

# Theo Klauß: Wie weit sind wir auf dem Weg zu inklusiven Schulen?

Funktioniert Bildung am besten, wenn man Kinder in möglichst viele verschiedene Schubladen steckt? Diese Idee prägt die deutsche Schullandschaft. Die Aufgabe ist jedoch klar: Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK, UN 2008) verpflichtet uns allen Menschen den Zugang zu einem inklusiven Bildungswesen zu gewährleisten und dafür LehrerInnen zu qualifizieren, Kommunikationsbarrieren abzubauen, und Arbeitsmittel und -methoden bereitzustellen.

Wie weit sind wir auf dem Weg dorthin? Seit 40 Jahren werden Kinder mit Behinderungen auch in Allgemeinen Schulen unterrichtet, allerdings wenige. Inzwischen besucht ein gutes Viertel (28%) von ihnen Allgemeine Schulen, immerhin mehr als doppelt so viele wie 2000. Die BRK beschleunigt diese Entwicklung - und hat die Erkenntnis befördert, dass SchülerInnen ohnehin immer vielfältiger werden. Sie kommen aus unterschiedlichen Kulturen, verschiedenen sozialen Situationen, mit verschiedensten Beeinträchtigungen. Inklusion begreift diese Vielfalt nicht als Problem, sondern als Chance für alle.

In den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten wächst der Anteil der SchülerInnen in Allgemeinen Schulen am stärksten. Viele Bundesländer legen hier einen Schwerpunkt der Inklusion. Gleichzeitig besuchen aber auch immer mehr Kinder und Jugendliche Förderschulen, vor allem solche mit Problemen beim Verhalten und im Förderbereich geistige Entwicklung, in dem nur 6% eine Allgemeine Schule besuchen (Klauß 2012).

Wie weit sind wir also mit der Inklusion? Der Anteil von SchülerInnen mit Behinderungen in Allgemeinen Schulen steigt kontinuierlich, er liegt aber noch unter einem Drittel. Die Sonderbeschulung nimmt dennoch nicht ab, und je jünger die Kinder, desto häufiger gelingt die Inklusion. Allgemeine Kitas besuchen 67% der Kinder mit Behinderungen, Grundschulen 39%, weiterführende Schulen nur 22%. Hiervon sind 90% in Haupt-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen, nur 4% in Realschulen und 6% in Gymnasien (Klemm 2013, 6). Es ist noch viel zu tun, bis der BRK entsprechend ein inklusives Bildungswesen allen zugänglich ist.

Schulische Inklusion wird in unterschiedlichen Organisationsformen realisiert.

## ***Inklusive Allgemeine Schulen***

Inklusiv ist eine Schule am ehesten dann, wenn jedes Kind jene Schule besuchen kann, in die es ohne Behinderung oder andere Benachteiligung gehen würde. In gewisser Hinsicht sind Allgemeine Schulen schon inklusiv: Vor allem Gesamt- und Gemeinschaftsschulen, Schulen in sozialen Schwerpunktschulen etc. unterrichten Kindern mit verschiedenen Diversitätsaspekten wie Migrationshintergrund, soziale Lage, Sprachauffälligkeiten, Gewaltproblemen etc. Wirklich inklusiv werden Allgemeine Schulen, wenn sie auch Kinder mit unterschiedlichsten Behinderungen aufnehmen.

Wie können Allgemeine Schulen inklusiv werden? Ihr Selbstverständnis, ihre Einstellungen müssen sich ändern. LehrerInnen, Schulleitungen und -träger akzeptieren die Aufgabe, jedem Kind ein seinen Möglichkeiten entsprechendes Bildungsangebot zu machen. Eltern- und Lehrerbefragungen zeigen, dass viele die Inklusion grundsätzlich befürworten (Trumpa et al. 2014), aber Bedenken haben wegen fehlender Voraussetzungen: Gibt es genügend qualifiziertes Personal, Zeitressourcen und Aus- und Fortbildungsangebote?

Allgemeine inklusive Schulen brauchen SonderpädagogInnen. Wenn ca. 6,5% aller SchülerInnen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, müsste eine Grundschule mit 100 Kindern eine Sonderpädagogin erhalten. Das sollte ausreichen, um für 6-7 Kinder die sonderpädagogische Förderung im Bereich des Lernens, der Sprache und des Verhaltens zu organisieren. Sind tatsächlich mehr Kinder und solche mit geistiger oder einer anderen erheblichen Behinderung da, sollten nach Bedarf weitere SonderpädagogInnen dazu kommen (Wocken 2009).

## ***Das Beispiel Italien***

Italien zeigt, dass man Kinder mit Behinderungen in allen Allgemeinen Schulen unterrichten kann. Dort gibt es seit 1977 (fast) keine Sonderschulen mehr. Je Kind mit Behinderungen gibt es ca. 10 Wochenstunden Begleitung durch SonderpädagogInnen. Gemeinsamer Unterricht wird von SchülerInnen und Schulen als ‚normal‘ empfunden. Allerdings gibt es auch Schwächen dieses Modells. Viele allgemeine Lehrkräfte wissen nicht, wie man Kinder mit Behinderungen in den Unterricht einbezieht, und die sehr allgemein ausgebildeten SonderpädagogInnen gehen oft mit den Kindern in ‚Ergänzungsräume‘. Bei Schwerer behinderten Kindern kann auf Wunsch der Eltern die Schulpflicht ausgesetzt werden.

## ***Magnetschulen, Schwerpunktschulen und inklusive Förderschulen***

In Deutschland sind wir noch weit davon entfernt, dass alle Allgemeinen Schulen darauf vorbereitet und eingestellt sind, Kinder und Jugendliche mit allen Arten von Behinderungen aufzunehmen. Auch bei Schulen mit der oben beschriebenen sonderpädagogischen ‚Grundausstattung‘ haben viele Eltern und LehrerInnen den Eindruck, dass die Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrkräfte nicht ausreichen, um für jedes Kind die notwendige Förderung zu sichern.

Manche Allgemeinen Schulen lassen sich jedoch mehr als andere auf die Inklusion ein, haben schon lange Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht gesammelt haben und verfügen über mehr Sonderpädagogik, Sozialpädagogik etc. Dazu gehört beispielsweise die Fläming Grundschule in Berlin, die schon seit 1975 Kinder auch mit schweren Behinderungen beschult. Solche Schulen werden zu einer Art ‚Magnetschule‘ und ‚ziehen Kinder an‘, die nicht aus dem Einzugsbereich kommen. Manche Familien ziehen wegen solcher Schulen auch um.

Schwerpunktschulen, etwa in Rheinland-Pfalz, sind Allgemeine Schulen, deren Ausstattung mit SonderschullehrerInnen es ermöglicht, Kinder und Jugendliche mit besonderem sonderpädagogischem Förderbedarf z.B. im Bereich der geistigen Entwicklung aus einem weiteren Umfeld aufzunehmen. Allerdings müssen die Kinder teilweise weit weg von ihrem Heimatort zur Schule gehen. Schwerpunkt- und Magnetschulen können zudem für andere Allgemeine Schulen zum Vorwand werden, sich selbst nicht inklusiv entwickeln zu müssen.

Nach den Empfehlungen der KMK 2011 gibt es auch zunehmend Förderschulen, die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aufnehmen. Wenn sie diesen Weg weitergehen, werden sie im Grunde auch zu ‚Schwerpunktschulen‘.

## ***Einzelintegration und Gruppenlösungen/ Außenklassen***

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Lernen, Verhalten und bei der Sprache haben häufig ein Anrecht auf 1-2 Stunden je Woche sonderpädagogische Begleitung. Sie werden häufig einzeln integriert, und oft reicht das jedoch, um die Allgemeine Lehrerin ausreichend beim Unterrichten des Kindes oder Jugendlichen zu unterstützen. Oft reicht das jedoch nicht, und insgesamt wäre es ohnehin sinnvoll, wenn (mindestens) zwei Lehrkräfte gemeinsam unterrichteten, um den SchülerInnen individualisierte und differenzierte Lernangebote machen zu können. Um dieses ‚Team-Teaching‘ zu ermöglichen, fasst man mehrere SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse zusammen. Solche ‚Gruppenlösungen‘ werden beispielsweise in Baden-Württemberg vor allem für SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bevorzugt. Hier gibt es auch noch zahlreiche ‚Außenklassen‘. Das sind Klassen von Förderschulen, die dort samt Lehrkräften an eine Allgemeine Schule ‚ausgelagert‘ und dort mit einer Regelklasse kooperieren. Die LehrerInnen entscheiden, wie viel Gemeinsamer Unterricht stattfindet – in allen oder nur in wenigen Fächern.

## ***Welche Fachlichkeit braucht Inklusion?***

Wie wird die notwendige Fachlichkeit inklusiver Schulen gewährleistet? Es ist auch international anerkannt, dass inklusive Schulen nicht spezielle Kompetenzen und Unterstützung verzichten können. Dabei ist zwischen der Assistenz und (sonder-)pädagogischer Fachlichkeit zu unterscheiden.

## **Sonderpädagogische Fachlichkeit**

Sonderpädagogik beschäftigt sich mit der Frage, wie Menschen mit Behinderungen an Bildung aktiv teilhaben und ihre Kompetenzen entwickeln können. Dieses Wissen muss in die gemeinsame Unterrichtung einfließen. Schlüsselkompetenzen sind hier Individualisierung und Differenzierung. Beides hat in jeder Schulform eine hohe Bedeutung, weil kein Kind gleich lernt wie das andere und jedes Kind auf es zugeschnittene, differenzierte Lernangebote und -anforderungen braucht. Kinder mit Behinderungen brauchen jedoch einen deutlich stärker individualisierten und differenzierten Unterricht. Die individuellen Bedingungen der jeweiligen Behinderung müssen erkannt und beachtet werden, und verschiedene Beeinträchtigungen erfordern unterschiedliche Arten der Differenzierung. Einige Beispiele dazu:

- Blinde Kinder brauchen differenzierte Medien, z.B. tastbare Landkarten, Schreibmaschinen für Braille-Schrift etc.
- Autistische Kinder brauchen gut ausgestaltete Einzelarbeitsplätze, reizarm, visuell strukturiert, wo sie sich beim Arbeiten gut orientieren und konzentrieren können.

Bei dieser ‚zielgleichen Differenzierung‘ wird auf dem gleichen kognitiven Niveau gelernt, nur mit unterschiedlichen Hilfen, Arbeitsmaterialien, Sozialformen etc. Bei Kindern mit unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen, also vor allem im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, muss der Unterricht so gestaltet werden, dass verschiedene kognitive Niveaus genutzt werden können. SchülerInnen können bei der Beschäftigung mit einem Thema gemeinsam lernen, wenn man es allen ermöglicht, sich je nach ihren vorrangigen Lernmöglichkeiten aktiv zu beteiligen und zu lernen: ‚perzeptiv‘ mit allen Sinnen, ‚konkret-gegenständlich‘ mit Hand und Fuß, anschaulich und spielerisch oder auch begrifflich-abstrakt (mit Sprache und Zeichen).

## **Individuelle Assistenz**

Sonderpädagogische Kompetenz ermöglicht eine Unterrichtsgestaltung, durch die unterschiedliche SchülerInnen gemeinsam lernen können. Manche Kinder und Jugendliche mit Autismus, mit erheblicher Körperbehinderung, mit besonderem Pflegebedarf etc. haben jedoch auch ein Recht auf individuelle Assistenz, bezahlt über die Eingliederungshilfe. Die unterstützende Person gestaltet nicht den Unterricht der Klasse, sondern ermöglicht einer Person die Beteiligung am Unterricht.

AssistentInnen verfügen in der Regel über keine sonderpädagogische Kompetenz, sondern orientieren sich am individuellen Unterstützungsbedarf der einzelnen Person.

In vielen Ländern wird Inklusion vorrangig durch den Einsatz von Einzelhilfen organisiert, auch in Deutschland wächst ihre Zahl rapide. Sozialhilfeträger beklagen, sie müssten die Lasten der Inklusion alleine tragen. Schwierig ist auch die fehlende didaktische Qualifikation von Einzelhilfen. Sie können nicht den Unterricht der ganzen Klasse so mitgestalten, dass sich alle aktiv daran beteiligen können. Wenn sie nur für eine Person zuständig sind, helfen sie oft auch zu viel, und teilweise behindern die soziale Integration, weil Lehrkräfte und MitschülerInnen mehr mit und über sie kommunizieren als direkt mit dem Kind mit Behinderung. An manchen Schulen werden deshalb AssistentInnen inzwischen nicht mehr nur einzelnen Person zugeordnet, sondern für die ganze Klasse eingesetzt. Auf keinen Fall sollten sie jedoch den Einsatz von SonderpädagogInnen ersetzen.

## **Was fördert Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung beim Lernen und Zusammenleben?**

Die Praxis des Gemeinsamen Unterrichts zeigt, dass sich der Unterricht zumeist positiv verändert, wenn Kinder mit Behinderungen dabei sind. Häufiger als in anderen Klassen werden „individualisierende, binnendifferenzierende und handlungsorientierte Arbeitsformen“ verwendet (Klemm & Preuss-Lausitz 2008, 16f.). Guter Gemeinsamer Unterricht ist ein besserer Unterricht für alle Kinder. Die Kinder und Jugendlichen können dabei begreifen, dass man niemanden wegen seiner Besonderheiten und Fähigkeiten abwerten muss, dass alle gleich wertvoll sind. Gleichwohl zeigen Studien, dass es im Gemeinsamen Unterricht auch Mobbing und Ablehnung gibt. Soziale Integration stellt sich nicht vor alleine ein. Das gemeinsame Lernen, die gegenseitige Akzeptanz und

Wertschätzung braucht Förderung und Unterstützung. Prosoziales Verhalten und das Kennenlernen der anderen in der Klasse mit den Besonderheiten ihres Geschlechts, ihres kulturellen Hintergrunds und ihrer behinderungsbedingten Besonderheiten muss regelmäßiger Unterrichtsinhalt sein.

## Was ermutigt zur Inklusion?

Der Weg in Richtung Inklusion ist unumkehrbar, wir wissen allerdings nicht, wie weit er führen wird. Können wir auf Förderschulen ganz verzichten? Es gibt kaum Länder ganz ohne besondere Schulen. Im Vordergrund steht jedoch nicht deren Abschaffung, sondern etwas Positives: Inklusion will eine Gesellschaft, in der Akzeptanz und Wertschätzung selbstverständlich wird, und in der Diskriminierung vermieden wird. Die reale Hoffnung darauf, dass dies in Kitas und Schulen von Kind auf eingeübt werden kann, ermutigt dazu, diesen Weg möglichst weit zu gehen. Auch wenn sich positive Wirkungen nicht von alleine einstellen, zeigen Erfahrungen, dass diese Hoffnung nicht unbegründet ist. An manchen Orten können sich inklusive Klassen und Schulen der Eltern nicht erwehren, die ihre Kinder inklusiv beschulen lassen wollen, weil sie zu Recht erwarten, dass hier jedes Kind sehr individuell wahrgenommen und gefördert wird und sich alle Kinder soziale Kompetenzen aneignen können.

Ermutigend sollten aber auch klare Positionierungen der Verantwortungsträger in unserer Gesellschaft. Es braucht klare Signale, dass Inklusion gewollt ist, und dass niemand mehr dafür kämpfen muss, weil sie als selbstverständliches Recht anerkannt ist. Ermutigend sind ebenso konkrete Angebote zur Qualifikation und Begleitung derjenigen, die Inklusion verwirklichen sollen und die Wertschätzung auch ihnen gegenüber. Solche Angebote gibt es – allerdings noch viel zu wenige. Und sie müssen genutzt werden.

## Literatur

- Klauß, Th. (2012): Weshalb gibt es immer mehr SonderschülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? In: Teilhabe, Heft 4, 161-168.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. URL: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sonderp%E4dagogisches%20Gutachten.pdf>. Entn. 15.12.2014.
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Inklusion\\_in\\_Deutschland.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_Deutschland.pdf). Entn. 15.12.14.
- UN (United Nations 2008): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. URL: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Entn. 03.02.2011.
- Wocken, H. (2009): Inklusion in Baden-Württemberg. In: Landtag von Baden-Württemberg: 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.
- Trumpa, S.; Janz, F.; Heyl, V. & Seifried, S. (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In: Zeitschrift für Bildungsforschung V 4, Issue 3, pp 241-256.