenschülerzahl eröffnet im Prinzip viele Möglichkeiten für aktivere, individualisierte und differenzierte Unterrichtsformen, von denen positive Effekte auf das Schülern zu erwarten sind. Sie führt jedoch aller Erfahrung nach nicht automatisch dazu, dass Lehrer/innen ihren Unterrichtstil umstellen, um diese Potentiale der verbesserten Arbeitsbedingungen zu nutzen. Die Reduktion der Klassenschülerzahl ist daher höchstwahrscheinlich keine sinnvolle Reformstrate-

gie, wenn eine Veränderung von Unterrichtsstilen und Unterrichtsqualität angestrebt wird. Im Gegenteil, um ihre Potentiale für eine Verbesserung von Unterricht und Schüler/innen/Leistungen zu realisieren, sind konzentrierte Initiativen zur Weiterentwicklung von Unterrichtsstilen und Lehrer/innen/qualifikationen vor und begleitend zur Reform notwendig“ (Altrichter, S. 353).

Specht (1993) zeigt in seiner Evaluationsstudie der Integrationsklassen in Österreich auf, dass es in Klassen mit 20 bis 24 Schülerinnen/Schülern tendenziell besser gelingt, ein tragfähiges Klima herzustellen und alle Schüler/innen/Schüler gut zu fördern als in Klassen mit weniger als 20 Schülerinnen/Schülern. Viel entscheidender für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts als die Klassenschülerzahl, die letztendlich ja auch stark von der Raumgröße her zu beurteilen ist, sind folgende Faktoren: Teamteaching, Kooperation mit den Eltern, Unterstützung durch Schulleitung und Behörden sowie eine möglichst heterogene Klassenzusammensetzung. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Bless (1995), der insgesamt 47 Variablen zu den Bereichen Schülerin/Schüler, Klassenlehrperson, -situation, -zusammensetzung und -schülerzahl, Heilpädagogin/-pädagog und heilpädagogische Schülerhilfe dahingehend untersuchte, welchen Einfluss sie haben: „Auf den Lernfortschritt schulleistungsschwacher oder lernbehinderter Kinder der Unterstufe der Primarschule, welche im Rahmen der Heilpädagogischen Schülerhilfe zusätzlich zum Regelklassenunterricht betreut werden, scheinen folgende Variablen einen bedeutenden Einfluss zu haben: die Möglichkeit der Heilpädagogen, mit anderen Fachpersonen berufsbezogenen Austausch zu pflegen, ein nach Einschätzung der Regelklassenlehrperson positives Klassenklima, eine bezogen auf die Intelligenz heterogene Klassenzusammensetzung und schließlich eine abgeschlossene Ausbildung des Heilpädagogen“ (Bless, S. 161).

Quellen:

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: W. Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 341-360. Graz, Leykam. Verfügbar unter: www.bife.at [24. 03 2010].
- Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern, Stuttgart, Wien, Haupt.
- Specht, W. (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schuldienst. Forschungsbericht. Graz, Zentrum für Schulentwicklungs- und Schulentwicklung, Abteilung II.



„Inklusiver Unterricht kostet mehr“

Es gibt Kostenfolgeschätzungen und -vergleiche bzw. Hochrechnungen von Preuss-Lausitz (1998). Förderschulen wirken sowohl volkswirtschaftlich als auch menschenrechtlich ungerecht und nachteilig. Gerade Schülerinnen/Schüler auf der Förderschule mit dem Förderstichpunkt „Lernen“ haben in der inklusiven Schule bessere Chancen auf einen Schulabschluss und somit auf einen Ausbildungsplatz. Das Risiko, abhängig von sozialen Transferleistungen zu werden, sinkt. Wer also mit Kosten argumentiert, dem sei gesagt, dass der Abbau der Förderschulen auch volkswirtschaftlich sinnvoll ist. Werden die Förderschulen in ihrer jetzigen Form beibehalten, wird der Rückgang der Schülerzahlen nicht mitgedacht, findet keine Umverteilung bei gleichzeitiger Kosteneinsparung statt, dann ist mit erheblichen Mehrkosten zu rechnen. Aber: Findet eine Umverteilung statt und bedenkt man die Folgekosten, die sich aus Sozialleistungen für ehemalige Förderschülerinnen/-schüler ohne Schulabschluss ergeben, dann kostet der gemeinsame Unterricht nicht mehr (vgl. *Preuss-Lausitz* 1998).

Strategien, die Vorurteile und Diskriminierungen aller Art vermeiden, Konzepte gegen Rassismus und Homophobie, Barrierefreiheit auf allen Ebenen, ausreichend Personal, kleinere Klassengrößen, Räume und Material, ein Kollegium, das sich aktiv gegen Ausgrenzung und für Chancengleichheit einsetzt, sind „Zutaten“ von unschätzbarem Wert. Sie sind wertvoll für jede einzelne Schülerin/jeden einzelnen Schüler, für die Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter, die Familien und für die gesamte Gesellschaft, für den Erhalt demokratischer Elemente und Menschenrechte und für Frieden, Toleranz und Akzeptanz. Aufwändig sind auch die Maßnahmen, die „Bildungsverlierer“ wieder eingliedern. Natürlich lösen inklusive Schulen nicht alle Probleme, doch sie tragen dazu bei, eine Vielzahl gar nicht erst entstehen zu lassen.

Klemm (2010) sieht insgesamt einen zusätzlichen Finanzbedarf von rund 660 Millionen Euro pro Jahr für die Umsetzung der inklusiven Bildung deutschlandweit. Hört sich viel an, aber wenn man bedenkt, dass durch die inklusive Bildung und der damit verbundenen neuen Lernkultur Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit steigen und mehr Schülerinnen/Schüler – ob mit oder ohne Förderbedarf – einen Schulabschluss erreichen und somit die Chance haben, eine Ausbildung zu machen, dann ist das Geld gut investiert.

Bei den Vergleichen der OECD-Staaten liegt Deutschland bei den Bildungsausgaben weit hinten. Dabei fällt auf: Kinder aus Familien mit wenig Bildungsressourcen („Arbeiterkinder“) haben kaum Aufstiegschancen. Im Gegenteil: Viele hinken sogar dem Bildungsniveau ihrer Eltern hinterher (siehe: Bildungsverband). Hier wird wieder

deutlich, dass von einer gut ausgestatteten inklusiven Bildungslandschaft alle Schülerinnen/Schüler profitieren. Und auch die Wirtschaft kann sich freuen, wenn gut qualifizierte Schülerinnen/Schüler eine Ausbildung antreten. Inklusive Bildung schafft mehr Bildungsgerechtigkeit und baut Benachteiligungen für unterprivilegierte Gruppen ab: für Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf, für Schülerinnen/Schüler aus Familien mit niedrigem ökonomischen Status und für Schülerinnen/Schüler mit so genanntem „Migrationshintergrund“.

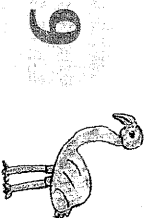
Hubert Hüppe, ehemaliger deutscher Bundesbehindertenbeauftragter, sagte 2013 dazu: „Es ist nur dann finanzierbar und machbar, wenn sie bereit sind, Förderschulen zu schließen. Und wer etwas anderes sagt, ist ein Träumer, weil wir haben so viele Sonderpädagogen gar nicht, wie wir sie brauchen.“

In anderen Ländern, wie z.B. den USA, Australien, Irland und Spanien, wurde schon früher erkannt, dass nichtaussondender Unterricht zur Kostendämpfung bzw. zum effektiveren Einsatz der bereitgestellten Mittel beitragen kann. Für Deutschland geschah dies erstmals durch eine 1999 abgeschlossene Studie (*Preuss-Lausitz* 1999). Dabei wurden die Kosten bei separierender und bei integrierender Beschulung erstmals seriös verglichen, indem nicht nur die eingesetzten Lehrerstunden (wie dies bei den, Milchmädchen-Rechnungen vieler Schulverwaltungen geschieht), sondern auch die übrigen Kosten, wie z.B. die sonstigen Personalkosten, die Beförderungskosten sowie die Betriebs- und Verwaltungskosten einbezogen wurden. Die Ergebnisse belegen, dass in den beiden untersuchten Landkreisen (Oder-Spree in Brandenburg und Segeberg in Schleswig-Holstein) der integrative Unterricht erheblich kostengünstiger und in jedem Fall nicht teurer ist als die Beschulung in der Sonderschule. Allerdings ist die Ausstattung mit zusätzlichen Lehrerstunden in Schleswig-Holstein wesentlich schlechter als in Berlin. Dort wäre also ohne Mehrkosten eine Verbesserung der integrativen Ausstattung möglich, denn nichtaussondende Förderung sollte nicht zum Nachteil der Betroffenen als Sparmaßnahme missbraucht werden“ (*Rosenberger* 2014, S. 24).

Quellen:

- Bildungsverband (2012): Bildung auf einen Blick 2012. OECD-Indikatoren. Verfügbar in: http://www.bildungsverband.info/oeecd_studie2012.htm [19.09.2014].
- Europäische Kommission. Eurostat (2014): Expenditure on educational institutions, 2004 and 2009. Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/File:Expenditure_on_educational_institutions_2004_and_2009_%.281%29-de.png. [19.09.2014].
- Hüppe, H. (2013): Video, INKLUSION- Probleme inklusive. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=GKNFtjBW2YU>. [19.09.2014].
- Klemm, K. (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Miles-Paul, O. (2014): Startkosten für Inklusion müssen verteilt werden. Verfügbar unter: <http://www.kobinet-nachrichten.org/>

de//nachrichten/28714/Startkosten-f%C3%BCr-inklusion-m%C3%BCssen-verteilt-werden.htm, [19.09.2014].
Preuss-Lausitz, U. (1998): Integration Behinderter zwischen Humanität und Ökonomie. Zu finanziellen Aspekten sonderpädagogischer Unterricht. Sonderheft: Weißbuch Integration, Heft 3, 1998. Tiroler Bildungspolitische Arbeitsgemeinschaft (Hrsg.), Studien Verlag Innsbruck, S. 37-40.
Rosenberger, R. (2014): Nichtaussondernde schulische Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen. In: Dokumentation 1. Landesweiter Integrationsstag – Erfurt/Thüringen, S. 24.
Schwarz, A., Weishaupt, H., Schneider, K., Makles, A., Tarazona, M. (2013): Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken. Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen, des Landkreistages Nordrhein-Westfalen und des Städte- und Gemeindebundes Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: http://www.dstgb.de/dstgb/Home/Schwerpunkte/Bildung%20sicher%20zukunft/Aktuelles/Eheblische%20kommunale%20Lehmkosten%20durch%20f%C3%A4chendeckende%20inklusive%20Beschulung/Gutachten_SpitzverbNRW_Inklusion_130712_FINAL.PDF, [19.09.2014].
Specht, W. (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Forschungsbericht. Graz, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II. Siehe auch: Bildungsserver: Integrativer Unterricht ist nicht neu! <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.htm?PartId=460> [22.09.2014].



„Das Kindeswohl muss im Vordergrund stehen, wenn es um die Entscheidung des Förderortes geht“

Sowohl die UN-Kinderrechtskonvention als auch die UN-Behindertenrechtskonvention zielen darauf ab, verbesserte Bedingungen und Entwicklungschancen für junge Menschen zu schaffen. In Artikel 7 der UN-Behindertenrechtskonvention heißt es: „Bei allen Maßnahmen ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ Die Eltern sind berechtigt und aufgefordert, in Sachwalterschaft das „Recht des Kindes auf Inklusion“ (BRK Art. 7.1) einzufordern. Das Recht des Kindes auf inklusive Bildung steht also weder für Eltern noch für Behörden zur Disposition. Ob das Kind bzw. seine Eltern die gegebenen Rechte tatsächlich in Anspruch nehmen, ist freilich ihnen überlassen.

Alle wollen nur das Beste für das Kind, die Eltern, die Lehrerinnen/Lehrer, das Schulsystem, der Staat. Die Eltern der Integrationsbewegung lehnen sich seit langem gegen eine Sonderschulpflicht auf und fordern ein uneingeschränktes Elternwahlrecht, da sie ihre Kinder doch wohl am besten kennen. Das Elternwahlrecht wird auch immer mehr zugestanden. Eltern können zwischen allgemeiner und besonderer Schule entscheiden. Die Berufung auf das Elternwahlrecht erfolgt relativ beliebig und willkürlich. Es gibt keine klare Regel, wer sich warum und mit welchem Ziel auf den Elternwillen beruft – er

wird also oft für Zwecke von Interessensgruppen instrumentalisiert. Neben dem Elternwillen gibt es auch den Staatswillen, der durch demokratische Wahlen legitimiert ist. Und die Politik ist gut beraten, auf die Eltern zu hören, mit ihnen zu reden und wenn irgend möglich ihren Willen zu berücksichtigen. Aber eines steht fest: Der fundamentale Verteilungsmechanismus eines gegliederten Schulsystems ist das Leistungsprinzip und nicht der Elternwille. Elternwahlrecht und Selektion sind unvereinbar, deshalb ist das Elternwahlrecht oft nur eine beruhigende Illusion. So lange es Sonderschulen gibt, bringt man Eltern in ein Dilemma. Eltern, die sich eine inklusive Schule für ihr Kind nicht vorstellen können, halten an den Sonderschulen fest. Vielleicht fehlt es ihnen nur an Informationen, die ihnen eine Wahl überhaupt ermöglichen könnte. Eine inklusive Schule würde das Elternwahlrecht in der Wahl von hierarchisch gestuften Schulformen überflüssig machen. Die Eltern könnten höchstens zwischen unterschiedlichen pädagogischen Profilen von Schulen wählen.

Eine wichtige Frage könnte dabei lauten: Wie fördern eigentlich separierende Einrichtungen das Kindeswohl? Das Selbstkonzept wird geschwächt, die Bildungschancen verringert und eine Entfremdung von der Gesellschaft in Gang gesetzt, wie mehrere empirische Befunde zeigen. Die Aktion Mensch und INNOFACT AG fanden heraus, dass die Hälfte der Bevölkerung Menschen mit Behinderung gar nicht wahrnimmt. Jeder Dritte hat überhaupt keinen Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Vor allem in Schulen und Kindergärten sei der Gedanke der Inklusion noch nicht angekommen. Nur acht Prozent der befragten Erwachsenen geben an, in Bildungseinrichtungen regelmäßig Kontakt zu Menschen mit Behinderung zu haben (vgl. *Aktion Mensch* 2012).

Jantzen ist der Ansicht, dass Förderschulen bzw. Sonderschulen negative Folgen auf das Kindeswohl haben: „Das Sonderschüler sich durch den Besuch ihrer besonderen Schulen diskriminiert fühlen, gilt für die Schüler der Lernbehinderten- und Verhaltensgestörteschulen als durchgängig nachgewiesen, und auch Schüler von Schulen für geistig behinderte Kinder, die häufig auch zum Auffangbecken von Migrantenkindern werden, empfinden sich häufig als diskriminiert. Unabhängig davon sind sie diskriminiert, weil ihnen Situationen gemeinsamen Lernens, eine Unterstützung durch die Peer-Group Gleichaltriger usw. vorenthalten wird und in vielen Fällen die Schule für Geistigbehinderte genau jene Ausgrenzungsmechanismen intern fortsetzt, einschließlich massiver Ausgrenzung im Unterricht und sogar Ausschulung. Reden wir also von einer Didaktik, die ein Gefühl persönlicher Würde zu entwickeln vermag“ (Jantzen 2010, S. 2f).

Nun fragen sich einige, was denn mit dem Kindeswohl der nichtbehinderten Mitschülerinnen/schüler im gemeinsamen Unterricht ist. Leiden denn die nichtbehinderten Mitschülerinnen/schüler nicht, wenn da ein Kind einen hohen sozial-emotionalen Unterstützungsbedarf hat, vielleicht im Moment sich nur schreiend stabilisie-



„Es werden Massen von Kindern mit Förderbedarf an die allgemeinen Schulen kommen“

Die Diskussion um das Kindeswohl muss eigentlich für alle Kinder, Schülerinnen/Schüler gelten. Wenn man sich in Italien für ein gemeinsames Lernen in einer Schule für alle entschieden hat, dann weiß man davon überzeugt war und ist, das dies der beste Lernort für alle Schülerinnen/Schüler ist. In diesem Zusammenhang ist auch das Elternwahlrecht zu sehen. Beide Punkte sind sehr konfliktbeladen und häufig von unterschiedlichen Interessen geleitet. Haben alle Eltern das Recht, die Schule für ihre Kinder zu wählen? In Italien und in Südtirol beschränkt sich das Elternwahlrecht auf die Wahl zwischen privaten, gleichgestellten Schulen und Schulen staatlicher Art; der Großteil der Schülerinnen/Schüler besucht die Schule des jeweiligen Einzugsgebietes. Das ist ein Rechtsanspruch. Die erste Wahl einer Schule erfolgt nach der 8. Klasse, nach Abschluss der Mittelschule. Und da stehen sämtliche weiterführende Schulen zur Wahl ohne Bedingungen, auch für Schülerinnen/Schüler mit einer Beeinträchtigung.

Quellen:

- Aktion Mensch :<https://www.aktion-mensch.de/presse/pressemitteilungen/derai.php?id=876> (derzeit nicht online).
- Janzten, W.: Eine Schule für alle ist möglich. Vortrag. 2010, S. 2f. verfügbar unter: <http://www.basaglia.de/Artikel/Eine%20Schule.pdf> [19.09.2014].
- Klemm, K. (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Mittendrin e.v. (Hrsg.) (2011): Eine Schule für alle: Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.
- Riedel, E. (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Mannheim/Genf. Universität Mannheim, S. 26.
- Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumbälle“. Forschung/Klinhardt, Kempfen.
- UN-Behindertenrechtskonvention, verfügbar unter: <https://pods1031.outlook.com/owa/?ver=16.0.400.12&cver=16.0.391.22&cf=08&C=0#path=/mail>. [19.09.2014].
- Wochen, H.: Elternwahlrecht? Über Dienstbarkeit, Endlichkeit und Widerspruch des Elternwillens. Online: http://www.gew-krefeld.de/Aktuelles-Archiv2010/02/Elternwahlrecht_2.10.pdf [19.09.2014].
- Wochen, H. (2013): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule – Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/2121> [19.09.2014].

Manche Menschen glauben, dass mit der Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und mit der Einführung einer flächendeckenden inklusiven Bildungslandschaft Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf die Regelschulen geradezu „überschwemmen“ würden. Schuppener (2012) zeigt, dass dies nicht der Fall ist. Pro Klasse kann man mit maximal einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf rechnen, wenn überhaupt. In Deutschland liegt der Anteil der Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf laut Förderquote für das Schuljahr 2012/13 bei 6,6 Prozent (Klemm 2013). Deutschlandweit gab es 2011/12 über 487.700 Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. „Für die einzelnen Bundesländer sind die Zahlen jedoch durchaus verschieden: Während in Rheinland-Pfalz 4,9 Prozent aller schulpflichtigen Schülerinnen/Schüler als förderbedürftig eingestuft werden, sind es in Mecklenburg-Vorpommern 10,9 Prozent“ (Uraeso, inklusive Bildung in Deutschland). Die unterschiedlichen Zahlen werden von Bildungsforschern vor allem mit diagnostischen Unterschieden in den Bundesländern in Verbindung gebracht.

„Derartige Befunde stützen die Hypothese, dass die Differenzen nicht in unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten bzw. Behinderungsgraden der Schülerinnen/Schüler begründet sind, sondern in verschiedenen Maßstäben bei der Diagnose von Förderbedarf“ (Klemm 2013, S. 13). Klemm zeigt, wie sich die einzelnen Förderschwerpunkte verteilen. Die größte Gruppe machen Schülerinnen/Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ aus. „Die 487.718 Schülerinnen/Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland verteilen sich zu 40,7 Prozent auf den Förderschwerpunkt Lernen und zu 59,3 Prozent auf die sonstigen Förderschwerpunkte: 16,2 Prozent Lernen im Schwerpunkt Geistige Entwicklung; 13,4 Prozent im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung; 11,1 Prozent im Schwerpunkt Sprache; 6,7 Prozent im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung; 3,4 Prozent im Schwerpunkt Hören; 2,5 Prozent Lernen in Förderschwerpunkte übergreifenden Arrangements; 1,5 Prozent im Schwerpunkt Sehen sowie 2,3 Prozent im Förderschwerpunkt Kranke; 2,2 Prozent schließlich können nicht zugeordnet werden“ (Klemm 2013, S. 12).

Wichtig bleibt bei allen Zahlen die Qualität des Vorhabens Inklusion. Schuppener spricht sich für die inklusive Schule aus, betont dabei aber die Wichtigkeit von sonderpädagogischem Know-how, von dem die allgemeinen Schulen profitieren können. Sie meint, wir können ALLE Kinder in die allgemeine Schule mitnehmen und betont,

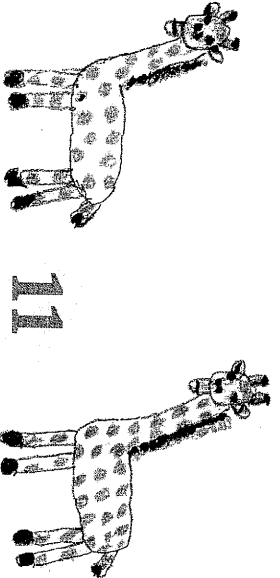
dass Inklusion kein Zusatz sein darf, „sondern vom Grunda. natz her eigentlich eine Unterstützung, eine offenerer Haltung auch gegenüber der Schülerschaft, die ja ohne In schon sehr heterogen ist und der man sich einfach jetzt stellt“ (Schuppenier 2012).

Es gibt also keine Massen von Schülerinnen/Schülern mit son. derpädagogischem Förderbedarf. Sicher besu- chen immer mehr Schülerinnen/Schüler mit besonde- ren Bildungsbedürfnissen unsere Schulen, der Anteil an Schülern/Schülern mit einer Beeinträchtigung stellt nur r einen sehr geringen Prozentsatz dar (in Italien ca. 2 bis 3% je nach Schulstufe). Höher ist der Prozentsatz an Schülern/Schülern mit einer spezifischen Lern- störung (Leserschreibstörung, Dyskalkulie, Entwick- lungstörungen, ADHS..). Wenn aber sämtliche Schulen und Klassen Schülerinnen/Schüler mit besonderen Bil- dungsbedürfnissen aufnehmen, dann spiegelt die Zu- sammen setzung eben die gesellschaftliche Realität wider – und die Anforderung ist leistbar.

Bei der Bestimmung, welchen Kindern überhaupt SPF attestiert wird, gibt es zwischen den 27 EU-Ländern große Unterschiede. In Österreich haben lt. Statistik Austria 5,2% der Pflichtschülerinnen/-schüler bzw. 29793 Schü- lerinnen/Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf. Demgegenüber stehen 2,41 % aller Pflichtschülerinnen/- schüler, die in einer Sonderschule unterrichtet werden.

Quellen:

<http://derstandard.at/1341844947520/EU-Kommission-fordert-besse- re-Bildungschancen-fuer-Behinderte>.
Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatisti- sche Analyse. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Eigenverlag.
Schuppenier, S. (2012): Auf die Sonderschule als Institution verzich- ten (Video). Verfügbar unter: http://www.youtube.com/watch?v=-9o_jinEBNt4, [22.09.2014].
Unesco: Inklusive Bildung Deutschland. Verfügbar unter: http://www.unesco.de/inklusive_bildung_deutschland.html [19.09.2014].



„Die Schulen sind nicht ausgestattet für Kinder mit Behinderungen“

Ja, das stimmt teilweise. Und deshalb müssen den Schu- len die personellen, sächlichen und räumlichen Res- sourcen bereitgestellt werden, die sie für die inklusive Bildung brauchen. Der US-amerikanische Psychologe Julian Rappaport (2013) meint im Zusammenhang mit Inklusion: „Rechte ohne Ressourcen zu besitzen, ist ein grausamer Scherz!“

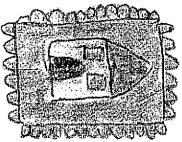
Aber nicht alle Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf brauchen eine extra Ausstattung. Und die Ausstattung fällt auch eher unter sekundäre Bedingungen, wie Georg Feuser anmerkt: „Ich würde das als sehr sekundäre Be- dingungen ansehen. Ich beschäufte mich, seit im deut- schen Sprachraum überhaupt diese Frage vor ungefähr 40 Jahren aufgeworfen wurde, damit. Die primäre Pro- blematik ist die Veränderung unseres Menschen- und Be- hinderungsbildes in unseren Köpfen. Das heißt, solange wir eine Einstellung haben, dass ein Mensch mit einer Beeinträchtigung, der mich vielleicht sogar ängstigt, weil ich nicht so sein will, wie der ist, ausgrenze, um seine Gegenwart nicht zu ertragen und damit stigmatisiere, so lange ist das weder strukturell, schulorganisatorisch noch bildungsorganisatorisch, also im Unterricht, zu machen“ (Feuser 2014).

Vielen Regelschulen fehlt es allerdings an räumlichen, sächlichen und personellen Ressourcen. Das heißt, dass wir diese Schulen besser ausstatten müssen, anstatt die Idee der Inklusion anzuprangern. Holt all die tollen Steh- plute, Snoezelmaterialien und Lernspiele aus den Förder- schulen und bringt sie dahin, wo sie gebraucht werden! Oder wandelt eine toll ausgestattete Förderschule mit Fahrstuhl und Handläufen in eine inklusive Schule um! Wenn die Schulen schlecht sind, müssen sie besser wer- den. Das gilt für alle – egal ob mit oder ohne Behinde- rung. Anstatt einen menschenrechtlichen Anspruch in Frage zu stellen, gilt es bessere Rahmenbedingungen zu schaffen und diese zu formulieren. Das Einsparen von entsprechenden Mitteln und Ressourcen für den inklusi- ven Unterricht führt erst recht zu Vorurteilen. Ängsten, Überforderung, schlechter Förderung und dem Ergebnis des nicht Vorankommens.

Übrigens: Auch Lehrerinnen/Lehrer und Eltern bzw. weitere Angehörige im Rollstuhl oder mit anderen Been- trächtigungen haben ein Recht auf einen barrierefreien Zugang: Alle Nutzerinnen/Nutzer haben das Recht auf einen barrierefreien Zugang zu den Bildungseinrichtun- gen, nicht nur Schülerinnen/Schüler mit einer Körper- behinderung. Neben dem barrierefreien Zugang sind si- cher auch Zusatzräume für die individuelle Förderung, für die Arbeit in Kleingruppen, differenzierende Lernmit- tel und zusätzliche personelle Ressourcen notwendig. Diese Rahmenbedingungen sind grundlegend für die Umsetzung einer inklusiven Schule. Die Frage ist, wie die dafür notwendigen finanziellen Mittel aufgebracht wer- den können. Ein einheitliches Bildungssystem für alle Schülerinnen/Schüler macht Mittel frei – sowohl finan- zielle als auch personelle. Kaum leistbar sind Parallel- systeme.

Quellen:

Feuser, G. (2014): Deutschlandradio Kultur. Verfügbar in: http://www.deutschlandradiokultur.de/bildung-schulsystem-nachin- klusion-fast-ummoeglich_1008.de.html?dram%3Aarticle_id=280477 [22.09.2014].
Rappaport, J. (2013): [http://de.wikipedia.org/wiki/Julian_ Rappaport#cite_note-1](http://de.wikipedia.org/wiki/Julian_Rappaport#cite_note-1), [26.09.2014].



12

„Schülerinnen/Schüler mit Behinderung brauchen einen Schonraum/Schutzraum“

Dieses beliebte Argument, auch die „Schonraumfalle“ genannt, basiert auf dem Gedanken, Kinder mit Behinderungen würden sich auf Förderschulen optimaler entwickeln, da sie nicht mit Kindern, die in ihrer Entwicklung „weiter“ sind, konfrontiert werden und „unter ihresgleichen“ sind. Genau das Gegenteil ist jedoch der Fall.

Förderschülerinnen/-schüler werden permanent mit dem Nicht-Können konfrontiert: Vom Transport mit dem „Behindertenfahrdienst“, der Gewissheit, nicht mit Geschwistern und Nachbarkindern auf eine Schule gehen zu können bis hin zu der täglichen Zusammenballung von medizinischen Geräten, Hilfsmitteln, Diagnosen, Therapien usw.. Erfahrungen haben gezeigt, dass Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht über ein realistischeres Selbstkonzept verfügen. Sie wissen nicht erst mit Beendigung der Schullaufbahn und bei der Vorstellung beim Arbeitsamt, dass sie nicht Pilotin oder Astronaut werden können. Hier sei auf die Arbeit von Brigitte Schumann verwiesen: „Ich schäme mich ja so!“ (2007)

Diesem Argument liegt auch die Auffassung zu Grunde, Kinder mit Behinderungen seien eine homogene Gruppe, sodass sich unter Kindern mit Körperbehinderungen leichter Freundschaften schließen ließen. Doch Kinder sind unterschiedlich, ob mit oder ohne Behinderung – völlig egal. Freundschaften entstehen durch Sympathie, der so genannten „Chemie“, gemeinsame Hobbys oder andere Indikatoren, nicht aber deshalb, weil zwei Menschen die gleiche Behinderung haben. Unabhängig davon steht fest, dass Aktivitäten, bei denen Menschen mit Behinderungen in homogenen Gruppen unter sich bleiben dürfen, weiterhin wichtig sind. „Wir wissen aus der Selbsthilfebewegung, dass vor allem auch im Zusammenschluss mit Gleichbetroffenen Koordinaten der Selbstpositionierung und sozialen Verortung gefunden werden, um diese dann in die Gesellschaft hinein deutlich und auch mit politischem Mandat zu artikulieren“ (Hinterrnair 2009, S. 19).

Diese außerschulischen Kontaktmöglichkeiten zu Menschen in ähnlichen Situationen im Sinne der Selbsthilfe werden im Freizeitbereich, im Sportbereich und in anderen Bereichen von Kindern/Jugendlichen mit Behinderungen genutzt und stehen aufgrund der historischen Trennung von Menschen mit und ohne Behinderung zahlreich zur Verfügung. Hinzuzufügen ist auch die Tatsache, dass alle Kinder (und Erwachsenen) gelegentlich einen Schonraum benötigen. Inklusive Schulen sollten daher einen solchen Entscheidungsraum bereitstellen. Von Ruhe- und Schonräumen profitieren all die Kinder,

die überfordert sind und eine Auszeit brauchen. Ein Behindertenstatus sollte aber nicht als Einlasskontrolle für einen solchen Raum gelten.

Quellen:

Hinterrnair, M. (2009) in Sachverständigenkommission Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Dreizehnten Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gerechtes Aufwachsen. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bjbs/Expertsensband_Kap_1_4_Hinter_AK_LK_Ppdf12.09.2014f.
Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Forschung Klinkhardt, Kempten.

13



„Inklusion funktioniert vielleicht bei Kindern mit Down-Syndrom, aber nicht bei schwerstbehinderten Schülerinnen/Schülern“

Man mag es nicht glauben, aber auch in Finnland und Kanada gibt es Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen – und auch diese gehen in die Schule vor Ort, gemeinsam mit Nachbars- und Geschwisterkindern.

Inklusive Schwerpunktsschulen, die gut für die jeweilige Bedarfsgruppe ausgerichtet sind (überall Teppichboden, Blindleitsysteme) beschulen blinde oder gehörlose Schülerinnen/Schüler auch in Deutschland bereits erfolgreich im gemeinsamen Unterricht. Für Jette und Steffi und ihre Klassenkameraden war es eine schöne Schulzeit, sie haben alle viel gelernt. Jette kann blind Rollstuhlfahren und selbst trinken. Im Unterricht war Steffi fast immer dabei, auf Augenhöhe, auf einer Liege, hat sich über die Mitschülerinnen/Mitschüler gefreut. Inklusionsforscherin Jutta Schöler hat mehrfach wissenschaftlich belegt, dass gerade Kinder, die eine „mehrfache Behinderung“ haben, vom gemeinsamen Unterricht profitieren, ebenso ihre Mitschülerinnen/Mitschüler:

„Je schwerer die Behinderung ist, um so notwendiger braucht ein Kind die vielfältigen Anregungen der nichtbehinderten Kinder: deren Bewegungen es mit den Augen verfolgen kann, deren Geräusche es mit den Ohren wahrnimmt, deren Gerüche es mit der Nase unterscheiden kann, deren Hände es am eigenen Körper spürt“ (Schöler 2009, S. 155f).

Inklusion fragt nicht nach dem Grad der Behinderung. Wer Inklusion an der Schwere der Behinderung fest macht, hat nicht verstanden, worum es geht. Mit genügend Ressourcen gelingt inklusive Bildung für Kinder mit „schwerer Mehrfachbehinderung“ bzw. mit elementaren Bildungsbedürfnissen. Der Film „Klassenleben“ zeigt, wie Lena und ihre Mitschülerinnen/Mitschüler gemeinsam lernen und aufwachsen. Es gibt viele Beispiele, wie es funktionieren könnte. Empfohlen sei dazu das von Andreas Hinz 2007 herausgegebene Buch „Schwere Mehrfachbehinderung und Integration“.

„Und der Begriff der Inklusion verträgt keine Ausgrenzung, weder in seiner lateinischen Herkunft, noch im soziologischen Sprachgebrauch, noch im pädagogischen“ (Feuser 2014).

Groß und durchaus begründet ist die Angst vieler Sonderpädagoginnen/-pädagogen, dass sich die Sonderschule in Zukunft zu einer „Rest-Schule“ schwerst- und mehrfachbehinderter bzw. massiv verhaltensgestörter Kinder entwickelt, die nur mehr die so genannten „nicht-integrierbaren“ Kinder betreuen darf. Durch das Festhalten am „Mythos Sonderschule“ im Bereich der Betreuung schwerst- und mehrfachbeeinträchtigter Schülerinnen/Schüler wird die befürchtete Entwicklung zur Rest-Schule aber eher gefördert als verhindert. Mit Strasser (2006, S. 12f.) ist daher einerseits zu fordern, dass auch für die noch in Sonderklassen verbleibenden Schülergruppen menschliche und professionelle Qualität sichergestellt sein muss. Andererseits muss möglichst schnell mit der Auflösung der Sonderschulen begonnen werden. Und mit der Einführung inklusiver Schulen als Regelschulen müssen diese sich so wandeln, dass auch dort schwerer beeinträchtigte Menschen qualitativ hoch stehend gefördert werden können.

Aufgrund der Gehörlosenkultur und den besonderen Bedarfen von blinden Menschen, ist es laut UN-Behindertenrechtskonvention notwendig, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, in einem bestmöglichen Umfeld vermittelt wird (siehe Artikel 24, UN-BRK). Dafür brauchen Regelschulen als Schwerpunktschulen entsprechende Angebote und Fachpersonal. Wichtig ist es, dass hör- und sehbehinderte Kinder sich zwischen Förder- und Regelschule entscheiden können. Es gibt gute Beispiele, bei denen alle Kinder in der inklusiven Klasse die Gebärdensprache lernen.

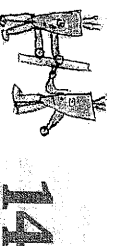
Inklusion ist in Italien/Südtirol ein Rechtsanspruch für alle Kinder, Schülerinnen/Schüler. Sehr gut ist diese Philosophie in den Rahmenrichtlinien der verschiedenen Bildungsstufen verankert. Beispielhaft hier jene der Unterstufe: „Die Schule baut durch einen auf dem Grundgedanken der Inklusion beruhenden Unterricht die Haltung auf, Unterschiede der Personen und Kulturen als Bereicherung zu verstehen und dem Anderssein mit Respekt und Offenheit zu begegnen“ (Autonome Provinz Bozen 2009, S. 7). Es geht grundsätzlich also nicht darum, ob wir Inklusion an den Kindergärten und Schulen umsetzen wollen, sondern wie das gewinnbringend für alle gelingen kann.

Quellen:

Autonome Provinz Bozen (2009): Rahmenrichtlinien des Landes für die Unterstufe <http://www.provinz.bz.it/schulamtschulrecht/381.asp> [25.09.2014].
Feuser, G. (2014): Deutschlandradio Kultur. Verfügbar in: http://www.deutschlandradiokultur.de/bildung-schulsystem-macht-inklusion-fast-unmoeglich.1008.de.html?dram%3Aarticle_id=280477 [22.09.2014].

Hinz, A. (Hrsg.) (2007): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration, Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Oberhausen.
Schöler, J. (2009): Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen in Integrationsklassen. In: Schöler, J.: Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim und Basel 2009, S. 154-159.

Strasser, U. (2006): Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 57 (3), S. 6-14.



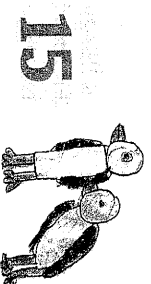
„Inklusion hat Grenzen, gerade bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten“

Oft wird gesagt, Inklusion sei nicht für alle Kinder förderlich, vor allem „verhaltensauffällige“ Kinder hätten Probleme mit der Inklusion. Anstatt zu sagen, dass Inklusion Grenzen habe, dass Inklusion nichts für „Verhaltensauffällige“ sei, könnte man auch sagen: Es gibt Schulen und Behörden, die einfach noch nicht so weit sind. Die Gründe dafür liegen nicht etwa im Kind, die Gründe dafür liegen bspw. beim Finanzministerium, das kein Geld ausgeben will, bei der Bildungsbehörde, bei der Lehrerbildung, bei all denjenigen, die Stolpersteine nicht aus dem Weg räumen wollen.

Manche Menschen gehen davon aus, dass vor allem „verhaltensauffällige“ Kinder Probleme mit der Inklusion haben. Ist es nicht eher so, dass viele Menschen Probleme mit der Inklusion haben, weil sie nicht mit „solchen Kindern“ belästigt werden wollen? Hat ein so genanntes „verhaltensauffälliges“ Kind je gesagt: „Ich habe echt Probleme mit der Inklusion, schickt mich bitte weg auf eine Problemschule für Problemschüler wie mich, denn ich denke, dass ich da besser lernen kann und auf einer Förderschule bestimmt einen hohen Schulabschluss erreichen kann“?

Wurden empirische Befunde eingeholt? Es gibt Untersuchungen, die zeigen, dass gerade so genannte „verhaltensauffällige“ Kinder vom gemeinsamen Unterricht profitieren. Klingt ja logisch, denn wie soll ein Kind mit „Verhaltensauffälligkeit“ in einer Klasse mit neun weiteren Mitschülerinnen/Mitschülern mit „Verhaltensauffälligkeit“ soziales Verhalten lernen? Die Probleme liegen also nicht im Kind, sondern in den problematischen Bedingungen. Wenn eine Schülerin/ein Schüler Probleme mit der Welt hat und die Welt mit ihr/ihm, dann brauchen beide Seiten Unterstützung.

An der Flämisch-Grundschule gab es einen Jungen, der länger in der Kinderpsychiatrie war. Fast alle haben gesagt, dieser Junge muss auf eine Förderschule. Die Eltern und die Flämingschule (integrative Grundschule) haben es versucht – mit Erfolg. Nach einer Phase des Einzelunterrichts mit einem Schulpsychologen und Sonder-



„Die Schülerinnen/Schüler mit Behinderung werden gehänselt und es entstehen neue Vorurteile“

pädagogen folgte eine Phase, in der der Junge in Kleingruppen (vier bis fünf Kinder) lernte. Nach dieser Phase besuchte der Junge gemeinsam mit dem Schulpsychologenstundenweise den Unterricht in seiner zukünftigen Klasse. Danach konnte der Junge gut in der Klasse ankommen. Nachzulesen ist dieses Beispiel (und viele andere) im dem Buch von Ulf Preuss-Lausitz „Schwierige Kinder – Schwierige Schule“.

Manche werden gehänselt, weil sie zwei lesbische Mütter haben, manche weil sie Schuhe mit Klettverschluss tragen, manche wegen einer Behinderung. Das Repertoire an gesellschaftlich internalisierten Vorurteilen ist groß. Steckt man deshalb alle Menschen, die Vorurteile und Diskriminierung erfahren, in eine gesonderte Institution? Würde eine Bank für Schwule und Lesben das Zusammenleben fördern? Würde ein Theater nur für Blondinnen die Akzeptanz für vielfältige Haarfarben stärken? Würde eine Schule für all diejenigen, deren Körperfunktionen nicht der Norm entsprechen, zu mehr Toleranz beitragen?

Es braucht also konstante Beziehungspersonen, die eng mit allen Beteiligten (Jugendamt, Eltern usw.) zusammenarbeiten und regelmäßige Kind-Umfeld-Diagnosen durchführen.

Es wird eine neue Zwei-Klassen-Theorie geschaffen, wenn gesagt wird: „Inklusion geht, aber nicht bei allen Kindern.“ Mit dieser Einteilung wird das Konzept Inklusion ad absurdum geführt, indem gesagt wird: Für manche Kinder ist es gut, für manche eben nicht. Inklusion spiegelt aber ein menschenrechtliches Anliegen wider. Menschenrechte sind unmittelbar mit dem Gleichheitsgedanken verknüpft. Das heißt, dass alle das gleiche Recht auf bspw. eine gute inklusive Schulbildung haben. Es ist mit der Unterzeichnung dieses Menschenrechtsdokumentes nicht mehr möglich, dass bestimmte Gruppen nur noch mit ihresgleichen verkehren und andere diskriminierte Gruppen durch separate Institutionen von sich fern halten – mit dem Argument, sie seien dort besser aufgehoben. Wenn es Probleme mit einem Kind in der Klasse gibt, müssen sie gelöst werden. Und zwar nicht durch einen Schulwechsel sondern mit entsprechenden Maßnahmen in der Schule. Alle haben das Recht, gut lernen zu können. Dazu braucht es genügend Fachpersonal, Teilungsräume, inklusive Didaktik, Rückzugsräume (bspw. Schulinseln), eine enge Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (Jugendamt usw.), Elternarbeit und Unterstützung von außen (bspw. Supervision). Diese Ressourcen werden aber nicht hinreichend gestellt. Dafür kann aber ein einzelnes Kind nichts. Die ganze Inklusionsdebatte scheint sich zu einem Machtkampf zu entwickeln. Es geht um Macht bestimmter privilegierter Gruppen, es geht um die Macht des Geldes, es geht um die Macht von Professionen und Institutionen und es geht um die Macht, gewisse Unterordnungsstrukturen beizubehalten. Siehe dazu auch den Aufsatz von Hans Wöcken (2010).

In heterogenen Lerngruppen machen Kinder Differenz-erfahrungen, die für ein tolerantes und demokratisches Miteinander wichtig sind. Hier hat Annedore Prengel mit der „Pädagogik der Vielfalt“ einen wichtigen Beitrag geleistet. Auch die Haltung der Erwachsenen gegenüber der Lerngruppe ist dafür relevant. In der Pubertät brauchen Jugendliche Peers. Daher ist die Einzelintegration, bei der eine Schülerin/ein Schüler mit Behinderung, die/der einzige ist, für viele nicht die beste Lösung. Vorurteils-sensible Ansätze wie der Anti-Bias-Ansatz zeigen, wie Vorurteile, Einseitigkeiten, Schielagen und Diskriminierungen abgebaut werden können.

Wichtig ist, dass Pädagoginnen/Pädagogen einschreiten und Schutz vor Diskriminierung geben – egal welche Form von Diskriminierung oder vorurteilhaftem Verhalten auftritt. Durch verschiedene Aktionen und durch den gemeinsamen Alltag können Vorurteile abgebaut werden – oder sie entstehen im besten Fall gar nicht erst, da das gemeinsame Spielen und Lernen von Anfang an stattfindet.

So kann die Zusammenarbeit im Unterricht, an dem auch Schülerinnen/Schüler oder Lehrerinnen/Lehrer mit Behinderung teilnehmen, durch das gemeinsame Ziel, bspw. eine Klassenreise zu planen, vorurteilhaftes Denken gegenüber Menschen mit Behinderungen korrigieren. Auch das gemeinsame Ziel, das Schuljahr friedlich und für die Einzelne/den Einzelnen erfolgreich zu bewältigen, fördert den Abbau von Vorurteilen. Ein Wir-Gefühl entsteht. Dafür braucht es in der Schule die Förderung sozialer Kompetenzen und eine Förderung des empathischen Umgangs mit Vielfalt.

Quellen:

- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2004): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim, Basel.
- Wöcken, H. (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Das Parlament – Aus Politik und Zeitgeschichte: Menschen mit Behinderungen. Ausgabe 23/2010, S. 25-31, Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH, Bonn.

Nach der Kontaktthese des US-amerikanischen Psychologen Gordon W. Allport ist für den Abbau von negativen Einstellungen gegenüber Gruppen oder Personen, die allein auf der Gruppenzugehörigkeit beruhen, die Qualität des Kontaktes entscheidend (vgl. Allport 1954). Um gegen Ableism vorzugehen (Ableism – Feindlichkeit

gegenüber Menschen, die als behindert wahrgenommen werden), sind also Faktoren wie Klima, Freude, Spaß und ein befriedigender Austausch ausschlaggebend. Bei inklusiven Schullaufbahnen sind solche Prozesse bestenfalls überflüssig, da Kinder – im günstigsten Fall schon im Kindergarten und der Krippe – mit unterschiedlichen Kindern mit und ohne Behinderung spielten und lernten. Vorurteile, eine merkwürdige Faszination am „Behindertsein“ und eine ablehnende Einstellung gegenüber Behinderung entstehen so gar nicht erst. Mitschülerinnen/Mitschüler mit Behinderung werden dann in erster Linie als Mitschülerinnen/Mitschüler wahrgenommen. Behinderung tritt als ein Teilaspekt von Vielfalt eher in den Hintergrund, während Zugangsbarrieren in den Vordergrund geraten und die Klassengemeinschaft sich fragt, wie Barrieren und ungleichberechtigte Teilhabe beseitigt werden können.

Schon Erstklässler sind in der Lage, Diskriminierung zu erkennen und dagegen vorzugehen. So bastelten Grundschülerinnen/Grundschüler kleine bunte Strafbzettel und verteilten diese, wenn der Behindertenparkplatz vor ihrer Schule unrechtmäßig belegt wurde. Sie haben gelernt, welche Nachteile ein besetzter Parkplatz für einen Menschen mit Behinderung mit sich bringt. Sie haben gelernt, gemeinsam dagegen vorzugehen. Das stärkt das Gruppengefühl sowie das Bewusstsein für Ungerechtigkeiten und aktiviert gleichzeitig zur Handlung. Schweizer Forscher fanden durch Befragungen von Kindern heraus, dass Kinder aus integrativen Klassen auf die gestellten Fragen „behindertentfreundlicher“ antworteten als Kinder, die keine integrative Klasse besuchten. Der Unterschied ist aber nur sehr geringfügig.

„Laut Forscher Luciano Gasser heißt das aber nicht, dass Integration nicht funktioniert, sondern dass sie nicht automatisch funktioniert. Die rein physische Integration von behinderten Kindern in die Regelschule reiche nicht aus, so sein Schluss. Sie müsse angemessen begleitet werden. Nach wie vor werde Leistung hoch gewertet, sowohl von Eltern wie von Lehrpersonen, meint Gasser. Das Forscherteam plädiert daher für eine stärkere Förderung moralischer und sozialer Kompetenzen (\"Neue Zürcher Zeitung\", Sags, wie hast du es mit der Behindertung?, 12.03.2012).

Kontakt allein reicht nicht aus, die Qualität des Kontaktes muss stimmen. „Die Wirksamkeit ist sehr viel größer, wenn der Kontakt durch institutionelle Unterstützung sanktioniert wird (z.B. durch Gesetze, Sitten und die örtliche Atmosphäre) und so beschaffen ist, dass er zur Entdeckung gemeinsamer Interessen und der gemeinsamen Menschlichkeiten beider Gruppen führt“ (Allport 1954, S. 281).

Etwas Ähnliches hat auch der Soziologe Günther Cloerkes herausgefunden. In seiner Kontakthypothese wird dargestellt, dass „Personen, die über Kontakte mit Behinderten verfügen, ... günstigere Einstellungen gegenüber Behinderten zeigen als Personen, die keine derartigen Kontakte haben oder hatten“ (Cloerkes 1982, S. 563).

Klingt logisch und spricht für eine inklusive Schule für alle. Bin ich damit aufgewachsen, dass es um mich herum auch Menschen im Rollstuhl gibt, dass jemand nicht sprechen kann oder Hilfe beim Essen braucht, werden diese Erfahrungen als etwas „Normales“, „Alltägliches“ abgespeichert. Begegne ich dann jemandem in einer neuen Situation, der auf Assistenz angewiesen ist, einen kleinen Spuckfaden hängen hat oder zwischen durch etwas lauter schreit, ist das für mich weder erschreckend noch komisch. Ich habe durch die inklusive Schulzeit gelernt: Aufgrund dieser oder jener Behinderung sind manche Dinge so und andere Dinge so – vorausgesetzt, ich habe in der Schule Gelegenheit bekommen, das zu erfahren.

Kinder sind neugierig. Sie wollen wissen, warum Dinge so sind, wie sie sind. Der Anti-Bias-Ansatz bzw. die „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ nach „Kinderwelten/Institut für den Situationsansatz“ zeigen Möglichkeiten, wie man mit Kindern über Unterschiede zwischen Menschen sprechen kann, ohne neue Vorurteile oder Klischees zu produzieren. So wird empfohlen, dass die Erwachsenen „Interesse an den Wahrnehmungen, Beobachtungen und Deutungen der Kinder“ zeigen (Kinderwelten/Institut für den Situationsansatz, Ziel 2, S. 3). Dialoge über Unterschiede haben den Vorteil, dass die Kinder Beschreibungen erhalten, die etwas mit ihren eigenen Erlebnissen zu tun haben (vgl. Kinderwelten/Institut für den Situationsansatz, Ziel 2, S. 3).

Nicht einfach die Teilhabe fördert eine positive Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen, sondern die Kontakte müssen auch als positiv erlebt werden. Anders gesagt: Inklusion muss richtig Spaß machen. Natürlich darf es und muss es und wird es auch Konflikte geben, aber die Zeit, die ich in einer inklusiven Gruppe verbringe, soll mir Freude bereiten. Ich muss nicht alle mögen, aber die gemeinsamen Ausflüge, das Sportfest, das gemeinsame Lernen oder die Theater-AG sollen Spaß machen. Daher ist bei inklusiven Projekten das Augenmerk auch auf die Atmosphäre zu richten, damit ein tolerantes Miteinander gefördert werden kann. Ansonsten besteht die Gefahr, dass in einer heterogenen Schulklasse, in der die Kinder jahrelang zusammen waren, trotzdem kaum Annäherung passierte.

Damit Vielfalt aktiv erlebt werden kann, müssen die Lehrerinnen/Lehrer „ganz bewusst Aspekte von Vielfalt in die Aufmerksamkeit der Kinder bringen“ (Kinderwelten/Institut für den Situationsansatz, Ziel 2, S. 2).

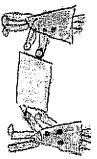
„Dazu kann gehören, was und wie jemand ist, wo die Großeltern leben, wie jemand mit Rollstuhl eine Treppe überwindet, womit man gerne spielt, wer welche Augenfarbe hat und wie viele Augenfarben es wohl gibt, wie man in unterschiedlichen Sprachen ‚Ei‘ sagt. Kinder müssen tätige und sinnliche Erfahrungen mit Unterschieden machen: Gemeinsam mit Mouniras Mama Fladenprotbacken, sich mit einem Rollstuhl fortbewegen, sich die Haare frisieren wie Bens Bruder. Unterschiede müssen so thematisiert werden, dass sie Kinder kognitiv und sprachlich herausfordern, indem sie zum Vergleichen, Auf-

an **de**beziehen, Differenzieren anregen. Gespräche darüber **er**sollen in einer Sprache geschehen, die respektvoll, **ei**nfach, sachlich, nüchtern und direkt ist“ (*Kinderwelten/Insight für den Situationsansatz*, Ziel 2, S. 3).

Der gemeinsame Unterricht allein schützt nicht vor Hänseleien, Mobbing oder Ausgrenzung. Dafür braucht es Erwachsene, die die Kinder und Jugendlichen in ihrer Identität stärken, die den empathischen Umgang mit Unterschieden fördern, den Kindern/Jugendlichen beibringen, Diskriminierung zu erkennen und die Anregung **ge**ben, gegen Ungerechtigkeiten vorzugehen, sie zu melden und Schutz zu bieten (Ziele des Anti-Bias-Ansatzes nach **La**louse *Derman-Sparks*). Unterschiede sind gut, Ungerechtigkeiten sind es eben nicht.

Quellen:

- Allport, G.W. (1954): The nature of prejudice. Reading, MA: Addison Wesley
- Cioerles, G. (1982): Die Kontakttypothese in der Diskussion. Zeitschrift für Heilpädagogik 33, S. 561–566.
- Cioerles, G. (1986): Erscheinungsweise und Veränderung von Einstellungen gegenüber Behinderten. In: Wiedl, H.: Rehabilitationspsychologie. Kohlhammer-Verlag, Stuttgart, S. 131–149.
- Derman-Sparks, L. & A.B.C Task Force (1989): Stereotypisierung und Diskriminierung widerstehen lernen. Kapitel 8. In: Derman-Sparks, L. & A.B.C. Task Force: Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children. NAEYC: Washington, D.C. 1989, S. 69-76 (Übersetzung aus dem Englischen: Petra Wagner), Kinderwelten/Insitut für den Situationsansatz: Ziel 2. Vortragsbewusstseitsbildung und Erziehung: Allen Kindern Erfahrungen und Vielfalt ermöglichen. Online im Internet: <http://www.situationsansatz.de/files/texte%20strafachstelle%20Kinderwelten/kwe%20pdf/Ziel%20%20einf.pdf>



16

„Wir brauchen erst Konzepte und empirische Befunde – und Inklusion braucht Zeit“

Guten Morgen, wer hat da die letzten 40 Jahre bildungspolitisch verschlafen? Seit 1975 gibt es Konzepte in Deutschland, die zeigen, wie gemeinsamer Unterricht umgesetzt werden kann. Diverse Schulversuche wurden wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Diverse Forscherinnen/Forscher haben den Lernfortschritt von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung im gemeinsamen Unterricht untersucht. Zahlreiche Bücher sind geschrieben worden, die die Untersuchungsergebnisse erläutern. Während die Wirksamkeit von gemeinsamen Unterricht oftmals wissenschaftlich belegt wurde, fragt bei den Förderschulen keiner nach wissenschaftlichen Belegen. Dieses Argument: „Wir brauchen erst wissenschaftliche Ergebnisse“ wird oft verwendet, um inklusive Prozesse auf die lange Bank zu schieben.

Häufig kommt auch das Argument: „Inklusion braucht Zeit“. Wieder ein verzögerungstaktisches Argument. Was viele nicht wissen: Inklusion hatte jahrzehntelang Zeit, im deutschen Bildungssystem Fuß zu fassen. Die dama-

lige Integration entstand aus Elterninitiativen und dem Willen von Pädagoginnen/Pädagogen. Trotz vieler, wissenschaftlich begleiteter und erfolgreicher Schulversuche und vieler Bemühungen auf Seiten der Eltern, Lehrerinnen/Lehrer und auch mancher mutiger Schulbehörde, konnte sich der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen nicht flächendeckend durchsetzen.

Die erste staatliche Integrationschule, die Kinder mit Behinderungen – ja auch Kinder mit „Schwerstnehfachbehinderung“ – aufnahm, war die Flämisch-Grundschule in Berlin. Das war 1975. Der gemeinsame Unterricht war jahrzehntelang schulpolitisch nicht gewollt. Viele engagierte Lehrerinnen/Lehrer und kämpferische Eltern bemühten sich, die Integration voranzutreiben. Auch die Wissenschaft versuchte immer wieder, die Politik davon zu überzeugen, wie sinnvoll, wichtig und erfolgreich der gemeinsame Unterricht ist.

Vor Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention gab es bereits zahlreiche Projekte, Klassen, Schulen, die gemeinsamen Unterricht umsetzten. Und vor der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention witterten und bekämpften verschiedene Gruppen wie die Verbände der Sonderpädagoginnen/Sonderpädagoginnen (allen voran der VDS (Verband Deutscher Sonderpädagoginnen) und konservative Sonderpädagogikprofessoren – die Idee des gemeinsamen Lernens. Sie erfinden immer wieder neue Argumente, um ihre diskriminierenden Institutionen zu legitimieren. Kaum war die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet und politischer Handlungsdruck kam auf, wandelte sich auch die harten Anti-Integrationsansichten des VDS und anderer Gruppen. Nun konnten sie schlecht gegen eine Konvention der UNO anreden. Also formulierten sie ihre Thesen einfach weicher: „...könnte man ja machen“, „sicher im Einzelfall auch gut...“ bis hin zu „für die meisten sicher machbar“, selbstverständlich nicht ohne ein dickes „Aber“ einzubauen. Verständlich, Veränderungen können Angst machen. Jedoch wollen und können die meisten nicht auf das Fachwissen der Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen verzichten. Keine Sorge also.

Ganz nebenbei tritt der Diskriminierungsschutz bei Unterzeichnung von Menschenrechtsdokumenten nach der internationalen Interpretation sofort mit Unterzeichnung in Kraft. Bei dem Tatbestand, einem Kind aufgrund einer Behinderung den Besuch einer Regelschule zu verwehren, handelt es sich um eine knallharte Diskriminierung. Ohne Wenn und Aber muss diese sofort beseitigt werden. Die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention hat bewirkt, dass das Vorhaben „Gemeinsamer Unterricht“ nicht mehr auf freiwilliger Initiative fußt. Die UN-Behindertenkonvention ist seit 2009 in Kraft. Lehrerinnen/Lehrer hätten schon längst fortgebildet und Lehramtsstudiengänge um Seminare der Inklusiven Pädagogik und Didaktik bereichert werden müssen.

Im „Nationalen Aktionsplan Behinderung (NAP) der österreichischen Bundesregierung von 2012 ist zu lesen:

...flächendeckender Ausbau der inklusiven Regionen bis 2020“. Die Steiermark will eine inklusive Modellregion bis 2015 schaffen.

Die Zahl der Schüler mit SPF ist in den vergangenen Jahren in Österreich angewachsen: Laut Statistik Austria ist die Zahl der Sonderschülerinnen/Sonderschüler zwischen 2006/07 und 2012/13 von 27.488 auf knapp 30.000 bzw. deren Anteil von 4,3 auf 5,2 Prozent der Pflichtschülerinnen/schüler gestiegen.

Der Anteil an Kindern mit SPF variiert zwischen den Bundesländern deutlich: So sind es in Tirol 3,8 Prozent der Pflichtschülerinnen/Pflichtschüler, in Wien 6,7 Prozent. Der Bund vergibt allerdings unabhängig vom tatsächlichen Bedarf Förderung für 2,7 Prozent der Pflichtschülerinnen/Pflichtschüler, die Summe wird dann von den Ländern pro Schülerin/Schüler verteilt.

Erst mit der Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage wurde klar, wie sich das Beibehalten der 2,7%-Markelzeile ausgewirkt hat. In Österreich werden die personellen Ressourcen nicht nach einem tatsächlichen Wert vergeben, sondern nach der Zahl der Pflichtschülerinnen/Pflichtschüler berechnet, indem von dieser

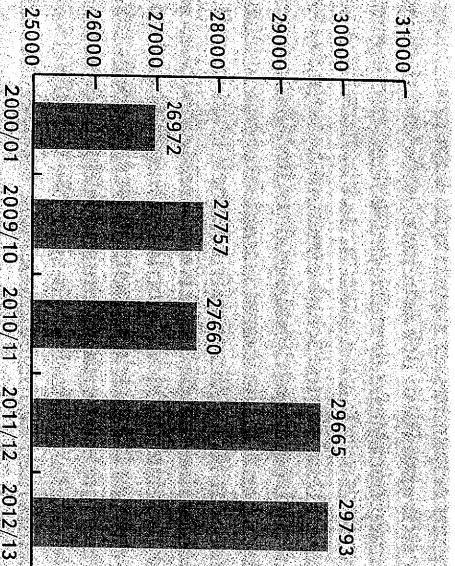


Tabelle 1

Während die Zahl der Schülerinnen/Schüler mit SPF stetig steigt, sinkt im gleichen Zeitraum die Zahl der zur Verfügung gestellten Dienstposten für diese Schülerinnen/Schüler (siehe Tabelle 2):

Zu sehen ist klar: Für immer mehr Schülerinnen/Schüler, die sonderpädagogische Unterstützung benötigen, werden immer weniger Dienstposten zur Verfügung gestellt.

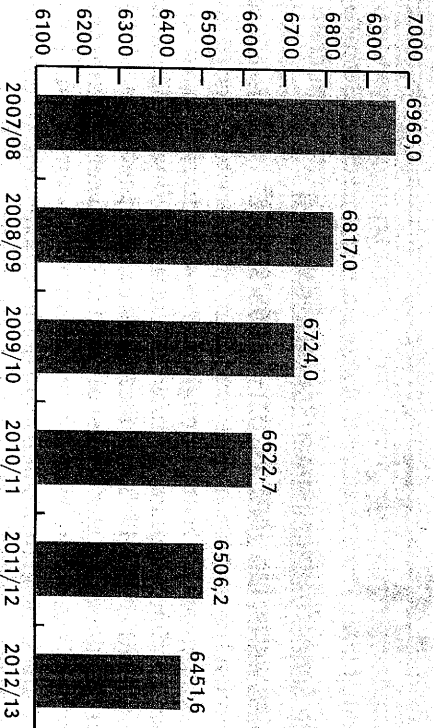


Tabelle 2

Zahl 2,7% der Schülerinnen/Schüler als jene ausgewiesen werden, für die Ressourcen zu Verfügung gestellt werden.

Aus Tabelle 1 geht hervor, wie sich die Zahl der Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) tatsächlich entwickelt hat. Waren es 2000/01 noch 26.972 Schülerinnen/Schüler, so ist die Zahl im Schuljahr 2012/13 auf 29.793 gestiegen (Quelle Statistik Austria). Nach Quellen des BMUKK beträgt die Anzahl aber schon 30.186.

Dies unterstreicht die Notwendigkeit verlässliche Daten zu erheben und wissenschaftlich auszuwerten, damit Problembereiche erkannt und sinnvolle Entwicklungsschritte eingeleitet werden können. Eine Darstellung der Situation in Österreich wie im Argument 10 von Prof. Klemm (Klemm 2013, S. 12) ausgeführt, fehlt in Österreich zur Gänze.

Seit 1993 können Eltern in Österreich wählen, ob Kinder mit SPF in einer eigenen Sonderschule (Sonderpädagogisches Zentrum/SPZ) oder Sonderschulklassen oder aber gemeinsam mit Schülerinnen/Schülern ohne spezielle Bedürfnisse beschult werden. 2013/14 wurden 61 Prozent der Schülerinnen/Schüler mit SPF integrativ unterrichtet.

Eine einzigartige Situation gibt es im Bezirk Reutte in Tirol: Jedes Kind geht in die Schule, in die es auch gehen würde, wenn es nicht behindert wäre! Seit 16 Jahren gibt es keine Sonderschule mehr. Niemand fragt mehr nach dem Ob. Es geht nur noch – mit Einsatz und einer positiven und respektvollen Haltung den Kindern und Eltern gegenüber – um das individuelle Wie. Die bezirkswerte Umgestaltung wurde in einem geplanten zehnjährigen Zeitraum unter Einbeziehung der Betroffenen vom damaligen Direktor Dr. Norbert Syrow mit kommunikativer Einfühlbarkeit und großer Bedachtsamkeit vollzogen. Die Sonderschule wurde „überflüssig“ gemacht.

Das Land Kärnten ist das erste Bundesland, das mit der Reintegration der Kinder aus den Institutionen des Landes in die jeweiligen Heimatbezirke der betroffenen Kinder begonnen hat und dabei erfolgreich ist. Inzwischen

gibt es breite Zustimmung und Vertrauen seitens der Betroffenen zu dieser Entscheidung und den handelnden Personen.

Die österreichische Bildungsministerin will in einer „Politik der kleinen Schritte“ Inklusion verwirklichen, ohne die Sonderschulen „von heute auf morgen“ abzuschaffen. Die Beteiligten fürchten, dass es Trippelschritte sein werden: zwei nach vorne, einer zurück.

Volker Schönwiese, international anerkannter Bildungsexperte, fordert deshalb, die folgenden Schritte sofort umzusetzen:

- Ab sofort darf kein Kind von der Regelschule in die Sonderschule wechseln
- Ab nächstem bzw. übernächstem Jahr keine neue Aufnahme in eine Sonderschule
- Bei inklusiven Schulen sollen trotz Schülerrückgangs die Ressourcen aufrecht erhalten bleiben
- Das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs soll auf die Ermittlung des realen pädagogischen Bedarfs umgestellt werden
- Die Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) werden von den Sonderschulen getrennt, um die Inklusion unabhängiger unterstützen zu können
- Unterstützung der Familien mit behinderten Kindern durch inklusive Ganztagsstrukturen und familienbegleitende Dienste.

Italien hat den Weg ausgehend von der Gesamtschule über die schulische Integration von Kindern, Schülerinnen/Schülern mit einer Beeinträchtigung bis hin zur Inklusion als laufenden Prozess durchgemacht. Konzepte sind entstanden und weiter entwickelt worden, neue wissenschaftliche Erkenntnisse haben neue Sichtweisen auf Behinderung und Lernen eröffnet. Inklusion ist immer in Entwicklung, kann, darf nicht stehen bleiben, vielleicht werden wir sie auch nie vollkommen erreichen. Kindergärten und Schulen haben sich auf den Weg gemacht, haben oft unterschiedliche Wege zu diesem Ziel eingeschlagen, sind auf einem unterschiedlichen Stand. Wichtig ist, dass die Richtung stimmt.



„Die Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen wollen weiterhin, ihre ‘Förder-/Sonderschule’“

Lehrerinnen/Lehrer können sich ihre Schüler/Schülerinnen nicht aussuchen. Lehrerinnen/Lehrer unterrichten auch Schüler/Schülerinnen, die nicht heterosexuell sind (im Schnitt zwei Jugendliche pro Klasse). Sie unterrichten Schüler/Schülerinnen, die keinen deutschen oder österreichischen Pass haben. Und sie unterrichten Schüler/Schülerinnen, die beim Lernen mehr Hilfe brauchen als der Rest der Klasse. Überlässt man die Weiterentwicklung der Qualität von Inklusion der Freiwilligkeit von Schulen,

wird die UN-BRK in ihrer Stringenz nie umgesetzt. Menschenrechte wurden geschaffen, um die gleichberechtigte Teilhabe unabhängig von Finanzen, Mehrheitsmeinungen oder Vorurteilen durchzusetzen.

Der Prozess der Inklusion macht vielen Angst. Es regen sich Widerstände (ähnlich wie bei anderen schulpolitischen Reformen). Daher gilt es, die Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen, die an Förderschulen arbeiten, fortzubilden und ihnen den Nutzen von inklusiver Bildung sowie die bevorstehenden Veränderungsprozesse darzustellen.

Auch wenn die Vorstellung für viele Lehrerinnen/Lehrer unangenehm ist, nicht mehr allein im Klassenzimmer zu sein, sondern eine/n zweite/n Pädagogin/Pädagogen an der Seite zu haben, ist das Zwei-Pädagogen-System für die inklusive Bildung der richtige Weg. Die Form des inklusiven Arbeitens ist anders. Sie verlangt mehr Zeit für gemeinsame Vor- und Nachbesprechung, für Koordination und Organisation sowie für Planung und Diagnostik. Besonders zu Beginn der Arbeit im gemeinsamen Unterricht ist der Umstellungsanlauf sehr hoch. Trotzdem wird diese Form des Arbeitens von vielen, die es ausprobieren, als positiv empfunden, weil sich dadurch ein Klima des gegenseitigen Ergänzens ergibt und die Stärken jeder/s Einzelnen besser zum Tragen kommen. Dadurch kann sich eine Form des Arbeitens entwickeln, die von allen in hohem Maße als zufriedenstellend und eigenverantwortlich empfunden wird. In den in Österreich sehr umfassend evaluierten Schulversuchen hat sich das Paradigma auch empirisch bestätigt, dass die höhere Arbeitsbelastung von Integrationsklassenlehrerinnen/-lehrern mit einer größeren Berufszufriedenheit hoch korreliert. Die Mehrarbeit bei Vor- und Nachbereitung schlägt sich nämlich relativ bald in einer leichteren und zufriedenstellenderen Unterrichtsarbeit nieder (vgl. Specht 1993).

Viele Sonderschullehrerinnen/-lehrer halten die inklusive Bildung ohnehin für sinnvoll, bemängeln aber die schlechten Bedingungen an den Regelschulen. Hier muss die Politik stärker mit anpacken und endlich die notwendigen Rahmenbedingungen herstellen.

Es sollte auch die Idee der umgekehrten Inklusion stärker ins Auge gefasst werden, indem gut ausgestattete, barrierefreie Förderschulen zu inklusiven Regelschulen werden. Dennoch gibt es viele Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und ihre starke Lobby, die für den unbedingten Erhalt der Förderschulen kämpfen und beharrlich an den Vorurteilen gegenüber der inklusiven Bildung festhalten. Die Behindertenpädagogik bzw. Sonderpädagogik spaltete sich. Das eine Lager wollte und will nichts an dem Förderschulwesen ändern. Das andere Lager hatte ähnliche Gedanken wie Maria Kron (2006):

„Nach der vernichtenden Praxis des Nationalsozialismus wurde in Ost wie in West ein breites Fördersystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderung aufgebaut – ein System, das mit relativ guten Ressourcen ausgestattet wurde, um die Eingliederung von Menschen mit Behinderung zu gewährleisten. Nicht bedacht wurde allerdings,

was es bedeutet, dass die Eingliederung ausgerechnet auf dem Weg der Aussonderung, der Bildung und Erziehung von Kindern Sondereinrichtungen gelingen sollte – ein Vorhaben, das eigentlich eine Quadratur des Kreises ist. Ausgerechnet die Förderung in getrennten Lebenswelten sollte für die gesellschaftliche Eingliederung sorgen“ (Kron, 2006, S. 6). So setzten sich Professorinnen/Professoren, Lehrerinnen/Lehrer, Eltern und Organisationen für die nicht aussondernde Bildung ein. Andere hielten und halten an dem Förderschulsystem fest.

Auch wenn in der Forschung kaum jemand mehr von einer homogenen Lerngruppe ausgeht, diese sogar als Illusion dargestellt wird, glauben manche noch an die homogenen Lerngruppe und meinen, dass Kinder mit gleichem Lernniveau besser zusammen lernen. Diese These ist empirisch jedoch nicht haltbar. Lernen Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gemeinsam, so bringt das keine Nachteile. Die Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) zeigte: „Ein anderes Merkmal des Klassenkontextes, die Leistungsheterogenität, erweist sich dagegen nicht als Risikofaktor, sondern als belanglos für die Leistungsentwicklung.“ (DESI 2006, S. 52).

Die Lehrerwerkerschaft GEW meint dazu: „Laut Studie ist auch ein weiterer Glaubenssatz deutscher Schulpolitik empirisch widerlegt, dass nämlich in Klassen mit gleich Leistungsniveaus Schülern mehr gelernt werde als in solchen mit einer großen Leistungsstreuung“ (DESI 2006). Dennoch wird die Illusion der homogenen Lerngruppe von bestimmten Vertreterinnen/Vertretern als Fakt dargestellt. Damit wird so getan, als wären die Kinder geistig genormt. Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes Josef Kraus lobt dabei auch das hochdifferenzierte Förderschulwesen (für jede „Störung“ die passende Schublade) und versteht nicht, warum man dieses Förderschulwesen aufgeben und Inklusion umsetzen sollte. Der positive Effekt inklusiver Bildung ist – im Gegensatz zu den Aussagen, die sich für den Erhalt der Förderschulen in der jetzigen Form aussprechen – empirisch belegt.

Viele haben einfach Angst, wenn grüne Socken nicht in der Schublade für grüne Socken landen und rote nicht in der Schublade für rote Socken. Die Widerstände entstehen, weil eine bunte Sockenliste für viele einfach schwer vorstellbar ist.

Anstatt einer heterogenen Lerngruppe wollen manche Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen auch mit der bisherigen ausgesiebten Gruppe fortfahren und keine Umstellungen, wie möglicherweise auch aufwändigere Didaktik, Team-Teaching und die Konfrontation mit noch mehr Vielfalt, in Kauf nehmen.

Genauso wie Behinderung nicht gleich Behinderung ist, ist Sonderschulpädagogin/ Sonderschulpädagoge nicht gleich Sonderschulpädagogin/Sonderschulpädagoge. Viele Sonder-, Inklusions- und Allgemeinpädagoginnen/-pädagogen setzten sich aktiv für den Ausbau des inklusiven Unterrichts ein – ohne Wenn und Aber.

Quellen:

- Beck, B., Bundt, S., Ehlers, H., Gailberger, S., u.a. (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.
- Kron, M. (2006): Gemeinsame Bildung und Erziehung aller Kinder – verschiedene Wege in Europa. Vortrag. Download unter: <http://www.w2.uni-stiegen.de/ze/eels/documents/Gemeinsame%20Bildung%20und%20Erziehung%20von%20Kindern%20mit%20und%20ohne%20Behinderung%20%96%20verschiedene%20Wege%20in%20Europa.%20Prof%20Dr.%20Marita%20Kron.pdf> [26.9.2014].
- Specht, W. (1993): Evaluation der Schultversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schultversuch. Forschungsbericht. Graz: Zentrum für Schultversuche und Schulentwicklung, Abteilung II.
- Rappaport, J. (2013): http://de.wikipedia.org/wiki/Julian_Rappaport#cite_note-1, [26.09.2014].



„Die Lehrerinnen/Lehrer wissen doch gar nicht, wie das geht!“

Inklusion ist ein Prozess, der täglich neu begonnen werden muss. Für Lehrerinnen/Lehrer, die plötzlich mit einer für sie neuen Situation konfrontiert werden, mag obige Aussage ihre Berechtigung haben. Inklusion einfach nur auszuprobieren, kann zu Lasten der Kinder gehen und ist durch nichts zu rechtfertigen. Für alle Lehrerinnen/Lehrer, die bereits im Dienst sind und sich nun dem Problem der Unterschiedlichkeit der Kinder stellen wollen bzw. müssen, gibt es aber mehrere Möglichkeiten: vorbereitende und begleitende Fortbildung; postgraduale Zusatzbildungen; Symposien und Seminare; Literaturstudium, Hospitationen, Erfahrungsaustausch.

Es liegt an jeder/m, sich aus dem Angebot das für sie/ ihn Richtige zu wählen und sich der Sache der Kinder zu stellen. Verantwortungsvolles, gut reflektiertes und begleitetes learning by doing wird die notwendige Kompetenzerweiterung bringen, wobei sich vor allem der Kompetenztransfer im Team und ein entsprechender Erfahrungsaustausch als hilfreich erwiesen haben. Aufgabe der Regierungen, Schulverwaltungen und Hochschulen ist es, für angemessene Angebote zu sorgen.

Für zukünftige Lehrerinnen/Lehrer – also jetzige Lehramtsstudierende – ist die Ausbildung so schnell wie möglich den Anforderungen inklusiver Bildung anzupassen. In Österreich schuf die Bundesregierung mit der Änderung des Hochschulgesetzes 2005 im Frühjahr 2013 die Grundlage für eine in deutschsprachigen Ländern revolutionäre Neustrukturierung der Lehramtsbildung (HG 2014). So wird es ab 2015 keine eigenständige Ausbildung von Sonderschullehrerinnen/Sonderschullehrern mehr geben, sehr wohl aber die Möglichkeit einer Schwer-

pun-kehrzung bzw. Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik mit dem Fokus Behinderung innerhalb der Primar- oder Sekundarstufenpädagogik. § 38, Abs. 3a, des Hochschulgesetzes schreibt nämlich vor: „Die Curricula der Bachelor- und Masterstudien haben die Zielsetzungen von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten und inklusive Pädagogik in einem angemessenen Ausmaß zu berücksichtigen.“

Die Aufgabe der „Abstimmung der von Pädagogischen Hochschulen autonom erstellten Curricula im Hinblick auf inklusive Bildung“ (Maßnahme 135, *bmak* 2012) wurde vom Bundesministerium dem Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik an der PH Oberösterreich übertragen. Dieses erarbeitete gemeinsam mit Vertreterinnen/Vertretern aller Hochschulen Empfehlungen zur Umsetzung des neuen Hochschulgesetzes, die letztlich auch in das sogenannte Modulhandbuch (*Braunsteiner/Schmider/Zahalka* 2014, S. 77–80) eingingen. Inklusive Bildung wird dort als eine unverzichtbare pädagogische Grundlage für alle Studierenden definiert, die in allen Studienbereichen (Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachwissenschaften und -didaktiken, pädagogisch-praktische Studien) in einem Ausmaß von zumindest 18 EC (Europäen Credits) verankert sein soll. Der Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit dem Fokus Behinderung, der sozusagen die bisherige Sonderschullehrerbildung ersetzt, soll ein Ausmaß von 80 bis 115 EC umfassen.

Die Ausbildungsinhalte und -strukturen sollen sich an die Anforderungen eines inklusiven Schulsystems anpassen. Grundlage dafür sind entsprechende Einstellungsänderungen: In einer inklusiven LehrInnenbildung kann nicht mehr das beeinträchtigte oder benachteiligte Kind als defizitäres Wesen im Fokus des pädagogischen Blicks stehen. Stattdessen sind strukturelle Barrieren in den Systemen sowie effektive, subsidiäre Angebote zur Verringerung dieser Barrieren in den Mittelpunkt zu stellen. Pädagogisches Ziel muss die optimale Abstimmung der individuell unterschiedlichen Lernaussgangslagen, Fähigkeiten und Interessen mit gemeinsamen, individualisierten und differenzierten Lernangeboten und -anforderungen sein. Durch die Berücksichtigung der verschiedenen Bedarfe, Fähigkeiten und Erwartungen der Schülerinnen/Schüler sowie der Gemeinschaft kann Aussonderung vermieden werden.

Außerdem muss schon auf den Hochschulen gelernt werden, im Team zu arbeiten und die jeweiligen spezifischen Kompetenzen der Spezialisierung in das gemeinsame Gestalten von Lernprozessen einzubringen. Bereits im Beruf befindliche Lehrerinnen/Lehrer müssen mit der Arbeit im Team ausgetretene Pfade des Lehrerseins verlassen. Umbruchsituationen verunsichern aber immer. Gemeinsam Lösungen zu finden und die Gestaltung der Arbeit zu tragen, kann dann gut funktionieren, wenn das gemeinsame Wollen als solide Kooperationsbasis im Vordergrund steht. Das gemeinsame Wollen beinhaltet Respekt, Toleranz und Akzeptanz den anderen gegenüber.

die Bereitschaft, sich und seine Arbeit in Frage zu stellen sowie die Absicht, gemeinsam Verantwortung zu übernehmen. Zufriedenstellende Teamarbeit bedingt aber nicht, dass sich alle bereits sehr gut kennen und „lieben“. Sehr wohl ist aber die professionelle Bereitschaft, sich mit den anderen ernsthaft auseinander setzen und sich selbst ernsthaft einbringen zu wollen, notwendig. Dazu gehört auch, Ungereimtheiten, Unstimmigkeiten, Minderheitenmeinungen, Bedenken, etc. rechtzeitig anzusprechen und leidenschaftlich für Kompromisse, mit denen alle gut leben können, zu kämpfen. Hilfestellung von außen zu holen, ist dabei keine Schwäche, sondern manchmal einfach unumgänglich.

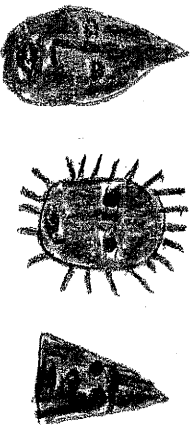
Sehr oft fühlen sich Lehrpersonen mit der wachsenden Diversität der Schülerinnen/Schüler überfordert, allein gelassen, nicht darauf vorbereitet. In Italien hat man jahrzehntlang die Ausbildung der Lehrpersonen rein auf fachspezifische Inhalte beschränkt, während pädagogisch-didaktische Inhalte außen vor blieben. Erst in den letzten Jahren wurden diese Schwerpunkte in die Ausbildung aller Kindergärtnerinnen/Kindergärtner und Lehrpersonen aufgenommen – ebenso wie Lehrveranstaltungen der Integrativen Pädagogik und Didaktik. Man hat erkannt, dass alle Lehrpersonen über Grundkompetenzen in diesen Bereichen verfügen müssen, wenn man eine inklusive Schule umsetzen will. Nur dann ist es möglich, langfristig ein gemeinsames Verständnis von Inklusion aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Genauso wichtig sind schulexterne Beratungs- und Fachdienste, welche Schulen und Lehrpersonen Beratung und Unterstützung anbieten (<http://www.bildung.suedtirol.it/tpbz/ueber-uns/>).

Ebenso bedeutsam sind spezifische Fortbildungsangebote sowohl auf Landesebene als auch schulintern sowie die Begleitung von Schulen auf ihrem Weg zu einer inklusiven Schule z.B. mit Hilfe des „Index für Inklusion“.

Quellen:

- bmak* (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Braunsteiner, M.-I./Schmider, A./Zahalka, U. (Hrsg.) (2014): Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula; von M.-I. Braunsteiner, K. Soukup-Altrichter, J. Zemanek, E. Seethaler, M. Wobak, R. Schütz-Kolland und R. Weitlaner, Graz: Leykam.
- Brügger-Paggt, E., Demo, H., Garber, F., Janes, D. & Macchia, V. (2013): *Index per l'inclusione nella pratica*. Index für Inklusion in der Praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità. Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten. Franco Angeli, Milano.
- Hochschulgesetz (2005): Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, download unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> [22. August 2014].
- Erweitertes Empfehlungspapier, download unter: http://www.phoee.at/fileadmin/Daten_PHOEE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Erweitertes_Empfehlungspapier_2014_01.pdf [22. August 2014].
- Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik: www.bzb.at



19

„Inklusion ist Gleichmacherei“

Bei einer inklusiven Schule für alle Kinder geht es nicht um Gleichmacherei, sondern um gleiche Rechte. Inklusiver Unterricht und inklusive Pädagogik sind das genaue Gegenteil von Gleichmacherei und Rasenmäher-Pädagogik. Jedes Kind soll chancengleich lernen können. Hochbegabte Kinder werden ebenso individuell und gut gefördert wie Kinder mit Lernschwierigkeiten. Bei der inklusiven Bildung geht es darum, alle Kinder mit all ihren Vielfaltsmerkmalen (Herkunft, Geschlecht, Familienmodell, Religion/Weltanschauung, Einkommen der Eltern usw.) anzuerkennen und diese Vielfalt zu berücksichtigen. Dafür braucht es einen differenzsensiblen Umgang mit Unterschieden, der Verschiedenheit nicht ignoriert, sondern diese wahrnimmt, ohne die Unterschiede zu bewerten und Hierarchien zu fördern. Dabei sollen auch die Gemeinsamkeiten der Kinder betont werden. Jedes Kind soll nach seinen individuellen Lernvoraussetzungen lernen können. Ein Kind, dessen Eltern sich gerade scheiden lassen, ist vielleicht verunsichert und lernt daher in dieser Phase langsamer und braucht einen engen Kontakt zur Lehrperson. Ein anderes Kind lernt sehr schnell, ist sehr wissbegierig und braucht, damit ihm nicht langweilig wird, schneller neue Lernherausforderungen als Mitschülerinnen/Mitschüler. „Inklusion ist Lernen ohne Gleichschritt“ – so drückt es Thomas Trautmann aus (Interview mit Prof. Dr. Trautmann bei „ganztätig lernen“). Unterricht ist anspruchsvoll und nimmt auf die Ausgangslage aller Schülerinnen/Schüler Rücksicht. Es gibt unterschiedliche Lernziele – das gilt für Schülerinnen/Schüler mit UNID ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

Inklusive Pädagogik hat nichts mit Gleichmacherei zu tun. Inklusive Pädagogik und inklusive Bildung stärken die Anerkennung von Vielfalt und treten für Demokratie und Menschenrechte ein.

„Inklusive Bildung ist der Schlüssel dafür, dass Menschen mit Behinderungen wirksam an einer freien Gesellschaft teilhaben können. Sie ist der Raum, in dem alle Menschen ihre Fähigkeiten, ihr Selbstwertgefühl und das Bewusstsein ihrer eigenen Würde entwickeln können. Sie trägt deshalb wesentlich dazu bei, dass Menschen mit Behinderungen ihr Potential voll entfalten können. Sie legt zugleich die Grundlage für eine Kultur der Menschenrechte in einer Gesellschaft, indem sie die Achtung der menschlichen Vielfalt durch alle stärkt und die An-

erkennung des anderen Menschen als eines Gleichen vermittelt. Sie fördert damit den ‚Geist der Brüderlichkeit‘, wie ihn Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als Grundlage jeder menschlichen Gesellschaft fordert.

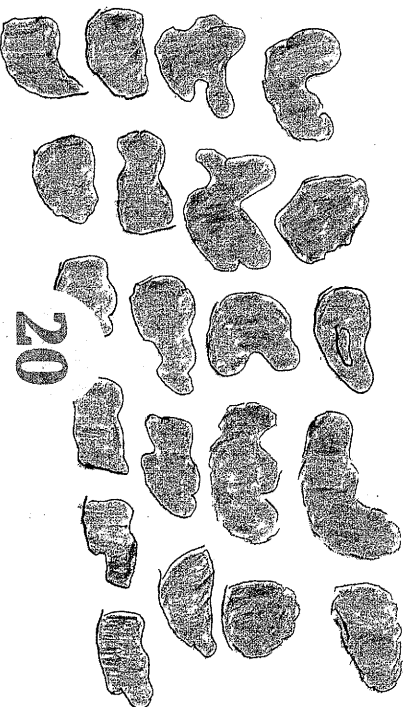
Das Recht auf inklusive Bildung kann nur in einem inklusiven System verwirklicht werden. Deshalb macht die UN-Behindertenrechtskonvention den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems zu einem verbindlichen Ziel. Es gilt für alle Sparten der Bildung – und eben auch und gerade für den Bereich der schulischen Bildung: Denn Schule bildet Zukunft – ohne inklusive Bildung in der Schule wird es keine inklusive Gesellschaft geben“ (Aichele/Rudolf 2014, S. 3).

Das Ziel von der Pädagogik der Vielfalt und der inklusiven Pädagogik ist Chancengleichheit. Es geht darum, dass alle die gleichen Chancen haben und das gleiche Recht auf Teilhabe. Es geht um die gleichen Rechte und um die Anerkennung von Vielfalt – nicht um Gleichmacherei. Annedore Prenzel prägte dafür den Begriff „egalitäre Differenz“.

„Die Prinzipien von Gleichheit und Verschiedenheit sind unauflöslich miteinander verbunden, beide bedingen einander. Gleichheit ohne Differenz wäre Gleichschaltung; und Differenz ohne Gleichheit wäre Hierarchie. So einseitig dieser Zusammenhang ist, so schwierig ist es doch, gedanklich seine Komplexität aufrechtzuerhalten und diese nicht einseitig aufzulösen. Die Denkfigur der egalitären Differenz bringt den genannten Zusammenhang präzise auf den Begriff. Sie stellt nichts als ein anderes Wortspiel für das dar, was den Kern der Menschenrechtsidee ausmacht: Die gleiche Freiheit, die allen Menschen zukommt! Das Wertschätzen von Vielfalt ist nichts anderes als das Wertschätzen von Freiheit. Heterogenität zeichnet sich durch ihre Unbestimmbarkeit aus. Dabei geht es gerade nicht darum, Menschen auf eine Identität festzulegen, beispielsweise als behindert, als Ausländer, als Migrant, als Mädchen oder als Junge. Es geht vielmehr um das Ideal, jedem Kind die Möglichkeit zuzugestehen, einen eigenen Lernweg sowie einen eigenen Lebensentwurf zu suchen“ (Prenzel, 2010, S. 6).

Quellen:

- Aichele, V., Rudolf, B.: Vorabfassung der Studie Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand, Mißling, S., Uckert, O.: Vorwort S. 3. Verfügbar in: http://sa.lakt.bildung.hessen.de/fortbildung/af1_dez4/inklusion/inklusion_forschungsberichte_na/Vorabfassung-Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand_18_03_2014.pdf[22.09.2014]Rede Pride Parade BerlinRede Pride Parade Berlin
- Degner, T. (2013): Redebeitrag zu Pride Parade Berlin. Verfügbar in: <http://www.pride-parade.de/redebeitraege.html> [22.09.2014].
- Prenzel, A.: Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. 2010, S. 6.
- Trautmann, T. (2014): „Inklusion heißt Lernen ohne Gleichschritt“ Verfügbar in: ganztätig lernen, <http://www.ganztaetiglernen.de/inklusion-heisst-lernen-ohne-gleichschritt> [22.09.2014].



„Inklusion ist Sozialromantik“

Die Befürworterinnen/Befürworter dieser Aussage sind anscheinend der Meinung, dass Inklusion etwas Romantisches hat, vielleicht auch etwas Unrealistisches. Vielleicht denken manche auch, dass die Sehnsucht nach inklusiven Settings zu einem sentimentalen Zustand führt. Vielleicht wird mit dieser Aussage Inklusionsbefürworterinnen und -befürwortern auch vorgeworfen, eine rosarote Brille aufzuziehen und mit verklärtem Blick eine soziale Utopie herbeizusehnen.

Natürlich können Menschenrechte etwas Romantisches haben, bspw. wenn Menschenrechte dazu führen, dass zwei Menschen sich lieben dürfen so wie sie sind, unabhängig von Geschlecht, sexueller Identität, Behinderung, Religion/Weltanschauung, Hautfarbe usw. In erster Linie dienen Menschenrechte aber der Antidiskriminierung und dem Schutz. Sie sollen das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe, Gerechtigkeit und Freiheit garantieren.

Erst einmal setzt die UN-Behindertenrechtskonvention auf soziale Inklusion, „die ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie her gedacht und von dorther von vornherein als eine freiheitliche Inklusion definiert wird“ (Bielefeldt, S. 16).

Frei und unabhängig zu sein, kann natürlich auch etwas Romantisches haben. Hauptsächlich sind das aber Zustände, die wir in einer Demokratie anstreben. Und dafür braucht es soziale Inklusion plus Unabhängigkeit. Ohne soziale Inklusion kann Autonomie praktisch nicht gelebt werden, und ohne Autonomie nimmt soziale Inklusion fast zwangsläufig Züge von Bevormundung an“ (Bielefeldt, S. 15).

Inklusion fördert also auch die Unabhängigkeit. Zum Beispiel kann ein Rollstuhlfahrer in einer inklusiven Gesellschaft frei entscheiden, ob er zum Mittagessen zum „Italiener“ um die Ecke, in die Dönerbude oder in ein Vier-Sterne-Restaurant geht, da alle Gastronomiebetriebe selbstverständlich barrierefrei sind und über ein barrierefreies WC verfügen. Eine Frau mit Lernschwierigkeiten kann jeden beliebigen Volkshochschulkurs besuchen, da ihr die gegebenenfalls benötigte Unterstützung gestellt wird. Die Eltern eines Kindes mit Behinderung können überlegen, ob ihr vielfach begabtes Kind auf eine musike-

betonte Schule, auf eine sprachbetonte Schule oder lieber auf eine Schule mit dem Schwerpunkt in Naturwissenschaften gehen soll. Diese Wahlmöglichkeiten haben die Eltern, da selbstverständlich alle Schulen Kinder mit Behinderungen aufnehmen, barrierefrei sind und über genügend personelle und räumliche Ressourcen für den inklusiven Unterricht verfügen.

In einer inklusiven Gesellschaft ist die gleichberechtigte Teilnahme an allen gesellschaftlichen Aktivitäten auf allen Ebenen und in vollem Umfang für alle Menschen sichergestellt. Autonomie und Unabhängigkeit bleiben gewahrt, wenn die gesellschaftlichen Angebote auf die Bedürfnisse der vielfältigen Menschen eingestellt sind. Inklusion als Menschenrecht heißt nicht, dass alle Menschen teilnehmen müssen, sondern es fördert Unabhängigkeit und Wahlmöglichkeiten.

Inklusion ist keine Sozialromantik, sondern eine realistische, konkrete und menschliche Praxis zur Demokratisierung und Förderung von Gerechtigkeit und Gleichbehandlung. Behinderung ist kein individuelles Problem oder eine Krankheit. Behinderung entsteht durch soziale Faktoren, weil Treppenstufen, schwere Sprache, Ungleichbehandlung und Vorurteile Teilhabe ver- oder auch behindern. Inklusion ist eine Win-Win-Situation für alle, die selbstverständlich nicht immer konfliktfrei verläuft. Inklusion ist aber keine utopische Sozialromantik. Wird Inklusion als diese abgetan, werden Diskriminierungen als akzeptierende Normalität wahrgenommen. Es entsteht die Botschaft, dass ausgrenzendes Verhalten, egal ob von Menschen oder Institutionen ausgehend, in Ordnung ist. Inklusion und inklusive Prozesse reagieren auf Ausgrenzungstendenzen. Inklusion ist dabei kein Teilberechtigter Teilhabe und fördert die Fähigkeit, mit Unterschieden umzugehen.

Inklusion ist eine Vision, der Nordstern, der uns den Weg vorzeigt, „ein nie endender Prozess, der zunehmenden Teilhabe aller Beteiligten, der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen“ und kann nur gelingen, wenn wir in unserem Handeln von grundlegenden Werten der Wertschätzung, der Gleichwertigkeit, des Respekts für die Vielfalt geleitet werden (Booth 2010).

Quellen:

- Booth, T. (2010): Wie sollen wir zusammenleben. Inklusion als werbezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. http://www.kinderwelten.net/pdf/fragung2010/06_tony_booth_vortrag_dt_mit_fotos.pdf [25.09.2014].
- Bielefeldt: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Essay No. 5. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. 3. Auflage, 2009. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/Essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_aufgabe3.pdf [22.09.2014].
- Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfälle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Internationale Dokumente

Die Idee einer integrativen/inkluisiven Gesellschaft und Schule wird von vielen internationalen Vereinbarungen gestützt, welche auch von Österreich mitgetragen werden (z.B. die Konvention über die Rechte der Kinder, 1989, und das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, UN-Konvention, 2007).

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes wird von folgenden fünf Grundprinzipien bzw. Leitgedanken getragen:

- Nichtdiskriminierung: Das Recht auf Gleichbehandlung (Artikel 2 der UN-Kinderrechtskonvention);
- Kindeswohl (Artikel 3 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention);
- Existenzsicherung, also das Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung (Artikel 6 der UN-Kinderrechtskonvention);
- Beteiligung: Die Achtung der Meinung der Kinder und Jugendlichen (Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention);
- Förderung behinderter Kinder: möglichst vollständige soziale Integration (Artikel 23 der UN-Kinderrechtskonvention).

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Konvention)

Artikel 24 – Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- 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.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

- a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
- b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
- c) stellen sie sicher, dass blinde, gehörlose oder taubblinde Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

Fortsetzung ▶

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schuling von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogi-

sche Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

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

Lisa Nimmervoll

DER STANDARD Online, 7.8.2014

Wir sind die Anderen

Bildung ist ein Menschenrecht: Die Sonderschule gehört abgeschafft

Am 26. Oktober 2014 ist die UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich sechs Jahre in Kraft. Am Papier. Hehre Worte, aber ihr Geist, dass „behinderte Menschen nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“, weht hierzulande noch nicht. Denn der Normalfall sollte sein, dass behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam lernen. Aber Österreich ist seiner völkerrechtlichen Verpflichtung, ein inklusives, also einbeziehendes Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen, bis jetzt nicht nachgekommen.

Es gibt sogar bedenkliche Gegenrends zur Inklusionsförderung zu beobachten: Immer mehr Kinder und Jugendliche – vor allem Buben und Schüler mit Migrationshintergrund – werden in Sonderschulen gesteckt, die der Konvention explizit widersprechen, oder bekommen das stigmatisierende Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verpasst, oft mit fadenscheinigen Begründungen, die vor allem Defizite im Schulsystem überdecken sollen. Jeder SPF-Schüler bringt nämlich Geld. Den Preis für dieses „Sonder“-Stigma müssen diese Kinder ihr Leben lang abzahlen. Das ist beschämend, pädagogisch kontraproduktiv und asozial. Denn die Sonderschulen sind ein bequemer Problemlöser für ein Schulsystem, das Kinder, die „nicht passen“, die „anders“ sind, die Probleme machen, abschieben kann.

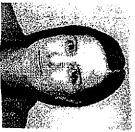
Dabei sind die Ängste der Eltern jener Kinder, die in irgendeiner Form nicht zum „Regelfall“ in der „Regelschule“ gehören, ernst zu nehmen. Viele berichten von schlimmsten Mobbing-Attacken auf die

Schwächeren in der Klasse und sähen ihre Kinder lieber beschützt. Aber ist das ein Argument gegen gemeinsames Lernen? Darf es das sein? Den jungen Mobbern und ihren oft mithetzenden Eltern freie Bahn zu lassen und potenzielle „Opfer“ sicherheits- halber in Bildungsreservate zu setzen? Den Gehässigen die Konfrontation zu ersparen?

Nein. Die haben viel zu lernen. Und Bildung ist ein Menschenrecht, für alle. Schule muss neben der intellektuellen Dimension auch ein von Empathie bestimmtes Menschenbild vermitteln. Nicht soziales Sein, sondern soziales Miteinander lehren und lernen. Und da wird's happig: Inklusion geht nicht nur die Schule an, und es gibt sie schon gar nicht zum Nulltarif. Sie setzt ein gesellschaftspolitisches Bekenntnis voraus und braucht Geld, viel Personal und ein pädagogisches Programm, sonst wird sie scheitern.

Inklusion geht nicht wie das Integrationskonzept von einem „Wir“ und den „Anderen“ aus, die es zu integrieren gilt, sondern sie betont die Würde der Unterschiedlichkeit aller Menschen. Denn ob wir als „behindert“ gelten, hängt von der definitionsmächtigen „Mehrheit“ ab, die sich für „normal“ hält, und bestimmen kann, wer dazugehört und wer abgesondert lernen muss. Dabei reicht ein schicksalhafter Moment, ein unglücklicher Zufall, um plötzlich selbst in die Kategorie der Anderen katapultiert zu werden, zu den „Behinderten“.

Die Sonderschule gehört abgeschafft. 26. Oktober ist Nationalfeiertag, der Neutralität gewidmet. Inklusion ist nichts für neutrales Sich-Raushalten. Es wäre ein schöner Anlass, wenn die feiernde Nation ein Zeichen setzen würde, dass in diesem Land alle Menschen, egal, ob „behindert“ oder nicht, reich oder arm, seit Generationen „hiesig“ oder immigriert, Platz und die gleichen Rechte und Chancen haben. Wir sind alle anders.



Autorin

Lisa Reimann

Freie Dozentin und ehrenamtliche Vorstandsvorsitzende
BDP Integrationsprojekt e.V.

Master in Pädagogik

Arbeitsschwerpunkte:

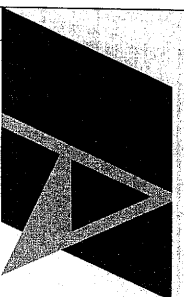
- Inklusion und inklusive Pädagogik
- Menschenrechte
- Pädagogik der Vielfalt
- Antidiskriminierungspädagogik und Vorrurteilsforschung
- Seminare und Workshops: Inklusion, inklusive Bildung, Anti-Bias-Ansatz/vorrurteilsensible Pädagogik
- Beratung und das Erstellen von Expertisen

Online-Veröffentlichungen:

Lisa Reimann: Vorrurteile, Ausgrenzung und Diskriminierung – ein präventives Aufgabefeld in einer inklusiven Schule – Welche Handlungsoptionen bietet der Anti-Bias-Ansatz im gemeinsamen Unterricht? Online im Internet: bidok.2011.

Lisa Reimann: Vielfalt, Vorrurteile und Diskriminierung? Der Anti-Bias-Ansatz als Fortbildungskonzept für Pädagoginnen und Pädagogen in offenen Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen in Berlin Schöneberg. Online im Internet: bidok.2012.

Weitere Informationen auf
<http://inklusionsfakten.de/lisa-reimann/>



**Anwaltschaft
für Menschen mit
Behinderung**

**Beratung
und Information
Bearbeitung
von Beschwerden
Unterstützung
bei Konflikten**

Hofgasse 12 / EG • 8010 Graz

Tel. 0316 / 877-2745 • Fax 0316 / 877-5505

e-mail: amb@strnk.gv.at

Die Ombudsstelle für
Menschen mit Behinderung
in der Steiermark



**Das Land
Steiermark**

Bezahlte Anzeige

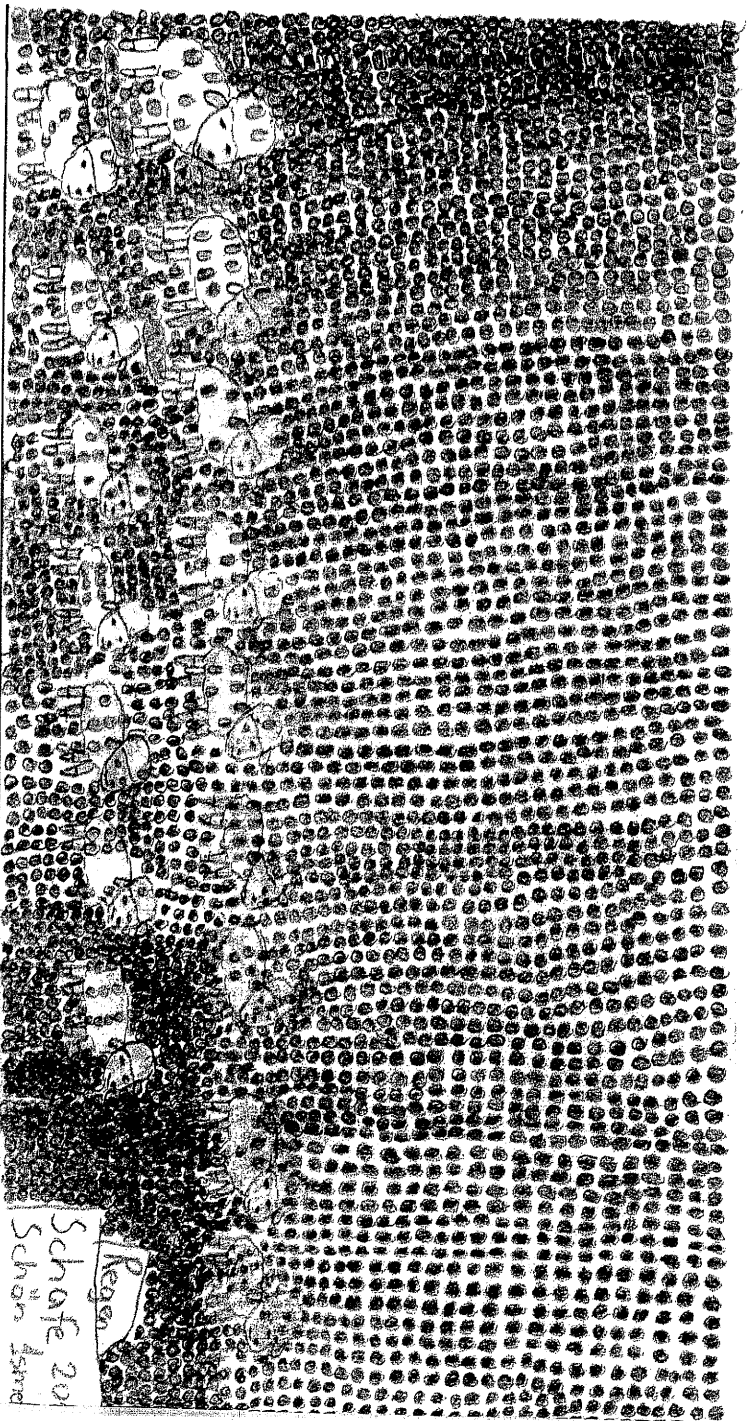
ÜBER DIE ZEICHNUNGEN



Ismet Schön wurde 1964 in Wien geboren. Seit nunmehr fast drei Jahren betritt er täglich um Punkt 8.20 Uhr die Kreativwerkstätte von DAS BAND, eine der ältesten Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen in Wien. Er ist einer von bis zu 60 Personen, die hier zeichnen, häkeln, nähen, Schmuckstücke fertigen oder sich mit der

Recherche selbstgewählter Themenschwerpunkte beschäftigen. Der Ausbruch der ersten schizophhren Psychose vor rund sieben Jahren hatte den ausgebildeten Gärtner nach mehreren stationären Aufenthalten dazu gebracht, nach einer passenden Tagesstruktur für sich zu suchen.

Er entschied sich für die Kreativgruppe von DAS BAND und fand dort auch den ersten Zugang zu Papier und Buntstift. „Ich habe zu zeichnen begonnen, um mich zu beschäftigen“, sagt der 50-jährige Wiener im Rückblick. Auf erste Versuche an Ausmalbildern folgen eigene Zeichnungen auf der Rückseite von AMS-Papier. Schnell erkannte man bei DAS BAND Schöns Talent und verwendete seine detailreichen, feingliedrigen Motive, die sowohl dem Alltag als auch der Fantasie entsprechen, für Titelseiten sämtlicher Infobroschüren über den Verein. Im Dezember 2013 freute sich Schön, seine Bilder im Rahmen einer Ausstellung in der benachbarten *grätzlgalerie im 15. Wiener Gemeindebezirk erstmals einem größeren Publikum präsentieren zu können. Für 2015 sind weitere Ausstellungen in Wien und Brunn (Tschechien) geplant.



Regen
Schafe 20
Schön Ismet



Zeichnungen von Ismet Schön
(s. Vorstellung auf Seite 47).
Oben: „Regen, Schafe“
Unten: „Schnecke“