

Inklusive Bildung

Die UN-Konvention und ihre Folgen

Die von der UN-Vollversammlung am 13. Dezember 2006 verabschiedete Konvention mit den dazu gehörigen operativen Ergänzungen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verlangt nach grundsätzlichen und nachhaltigen Überlegungen.

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

Einführung von Rolf Wernstedt

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

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

Dies könnte sich ändern – und andere Länder wie die skandinavischen machen es vor –, wenn man die vielen einzelnen Maßnahmen unter einem anderen Blickwinkel sieht. Die Behindertenrechtskonvention geht in ihrem Denkansatz nicht von der individuellen Förderbedürftigkeit, gemessen an den scheinbar objektiven Kriterien der Schulleistungen, aus, sondern von dem Menschenrecht auf Förderung, gemessen an der Bedürftigkeit. Wenn man die Unterschiedlichkeit – fachterminologisch Heterogenität – aller Menschen unterstellt, gibt es keinen Grund, Sonderungen in eigenen Schulen vorzunehmen. Dies impliziert, dass die bisher von den anderen Kindern getrennt unterrichteten Kinder und Jugendlichen ein Recht haben, in der normalen Schule unterrichtet zu werden. Dies wiederum hat zur Folge, dass alle Kinder, die schnell und die langsam Lernenden, die Überflieger und die Gehandicapten, in einer gemeinsamen Schule gemäß ihren Bedürftigkeiten lernen und gefördert werden.

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

Wenn man eine solche Bildungspolitik betreiben will – und nach der UN-Konvention muss! –, dann muss man die entsprechenden Ressourcen auch bereitstellen. Es muss darüber entschieden werden, wie die Lehrkräfte, die Sonderpädagogik studiert haben, im Schulalltag der anderen Schulen eingesetzt werden. Es muss auch darüber

entschieden werden, welche besonderen Einrichtungen und welches Personal (z.B. Barrierefreiheit, Betreuungspersonal) in jeder Schule bereitgehalten werden müssen.

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

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

Zehn Punkte

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

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

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

Rolf Wernstedt:
Einführung

2 Deutschland muss ein inklusives Bildungssystem gestalten.

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

Marianne Hirschberg:
Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung

3 Exklusion führt nicht zu einer besseren Förderung.

Von einem inklusiven Schulsystem, wie es die BRK vorsieht, ist das deutsche weit entfernt. Durch den Aufbau des Sonderschulwesens in den 1950er Jahren ist in Deutschland ein System geschaffen worden, in dem Aussonderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Regel ist. 2008 war in Deutschland bei 482.415 Schülerinnen und Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert. Dies entspricht einem Anteil von 6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht („Förderquote“). Die überwiegende Mehrheit dieser Kinder und Jugendlichen – nämlich knapp 82 Prozent – besucht Förder- und Sonderschulen mit den unterschiedlichen Förderschwerpunkten Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung. Karin Evers-Meyer, von 2005 bis 2009 Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, macht deutlich, welche Auswirkungen der Besuch einer Sonder- oder Förderschule auf den weiteren Lebensweg hat: „Kaum eines dieser Kinder verlässt eine Förderschule mit einem qualifizierenden Abschluss. Die meisten dieser Kinder finden sich in einer Werkstatt für behinderte Menschen wieder, die nicht einmal ein Prozent wieder verlassen.“

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

Karin Evers-Meyer:
Zur Situation von Menschen mit Behinderungen in Deutschland

4 Europa ist Deutschland zwei Schritte voraus.

In vielen europäischen Ländern hat die Ratifizierung der BRK dazu geführt, vermehrte Anstrengungen im Bereich der inklusiven Bildung zu unternehmen. „It appears that many countries have made some attempts to make their mainstream education systems more inclusive, but without achieving the necessary level of support to make inclusive education available to all children on their territory. Where there is success, it is usually ‚ad hoc‘, often achieved only by the dedication of a teacher or school principal to make inclusion possible, and often without resources or support from the education system“, beschreibt Ingrid Körner, Inclusion Europe, die Fortschritte in den europäischen Staaten. Inklusive Bildung steht also in vielen Staaten Europas noch am Anfang ihrer Entwicklung. Im Vergleich zur Situation in Deutschland kann sie aber dennoch als deutlich fortgeschritten bezeichnet werden. 2006 besuchten lediglich 15 Prozent der europäischen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf eine spezielle Förderschule, 85 Prozent wurden inklusiv unterrichtet. Insbesondere die skandinavischen Länder haben eine lange Tradition inklusiver Beschulung.

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

Ingrid Körner:
Inclusive Education in Europe

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

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

Trotz der Bemühungen einiger Bundesländer um eine vermehrt integrative Beschulung ist laut Bildungsbericht 2010 im

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

Ute Erdsiek-Rave:
Zwischen Integration und Inklusion:
Die Situation in Deutschland

**Inklusive Bildung
Die UN-Konvention
und ihre Folgen**

Hrsg. Rolf Wernstedt,
Marei John-Ohnesorg
Schriftenreihe Netzwerk Bildung
Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010
ISBN 978-3-86872-468-4



6 Keinem Kind darf der Besuch der Regelschule verweigert werden.

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

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

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

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

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

Cornelia von Ilsemann:
Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem –
Das Beispiel Bremen

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

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

Karin Babbe,
Inklusive Bildung – kann sie glücken?
Aus 14-jähriger Praxis im Berliner Wedding

Wilfried W. Steinert, Schulleiter der Waldhofschule Templin, macht deutlich, dass den Lehrenden die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik dadurch erschwert wird, dass fast alle vorhandenen Unterrichtsmaterialien entweder für Regel- oder für Förderschüler gestaltet sind. „Wir sind darauf angewiesen, inklusive Unterrichtsmaterialien selbst zu entwickeln, entsprechende Lernlandschaften zu modellieren, in denen die Schülerinnen und Schüler nach ihren Möglichkeiten ihre Lernwege gehen können. Stationsarbeit, Lernwerkstätten und Projektwochen für einzelne Klassen oder die ganze Schule sind dabei zu wichtigen

Elementen geworden“, so Steinert. Hier sind die Schulbuchverlage gefordert, auf die Veränderungen, die mit der UN-Konvention einhergehen, zu reagieren, und neue, inklusive Unterrichtsmaterialien zu entwickeln.

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

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

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

Andreas Hinz:
Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion



10 Alle Schülerinnen und Schüler profitieren von einer inklusiven Schule.

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

Dieser Prozess wird durch Widerstände begleitet sein: Eltern, die fürchten, dass ihre Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Regelschule untergehen, Eltern, die überzeugt sind, dass ihre Kinder in einer inklusiven Schule von behinderten Kindern in der Lernentwicklung gebremst werden, Lehrer, die sich der Herausforderung, inklusiv zu unterrichten, nicht gewachsen fühlen, oder Sonderpädagogen, die fürchten, dass ihre Expertise weniger wertgeschätzt wird – all diese Ängste müssen ernst genommen werden. Deshalb ist es wichtig,

sich vor Augen zu halten, dass es bei inklusiver Bildung nicht um einen Akt der Gnade für behinderte Menschen geht, sondern darum, die beste Bildung für alle Kinder zu erreichen. Heterogenität ist schon jetzt Status quo in allen unseren Schulen. Gleichzeitig wissen wir aus zahlreichen Forschungsarbeiten, dass sowohl behinderte als auch nicht behinderte Kinder im gemeinsamen Unterricht bessere Lernergebnisse erzielen – im kognitiven und sozialen Lernen. Ulf Preuss-Lausitz, Technische Universität Berlin, bringt es auf den Punkt: „Die Durchsetzung einer flächendeckenden Inklusion wird einer der zentralen Impulsgeber für generell guten Unterricht werden, der lernwirksamer und zugleich sozial integrativer sein wird. Das braucht unsere Gesellschaft dringend!“

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