

Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule für Alle?! Herausforderungen beim Umsetzen eines Rechtsanspruchs

Doch der Anspruch einer Bildung für alle ist universell und gilt unabhängig von „Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen“ (ebd. 3). Er ist der Kern dessen, was mit dem Begriff ‚schulische Inklusion‘ zusammengefasst werden kann. Inklusive Bildung soll somit ein Transformationsprozess sein, der zum Ziel hat, nicht nur alle Kinder in eine Schule aufzunehmen, sondern vor allem ihren Möglichkeiten entsprechende Lernmöglichkeiten zu schaffen. Inklusive Bildungssysteme sollen die Vielfalt der Lernenden als Ressource nutzen und zu einer umfassenden Bildungsgerechtigkeit beitragen. Dies ist – noch – eine Vision, deren Verwirklichung aber zunehmend machbarer erscheint. Ein kurzer Blick in die Geschichte unseres Fachgebietes zeigt, dass die Idee einer gemeinsamen Bildung für alle nicht neu, aber immer wieder gescheitert ist. Es ist zu fragen, wie sich die Perspektiven heute darstellen und was zur Umsetzung dieser Idee vor allem im Bereich der Didaktik erforderlich erscheint.

Pestalozzi war wohl einer der ersten, der den praktischen Nachweis führte, dass eine Pädagogik mit ‚Kopf, Herz und Hand‘, die das kognitive Lernen für genauso relevant hielt wie das lebenspraktische und die von den Kindern mitgebrachten Erfahrungen, Kinder mit Lernschwierigkeiten nicht ausschließen muss (vgl. Gudjons 1995). Die ‚Erfinder‘ der Heilpädagogik (Georgens und Deinhardt 1861) knüpften daran an und wollten behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam unterrichten. Weil Allgemeine Schulen dazu nicht bereit und fähig waren, gründeten sie ein Internat, das allerdings bald in Konkurs ging (Lindmeier 2001). Die Bildbarkeit aller Kinder, auch derer mit erheblichen kognitiven Beeinträchtigungen, wurde danach vor allem in Sondereinrichtungen und von der sonderpädagogischen Wissenschaft nachgewiesen und führte in der Folge zu einem hoch ausdifferenzierten Sonderschulwesen.

Nachdem es mit dem ‚Grundschul-Kompromiss‘ von 1920 noch nicht gelungen war, eine demokratische Einheitsschule zu implementieren, die alle Kinder für die ganze Schulzeit aufnahm, fordert erst die Integrationsbewegung in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Kindergärten und Schulen, in denen ‚von Anfang an‘ alle Kinder ‚unbehindert‘ gemeinsam spielen und lernen können. Wissenschaftlich begleitete Praxisprojekte wiesen nach, dass das gelingt, wenn die Rahmenbedingungen stimmen und Menschen sich dafür engagieren.

Doch anscheinend war in Deutschland auch in den vergangenen 30 Jahren die Zeit noch nicht reif für diese Idee. Die bundesweite „Integrationsquote“ lag 1999 bei 11,6 % aufstieg inzwischen auf 15,2 % an (Wocken 2009, 13), und Schleswig-Holstein vermeldet inzwischen ca.

60%, aber der Anteil der Kinder mit besonderem Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung stagniert seit Jahren bei 3% (Frühauf 2008), und selbst in Schleswig Holstein sind es bis heute nur 10% der Kinder mit geistiger Behinderung¹.

Gleichzeitig müssen wir konstatieren, dass es auch in den Sonderschulen nicht immer in ausreichendem Maße gelingt, für alle Kinder gemeinsame angemessene Bildungsangebote zu realisieren. Dies zeigt nicht nur das nachfolgende Bild aus einer österreichischen Zeitung, bei dem ‚Daniel‘ allenfalls räumlich anwesend ist. Auch empirische Daten aus unserem Forschungsprojekt zur schulischen Situation schwerbehinderter Kinder und Jugendlicher (Klauß u.a. 2006) belegen dies. Es scheint viele Menschen zu geben, die sich bei diesem Personenkreis allenfalls ein ‚Dabeisein‘ vorstellen können. Doch das ist keine Inklusion im Sinne eines Anspruchs auf Bildung. Er erfordert mehr.

Victor Hugo hat man – wohl fälschlicherweise – das Zitat zugesprochen, es sei nichts so stark wie eine Idee, deren Zeit gekommen sei. Ist die Zeit reif für die Idee der Inklusion? Einige Indizien sprechen dafür.

Bereits 1994 forderten 92 Staaten und 25 Organisationen im Appell von Salamanca: „We call upon all governments and urge them to: [...] adopt as a matter of law or policy the principle of inclusive education, enrolling all children in regular schools“ Im November 2008 bestätigte die Weltbildungsministerkonferenz der UNESCO in Genf mit Teilnehmern aus mehr als 150 Ländern in der Abschlusserklärung die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem (vgl. UNESCO 2009, 3). Mit der Menschenrechtskonvention der Vereinten Nation über die Rechte von behinderten Menschen, die seit letztem Jahr auch in der BRD gilt, wurde aus der Idee einer inklusiven Bildung zumindest für Kinder und Jugendliche mit Behinderung ein Rechtsanspruch, und für unser Gemeinwesen die Verpflichtung zu einem inklusiven Bildungssystem.

Nun scheint auch in Deutschland die Zeit für Inklusion gekommen zu sein. Poscher u.a. (2008) gingen in ihrem juristischen Gutachten noch davon aus, man könne sich dem Ziel, allen Kindern den Zugang zu Allgemeinen Schulen zu ermöglichen, langsam annähern. Das aktuelle Gutachten des Völkerrechtlers Professor Dr. Eibe Riedel (2010)¹ hingegen kommt zu dem Schluss, das „Recht auf Regelschule für behinderte Kinder“ gelte sofort. Sämtliche Bundesländer als Träger der schulischen Bildung sehen sich unverkennbar herausgefordert, sich dem Anspruch zu stellen, jedem Kind den Besuch der Schule zu ermöglichen, die es auch ohne Beeinträchtigung, Besonderheit, Benachteiligung besuchen würde.

¹ Mündliche Mitteilung bei der Tagung „Eine Schule für Alle“ vom 14.-16.5.2009 in Offenbach.

Eine eigentlich einfache Idee erweist sich als attraktiv. Kirchen entdecken, dass dies ihrem ureigenen Menschenbild entspricht, Parteien, dass es grundlegend demokratisch ist, und Eltern fassen neuen Mut, mit ihren Kindern zumindest in Bezug auf die Schule weniger Ausgrenzung zu erfahren.

Wie lässt sich eine einfache Idee umsetzen?

Muss man nun einfach die Türen aller Schulen öffnen und alle Kinder willkommen heißen? Diese scheinbar simple Lösung ist allerdings mit erheblichen Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen verbunden, zumindest wenn es um mehr geht als um ein soziales Miteinander. Denn das Ziel der Inklusion und der UN-Konvention ist die Einlösung des Rechtsanspruchs, **allen** Kindern und Jugendlichen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung zu ermöglichen. Wenn wir Bildung als die Begegnung des Menschen mit der kulturellen Wirklichkeit verstehen, müssen sich die Schulen nicht nur organisatorisch öffnen, sondern ihre Bildungsangebote so gestalten, dass alle Kinder, egal wie sie beschaffen sind, das Recht bekommen, alles wichtige über die Welt zu erfahren, weil sie in dieser Welt leben (vgl. Feuser 1998).

In Heidelberg – wie an vielen anderen Orten – sind Initiativen für inklusive Schulen entstanden. Wir wollen hier den Versuch machen, den dafür erforderlichen Transformationsprozess in Gang zu setzen. Wir wollen Schulen, die alle Kinder willkommen heißen können. Viele Fragen sind damit verbunden, auf die wir noch Antworten finden müssen.

Bei ca. 145.000 EinwohnerInnen müssten sich 18 öffentliche Grundschulen allen Kindern öffnen, evt. auch die sechs privaten. Außerdem fünf Hauptschulen, drei öffentliche Realschulen, eine private, vier öffentliche Gymnasien, vier berufliche und fünf private, sowie eine internationale Gesamtschule, die alle Schulzweige umfasst. Im Stadtgebiet gibt es außerdem zwei Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, eine Schule für Geistigbehinderte und eine Sprachheilschule, andere Sonderschulen befinden sich in nahe gelegenen Kommunen². Auch eine private Schule für Hochbegabte befindet sich in einem Nachbarort.

Sollen, können sie alle per Dekret zu inklusiven Schulen umgewandelt werden? Ein solches ‚Einführen‘ inklusiver Bildung würde das Ziel vermutlich desavouieren. Mit dem Misslingen wäre bald – scheinbar – geklärt, dass man eben doch nicht alle Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gemeinsam so unterrichten kann, dass dies für alle von Vorteil ist. Es müssen Bedingungen geschaffen werden, damit Inklusion gelingt, und diese wird kein

² Quelle: http://www.heidelberg.de/servlet/PB/menu/1012912_11/index.html. Entn. 01 12 2009

erreichbarer Zustand sein, sondern eine Zielperspektive größtmöglicher Zugehörigkeit von Menschen zum System Schule. Die Salamanca-Erklärung fordert bereits 1994, dass „in the context of a systemic change“ und durch entsprechende Lehrerbildung eine „special needs education in inclusive schools“ ermöglicht werden soll (Reiser 2003, 318). Und nach der UN-Konvention stellen die Vertragsstaaten u.a sicher, dass „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (BRK 2008, Art. 24, 2), und sie treffen „geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, [...] und zur Schulung 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 pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein“ (BRK 2008, Art. 24, 4).

Die Schulen und die Personen müssen ‚befähigt‘ werden

Im Vergleich zu der Art und Weise, wie unsere Schulen bisher organisiert und ausgestattet sind und wie der Zugang zu ihnen geregelt ist, erfordern erfolgreiche inklusive Schulen einen Perspektivwechsel. Unsere bisherigen Schulen kann man als eine Art ‚Schubladenturm‘ betrachten. Jede Schublade hat eine bestimmte Ausstattung: Gebäude, Lehrkräfte, Material und einen eigenen Bildungsplan. In welche ‚Schublade‘ (Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Förderschule) ein Kind kommt, hängt davon ab, was man ihm zutraut. Dieses Schubladensystem prägt auch das Denken vieler Lehrer, Eltern, Kinder und Politiker: Wer nicht so gut lernt, ist möglicherweise fehl am Platz. Er braucht eine andere, besser passende Schule. Er kann nicht mehr mit den Kindern aus seiner Nachbarschaft zusammen lernen, sondern an einem anderen, oft weit entfernten Ort. Oft kann er auch nicht das Gleiche lernen, weil man glaubt, er könne damit nichts anfangen.

Dieses durch unsere Schulorganisation beförderte Denken ist zutiefst unpädagogisch. Es orientiert sich nicht vorrangig am Kind und seinen Entwicklungsmöglichkeiten, sondern an vorhandenen Kategorien, denen Kinder zugeordnet werden. Dies soll sich mit der Inklusion ändern. Nicht mehr das Kind muss zeigen, dass es zur Schule passt. Die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung, alle Verantwortlichen fragen, wie die Schule sein muss, damit alle willkommen sind. Die Schule ist für die Kinder da, nicht die Kinder für die Schule: Inklusion impliziert eine Verschiebung: Das Problem wird nicht länger beim einzelnen Kind gesehen, sondern im Bildungssystem. (vgl. UNESCO 2009, 14) Wir brauchen deshalb Schulen, die

sich in diesem Sinne auf den Weg machen, die sich so verändern und entwickeln, dass sie in der Lage sind, jedes Kind willkommen zu heißen.

Die UN-Konvention konkretisiert in Art. 24 als Strukturelemente die „Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit und Anpassungsfähigkeit“ für die Situation von Menschen mit Behinderung (Riedel 2010, 3). Inklusion als Transformation beinhaltet den Prozess der strukturellen und methodisch-didaktischen Umformung und Veränderung des bestehenden Schulsystems ohne Verlust der Qualität und der Substanz der Ausgangssysteme. Dieser Prozess braucht Zeit, und vermutlich werden sich in einem ersten Schritt noch nicht für alle Kinder und Jugendlichen die Türen öffnen lassen.

Wir haben in Heidelberg zunächst in den Blick genommen, eine oder einige inklusive Schulen einzurichten. Derzeit wird ein neuer Stadtteil geplant, dort soll ein Bildungshaus von 0-12 Jahren entstehen. Dies sollt inklusiv sein – wird aber vor 2014 nicht eingeweiht werden. Für die nahe Zukunft denken wir daran, zunächst in jeder Himmelsrichtung eine Schule zu gewinnen, die sich inklusiv entwickeln will – das wären vier Schwerpunktschulen. Dafür kommen wohl vor allem solche Schulen in Frage, für die bisher schon das Thema ‚Heterogenität‘ ihrer Schülerschaft relevant ist, und die auch bereits Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht in Form der Außenklassen haben.

Schulen befähigen statt Einzelkämpfe mit Eltern zu führen

Als wir zum ersten Mal mit dem Oberbürgermeister über die Idee einer inklusiven Schule in Heidelberg gesprochen haben, sagte er: Wir haben doch so gute Sonderschulen! Wir haben dann darauf hingewiesen, dass der Kultusminister zum nächsten Schuljahr in BW die Sonderschulpflicht aufheben will. Eltern werden dann den Zugang für ihr Kind in die zuständige Schule einfordern, und die Stadt muss dann in jedem Einzelfall schauen, wie sie Bedingungen dafür schafft. Das ist sehr aufwändig und unbefriedigend, weil es nicht bedeutet, dass die Kinder wirklich willkommen sind, und dass man ihren Lernmöglichkeiten und -bedürfnissen auch gerecht wird. Es ist viel besser – und auch für die Gemeinde einfacher – wenn Schulen darauf vorbereitet und entsprechend ausgestattet sind, dass sie Kinder mit unterschiedlichem Förderbedarf aufnehmen können. Es bedarf eines Prozesses der Schulentwicklung, in dem die Schule sich insgesamt am Ziel der Inklusion ausrichtet und in dem die Prozesse begleitet werden und auch Evaluation stattfindet.

Alle Kinder willkommen heißen

Doch können Schulen wirklich auf alle Kinder ‚vorbereitet‘ sind? Wie anspruchsvoll diese Aufgabe ist, wird deutlich, wenn wir uns vor Augen führen, wie heterogen die Schülerschaft werden wird, wenn die Schulen die Türen aufmachen.

- Kinder mit unterschiedlichem kulturellem und sprachlichem Hintergrund, mit besonderen Begabungen und emotionalen Problemen, mit besonderer oder unzureichender sozialer Bildung, mit speziellen Stärken oder mit Beeinträchtigungen beim Sehen, Hören, bei der Bewegung sowie beim Lernen und Handeln insgesamt.

Es wird diskutiert, ob man in Bezug auf bestimmte ‚Förderbedarfe‘ den Schulen eine ‚Grundausstattung‘ geben kann, sodass sie grundsätzlich in der Lage sein sollten, Kinder mit besonderem Förderbedarf wegen Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen aufzunehmen. Wocken (2009) schlägt beispielsweise vor, eine Grundschule mit 100 SchülerInnen grundsätzlich mit 1 SonderpädagogIn auszustatten, was dem wahrscheinlichen Anteil solcher Kinder im Einzugsbereich entsprechen sollte (S. 24). Wenn Kinder kommen, die andere Kompetenzen benötigen, muss es möglich sein, die entsprechende zusätzliche Qualifikation zusätzlich zu bekommen. Das kann beispielsweise so geschehen, dass SonderpädagogInnen (aber auch andere Professionen) aus einem sonderpädagogischen Kompetenzzentrum das notwendige Fachwissen dem jeweiligen Förderbedarf entsprechend von Außen einbringen. Kompetenztransfer in Form von Beratung, Fortbildung und Supervision kann und sollte das ergänzen.

Inklusion erfordert Anpassungsleistungen des Systems Schule – und der Schülerinnen und Schüler

Inklusion ist ein Ziel. Ein soziales System kann besser oder schlechter darauf vorbereitet sein, ein Kind aufzunehmen – und dieses ebenso. Es wird zu klären sein und sich letztlich in der Praxis erweisen, ob es Grenzen dieser Integrationsfähigkeit gibt. Manche BefürworterInnen der Inklusion glauben offenbar nicht, dass wirklich alle Kinder gemeint sind. So behaupten die Juristen Poscher u.a. (2008) unzutreffender Weise, die UN-Konvention strebe nur einen Inklusionsanteil von 80-90% an, und Sander (2003) kritisiert, der kanadische Schulinspektor Gordon Porter rechtfertige den Ausschluss von schwerstgeschädigten und schwerstmehrfachbehinderten Kindern (Porter 1997, 69), ohne dies auf Schwächen des gegenwärtigen Schulwesens zurückzuführen (Sander 2003, 318). Eine Inklusion, die eine Gruppe gleich wieder ausschließt, ist verkappte Exklusion. Wie aber kann eine Inklusion gelingen, die wirklich alle Menschen meint und einbezieht? Wie können Schulen den Prozess der Transformation leis-

ten, was muss ‚vorbereitet‘ sein? Die Offenheit für alle Kinder erfordert Klärungen in folgenden Bereichen:

- Rechtliche Grundlagen
- Räumliche und sächliche Ausstattung
- Konzeption der Schule: Für wen sind wir da? Welche Vorstellungen („Menschenbild“) haben wir von den Kindern?
- Pädagogische Konzeption und Schulorganisation: z.B. Jahrgangsklassen oder jahrgangsübergreifende Klassen?
- Personal mit adäquaten didaktischen und ergänzenden therapeutischen, pflegerischen, sozialpädagogischen u.a. Qualifikationen

Hierfür sind Kooperationen und auch Auseinandersetzungen erforderlich, am Beispiel einer Stadt wie Heidelberg beispielsweise mit der Kultusbehörde, mit der Stadtverwaltung, mit den Schulbehörden, mit den konkreten Allgemeinen und Sonderschulen, und natürlich mit Eltern, SchülerInnen und anderen BürgerInnen. Inzwischen hat sich übrigens der Kulturausschuss mit dem Thema befasst und sich über alle Fraktionen hinweg für die Einrichtung einer inklusiven Schule im neuen Stadtteil ‚Bahnstadt‘ ausgesprochen.

Didaktik und Methodik als Schlüssel zur Teilhabe an inklusiver Bildung

Wenn die zukünftigen inklusiven Schulen alle Kinder willkommen heißen wollen, dann müssen sie sich einer doppelten Aufgabe und Herausforderung stellen: Es geht um soziale Integration und um Teilhabe an Bildung. Schule hat den gesellschaftlich definierten Auftrag, ihre Schülerinnen und Schüler zu bilden und dies tut sie, in dem sie Lernsituationen organisiert, in denen sich die Kinder und Jugendlichen, jeweils auf dem Verständnisniveau ihrer Entwicklungsstufe, „an einer begrenzten Zahl von prägnanten Kernproblemen ... möglichst selbsttätig verallgemeinerbare Grunderkenntnisse, fundamentale Erkenntniskategorien und zentrale Erkenntnismethoden aneignen“ (Klafki 1998).

Bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen scheint die soziale Integration, die Zugehörigkeit und Akzeptanz leichter erreichbar zu sein als die Teilhabe an Bildung (vgl. Klauß u.a. 2006). Die minimale Integrationsquote von geistigbehinderten und eine noch geringere von schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen bestätigt dies. Seitz' (xxx) Einschätzung, dass in der Praxis die Chancen auf Gemeinsamen Unterricht mit der von außen eingeschätzten Schwere der Behinderung sinken, lässt sich international belegen. Auch die Tatsache, dass die Zahl der integrativ beschulten Kinder und Jugendlichen nach der Grundschulzeit dramatisch

abnimmt, hat neben bildungspolitischen Gründen aus unserer Sicht damit zu tun, dass vielleicht die Realisierung eines durchgängigen gemeinsamen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler an solch komplexen Bildungsinhalten wie Physik, Chemie, Englisch etc. nicht vorstellen können.

Woraus resultiert das Spannungsfeld zwischen dem von Feuser und Comenius formulierten Bildungsanspruch und der Bildungsrealität bei Kindern mit geistiger und insbesondere mit schwerer und mehrfacher Behinderung? Wenn Bildungspolitiker sich die Bildung wirklich aller Kinder nicht vorstellen können und Lehrerinnen und Lehrer ihnen diese nicht zutrauen, so hat dies wesentlich mit Defiziten der Unterrichts-Wissenschaft, der Didaktik zu tun. Vielen Lehrerinnen und Lehrer fehlen Wissen und Können für einen Unterricht, der wirklich alle Kinder und Jugendlichen einbezieht. Die Vielfalt der Kinder erfordert nicht nur, dass sie alle zusammen unterrichtet werden, sondern dass das (auch) gemeinsam geschieht, und dass sie ‚differenziell‘ unterrichtet werden, dass also jedes Kind mit seinen Lernmöglichkeiten an der schulischen Bildung teilhaben kann (vgl. Wocken 2009, S. 17).

Wocken (ebd.) schlussfolgert, inklusiver Unterricht bedeute, „dass heterogene Gruppen in gemeinsamen und differenziellen Lernsituationen unterrichtet werden“ (S. 18). Diese Formulierung ist zumindest missverständlich. Sie könnte bedeuten, dass manche SchülerInnen überwiegend differenzielle Lernsituationen brauchen. Ein solches Verständnis von Integration/Inklusion findet sich häufig in Ländern mit hoher offizieller Integrationsquote. Dort werden häufig für geistig- und schwerbehinderte Kinder und Jugendliche besondere Klassen eingerichtet, sofern sie überhaupt die Schule besuchen. Der Unterschied zum baden-württembergischen Kooperationsklassenmodell ist in diesen Fällen nur graduell. Dem Modell einer wirklich gemeinsamen, inklusiven Bildung entspricht beides nicht. Die Berechtigung und Notwendigkeit eines gelegentlich auch räumlich getrennten Lernens soll nicht bestritten werden (vgl. Markowetz 2003). Doch inklusives Lernen erfordert vorrangig eine innere Differenzierung in gemeinsamen Lernsituationen.

Die Herausforderung, den Bildungsanspruch einzulösen, auch geistig- und schwerbehinderten Kinder und Jugendliche an den wichtigen Bildungsinhalten dieser Welt teilhaben zu lassen, neben allen bildungspolitischen und schulorganisatorischen, zu aller erst und vor allem eine didaktische Herausforderung. In einem Feuser-Zitat lässt sich das zusammenfassen: **„Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt.“**

In Anlehnung an Comenius kann dies durch die vielfältigen Bildungsinhalte verdeutlicht werden, an denen sich jedes Kind bilden können soll. Alle Kinder lehren bedeutet auch, sie alles

zu lehren. Aus Comenius' dritter Forderung (,omnino docere') lässt sich ein weiterer Schluss ableiten: Alles zu lehren gelingt nur, wenn dies auch auf das Ganze bezogen und auf alle Arten und Weisen geschieht. Inklusion erweist sich damit wesentlich als eine Frage der Didaktik und der Methodik. Inklusion setzt einen Unterricht voraus, der die Verschiedenheit der Aneignungswege aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, indem er konsequent für diese unterschiedlichen Aneignungswege entsprechende Lernwege anbietet und die Unterrichtsinhalte entsprechend dem individuell bedeutsamen Bildungsgehalt aufbereitet. Dies ist eine didaktisch-methodisch hoch anspruchsvolle Aufgabe, die um so eher an Grenzen stößt, je komplexer einerseits die unterrichtlichen Inhalte und je basaler andererseits die Aneignungswege der Schüler sind.

Bildung mit ForMat – Ideen zur Realisierung inklusiver Bildung, die alle SchülerInnen meint

Diese Grenzen haben ihre Ursache unter anderem darin, dass es bislang nicht gelungen ist, eine umfassende und praxistaugliche inklusive Didaktik zu entwickeln. Zwar findet man in der Fachliteratur eine Vielzahl von didaktischen und methodischen Überlegungen zum gemeinsamen Unterricht, doch bezogen auf geistig- und schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler besteht nach wie vor eine weitgehende didaktische Abstinenz.

Mit den ersten Bausteinen einer Inklusiven Didaktik von Simone Seitz, aber noch mehr mit Feusers Konzept einer Allgemeinen Pädagogik zwei theoretisch fundierte didaktische Ansätze vor, die es allerdings beide bislang noch nicht die notwendige Akzeptanz bei den Lehrerinnen und Lehren im Sinne einer konsequenten Anwendung im Unterricht gefunden haben.

Wenige publizierte Beispiele, etwa das bekannte Exempel der Gemüsesuppe (Feuser 1989), sollen aufzeigen, wie sich auch Kinder mit schwerer geistiger Behinderung auf der Stufe des perzeptiven Aneignungsniveaus einen komplexen Unterrichtsinhalt erschließen können. Dabei bleibt jedoch weitgehend unklar, wie ein solcher Unterricht durchgängig in Projekten gestaltet werden kann. Feuser selbst konstatiert in einem Interview auf die Frage, wo sein Konzept einer Allgemeinen Bildung umgesetzt werde, dass dies in der von ihm intendierten Form bislang nirgends geschehe, sondern lediglich Teilaspekte herausgegriffen und realisiert würden.

Der Anspruch, alle Kinder alles zu lehren, fordert von Wissenschaft und Ausbildung Antworten auf diese Frage geben, die zumindest bezogen auf geistig und schwerbehinderte Kinder bislang weitgehend fehlen. Für das Gelingen einer Inklusion, die tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler einbezieht, wird es daher ausschlaggebend sein, dass Wissenschaft und Praxis

gemeinsam brauchbare Instrumente entwickeln, die in der Ausbildung vermittelt und von der Lehrerschaft tatsächlich akzeptiert und angewendet werden können. Bei der Vermittlung von didaktischen Kompetenzen geht es nicht um die Vermittlung von Rezepten, sondern um einen theoriegeleiteten Praxisbezug, um für den Praxistransfer nachvollziehbare Orientierungen, aber auch um konkrete Methoden, die die vorhandenen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer anreichern und die damit eine Basis für Handlungssicherheit in der Praxis bieten.

Didaktische Fragmente für einen inklusiven Unterricht

Ein inklusiver Unterricht, der allen Schülerinnen und Schülern eine fruchtbare Begegnung mit der Welt ermöglichen will, unterscheidet sich in seinen wesentlichen Merkmalen zunächst nicht wesentlich vom herkömmlichen Unterricht. Auch hier handelt und kommuniziert eine Gruppe von Schülern mit ihren Lehrern an bzw. über bestimmte(n) Aufgaben und Probleme. Die Kinder und Jugendlichen setzen sich in einer Lernsituation, ihrem Verständnis- und Entwicklungsniveau entsprechend, mit einem Ausschnitt der Welt auseinander, die die Lehrer, bewusst organisiert haben, mit der pädagogischen Absicht eine Erweiterung oder Festigung des Wissens und der Fähigkeiten der Unterrichteten.

Lerninhalte und Elementarisierung

Unterricht soll ermöglichen, dass Kinder sich die Welt erschließen und dabei bilden. Dies geschieht an Hand exemplarischer Inhalte, in der Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen, die in unserer Gesellschaft für ‚bildungsrelevant‘ gehalten werden. Klafki bezeichnet das als „kategoriale Bildung“ (xxx). In einem inklusiven Unterricht sollen sich alle Kinder, „unabhängig davon, wie sie beschaffen sind“ (Feuser), mit einem „prägnanten Kernproblemen“ auseinandersetzen. Selbst wenn die Erkenntnisse, die an diesem Problem gewonnen werden können, entsprechend der in einer heterogenen Lerngruppe vorhanden unterschiedlichen Aneignungswege und Erkenntnismöglichkeiten sehr differieren können, bleibt der Unterrichtsgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler gleich. Wenn Bruner feststellt, „[...] daß die Grundlagen eines jeden Faches jedem Menschen in jedem Alter in irgendeiner Form beigebracht werden können“, beschreibt dies die anspruchsvolle Aufgabe, die die LehrerInnen in einer inklusiven Lernsituation bezogen auf den Inhalt zu bewältigen haben.

Mit den von Lamers und Heinen (1996) formulierten Impulsen für eine veränderte Unterrichtspraxis, die als ‚Bildung mit ForMat‘ charakterisiert wird, liegen grundlegende Überlegungen für eine Konkretisierung dieser Erkenntnis vor .

Bildung mit ForMat versteht sich als theoriegeleiteter Denkanstoß für die Praxis, der sich am Bildungsverständnis von Klafki orientiert und grundlegende Überlegungen aus Feusers Konzept der Allgemeinen Bildung integriert. Formale und materiale Bildung sollen im Sinne der kategorialen Bildung integriert werden.

Im Ansatz der ‚Bildung mit ForMat‘ wird vor allem aufgezeigt, wie ‚normale‘ Bildungsinhalte, wie sie in den Bildungsplänen der Allgemeinen Schulen vorkommen, Kindern zu Jugendlichen erfahrbar und zugänglich gemacht werden können, deren vorrangige Aneignungsmöglichkeit im Wahrnehmen liegen.

Wenn sich die Bildungsinhalte für SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung „nicht grundlegend von denen für nichtbehinderte Menschen unterscheiden [dürfen]“ (Lammers/Heinen 2006, S.157), ist es erforderlich, durch den didaktischen Prozess der Elementarisierung den Kern des Themas und dessen mögliche Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten. Daran anknüpfend ist dann zu klären, wie dieser ‚Kern‘ für Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen individuell bedeutsam werden kann, wie sie diesen aneignen können.

Verweis auf den BW-Bildungsplan

Der neue Bildungsplan (G) Baden-Württemberg stellt ein Beispiel dafür dar, den Grundgedanken zu realisieren, dass SchülerInnen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen die Aneignung gleicher Bildungsinhalte ermöglicht werden können.

Schule soll Schülerinnen und Schülern den Zugang zur Bildung eröffnen. Sie sollen sich entwickeln und die ihnen möglichen Kompetenzen (im Sinne des Wissens, des Könnens/Handelns und der Orientierung) aneignen können. Inhalte, die in der Schule traditionsgemäß verschiedenen Fächern zugeordnet werden, stellen hierfür ein Angebot dar. Wie diese angeeignet und in die eigene innere geistige Struktur integriert werden, kann von außen nicht bestimmt, nicht einmal eindeutig erkannt werden. Die Schule soll vielmehr jedem Schüler den Zugang zu einer allgemeinen Bildung in dem Sinne zu eröffnen, dass er sich mit den in unserer Kultur und Gesellschaft als bedeutsam geltenden Themenbereichen (des Wissens, Könnens und der Orientierung) so beschäftigen kann, dass diese für ihn Bedeutung erlangen und er sie sich zu Eigen machen kann.

Die Aneignung von Inhalten findet bei jedem Menschen unterschiedlich statt, und jeder hat verschiedene Möglichkeiten, zu einem Inhalt einen Zugang zu finden und sich diesen anzueignen. Die Erkenntnis, dass man sich mit einem Inhalt auf sehr unterschiedliche Art und

Weise auseinandersetzen und daran bilden kann, hat im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen eine besondere Bedeutung:

- Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen und Begrenzungen können an der schulischen Bildung teilhaben und von einem gemeinsamen Unterricht auch in heterogenen Gruppen profitieren, wenn dies mit den ihnen entsprechenden Aneignungsweisen und Zugangsmöglichkeiten geschieht, und
- jede einzelne Schülerin, jeder Schüler kann sich mit Bildungsinhalten auf vielfältige Art und Weise (,ganzheitlich') auseinandersetzen und sich diese zu Eigen machen.

Wenn Bildungsinhalte so angeboten und gemeinsam erarbeitet werden, dass jedes Kind, jeder Jugendliche die ihm möglichen Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten nutzen kann, dann ergibt sich daraus eine gemeinsame Beschäftigung mit gleichen Inhalten trotz ganz unterschiedlicher Voraussetzungen. So können Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten wie alle Kinder, wie ihre Altersgenossen, an den gleichen allgemeinen Bildungsinhalten teilhaben. Der Bildungsplan bietet somit eine Grundlage für gemeinsamen Unterricht in heterogenen Lerngruppen, indem er die dafür erforderlichen didaktischen Grundlagen beschreibt – unabhängig davon, ob deren Heterogenität (in einer Sonderschule) nur begrenzt ist, oder ob sie (in einem integrativ/inklusive Setting) umfänglicher ist.

Schülerinnen und Schüler - Aneignungsniveaus

Unterricht orientiert sich immer doppelt: An den zu vermittelnden Inhalten und an den SchülerInnen und ihren Möglichkeiten. Für einen inklusiven Unterricht ist die Erkenntnis, dass Menschen sich die Welt, Inhalte der Kultur etc., auf unterschiedlichen Wegen aneignen, von zentraler Bedeutung. Im neuen Bildungsplan wird dies dadurch verdeutlicht, dass neben einer sachlogisch organisierten Darstellung von Inhalten (in so genannten ,Themenfeldern') jeweils exemplarisch zu einem Teilinhalt aufgezeigt wird, wie dieser auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus bearbeitet werden kann. Diese Aneignung kann – durchaus gleichzeitig – in Formen der Wahrnehmung und Bewegung, der äußerlich sichtbaren Aktionen (manipulierend und gegenständlich), in Form der Veranschaulichung und der Darstellung im Spiel, in Bildern etc. und auch sprachlich und denkend (kognitiv) stattfinden. Die Inhalte sind zwar nicht identisch mit denen in den Bildungspläne anderer Schulen, aber anschlussfähig, sodass gemeinsame Unterrichtsthemen in beiden Bildungsplänen verortet werden können.

Die gemeinsame Aneignung gleicher Bildungsgegenstände bedeutet natürlich nicht, dass die SchülerInnen dasselbe lernen. Das ist ohnehin nie der Fall, weil jeder Mensch sich die Welt auf seine Art und Weise zu Eigen macht. Eine Sache hat für zwei Menschen nie die genau

gleiche Bedeutung. Zudem ist das Ergebnis einer ‚wahrnehmenden Aneignung‘ eines Inhaltes nicht identisch mit dem, was bei einer handelnd-gegenständlichen, anschauungsgebundenen oder sprachlich-kognitiven Auseinandersetzung mit einem Inhalt für das Kind bzw. den Jugendlichen bedeutsam ist.

Für den Bildungsplan (G) Baden-Württemberg wurde die folgende Systematik gewählt, um die Unterschiedlichkeit möglicher Zugänge zu den gemeinsamen Bildungsinhalten zu verdeutlichen. Sie basiert auf den Aneignungsniveaus, wie sie Feuser in Anlehnung an Leontjew nutzt (1989) Erkenntnissen von Piaget. Gegenüber diesen Modellen fand eine Reduktion auf vier Aneignungsmöglichkeiten statt:

- basal-perzeptiv (wahrnehmend)
- konkret-gegenständlich
- anschaulich und
- begrifflich-abstrakt

Dabei sind beispielsweise die ‚manipulierende‘ und die ‚gegenständliche‘ Aneignung (nach Leontjew/Feuser) zusammengefasst. Dies erscheint vertretbar, weil die dargestellten Niveaus keine Kategorien bezeichnen sollen, denen man SchülerInnen zuordnet, sondern als Hinweise darauf zu verstehen sind, dass (und wie) bei der Unterrichtsplanung individuell die jeweiligen Zugangsmöglichkeiten berücksichtigt werden sollen. Die vier Aneignungsniveaus werden wie folgt charakterisiert:

„Basal-perzeptive“ Aneignung meint, dass Menschen die Welt und auch den eigenen Körper und deren Form, Beschaffenheit und Gestalt (Ästhetik) erleben, kennen lernen und sich zu eigen machen, indem sie fühlen, schmecken, sehen, riechen, hören und spüren. Dies ist eine grundlegende, also ‚basale‘ Möglichkeit der Aneignung, über die jeder Mensch verfügt. Zu den basalen Aneignungsmöglichkeiten gehört auch die der (Selbst-)Bewegung: Das Wahrnehmen hängt eng damit zusammen, dass man sich bewegt.

„Konkret-gegenständlich“ Aneignung meint die Auseinandersetzung mit der Welt, bei der eine äußerlich sichtbare Aktivität im Umgang mit Dingen und Personen stattfindet. Dazu gehört die Entdeckung von Effekten und die Wiederholung der entsprechenden Aktivität, das manipulierende Erkunden von Gegenständen (auch von Tieren und Menschen) und auch die Ausbildung und Nutzung praktischer Fertigkeiten.

„Anschauliche“ Aneignung meint, dass Menschen sich von der Welt, von Ereignissen, Personen, Gegenständen und Zusammenhängen und auch vom eigenen Handeln ein ‚Bild‘ machen und dass sie anschauliche Darstellungen verstehen und damit operieren können. Sie können beispielsweise im szenischen und Rollen-Spiel ihre Vorstellungen von Ereignissen und

Personen darstellen und mit Hilfe der Anschauung Probleme lösen und Neues erproben und erkunden.

„**Begrifflich-abstrakte**“ **Aneignung** meint, dass Objekte, Informationen, Zusammenhänge nicht nur konkret bildlich, sondern begrifflich (mit Hilfe von Symbolen und Zeichen) wahrgenommen, erkundet, erfasst, beschrieben und genannt werden. Eine gedankliche Auseinandersetzung mit Inhalten gelingt hier auch ohne konkrete Anschauung, Erkenntnisse können auf rein gedanklichem Wege gewonnen werden.

Lehrerinnen und Lehrer gestalten Lernsituationen, die mit den individuellen Aneignungsmöglichkeiten der Schüler korrespondieren

Lehrerinnen und Lehrer brauchen entsprechende methodische Kompetenzen, um den Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt und damit Lernen entsprechend dem jeweiligen Aneignungsniveau zu ermöglichen. Dabei gehen sie davon aus, dass die unterschiedlichen Möglichkeiten, zu handeln und sich etwas anzueignen, bei jedem Menschen prinzipiell angelegt sind, diese selbst Gegenstand und Ergebnis von Bildungsprozessen sind und einer Entwicklung unterliegen. Auch wenn die Möglichkeit der Kommunikation und der Sprache sowie des begrifflichen und kategorialen Denkens bei jedem Menschen von Beginn an als Möglichkeit angelegt sind, muss diese Möglichkeit doch erst ausgebildet werden. Je nach dem Stand dieser Entwicklung nutzen Menschen bestimmte Aneignungsmöglichkeiten vorrangig, um zu lernen und sich weiter zu entwickeln. Wer beispielsweise noch kaum die Fähigkeit zur Kommunikation mit Zeichen (Sprache) und auch nicht zum anschauungsgebundenen Denken ausgebildet hat, nutzt vorrangig seine Möglichkeiten zur Wahrnehmung der Welt und zur aktiv handelnden Auseinandersetzung mit ihr.

Das ist bei der Gestaltung schulischer Angebote zu beachten. Sie sollten es jedem Schüler, jeder Schülerin ermöglichen, vor allem die Zugangswege gehen zu können, die ihm oder ihr bereits gut möglich sind. Das bedeutet jedoch nicht, dass bildliche oder sprachliche Darstellungen für Kinder, die sich vor allem perzeptiv mit der Welt auseinandersetzen, gar nicht zugänglich sein können. Der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass er nicht nur ‚einen Zugang‘ zum Inhalt eröffnet. Menschen können sich die Welt gleichzeitig auf verschiedenen Niveaus aneignen, beispielsweise wahrnehmend, durch Bewegung, aktiv handelnd, in der Anschauung (bildlich) und durch Symbole, Zeichen und Sprache. Es ‚bereichert‘ den Unterricht und die Möglichkeiten, sich Inhalte anzueignen, wenn man mehrere verbindet, beispielsweise das Hören und Fühlen mit dem eigenen handelnden Nachvollziehen und dem Kommunizieren und Nachdenken, der Wissensaneignung etc. Eine Unterrichtsgestaltung, die

das ermöglicht, kann man als ‚ganzheitlich‘ bezeichnen, weil nicht nur einzelne Zugangswege zum Inhalt eröffnet werden, sondern vielfältige Zugänge angeboten werden, die alle Aneignungsmöglichkeiten der beteiligten Menschen berücksichtigen.

Vor allem aber kann man sich in der Kooperation mit anderen Menschen Inhalte auf einem Niveau aneignen, das individuell nicht oder kaum genutzt werden könnte. So kann ein Kind beispielsweise einen Gegenstand mit Handführung konkret-gegenständlich erkunden, den es alleine nur anschauen könnte. Oder es kann von seinem konkreten Handeln eine Vorstellung entwickeln, weil die Lehrerin ihm dazu bildliche Darstellungen anbietet. Die aktive Teilnahme am gemeinsamen Unterricht und eine adäquate Unterstützung und Hilfe kann neue Zugangsmöglichkeiten eröffnen.

Die Praxis wird zeigen, dass es Inhalt gibt, bei denen es den Lehrerinnen und Lehrern leichter fällt, eine Bearbeitung des Themas mit allen angesprochenen Zugangswegen zu ermöglichen, und dass es bei anderen Inhalten schwieriger ist. Im baden-württembergischen Lehrplan werden deshalb an exemplarischen Inhaltsbereichen Möglichkeiten der Aneignung fundamentaler und elementarer Aspekte eines Themenfeldes für alle Schülerinnen und Schüler aufgezeigt. Gleichzeitig dienen diese Beispiele als Orientierung und Hilfe für die Lehrerinnen und Lehrer, um auch in anderen Inhaltsbereichen den Aneignungsniveaus ihrer Schülerinnen und Schüler entsprechende methodische Zugänge zu entwickeln.

Fazit

„Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über diese Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt“ (Feuser 1998, 19). Alle Schulen, ob Sonderschulen, integrative oder inklusive Schulen, haben einen Bildungsauftrag, der uneingeschränkt auch für geistig- und schwerbehinderte Kinder gelten muss. Wenn die Fachwissenschaft allerdings keine didaktischen Konzepte entwickelt und keine bildungskompetente Studierende ausbildet, besteht die Gefahr, dass in einer sich verändernden Schullandschaft für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler ‚Rest-Schulen‘ entstehen, oder die Schule wird für sie allenfalls zu einer sozialpädagogischen Einrichtung im Rahmen der Allgemeinen Schule. Umfassende Bildung verhindern heißt Partizipationsmöglichkeiten an der Kultur behindern.

Der Anspruch auf Bildung, wie es durch die Ratifizierung der BRK gerade erneuert und durch einen Rechtsanspruch untermauert wurde, beinhaltet nicht nur eine Anwesenheit, eine soziale Integration in eine Allgemeine Schule, sondern Teilhabe am Reichtum der Kultur, deren Aneignung Bildung ausmacht. Voraussetzung dafür ist allerdings eine Pädagogik und insbesondere eine Didaktik, die die Bildungsfähigkeit aller Menschen anerkennen und berücksichti-

gen. Ausgehend vom Grundsatz, dass eine kognitive Beeinträchtigung nicht daran hindert, sich so mit der ganzen Vielfalt von Erkenntnissen, Kompetenzen, Orientierungen und Sichtweisen in unserer Kultur auseinanderzusetzen, dass diese für die eigene Persönlichkeit bedeutsam werden und somit deren Bildung zu ermöglichen, ist die Pädagogik gefordert. Sie muss Wege zur Aneignung eröffnen, die den Möglichkeiten des jeweiligen Kindes entsprechen, und zugleich eine kooperative Auseinandersetzung mit den Inhalten, mit der Welt und den Menschen zu ermöglichen. Bildungsangebote, die in diesem Sinne alle Kinder ansprechen, machen Unterricht und Schule vielfältiger und – so ist zu hoffen – für alle Kinder attraktiv.

Bei allen Möglichkeiten die wir sehen und teilweise aufgezeigt haben, wollen wir gleichzeitig nicht verschweigen, dass noch eine Vielzahl offener bildungspolitischer und schulorganisatorischer Fragen und ungelöster Probleme existiert, aber auch Fragen der Aus- und Weiterbildung und vor allem didaktische und methodische Probleme bislang nur in Ansätzen gelöst sind. Wenn die Zeit für die Idee einer inklusiven Bildung aller Kinder und Jugendlichen gekommen ist, dann halten wir es für eine zentrale Aufgabe unseres Faches an Beantwortung der offenen Fragen mitzuwirken und durch Forschung Lösungen für noch unbewältigte Probleme zu entwickeln. Auch wenn uns sicherlich auf Anhieb Lernsituationen einfallen, bei denen eine Gestaltung unmöglich erscheint, die auch schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler eine ihrem Entwicklungsniveau entsprechende Auseinandersetzung mit den Inhalten eröffnet, gilt hier – mit Hermann Hesse – die Maxime: ***Damit das Mögliche entsteht, muss immer wieder das Unmögliche versucht werden.*** Dem Recht auf Zugang zu einem inklusiven Schulsystem sind wir das schuldig.

Literatur

- Klafki, Wolfgang: Pädagogisches Verstehen - eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. Marburg 1998: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k09.html>
- Landtag von Baden-Württemberg (2009): Inklusion muss Schule machen! Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in Baden-Württemberg. Dokumentation der Anhörung der Fraktion GRÜNE am 21.10.2009 im Landtag von Baden-Württemberg am 21.10.2009
- Muth, J. (1984): Vorwort zu: gemeinsam leben lernen. Konzept und Erfahrungen. Borken.
- Poscher, Ralf; Langer, Thomas; Rux, Johannes (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens.
- Riedel, Eibe (2010): Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Gutachten erstattet der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen Nordrhein-Westfalen in Projektpartnerschaft mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen und dem Sozialverband Deutschland (SoVD). Mannheim. URL:

http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/pdf/positionspapiere/Kurzfassung_Riedel-Gutachten.pdf. Entn. 30.01.2010 Literatur

Sander, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, Jg. 48, Nr. 4, S. 213–229.

Wocken, H. (2009): Inklusion in Baden-Württemberg. In: Landtag von Baden-Württemberg (2009): Inklusion muss Schule machen! Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in Baden-Württemberg. Dokumentation der Anhörung der Fraktion GRÜNE am 21.10.2009 im Landtag von Baden-Württemberg am 21.10.2009, S. 9-29.

xxx hier fehlt noch einiges

Abstract

Die Idee der Schule und Bildung für alle. Wie können Schulen befähigt werden, wirklich alle Kinder willkommen zu heißen? Welche Herausforderungen stellen sich insbesondere an die Didaktik?

Liebe Kollegen,

nun werden die Planungen für die Veranstaltung am 11.02 langsam konkreter und ich freue mich sehr, dass Sie beiden nach München kommen werden:

Wir starten um 15 Uhr und enden um 19 Uhr. Drei Vorträge a 45 Minuten sind geplant + gemeinsamer Podiumsdiskussion mit allen Referenten. Sie beide habe ich bisher für einen gemeinsamen Vortrag eingeplant. Inhaltliche Schwerpunkte, die ich mir bisher vorstelle, könnten zum einen das Konzept der Inklusiven Schule in Heidelberg sein und die Überlegung inwiefern SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in integrativen und inklusiven Settings didaktisch Anschluss finden könnten.

Um den Veranstaltungsflyer fertigzustellen, der direkt im neuen Jahr an alle Sonderschulen und Fachseminare geschickt und in der LMU verteilt werden soll, bitte ich Sie um eine zeitnahe Zusendung des Vortragstitels und einer Beschreibung (2-5) Sätze zum Inhalt des Vortrages.

Vor Ihrem Vortrag wird Prof. Speck sprechen: allg. Inklusionsbegriff/ Situation in Bayern. Nach Ihrem Vortrag wird aller Voraussicht nach Prof. Wetzel (ebenfalls Fuchs-Schüler) den systemtheoretischen Inklusionsbegriff in die Diskussion einbringen.

Von Heidelberg könnten Sie bei dieser Zeitplanung nach dem aktuellen Fahrplan der DB um 11.10 Uhr starten und wären dann um 14.40 Uhr an der U-Bahn Haltestelle Giselastraße, von der aus man direkt in den Hörsaal fällt.

Nach 19 Uhr möchten wir mit den Referenten noch bayrische Köstlichkeiten genießen. Eine Rückfahrt nach Heidelberg nach 19 Uhr ist zeitlich nicht besonders günstig. Bei Bedarf können wir uns daher um eine Übernachtungsmöglichkeit kümmern, wenn Sie das möchten. Bitte geben Sie uns dafür rechtzeitig Bescheid. Mit Bitte um Rückmeldung und sonnigen Grüßen

Karin Terfloth

¹ „Behinderte Kinder haben ab sofort das Recht, gemeinsam mit nicht behinderten Kindern eine allgemeine Schule zu besuchen. Nach der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) gilt dieser Anspruch für das einzelne Kind unabhängig von anders lautenden Schulgesetzen. Zudem müssen Bund und Länder zügig inklusive Bildung verwirklichen und dafür auch Qualitätsmaßstäbe festlegen. Dies sind zwei wesentliche Ergebnisse des Rechtsgutachtens, das der führende deutsche Völkerrechtler Professor Dr. Eibe Riedel heute in Berlin bei einer Pressekonferenz vorgestellt hat. Dass die Kinder mit Behinderung immer noch vor verschlossenen Schultüren stehen, war für den Elternverband „Gemeinsam Leben, Gemeinsam lernen“ der Grund, gemeinsam mit dem Sozialverband Deutschland (SoVD) die Rechtslage eingehend durch einen international renommierten Völkerrechtler untersuchen zu lassen“ (28.01.2010; Pressemitteilung Sozialverband Deutschland (SoVD) und BV Gemeinsam Leben Gemeinsam Lernen).