

Wolfgang Schönig, Christina Schmidlein-Mauderer (Hrsg.)

# Inklusion sucht Raum

Porträtierte Schulentwicklung



# Inhaltsverzeichnis

<b>Inklusion – Schulraum – Schulqualität</b>	<b>7</b>
Wolfgang Schönig in Zusammenarbeit mit Christina Schmidtlein-Mauderer und Michael Stroh	
<b>Schule als Leuchtturm im Brennpunkt – Die Erika-Mann-Grundschule in Berlin-Wedding</b>	<b>37</b>
Christina Schmidtlein-Mauderer	
<b>Das Kleine private Lehrinstitut Derksen – Eine architektonische Oase in München-Großhadern</b>	<b>55</b>
Wolfgang Schönig	
<b>Für jedes Kind gibt es einen Weg – Die Comenius-Schule Auhof, ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung</b>	<b>73</b>
Christina Schmidtlein-Mauderer	
<b>Die Erich Kästner Schule, Grund- und Stadtteilschule in Hamburg-Farmsen – Traditionsreiche inklusive Pädagogik im Umbruch</b>	<b>93</b>
Wolfgang Schönig	
<b>Montessori Biberkor – Inklusion als Selbstverständnis</b>	<b>109</b>
Michael Stroh	
<b>Grund- und Mittelschule Thalmässing – »Stärken stärken durch eigenaktives Tun«</b>	<b>123</b>
Christina Schmidtlein-Mauderer	
<b>Inklusion beginnt mit Kooperation – Die Offene Schule Waldau in Kassel</b>	<b>141</b>
Wolfgang Schönig	
<b>»Inklusion heißt auf das Leben vorbereiten« – Das Förderzentrum Wichernhaus im bayerischen Altdorf</b>	<b>159</b>
John Andreas Fuchs	

<b>Die Regine-Hildebrandt-Schule – Eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, die in der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen ihr besonderes Profil sieht</b>	<b>181</b>
Christina Schmidtlein-Mauderer	
<b>Die Wartburg-Grundschule in Münster-Gievenbeck – Inklusion und Schularchitektur aus einem Guss</b>	<b>201</b>
Wolfgang Schönig	
<b>Montessori-Schule Wertingen – Inklusion als Mehrwert</b>	<b>215</b>
Michael Stroh	
<b>»Gemeinsam in Vielfalt« – Die Gemeinschaftsgrundschule Wolperath-Schönau: Teamarbeit und kooperatives Arbeiten als unverzichtbares Fundament in einem inklusiven Schulsystem</b>	<b>233</b>
Stefan Seitz	
<b>Leben entdecken und Leben lernen in den Regens-Wagner-Schulen Zell</b>	<b>251</b>
Christina Schmidtlein-Mauderer	
<b>Freie Schule Anne-Sophie – Als Gewinner und Gewinnerin die Schule verlassen</b>	<b>275</b>
Michael Stroh	
<b>»Inklusion beginnt im Kopf« – Die Hans-Alfred-Keller-Schule Siegburg (Grundschule)</b>	<b>293</b>
Stefan Seitz	
<b>Inklusion und Raum – Suchbewegungen in schwierigem Gelände</b>	<b>315</b>
Wolfgang Schönig	

Wolfgang Schönig in Zusammenarbeit mit Christina Schmidlein-Mauderer und Michael Stroh

# Inklusion – Schulraum – Schulqualität

## Einsichten in ein spannungsreiches Gefüge

Die Einleitung bietet Leserinnen und Lesern einen Einblick in das neue pädagogische Aufgabenfeld, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in grundsätzlich alle Schularten und Schulstufen aufzunehmen und umfassend zu fördern. Dazu werden unterschiedliche pädagogische und konzeptionelle Vorstellungen von Inklusion dargelegt, der Ausbaustand der Inklusion in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und in der Schweiz angesprochen und einige Probleme gekennzeichnet. Die Autorinnen und Autoren verfolgen nicht das Ziel, einen schlüssigen Inklusionsbegriff zu erarbeiten, wohl aber einen Argumentationsrahmen zu konzipieren, der durch die Einblicke in das kontroverse Themenfeld zu der einen oder anderen Einsicht bei den Leserinnen und Lesern führen kann. Wenn die Heterogenität in unseren Schulen durch die Aufnahme junger Menschen mit Behinderungen, Handicaps oder besonderen Bedürfnissen größer wird – allein der unterschiedliche Begriffsgebrauch verrät schon einiges von den Schwierigkeiten – dann stellt sich die für das Buch zentrale Frage, ob Inklusion bestimmte Räume in den Schulen verlangt. Denn wir wissen aus der Forschung, dass Wohlbefinden und Leistung mit der Qualität des Raums zusammenhängen. Für die Praxis der Inklusion ist denkbar, dass zusätzliche Räume für die Durchführung hygienischer Maßnahmen, Behindertentoiletten, Ruheräume oder Lernräume für die Differenzierung des Unterrichts eingerichtet werden müssten. Das Buch geht diese Frage deskriptiv an, indem 15 Schulen porträtiert werden, die eingehende, teils auch lange Erfahrungen mit Inklusion gemacht haben. Sie werden anhand von Beobachtungen, zahlreichen Fotos, Materialien aus den Schulen und Interviews mit Schlüsselpersonen vorgestellt. Dadurch soll zur Schließung der immer noch bestehenden Lücke zwischen Schulraumforschung und Inklusionsforschung beigetragen werden.

## Annäherungsversuche an den Begriff »Inklusion«

Seit wenigen Jahren ist Inklusion in aller Munde. Es wurde viel Forschungsliteratur zum Thema veröffentlicht, Bildungseinrichtungen öffnen sich verstärkt für Menschen mit Behinderungen, Hochschulen richten Master-Studiengänge mit dem Schwerpunkt »Inklusion« ein, die Lehramtsausbildung enthält Pflichtanteile einer inklusiven Pädagogik und Fortbildungsprogramme werden umgesetzt. Es ist eine Staaten und Länder übergreifende Bewegung entstanden, die ihresgleichen sucht. In Gang gesetzt wurde sie durch das »Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« des Jahres 2006. Am 26. März 2009 ist diese Konvention, die auch »UN-Behindertenrechtskonvention« (abgekürzt: UN-BRK) genannt wird, von der Regierung der Bundesrepublik Deutschland in Kraft gesetzt worden und hat seitdem den Status eines Bundesgesetzes. Im September 2011 wurde der »Nationale Aktionsplan« (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011) zur Umsetzung der Konvention veröffentlicht.

Auch in der Schweiz ist die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung Programm und durch Art. 8 Abs. 2 und 4 der Bundesverfassung sowie durch das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) rechtlich abgesichert. Jedoch hat die Schweiz mit der Ratifizierung der UN-BRK lange gezögert, um die Auswirkungen des Beitritts zur UN-Konvention vorab prüfen zu können.<sup>1</sup> Deshalb wurde verschiedentlich der Vorwurf geäußert, der Bundesrat nehme die UN-BRK nicht ernst genug. So hatte Ruedi Tobler noch im März 2013 ein »Abseitsstehen« der Schweiz konstatiert, das »zu einem erheblichen menschenrechtlichen Imageschaden für die Schweiz führen könnte« (Tobler, 2013, 5). Nach einem langwierigen »Vernehmlassungsverfahren« wurde schließlich die UN-BRK am 15. April 2014 in New York durch die Schweiz ratifiziert, sodass das Land erst am Anfang einer breiteren Diskussion über die strukturelle Umsetzung der Inklusion im Bildungswesen steht.

Die Leitidee der UN-BRK ist eine Gesellschaft, die sich für die Unterschiedlichkeit der Menschen öffnet und deren Rechte und Bedürfnisse anerkennt. Das Augenmerk der UN-BRK richtet sich insbesondere auf behinderte Menschen. Die Diskriminierung und Missachtung von Rechten sollen verhindert und die volle Teilhabe von Behinderten an der Gesellschaft ermöglicht werden. Den Bildungseinrichtungen kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Besonders die schulische Bildung wird gleichsam zu einem Prüfstein für die Reform der Gesellschaft. Der Schule wird abverlangt, als »Polis« (von Hentig), als Gesellschaft im Kleinen diejenigen Verhältnisse zu realisieren, die der vollständigen Gleichberechtigung und Partizipation behinderter Menschen dienlich sind. Das ist gemeint, wenn von einer »inkluisiven Schule« gesprochen wird. Der viel zitierte Artikel 24(1) der UN-BRK zur »Bildung«

---

1 Zur Chronologie der Schritte seit 2006 in Richtung der Ratifizierung durch die Schweiz vgl. <http://www.egalite-handicap.ch/ja-zur-brk-in-der-schweiz.html> [14.05.2015].

spricht den Zusammenhang von Bildungsreform und Gesellschaftsreform an:

»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 inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, [a)...] 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 wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.« (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2014, 35)<sup>2</sup>

In der Bundesrepublik Deutschland treffen diese Forderungen auf ein Schulsystem, das bis in die Gegenwart hinein *strukturell* auf die *Separierung* von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen hin angelegt ist. Grundlegend dafür war die Auffassung, dass man junge Menschen am besten fördern kann, wenn man sie entsprechend bestimmter Merkmale einteilt bzw. auf Schularten aufteilt. Dieser Leitlinie der *Homogenisierung* folgend werden behinderte Kinder seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs konsequent aus dem Regelschulsystem<sup>3</sup> ausgesondert und in Förderschulen (früher: Hilfsschulen bzw. Sonderschulen) separat beschult. Bis in die Gegenwart hinein lassen sich die *Exklusion* und ein deutlicher Ausbau des Förderschulwesens feststellen: In der »alten« BRD gingen 1950 1,5 % aller Schülerinnen und Schüler auf Hilfs- bzw. Sonderschulen, 1989 waren es im gesamten Bundesgebiet 4,1 %. Im Schuljahr 2011/12 wurden 6,4 % aller Schülerinnen und Schüler als förderungsbedürftig angesehen – unabhängig davon, ob sie eine

- 
- 2 Der Autor stützt sich auf die sog. Schattenübersetzung. Der Begriff ist angelehnt an die shadow reports im Berichtswesen der UN-Konventionen. Sie dienen der Kontrolle durch Organisationen, die nicht der Regierung angehören und die dem überwachenden Komitee Informationen zugänglich machen, die der Regierungsbericht nicht berücksichtigt hat. In diesem Fall handelt es sich um das »Netzwerk Artikel 3 e.V.«, das eine korrekte Übersetzung aus dem englischen Originaltext ins Deutsche nahe legt. Entsprechend heißt es »inklusives Bildungssystem« und nicht wie in der deutschen Übersetzung durch die Bundesregierung »integratives Bildungssystem«.
- 3 In der BRD gibt es anders als in der Schweiz mit einem Stufenschulsystem ein »versäultes« Schulsystem. Auf einer vierjährigen Grundschule für alle Kinder (sechsjährig in Berlin und Brandenburg) baut ein Sekundar-Schulsystem mit mehreren unabhängig nebeneinander bestehen Schularten auf – die inzwischen sich auflösende Tradition kennt die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium sowie einen kleinen Anteil von Gesamtschulen. Die Schularten dieses Systems werden als Regelschulen oder als allgemein bildende bzw. als allgemeine Schulen bezeichnet. Damit wird ein Strukturunterschied zum berufsbildenden Schulwesen und zur Förderschule markiert.

Förderschule oder eine »Regelschule« besuchten (Zahlen nach Klemm, 2013). Dabei sind die Heranwachsenden nach unterschiedlichem »besonderen Förderbedarf« zu unterscheiden. Entsprechend haben wir Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten, so z. B. für körperbehinderte, geistig behinderte oder seh- oder hörgeschädigte Heranwachsende. Bemerkenswert ist, dass 75 % aller Förderschüler und -schülerinnen den drei Bereichen »Lernen«, »Verhalten« und »Sprache« zuzuordnen sind (Schöler, 2013). Entsprechend macht Birgit Herz darauf aufmerksam, dass sich die Anzahl der Schulen für Erziehungshilfe in den letzten 15 Jahren verdoppelt hat bzw. 295 neue Schulen gegründet worden sind. Alle anderen Förderschwerpunkte machen zusammengenommen nur 26 % aus (alle Angaben Herz, 2013). Die Exklusion dieser jungen Menschen erfüllt gegenüber den allgemeinen Schulen eine Entlastungsfunktion, die durch die UN-BRK infrage gestellt wird. In Artikel 24(2) heißt es:

»Bei der Verwirklichung dieses Rechts [auf Bildung; Anm. d. Verf.] stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen 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; [...]« (ebd., 36).

Damit ist das Recht der Eltern festgeschrieben, ihre behinderten Kinder in allgemeine Schulen bzw. Regelschulen einzuschulen. Für die Regelschulen erwächst daraus die Pflicht, diese Kinder aufzunehmen und umfänglich zu fördern, wenn dem Antrag der Eltern nicht schwerwiegende Gründe entgegenstehen.

Die Situation der Schweiz ist hinsichtlich der Exklusion mit derjenigen der BRD vergleichbar. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden traditionell in Kleinklassen bzw. Sonderklassen für Heranwachsende mit Lernbehinderung, in Sonderschulen oder auch in Heimen untergebracht. Während die Sonderschulen in der Regel von nicht staatlichen Organisationen getragen werden, sind die Sonderklassen an den Regelschulen von staatlichen Behörden eingerichtet worden. Sonderklassen sind z. B. Einschulungsklassen der Primarschule, in denen Kinder mit erheblichen Lernproblemen zusammengeführt werden. In Sonderklassen wird Personal mit heilpädagogischer Ausbildung eingesetzt (zweijähriges Masterstudium für Heilpädagogik im Anschluss an die Lehrerausbildung). Diese Art der besonderen Beschulung kann man als Zwischending zwischen Sonderschule und Regelschule ansehen. Lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf an allen Lernenden im Jahr 2002 bei zirka 6 % (Strasser, 2006), so wird heute über eine ständig steigende Zahl an förderungsbedürftigen jungen Menschen geklagt; die Zahl der »Sonderschüler und -schülerinnen« habe sich bis 2012 verdoppelt (Crain, 2013). Heute hat die Schweiz noch knapp 80 Sonderschulen mit unterschiedlichen

Förderungsschwerpunkten. Allerdings gehen die Gemeinden mehr und mehr dazu über, Sonderschulen und Sonderklassen zugunsten einer inklusiven bzw. integrativen Beschulung aufzulösen. Beispielsweise werden sie im Kanton Zürich in den nächsten Jahren der Vergangenheit angehören. Dieser Trend lässt sich vor allem an den Primarschulen festmachen, denn »die Diskussion [machte] oft vor den Toren der Sekundarstufen Halt« (Sayilir, 2012). Die Situation ist allerdings alles andere als übersichtlich, denn im Jahr 2004 kam es aufgrund der Abstimmung über die Gesetze zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) dazu, dass sich die Schweizerische Invalidenversicherung im Jahr 2008 aus der Finanzierung der Sonderschulen zurückgezogen hat und diese seitdem den Kantonen überlässt. Die 26 Kantone haben darauf keineswegs einheitlich reagiert. Entsprechend groß sind die interkantonalen Unterschiede hinsichtlich der sonderpädagogischen Beschulung (Exklusion) bzw. der Inklusion. So kann es sein, dass Schülerinnen und Schüler mit gleichem Leistungsniveau »an einem Wohnort eine Sonderklasse besuchen und an einem anderen eine Regelklasse mit heilpädagogischer Unterstützung, [während] sie an einem anderen Ort ganz unauffällig in eine Regelklasse [gehen]« (Sayilir, 2012, 12).

## Anstöße zur inklusiven Schule und Strukturdiskussionen

Die UN-BRK macht keine Angaben darüber, welche konkreten Schulstrukturen dem Anliegen der Inklusion angemessen wären, sodass ein erheblicher Interpretationsspielraum besteht. Die Deutsche UNESCO-Kommission e.V. hat im Anschluss an den Gipfel »Inklusion – Die Zukunft der Bildung«, der am 20. März 2014 in Bonn stattfand, die »Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland« herausgegeben. Darin werden die Bundesländer aufgefordert,

»das bestehende Doppelsystem aus Sonder- und Regelschulen gemeinsam mit den Schulträgern planvoll zu einem inklusiven Schulsystem zusammenzuführen; dabei die materiellen Ressourcen und die sonderpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte aus den bisherigen Sonderschulen zur Beratung und Unterstützung inklusiv arbeitender Bildungseinrichtungen einzusetzen; [...]«.<sup>4</sup>

Und in einer Fußnote wird wörtlich ergänzt:

»Die Umsetzung inklusiver Bildung international zeigt, dass Inklusionsanteile von nahezu 100 % möglich sind und lediglich ein sehr geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förder-

4 [www.unesco.de/gipfel\\_inklusion\\_erklaerung.html](http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html) [28.04.2014].



bedarf aufgrund spezifischer Bedürfnisse in der Regel nicht im gemeinsamen Unterricht lernt.«<sup>5</sup>

Die Position »Schafft die Förderschule ab!« wird von namhaften Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler vertreten (so z. B. Wocken, 2006 und Dorrance, 2010). In der Tat gibt es bereits Länder, die, wie beispielsweise Italien, eine nahezu vollständige Auflösung des Förderschulsystems vollzogen haben. Allerdings sind in der Schweiz anteilig mehr Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule als in Deutschland.<sup>6</sup> Eine »gemäßigte« Position ist die von Ulrich Heimlich, der für eine Koexistenz beider Systeme nach einem bestimmten Verteilungsschlüssel plädiert: »Nach wie vor besuchen in Deutschland etwa 75 % der Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Förderschulen und nur ca. 25 % die allgemeinen Schulen. In einem inklusiven Bildungssystem müsste dieser Anteil umgekehrt werden.« (Heimlich, 2013, 264) Kriterien für die Bestimmung eines solchen Maßstabs nennt Heimlich allerdings nicht. Schließlich warnt eine weitere Position vor einer Ideologisierung und vor Totalansprüchen an die Inklusion, mit denen eine Diskreditierung der Sonderpädagogik einhergeht (Brenner, 2009; Ackermann, 2010; Ahrbeck, 2012). So sieht beispielsweise Bernd Ahrbeck (2012, 75) die Auffassung kritisch, die die Förderschule als einen »unerträglichen Zustand« und die dortige Gemeinsamkeit der Heranwachsenden als eine »Zumutung« betrachtet und entsprechend das pädagogische Potenzial der Förderschule preiszugeben bereit ist. Jenseits dieser fachlich-systematischen Kontroverse stellt sich die Frage, wie die einzelnen Bundesländer der BRD mit dem Anspruch Inklusion umgehen. Der Blick in die Förderpraxis vor dem Hintergrund der Kulturhoheit der Bundesländer und entsprechender unterschiedlicher kultureller Traditionen, bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen und Finanzierungskonzepte zeigt freilich ein sehr uneinheitliches Bild (s. u.). Mitentscheidend für die Merkmale des jeweiligen Konzepts ist, ob der Pädagogik ein *enger* oder ein *weiter Inklusionsbegriff* zugrunde gelegt wird.

## Enges oder weites Inklusionsverständnis und die Kritik der Inklusion

Die UN-BRK lässt keinen Zweifel daran, dass behinderte Menschen im Fokus der Inklusion stehen sollen. In einer demokratischen Gesellschaft soll es »normal« werden, dass nicht behinderte Menschen die gesellschaftlichen Ressourcen – Zeit, Bildung, Anerkennung, Fürsorge, Arbeit usw. – so weit wie möglich mit behinderten Menschen teilen. Gemeinschafts-, Gleichheits- und

5 Ebd.

6 [www.imhplus.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=638&catid=17&Itemid=181&lang=de](http://www.imhplus.de/index.php?option=com_content&view=article&id=638&catid=17&Itemid=181&lang=de) [01.04.2015].

Solidaritätsgedanke sind auch in der Schweiz die Grundlage für die Entwicklung einer inklusiven Schulpraxis. Allerdings wird in der Fachliteratur überwiegend und anders als in der BRD zurückhaltender von »Integration«, von »integrativer Schule« gesprochen. Ausschlaggebend dafür sind zwei Beweggründe. Zum einen wird deutlich auf die Selektivität der Sekundarstufe I aufmerksam gemacht, die in einem diametralen Widerspruch zum Inklusionsgedanken stehe (Crain, 2012; Tobler, 2013). Zum anderen gibt es eine starke Skepsis gegenüber dem Bundesrat: »Unzweifelhaft klar ist, dass es ihm nicht darum geht, der Behindertengleichstellungspolitik zusätzliche Impulse und oder neuen Schub zu geben [...]« (Tobler, 2013, 5).

In der BRD hingegen spornt die Gleichheitsidee manchen Inklusionsverfechter dazu an, in der Schulbildung die Losung zu verfolgen, dass es »normal« sei, anders zu sein (Schöler, 2002; Hinz, 2009). Als »normal« wird es dann angesehen, wenn behinderte Heranwachsende gewissermaßen unterschiedslos in die Schulgemeinschaft integriert werden. Im Rahmen einer »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel, 2006) wird die Behinderung als *ein* Fall von zunehmender Heterogenität gesehen. So wie die Scheidungswaise, das syrische Flüchtlingskind, das hochbegabte Mädchen, das in seiner Sprachentwicklung rückständige Kind oder der »Underachiever« der individuellen Zuwendung bedürfen, so auch das behinderte Kind – das autistische ebenso wie das gehörlose, das körperbehinderte »Contergan-Kind« oder das Kind mit Downsyndrom. Damit wird die Behinderung nicht nur »zu einer Besonderheit unter anderen«, wie Bernd Ahrbeck (2012, 69) es ausdrückt, sie soll auch als solche nicht mehr mit der Begrifflichkeit der Sonderpädagogik kategorial erfasst werden, weil mit der Benennung einer spezifischen Behinderung ein Vorgang der Diskriminierung stattfindet, der dem Anliegen der Inklusion massiv entgegenstehe. Prominente Vertreterinnen und Vertreter eines solchen radikalisierten Inklusionsverständnisses wie etwa Jutta Schöler sehen die Behinderung als eine soziale Kategorie, als das Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses und entsprechend einer verhinderten Integration (Schöler, 2002). Die Konsequenz ist naheliegend: die Dekategorisierung, d. h. die Auflösung der behindertenspezifischen Kategorien, die mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten assoziiert sind. Was übrig bleibt, ist ein *weiter Inklusionsbegriff*, der sämtliche Formen des Andersseins subsumiert. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht die Presserklärung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom 18.03.2015 zur Empfehlung »Inklusion in der Lehrerbildung: Empfehlungen für Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt«, die sie gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) herausgegeben hat.<sup>7</sup> Von »Behinderung« und »Sonderpädagogik« ist nirgends mehr die Rede, stattdessen von »gemeinsamem Lernen«, »vielfältiger Schülerschaft«, »Schule der Vielfalt« und von »Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen«. Inklusion scheint auch hier als ein Normalfall der allgemeinen Schulpädagogik verstanden zu werden.

7 <http://bildungsklick.de/pm/93425/inklusion-in-der-lehrerbildung-empfehlung-fuer-eine-schule-der-vielfalt> [24.03.2015].

Gegen diese Vorstellungen setzt Bernd Ahrbeck ein Inklusionsverständnis, das den Behinderungsbegriff nicht aufgibt und für die sorgfältige Wahrnehmung unterschiedlicher Behinderungsarten plädiert (Ahrbeck, 2012, 2014). Ahrbeck sieht die Gefahr, dass der jeweilige *besondere* Unterstützungsbedarf eines behinderten Kindes oder Jugendlichen dann nicht mehr angemessen gesehen wird, wenn sich der pädagogische Blick für alle möglichen Formen des Besonderen gleichermaßen öffnet. Er weist darauf hin, dass eine Behinderung bereits diesseits der Bezeichnung des Phänomens bestehe und die beklagte Diskriminierung erst das Ergebnis einer Bewertung sei. Hilfreich könne nur sein, dass der Unterschied, der durch eine Behinderung zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen besteht, ehrlich benannt wird.<sup>8</sup> Dies sei auch im Sinn der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geboten. Eine pauschale Zuweisung von Fördermitteln für eine dekadategorisierte Inklusion könne den behinderten Menschen nicht gerecht werden und würde auch die Lehrpersonen in Schwierigkeiten bringen. Gegen die Abwehr einer präzisen Diagnostik wendet Ahrbeck ein:

»Ohne elaborierte, überprüfbare Kriterien ist dies [eine gerechte Entscheidungslegitimation; Anm. d. Verf.] schwerlich möglich. Ansonsten wird die Vergabe besonderer Mittel in das subjektive Belieben einzelner Lehrerinnen und Lehrer gestellt, einem versteckten Kriterienkatalog gehorchend oder hochpersönlichen Bewertungen und Neigungen folgend.« (Ahrbeck, 2012, 78)

Am Beispiel einer überbetont liberalen, permissiven Erziehung lässt sich ablesen, in welche Schwierigkeiten die heutige Gesellschaft gerät, wenn ihr die Kriterien für die Unterscheidung gesunder und krankhafter Reaktionen auf psychische Belastungen abhandenkommen. Der schwedische Psychiater David Eberhard spricht über einen Befund in seiner klinischen Praxis, den er »EiniO« nennt – »etwas ist nicht in Ordnung« (Eberhard, 2015). Gemeint ist das Phänomen in der klinischen Praxis, dass Menschen Schwierigkeiten haben, mit gewöhnlichen Belastungssituationen umzugehen, weil sie sich für krank halten – der Schmerz nach einer Trennung, der Kummer über den Tod des Haustiers usw.<sup>9</sup>

Im Allgemeinen wird der Vorteil einer inklusiven Beschulung in der Überwindung der Exklusion bzw. Separation von Menschen mit Handicaps gesehen. Die Aufhebung der Trennung von »normal« entwickelten Kindern und Jugendlichen soll zur Bereicherung der Sozialbeziehungen und zur Förderung eines gedeihlichen Aufwachsens führen. Annedore Prengel hält fest: »Das entscheidendste Argument gegen die schulische Separation ist, dass die Trennung von anderen Kindern wesentliche Erfahrungen und Lernpotenziale

8 Vgl. das Interview mit Bernd Ahrbeck »Am Rand stehen ist schrecklich«. In: DER SPIEGEL 34/2014, S. 38–40.

9 Vgl. auch das Interview mit Eberhard »So ziehen wir Rotzlöffel heran«. In: DIE ZEIT Nr. 11, vom 12. März 2015, S. 71–72.

mit Gleichaltrigen unmöglich macht« (Prenzel, 2012, 177). Das Versprechen der Befürworterinnen und Befürworter von Inklusion ist, dass sie gewinnbringend ist unter der Voraussetzung, dass die Beziehungspflege gelingt und die Sozialerziehung in der Lerngruppe (Regeln, Rituale, Formen der Unterstützung usw.) zu einem Sozialklima der Akzeptanz führt. Die positive Erwartung an die Wirkmächtigkeit des inklusiven Unterrichts ist insofern pauschal, als zwischen verschiedenen Behinderungsformen nicht unterschieden wird. Dann wäre das Kind mit Asperger-Syndrom ebenso gut in der Gemeinschaft aufgehoben wie das Kind mit ADHS oder mit einer Mehrfachbehinderung. Darüber hinaus wird postuliert, dass es sich um reziproke Verhältnisse handelt, dass also das gemeinsame Lernen auch wünschenswerte Effekte für die nicht behinderten Schülerinnen und Schüler zeitigt. Als Standardargument wird vorgetragen, das gemeinsame Lernen mit Behinderten biete die Chance des sozialen Lernens, eine willkommene Gelegenheit, Fürsorglichkeit, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen und Verständnis einzuüben. So gesehen ist die Behinderung eines Klassenmitglieds eine Ressource für die anderen. Die Grundlage für diese Sichtweise ist eine Ressourcenorientierung, die das behinderte Kind einer inhumanen Etikettierungspraxis entreißen will. Dies ist nachvollziehbar, denn der Inklusion geht es darum, die Entwicklungspotenziale des Menschen auszuloten und dessen Einschränkungen Hilfen entgegenzustellen. Eine undifferenzierte Ressourcenorientierung steht jedoch in der Gefahr, die Behinderung schön zu reden oder zu banalisieren (vgl. Ahrbeck, 2012), sodass der pädagogische Blick die Begrenzung der Möglichkeiten und das subjektive Befinden der Betroffenen nicht mehr klar erfasst. Um es drastisch zu formulieren: Über ein Kind mit ADHS, das über Fensterbänke balanciert, zu sagen, es folge einem kreativen Impuls, um mit innerer Unruhe und innerem Bewegungsdrang fertig zu werden, ist zynisch und verstellt die Sicht auf die innere Welt des Kindes.

## Schulreform, Leistung und Inklusion

Jenseits der Fragen nach den innerpädagogischen Verhältnissen in inklusiven Schulen wird darauf hingewiesen, dass sich erhebliche Widersprüche und Konfliktlinien zwischen den Ansprüchen einer inklusiven Schule und Gesellschaft einerseits und der seit PISA eingeleiteten sog. Bildungsreform andererseits feststellen lassen. Die Schule wird von der Allianz aus Bildungspolitik und Arbeitsmarkt inzwischen als ein Instrument verstanden, mit dem sich angeblich ein *weltweiter wirtschaftlicher Konkurrenzkampf* auf dem Arbeitsmarkt gewinnen lässt. Die schulische Bildung wird als eine Ware gehandelt, mit der sich der Einzelne im internationalen Bildungswettbewerb gut positionieren soll. Bildung im neuhumanistischen Sinn und Pädagogik gelten manchen neoliberalen Reformern als Ladenhüter, die Störgrößen bei der Zurichtung der modernen Schule sind, und deshalb ausgerangiert werden sollten (vgl. die Auseinandersetzungen bei Pongratz, 2009 und Schönig, 2013a, b). Neue

Steuerungsstrategien sollen der Schule zu höherem Output, mehr Rationalität und Flexibilität verhelfen. Die flächendeckende Etablierung von nationalen Bildungsstandards einschließlich eines Testinstrumentariums, die Vermessung der Qualität durch staatlich angeordnete Evaluation und die Beteiligung an zyklisch wiederkehrenden (internationalen) Leistungstests sind das Instrumentarium, das zur Neuformatierung des Schulsystems im Ganzen eingesetzt wird. In diesem neuen Szenario der schulischen Bildung hat das Subjekt einen enormen, noch nie dagewesenen Anpassungsprozess zu vollziehen. Die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler haben zu lernen, sich auf die wechsellvollen Verhältnisse des Arbeitsmarktes einzustimmen, flexibel, mobil, präsent und nützlich zu sein – ein »flexibler Mensch« (Sennett, 2000). Ihm wird ein lebenslanger Lernprozess abverlangt, der ihm eine *passgenaue Anpassung* an die Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung erlaubt. Als Unternehmer seines Selbst (Pongratz, 2009) hat er stets darauf bedacht zu sein, sich selbst zu optimieren: »Die Fähigkeit zur Selbstvermarktung [wird] zur zentralen personalen Kompetenz« (Katzenbach/Schnell, 2012, 24). Auf der Kostenseite gesellschaftlicher Entwicklung sind Desintegrationstendenzen, die Schwächung sozialer Bindungen, die Zunahme an depressiven Erkrankungen und neuen Exklusionsrisiken feststellbar (Katzenbach/Schnell, 2012; Schönig, 2013a). Deshalb ist es wichtig zu fragen, welche Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe jenen jungen Menschen eingeräumt werden, die der besonderen Unterstützung ihrer Entwicklung bedürfen, die zugleich aber auf einen Marathonlauf geschickt werden, dessen Teilnehmer höchst ungleiche Startchancen vorfinden. Diese Frage stellt sich vor dem Hintergrund der Prinzipien schulischer Leistungsbeurteilung mit besonderer Dringlichkeit, denn die Etablierung nationaler Bildungsstandards durch die KMK seit 2003 führt grundsätzlich zu einer Verschärfung der Selektion: Sie sind *Regelstandards*, die eine *durchschnittsorientierte* Leistungsbeurteilung nach sich ziehen. Wie kann also Inklusion in einem auf Exklusion angelegten Schulsystem funktionieren? Bereits die Grundschule steht vor der immensen Herausforderung, einerseits Formen einer individualisierten, pädagogisch ausgerichteten Leistungsbewertung zu realisieren, andererseits Selektionsentscheidungen für ein (immer noch) gegliedertes weiterführendes Schulsystem zu treffen. Der »Index für Inklusion« (Boban/Hinz, 2003) kann zumindest dabei helfen, inklusionsfreundliche Kriterien der Leistungsbeurteilung heranzuziehen. Allerdings dürften die Transitionsprozesse an der Nahtstelle von Grundschule und anschließenden Schularten, die auch für gesunde Kinder ein kritisches Lebensereignis sein können, für behinderte Menschen grundsätzlich besondere Belastungen mit sich bringen (Mahnke, 2012; Prengel, 2012). Es erscheint folgerichtig, wenn Bundesländer sich für Strukturreformen im Sinn der Reduzierung der Vielgliedrigkeit des Schulwesens bzw. für integrative Schularten entscheiden. Man wird jedoch darauf zu achten haben, dass der Inklusionsgedanke nicht zur Durchsetzung bildungspolitischer Ziele funktionalisiert wird.

## Empirische Befunde der Inklusionsforschung

Eine zentrale Aufgabe der Inklusionsforschung ist es, möglichst objektive Befunde zur Wirksamkeit der Inklusion zu erarbeiten, die zu einer Entideologisierung der Inklusionsdebatte beitragen können. Seit Ende der 1990er-Jahre ist in der BRD eine Reihe von Forschungsarbeiten entstanden, die sich auf unterschiedliche Schwerpunkte beziehen (zusammenfassend Preuss-Lausitz, 2011). Die Befunde werden im wissenschaftlichen Diskurs vor allem herangezogen, um die Kooperation von Sonderpädagoginnen, -pädagogen und Regelschullehrkräften zu begründen, die Vor- und Nachteile der Inklusion sowohl für behinderte als auch für nicht behinderte Schülerinnen und Schüler zu identifizieren oder aber die Leistungsfähigkeit der Regelschule versus die der Förderschule zu untermauern. Die Forschungslage ist weder befriedigend noch konsistent. Wir stellen zusammenfassend einige wenige Ergebnisse vor, die sich primär auf den inklusiven Unterricht beziehen. Auf eine Vorstellung der methodischen Anlage der jeweiligen Studie muss hier aus Platzgründen verzichtet werden.

Almut Köbberling und Wilfried Schley stellten im Jahr 2000 eine empirische Studie vor, die in »Integrationsklassen« an Hamburger Schulen angesiedelt war und auf die Entwicklungsverläufe von nicht behinderten und geistig behinderten Jugendlichen zielte. Es wurde festgestellt, dass beide Gruppen für die Jugendphase typische Entwicklungen durchlaufen haben, die jedoch für die behinderten Schülerinnen und Schüler mit ungleich größeren krisenhaften Erscheinungen verbunden waren, bis hin zur Gefährdung einer gesunden Entwicklung (Köbberling/Schley, 2000). Bernd Ahrbeck referiert Ergebnisse, wonach lernbehinderte Schüler und Schülerinnen, die inklusiv unterrichtet werden, bessere Schulleistungen erzielen als solche in Sonderklassen. Allerdings ist die sozial-emotionale Dimension bei den lernbehinderten Kindern in Sonder- bzw. Förderschulen besser ausgeprägt, d. h., sie fühlen sich wohler, sind weniger ängstlich, haben ein höheres Selbstwertgefühl und zeigen aus Sicht der Lehrkräfte ein besseres Arbeitsverhalten (Ahrbeck, 2012, 32 ff.). Eine Studie von Christian Huber untersucht die *soziale Integration* von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen »Lernen«, »emotionale und soziale Entwicklung« sowie »Sprache«, um herauszufinden, ob eine besonders stark ausgeprägte Heterogenität im gemeinsamen Unterricht sich positiv auf diese Kinder auswirkt. Danach lassen sich keine positiven Effekte hinsichtlich der sozialen Integration dieser Kinder feststellen, mehr noch: Sie werden von Mitschülern und Mitschülerinnen wesentlich häufiger abgelehnt als Kinder ohne Förderbedarf (Huber, 2009). Die soziometrische Untersuchung von Johanna Krull, Jürgen Wilbert und Thomas Hennemann (2014) an 448 Erstklässlern und Erstklässlerinnen bestätigt Hubers Ergebnis. Kinder mit (vermutetem) sonderpädagogischen Förderbedarf werden von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen signifikant öfter sozial abgelehnt und ausgegrenzt als andere. Demgegenüber stellt Ulf Preuss-Lausitz unter Rückgriff auf eine Studie von Peter Heyer u. a. (1997) fest: »Die soziale und empathische Kompetenz der nicht behinderten

Schülerinnen und Schüler wird durch Integration gestärkt. Integration hat zugleich einen Transfereffekt für die Entwicklung von Toleranz gegenüber Behinderten und Ausländern.« (Preuss-Lausitz, 2011, 173). Zudem konstatiert Preuss-Lausitz ein »günstigeres Sozialklima« in Integrationsklassen, das er auf die intensivere Zuwendung der Lehrkräfte zurückführt (ebd.). Auch hinsichtlich der Integrations- bzw. Inklusionsgrenzen kommt er zu einer positiven Einschätzung: »Behinderungsspezifische Grenzen der Integration liegen nicht vor; für alle Formen und Schweregrade von Beeinträchtigungen gibt es gelungene Beispiele schulischer und außerschulischer Integration. Grenzen liegen vor allem dann vor, wenn Erwachsene Kooperationsprobleme haben.« (ebd.) Damit verschiebt Preuss-Lausitz die Aufmerksamkeit auf die Professionalität des pädagogischen Personals, insbesondere auf die Formen der Kooperation. Darüber hinaus ist eine jüngere Studie von Preuss-Lausitz anzusprechen, die sich auf die *Begleitforschung* bezieht (Preuss-Lausitz, 2014). Er stellt in dieser Übersichtsstudie über verwaltungsexterne, (hauptsächlich) von den Bildungsministerien beauftragte oder mitfinanzierte wissenschaftliche Begleitungen von inklusiver Schulentwicklung in verschiedenen Bundesländern fest, dass die Integrationsforschung inhaltlich hauptsächlich auf einen »guten« gemeinsamen Unterricht ausgerichtet ist. Somit ist diese Forschung »anschlussfähig an Bemühungen, ein Schulsystem zu schaffen, in dem Heranwachsende trotz unterschiedlicher familiärer, sozialer und physischer Voraussetzungen gemeinsam lernend ihre Potenziale entfalten können« (ebd., 1). So ist der häufigste thematische Schwerpunkt in den untersuchten Studien die »Lern- und Sozialentwicklung (Schulleistungen; soziale Integration; Selbstbild, Einstellungen) der Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht« (ebd., 9–10). Weitere identifizierte Schwerpunkte sind Fragen nach der »Akzeptanz gemeinsamen Lernens bei Lehrkräften, Schülern und ihren Eltern«, die Zusammenarbeit, die »Qualifizierung und die – neuen bzw. veränderten – Rollenerwartungen und Rollenkonflikte des pädagogischen Personals« und die »inklusive Schulentwicklung« (ebd., 10). Dabei werden auch thematische Lücken in der Begleitforschung deutlich, u. a., dass wenige »behinderungsspezifische Fragestellungen« bearbeitet werden, die »Zusammenarbeit inklusiver Schulen mit außerschulischen Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen« kaum untersucht wird, Diagnostik und Diagnoseverfahren keine Schwerpunkte der Forschung sind und dass der fachbezogene inklusive Unterricht nur selten ein Untersuchungsgegenstand ist (ebd., 11–13). Lenkt man den Blick auf die pädagogische Fachliteratur in der Schweiz, so ist angesichts der noch jungen Diskussion über Inklusion nachvollziehbar, dass sich die Autorinnen und Autoren hauptsächlich auf die empirische Forschung in der BRD stützen (vgl. Crain, 2013; Sayilir, 2012). Die Forschungsarbeit in der Schweiz scheint noch am Anfang zu stehen und wird nur vereinzelt erwähnt (so etwa die Arbeit von Dessemontet/Benoit/Bless, 2011).

Zweifellos ist die Qualität des (inklusive) Unterrichts in einem kooperativen Setting ein Dreh- und Angelpunkt des Erfolgs – das zeigt auch die Forschung. Beides gemeinsam kann nur durch Schulentwicklung erreicht

werden. Allerdings ist dies keine neue Erkenntnis und kann von der Regelschule wie von der Förderschule gleichermaßen in Anspruch genommen werden. Wenn man diesen Gedanken zu Ende denkt, dann wird erfolgreiche Inklusion einzig eine abhängige Variable der Rahmenbedingungen und der Lehrerprofessionalität. Die Liste der Forschungsergebnisse ließe sich mühe-los verlängern, ohne dass sich an der eingangs vermerkten Sachlage etwas ändern würde: Wer in der empirischen Inklusionsforschung Aufklärung sucht, kann nur feststellen, dass er sich leicht in Widersprüchen verfängt.

## Die Praxis der Inklusion in ausgewählten Bundesländern der BRD

Zunächst ist ein eindeutiges Begriffsverständnis erforderlich, weil der *Begriffsgebrauch* sowohl in der Fachliteratur als auch in den Medien uneinheitlich, bisweilen sogar verworren ist. Sodann werden einige *Zahlen* zur Förderungspraxis in der BRD genannt. Vor einem klaren begrifflichen Hintergrund lassen sich auch die Schulporträts dieses Bundes besser verstehen. Ich übernehme im Folgenden die Fachbegriffe einer Studie wörtlich, die Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführt hat:

»*Förderquoten* geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern an.

*Exklusionsquoten* geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern an.

*Inklusionsquoten* geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern an.

*Exklusionsanteile* geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.

*Inklusionsanteile* geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.« (Klemm, 2010, 13)

Einige Zahlen zur Förderungspraxis seien knapp angesprochen. Der Anteil der Schüler und Schülerinnen in der BRD, die einen nachgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, die sog. Förderquote, ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen und liegt heute bei 6,3 % (Ahrbeck, 2014, 12). Die einzelnen Bundesländer unterscheiden sich allerdings erheblich hinsichtlich ihrer Inklusions- und Förderungspraxis. Dies ist unterschiedlichen Faktoren geschuldet, so etwa den verschiedenen sozialstrukturellen Merkmalen der Bevölkerung, den Schulstrukturen, kulturellen Gepflogenheiten und Traditionen sowie divergierenden Diagnosepraktiken. Die För-