

2. Inklusion

„A unified strategy of inclusiveness [...], would not be possible without the collective efforts of those who involve; that is: collaboration within and between schools; closer links between schools and communities; networking across contexts; and use contextually relevant evidence“ (Adeco 2008, S. 7).

Inklusion bedeutet allen Menschen die gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Auf der kommunalen Ebene sind alle Institutionen und Organisationen gefordert, entsprechende Hindernisse zu identifizieren und Lösungen zu finden. Das gilt ebenso für die Schule als Bildungsinstitution mit der Aufgabe zur Befähigung und als integraler Teil der Lebenswelt. Die Herausforderung dieses Kapitels liegt darin, diese Dimensionen als untrennbar aufzuzeigen. Eine solche Sicht ermöglicht es zunächst Akteure zu definieren und der Frage zu folgen, welche Interessen an den Prozessen und Strukturen sichtbar werden¹. Hierzu werden die beiden Perspektiven der Inklusion definiert und die notwendigen Umsetzungsprozesse als ineinandergreifende Aufgaben verdeutlicht, ehe im Kapitel 3 Akteure aufgezeigt werden.

2.1 Kommunale Inklusion – Zukunft & Wege

„Inklusion bedeutet allgemein das Einbeziehen von Teilen in und zu einem Ganzen. Zunehmend verstehen wir diesen Begriff auch als ein Konzept des menschlichen Zusammenlebens: Inklusion bedeutet hier,

1 Selbstverständlich kann dies nur partiell gelingen, in der vorliegenden Arbeit sollen hierzu eine historische Perspektive, berufliche Sozialisation und mediendidaktische Entscheidungen kombiniert werden.

die Teilhabe von Einzelnen an einer Gemeinschaft zu ermöglichen sowie die Barrieren für eine solche Teilhabe zu erkennen und aktiv zu beseitigen“ (Montag Stiftung 2010)

Wird Kommunale Inklusion gefordert, so bedeutet dies den Anspruch auf Anerkennung und Wertschätzung von Heterogenität ganzheitlich auf die Gesellschaft auszuweiten. Kommunale Inklusion bedeutet kommunal zu beginnen, die Voraussetzungen zu schaffen und eine Haltung zu entwickeln, in der die Unterschiedlichkeit der Individuen Anerkennung und Wertschätzung erfährt. Wie auch bei der schulischen Inklusion gilt es Benachteiligungen aufzudecken und zu beseitigen. Niemand soll durch z.B. körperliche Einschränkungen, Religionszugehörigkeit oder Geschlecht an der Teilhabe oder am Zugang zu Organisationen und Institutionen gehindert werden. Erste entsprechende Konzepte aus dem englischsprachigen Raum finden sich unter Begriffen wie: „Diversity Management“, „Community Care“ und „Sozialraumorientierung“ (ebenda). Hierbei werden in der sozialen Arbeit die Ressourcen vor Ort bereits eingebunden, die daraus gewonnenen Erfahrungen können genutzt werden, um im nächsten Schritt die Prozesse auf alle Institutionen, Organisationen und Unternehmen der Regionen auszuweiten. Durch die ersten Reflexionen und einer zunehmenden Prozessorientierung gelingt es, Inklusion als eine Leitidee zu begreifen, die den Anspruch erhebt durch (oftmals) kleine Änderungen realisiert zu werden. Das Arbeitsbuch Kommunalen Index für Inklusion (ebenda) zeigt Schritte auf, die individuell und organisational niedrigschwellig umsetzbar sind. Die in dieser Handreichung deutlich herausgearbeitete Prozessorientierung ist Ziel und Anspruch zugleich. Das Arbeitsbuch ermöglicht es den Anwendern kritische Punkte entlang der Fragen und Aspekte zu eruieren und den notwendigen Änderungsbedarf zu definieren. Um diesen Prozess zu stützen, werden die Akteure um Feedback gebeten, hierbei entsteht eine Interaktion, welche die Reflexion und die Umsetzung begleitet. Die dabei entstehenden Artefakte der Reflexionsprozesse (Rückmeldungen) bilden zugleich die Grundlage für eine durchgängige formative Evaluation. Neben dem Reflexionsprozess durch das Feedback bietet die Stiftung ebenfalls konkrete Unterstützung und Begleitung zur Durchführung und Dokumentation in der Praxis an. Aus diesen Prozessen der lernenden Individuen und lernenden Organisationen entstehen Projekt-

und Wissensdatenbanken². Konkret werden Rückmeldungen zu folgenden Punkten erbeten:

- „Ihre Anregungen und Erfahrungen zu den Fragen (Index)
- Welche Anregungen haben Sie zu den formulierten Fragen (Verständlichkeit, Aussagekraft etc.)?
- Welche Fragen bzw. Themen fehlen Ihnen?
- Was würden Sie gerne ergänzen oder auch streichen?
- Ihre Anregungen und Erfahrungen zum Prozess
- Was sind Ihre Erfahrungen bei der Arbeit mit den Fragen? Was war hilfreich und nützlich? Wo sind Fragen oder Probleme aufgetreten? Welche Hinweise und Tipps möchten Sie für die Arbeit mit dem Fragenkatalog (Index) geben?“ (Montag Stiftung 2010, S. 76 ff)

Der vorgesehene Aktionszeitraum (zur Umsetzung der Inklusion) bis zum Jahr 2020 zeigt ebenfalls eine starke Prozessorientierung. In diesem zeitlichen Rahmen soll den Akteuren die größtmögliche Flexibilität und zugleich die notwendige Planungssicherheit vermittelt werden (vgl. Landesinitiative NRW inklusiv 2012).

2.2 Schulische Inklusion

„Inclusive education is based on the recognition that education is a human right supporting a wider view and more comprehensive strategy of Education of all“ (Acedo 2008).

Die Herausforderung zur Umsetzung der Inklusion in Deutschland besteht in einer noch stark segregierenden Struktur des Bildungswesens. Im Gegensatz anderen Ländern der westlichen Industrienationen weist die BRD eine hohe Standardisierung und Stratifizierung des Arbeitsmarktes auf, die sich bereits in der Schule abzeichnet (vgl. Georg & Sattel 2007, S. 30f).

² Dies entspricht dem Ansatz des Design Based Research, wie er im Kapitel 6 vorgestellt wird.

Die darin vorhandene horizontale und vertikale Gliederung ist ein Kritikpunkt der PISA Studien. An dieser Stelle kann nicht näher auf die historischen Verläufe und bildungssoziologischen Hintergründe des Schulsystems eingegangen werden, jedoch wird ein Exkurs in die Geschichte der Sonderpädagogik einen Einblick in die Entwicklung geben, um die Dimension der beruflichen Sozialisation einzubringen.

2.2.1 Exkurs Geschichte der Sonderschule

Die schulische Inklusion bedeutet einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik, bei dem eine Ausdifferenzierung zurückgenommen wird. Der historische Verlauf der heutigen Sonderpädagogik lässt sich folgendermaßen skizzieren:

Aus der „Besonderen Schule für bestimmte Kinder“ ab 1881 und der folgenden „Hilfsschule“, wurden in den 1960er Jahren die Sonderschulen, z.B. die „Sonderschule für Lernbehinderte“. Diese wandelte sich zur „Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen“ und umfasst derzeit ca. 50% aller sonderpädagogischen „Fälle“ (vgl. Hänsel & Schwager 2004), daneben erfolgten Spezialisierungen im Bereich der Körperbehinderungen. Zur Herausbildung des eigenständigen Schulbereichs brauchte es entsprechende normative Setzungen:

1. Die allgemeine Schule vermag bestimmte Kinder nicht hinreichend fördern.
2. Diese Kinder bedürfen der Förderung durch die Sonderschule.
3. Damit diese Förderung gelingt, muss die Sonderschule eigenständig sein.

(Hänsel&Schwager 2004, S. 11f)

Während ursprünglich nur körperlich oder geistig behinderte Kinder aus dem Regelschulsystem separiert wurden, zeigte sich im Laufe der Jahre eine deutlich zunehmende Differenzierung. Es wurden Schulen für unterschiedliche „Behinderungen“³ eingerichtet, bei denen die Kinder entspre-

³ Nur am Rande soll hier erwähnt werden, dass die Autoren die Begründung der Eigenständigkeit der Hilfsschule, als Entlastung der Volksschule in den 30er

chend eines diagnostizierten Förderbedarfs in den „Schwächen“ gefördert werden sollten.

„Zur Legitimation der Sonderschulpflicht haben vor einigen Jahrzehnten Politik und Pädagogik in schöner Eintracht sich das Konstrukt der „Sonderschulbedürftigkeit“ ausgedacht. In den Schulgesetzen aller Bundesländer war nachzulesen, dass es Kinder gibt, die der Aussonderung „bedürfen“! Zur Legitimation der Aussonderung wurden also die Ausgesonderten selbst herangezogen; die „Bedürftigen“ waren damit selbst Ursache und Rechtfertigung der schulischen Aussonderung" (Wocken 2009, S. 5f). Somit bildete sich, mit den Sonder- und späteren Förderschulen, ein eigenständiger Teil des Schulsystems, mit entsprechenden Schutzzräumen und besonderen Inhalten in der Lehrerbildung. Ein „Meilenstein“ auf diesem Weg war die Gründung des Verbands Sonderpädagogik (VDS) im Jahre 1898 (vgl. VDS 2012).⁴

2.2.2 Bildungspolitische Forderung(en)

„Der Aufbau eines solchen "inklusive" Schulsystems wird auch im "Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen"⁵ gefordert. Mit diesem Abkommen [...] verpflichten sich die Vertragsstaaten [...] das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung "ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen" und dazu ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten - also auch das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen zum Regelfall zu machen.

Jahren, sehr klar der Massenerziehung und Homogenisierung der Menschen zurechnen (vgl. ebenda, S. 25)

⁴ Die Forderungen des VDS richten sich heute auf die Teilhabe am allgemeinbildenden Schulsystem, gehen doch der Sonderstatus und die eigene Legitimation durch die Inklusion in der Bildungspolitik verloren (vgl. VDS 2012).

⁵ Link im Zitat: Quelle Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013).

Die Zuständigkeit für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulbereich fällt in der innerstaatlichen Ordnung der Bundesrepublik in die Hoheit der Länder“ (Schulministerium NRW 2012)

Die Bildungspolitik der Länder zielte in den letzten Jahren zunehmend darauf ab, den Schulen Autonomie zu ermöglichen. Damit verbunden waren die Entwicklungen von Schulprofilen und Umstrukturierungen der Schulleitungsaufgaben.

Die Freigabe der Schulen kann zwischen dem Auflösen der politischen Steuerung und einer zunehmenden Ökonomisierung der Bildung gesehen werden. So kritisierte Radtke bereits 2003, dass auf dieser Seite „Finanzexperten, zunehmend aber auch Administratoren, Verbands- und Bildungspolitiker“ stehen, die durch die knappen Haushaltsmittel „Unternehmensberater und Organisationsentwickler zu Hilfe gerufen haben, damit sie mit ihrem [...] Blick der Zweck-Mittel-Rationalität die Probleme der modernen Schule neu definieren und sie anschließend reorganisieren“ (Radke 2003, S. 132f). Es bestehe die Gefahr einer „Entpolitisierung der Bildung“, bei der Bildung nicht mehr „öffentliches Gut“, sondern „Gegenstand privater Konsumententscheidungen“ würde (vgl. ebenda S. 135). In Abgrenzung zu dieser Position weist Maritzen (2003) positiv auf die unterschiedlichen Handlungsfelder der schulischen Autonomie hin. Diese differenziert er in die innere Schulverfassung (Struktur, Aufgaben, Verteilung, Schulleitungsaufgaben etc.), die schuleigenen Curricula (Lehrplanarbeit), die Schulorganisation (Stundentafeln, Unterrichtsorganisation, Zeitstrukturen, etc.) und den Haushalt (Globalbudget, wirtschaftliche Eigenständigkeit usw.) (ebenda, S. 141f).

Die Gegenüberstellung der beiden Perspektiven greift die Ambivalenz der politischen Interventionen auf⁶. Es wird die Gefahr einer privat finanzierten

⁶ Hinzu kommt: Die politischen Beeinflussungen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen sind geprägt von der Tatsache, dass sie an der „Komplexität, Eigenlogik und Widerständigkeit der Probleme scheitern“. Die „Versprechen der politischen Akteure“ zu „verändern, zu reformieren oder gar „lösen“ zu wollen“ werden von ihnen mit dem Wissen gegeben, allenfalls zur Problemverschiebung beizutragen (Willke 2005, S. 3). Somit bleibt die Frage zu stellen, wo sinnvoll eingegriffen werden kann, sieht man auch im Bildungssystem von der Idee der Möglichkeit einer gezielten Intervention ab (vgl. auch Fickermann, Schwippert, Kenno, Kulin 2012, S. 9f).

Bildung den Chancen einer zunehmenden Autonomie gegenübergestellt. Statt diesem Antagonismus bedarf es beider Prozesse, um den Anspruch auf Chancengerechtigkeit Raum zu geben. Die Autonomie ermöglicht es den Schulen, sich eigene Schwerpunkte zu wählen, zugleich greift die politische Steuerung, bei der die (bildungspolitisch geforderte) Inklusion in den Konzepten Zielstellung wird.

Hierzu aus dem Referentenentwurf des Landesministeriums vom 10.09.2012:

„Gegenüber der bisherigen Rechtslage wird das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zum gesetzlichen Regelfall. Die Eltern müssen nicht länger die Teilnahme eines Kindes mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an einer allgemeinen Schule eigens beantragen. (Landesministerium NRW, S.9)

In der Folge des demographischen Wandels zeichnen sich weiterhin sinkende Schülerzahlen ab. Diese führen in der Praxis zu Zusammenlegungen und Schulschließungen, bei denen, mittels einer sinnvollen Verteilung der personellen Ressourcen, eine entsprechende Flächendeckung geleistet werden muss. Nehmen die Eltern die Möglichkeit in Anspruch die Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf in einer nahegelegenen Regelschule unterzubringen, dient dies auch der Teilnahme⁷ am Unterricht ohne lange Schulwege und entsprechende Kosten. In dem hier notwendigen Veränderungsprozess stehen den Schulleitern und Kollegien Hilfestellungen zur Verfügung. So kann der Index für Inklusion (Boban & Hinz 2003) in der Praxis als Leitfaden dienen, um die Herausforderungen zu eruieren. Daneben finden sich, auch seitens der

⁷ Die Erfüllung der Schulpflicht durch den Schüler erfordert von staatlicher Seite eine Bereitstellung entsprechender Angebote. Liegen diese Angebote in weiterer Umgebung, werden die Fahrtkosten von den kommunalen Schulämtern getragen oder ko-finanziert.

Schulministerien und Gewerkschaften, breit gefächert Informationen und Fortbildungsangebote⁸.

2.2.3 Best Practice - Benchmarks & Vorbilder

„Kinder brauchen eine Gemeinschaft, in der sie sich wohlfühlen, sie brauchen Vorbilder, an denen sie sich orientieren können [...] Kinder brauchen Aufgaben, an denen sie wachsen können“ (Hüther 2010).

Dieses Zitat Hüthers greift entscheidende Aspekte auf, es braucht Vorbilder, Aufgaben und Gemeinschaften um (lebenslange) Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Lernen wird nicht mehr nur als individueller Prozess, sondern zugleich als Teil der Interaktion begriffen, hier setzt das kooperative Lernen an, bei dem entsprechende Aspekte fokussiert werden (vgl. auch Green & Green 2009; Brünning & Saum 2008). Um Orientierung durch Vorbilder zu bieten, werden auch in der europäischen Bildungspolitik „Best-Practice“ Beispiele und „Benchmarks“ eingesetzt. An dieser Stelle soll jedoch auf einen wesentlichen Unterschied zwischen Best Practice und Vorbildern hingewiesen werden, da hier ein grundlegender Unterschied in der Haltung deutlich wird:

„Im Kern beinhaltet Benchmarking [...] das Streben, zum „Besten der Besten“ zu werden (japanisch: Dantotsu). Best-Practice Benchmarking bedeutet die Orientierung am „Klassenbesten“ (Gabler 2012).

Betrachtet man hingegen den Begriff des Vorbilds aus der pädagogischen Perspektive – hier vor allem aus der humanistischen Psychologie - so wird deutlich, dass Vorbilder nicht mit den effektivsten Praktiken, sondern mit der Authentizität des Menschen und der Wahrung der Integrität verbunden sind. Quitmann (2008) fasst das entsprechende Menschenbild wie folgt: „der Mensch als autonomes Wesen und Gestalter/Architekt seines Lebens“ (ebenda, S. 413). Zugleich zeigt sich in dieser Betrachtungsweise das Spannungsfeld von Autonomie und Independenz, die Interaktion der pro-

⁸ Auch wenn hier auf die marktwirtschaftliche Relevanz und zum Teil fragwürdige Qualität der Weiterbildungen hingewiesen werden soll.

gressiven und konservativen Kräfte wird sichtbar (ebenda, S. 415). Mit Bezug zur Inklusion kann darauf hingewiesen werden, dass eine Autonomie der Akteure und die Progression der Strukturen immer die Kenntnis von Alternativen und die Bedingungen der jeweiligen Möglichkeiten benötigen, diese kann durch heterogene Vorbilder ermöglicht werden. Der folgende Exkurs stellt den Status Quo der Inklusion zweier Bundesländer im Vergleich dar. Dabei zeigt sich, dass das Ziel der Bildung als Entwicklung des Menschen nicht konträr zur Steigerung der Effektivität und Effizienz im Bildungswesen als gesellschaftliches Funktionssystem steht.

2.3 Exkurs Zwei Bundesländer im Vergleich

Mit der Gegenüberstellung⁹ der beiden Bundesländer, Schleswig-Holstein und Bayern, kann an dieser Stelle exemplarisch gezeigt werden, wie sich Unterschiede der Haltung mittelfristig auswirken.

Bereits in den 1980ern Jahren wurde die Umsetzung der Integration offiziell zum schulpolitischen Ziel des Landes Schleswig-Holstein. Durch eine konsequente Umsetzung konnte die Quote der Sonderschulen im Grundschulbereich sehr weit gesenkt werden. Die zunächst ökonomisch begründete Entscheidung gegen einen Doppelweg von Integration und Sonderschule, verlagerte die sonderpädagogische Förderung bereits früh in die Regelschulen. Heute trifft die Forderung der Inklusion auf ein Bildungssystem, das Sonderschulen bereits vielfach zu „Schulen ohne Schüler“ machte. Im Kontrast zeigt Bayern eine hohe Quote an Sonderschulen. Integration wird hier bis heute vorwiegend durch die Hauptschulen geleistet, was mit einer entsprechend sinkenden Akzeptanz dieser Schulform einhergeht. Zwar wurde auch hier formal von „Integration von Kooperation“ zur „Inklusion durch Kooperation“ eine Umbenennung vorgenommen, inhaltlich hingegen änderte sich nichts an den schulstrukturellen Prinzipien. Die Dreigliedrigkeit und das Sonderschulwesen werden in diesem Bundesland stringent aufrechterhalten (vgl. Blank, Edelstein & Powell 2012, S. 18f).

⁹ Ein Überblick der Webpräsenz beider Bundesländer zum Thema Inklusion befindet sich als Anlage 1 am Ende der Arbeit.

Herausforderungen in der Umsetzung der schulischen
Inklusion

Chancen der reflexiven Bearbeitung unter Nutzung von
Social Network

Oymanns, S.

2015, IX, 113 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-08142-3