
Gelingensbedingungen für Bildung 2020 in Baden-Württemberg – auf dem Weg zur inklusiven Bildung

Abstract

Der nachfolgende Beitrag befasst sich mit den Bedingungen für inklusive Bildung insbesondere in Baden-Württemberg. Auf der Grundlage des Koalitionsvertrages der neuen rot-grünen Landesregierung sowie der Empfehlungen des Expertenrats „Sonderpädagogische Förderung – schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen“ werden Möglichkeiten der Entwicklung inklusiver Bildungsangebote aufgezeigt und unter Berücksichtigung der Empfehlungen der KMK sowie der Stellungnahme der Monitoring-Stelle Positionen zum Stand der Entwicklung der aktuellen Diskussion zum Inklusionsgeschehen dargelegt. Weiterhin beschreibt die Autorin den Diskurs um inklusive didaktische Aspekte und die wissenschaftliche Verortung von Inklusion in der Systemtheorie.

Der Weg zur Inklusion impliziert Veränderungsprozesse des Bildungssystems selbst als auch der Organisationen im Bildungssystem. Zur normativen Grundlegung der Inklusionsprozesse kann das Neue Sankt Galler Managementmodell mit seinem Anspruchsgruppenkonzept Impulse liefern.

Anhand von Good Practice legt der Beitrag nahe, dass inklusive Bildung möglich ist und auch für Kinder und Jugendliche die aus anderen Gründen exkludiert werden, eine große Chance darstellt. Die Überwindung von Zuschreibungen und Phänomenen ist zwar einerseits positiv, da dadurch das Etikettierungsdilemma überwunden werden kann, andererseits besteht jedoch ein Reflexions- und Forschungsbedarf genau zu dem Sachverhalt wie dann mit Stärken und Schwächen umgegangen werden soll.

1 Rechtliche Grundlagen und Gelingensbedingungen

Das baden-württembergische Schulsystem ist eines der ausdifferenziertesten in der Bundesrepublik Deutschland. Die Integrationsquote bei Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ ist mit 0,27% im Jahr 2008 eine der niedrigsten (FRÜHAUF 2011). Auf der Grundlage der amtlichen Statistiken der Kultusministerkonferenz (KMK) hat Frühauf ermittelt, dass die „durchschnittliche Integrationsquote in Deutschland ... bis 2008 nur geringfügig auf 3,3%... gestiegen ist“(ebd.). Zudem erreichen 76,3 % der Abgänger von Förderschulen keinen Hauptschulabschluss (KMK 2010). „Die Leistungen der Förderschülerinnen und -schüler entwickeln sich (...) ungünstiger, je länger sie auf der Förderschule sind. In Deutschland schafft nur ein Bruchteil der Förderschüler den Sprung zurück auf die allgemeine Schule“(BERTELSMANNSTIFTUNG 2010). Zudem hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in den letzten 10 Jahren um 1 Prozent auf 6 Prozent erhöht. Die Mehrheit dieser Kinder und Jugendlichen wird an Förderschulen unterrichtet. Der Bildungsbericht Bildung in Deutsch-

land 2010 stellt fest, dass eine Senkung der Förderschulbesuchsquote zugunsten einer Förderung in sonstigen allgemeinbildenden Schulen nicht beobachtbar ist und dass die Schüler immer früher auf Förderschulen überwiesen werden. Jungen aus bildungsfernen Familien sind an Förderschulen stark überrepräsentiert (AUTORENGRUPPE 2010, 6; WERNSTEDT/JOHN-OHNESORG 2010, 34).

Vor dem Hintergrund der Forderungen des baden-württembergischen Expertenrats werden in diesem Aufsatz Fragen behandelt, die sich mit den rechtlichen, beruflichen, organisatorischen sowie systemimmanenten und -überwindenden Gelingensbedingungen für die Verbesserung der Möglichkeiten auf dem Weg zur inklusiven Bildung beschäftigen (vgl. EXPERTENRAT 2010). Das vom ehemaligen Kultusminister Rau im Jahr 2009 einberufene Gremium "Sonderpädagogische Förderung - Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung" hat sich mit den Fragen der Beratung, Unterstützung und Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen unter Berücksichtigung der UN-Behindertenrechtskonvention [BRK], insbesondere Artikel 24 beschäftigt und Verbesserungsvorschläge unterbreitet. Der sich aus Vertretern der Zivilgesellschaft, der Wissenschaft, der Beratungsgremien des Kultusministeriums und Elternorganisationen, Fachverbänden sowie Entscheidungsträgern zusammengesetzte Expertenrat hat insbesondere ein Themenspektrum definiert, welches gesamtgesellschaftlich neu diskutiert werden muss. Hierzu gehört die

- fachliche Weiterentwicklung im Bereich der Partner Behindertenhilfe, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung,
- (Weiter-)entwicklung im Bereich der vorschulischen Bildung und Erziehung,
- konzeptionelle Neuorientierung im Bereich der allgemeinen Schulen,
- Diskussion um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich und die damit in Verbindung stehende Inklusionsdiskussion,
- aber auch die Entwicklungsleistungen im Bereich der Sonderpädagogik der vergangenen Jahre (ebd., 4).

Bezüglich der Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten empfiehlt der Expertenrat das Elternwahlrecht, den Aufbau eines Ansprechpartnersystems in den allgemeinen Schulen und den Auf- und Ausbau des Netzwerks allgemeine Schule, Partner und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren im Rahmen eines Schulversuchs zu erproben. Daneben gibt der Expertenrat Empfehlungen zu Struktur- und Kostenfragen, zur Lehrerbildung sowie zur Entwicklung von Sonderschulen zu fachrichtungsspezifischen Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (ebd., 5). Allerdings wurden die Empfehlungen nicht nur begrüßt, sondern als nicht weit genug gehend auch deutlich kritisiert.¹ Das in Baden-Würt-

¹ vgl. z. B. Landesverband für Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderungen e. V., Schule 21 – Integrativer Unterricht für alle! - Positionspapier zum integrativen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder in Baden-Württemberg - Ein qualifiziertes Elternwahlrecht für alle Kinder zwischen der Schule für Körperbehinderte und der allgemeinen Schule bzw. „integrativer Mittelpunktsschule“. Mit den Forderungen: 1. „Integration ist unteilbar!“. Niemand darf wegen der Art und Schwere seiner Behinderung von einer Form des integrativen Unterrichts ausgeschlossen werden. 2. Die Weiterführung des integrativen

temberg etablierte Förderschulsystem sowie die (damit einhergehenden) mangelnden individuellen Förderangebote an Regelschulen stellt die Umsetzung des Rechtsanspruchs die Bildungspolitik vor große strukturelle und pädagogische Herausforderungen. Daher kann es als inklusiver Fortschritt bezeichnet werden, dass es einen neuen proklamierten Weg der rot-grünen Landesregierung gibt. Im Koalitionsvertrag wird unter der Rubrik Bessere Bildung für alle deutlich gemacht, wie der Anspruch auf Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems erfüllt werden soll (Koalitionsvertrag BW 2011, 3). Zunächst wird der Bildungsaufbruch an den Schulen und die **Gleichberechtigte Teilnahme aller: Inklusion umsetzen** (Hervorhebung d. d. V.) deklariert und festgestellt: „das baden-württembergische Schulsystem ist nicht auf der Höhe der Zeit. Es ist sozial ungerecht und basiert auf dem Prinzip des Aussortierens“ (ebd., 5). Neben dem 2013 in einem revidierten Schulgesetz zu verankernden Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in den Allgemeinen Schulen werden die Schulen derart ausgestattet, dass der Weg zur Inklusion personell, räumlich und sächlich auch umsetzbar ist. Die Mittel hierfür, so der Koalitionspartner weiter, sollen an das Individuum geknüpft werden und nicht an die Institutionen (ebd., 7). Favorisiert wird das Zwei-Pädagogen-Prinzip in beide Richtungen, sowohl in den Allgemeinen Schulen aus auch in Förderschulen, die sich für Kinder ohne Behinderungen öffnen (sollen). Um soziale und gesellschaftliche Inklusion vor Ort zu fördern, gilt für den Besuch der Grundschule das Prinzip der Wohnortnähe (a.a.O.).

Insgesamt geht es bei der Qualifizierung der Kategorien Teilhabe, Gleichberechtigung und Normalisierung um die Bestimmung der Kontexte, das heißt deren Voraussetzungen, Folgen, Bezüge von Inklusion sind die eigentlichen Aufgaben behinderungsrelevanter Kategorienbildung.

Aus Anlass des Inkrafttretens des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention – BRK; BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG 2010) hat die Kultusministerkonferenz (KMK) den Beschluss über „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen aus 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – UN BRK) in der schulischen Bildung“ am 18.11.2010 gefasst (KMK 2010). Damit nimmt die KMK insbesondere Bezug auf Artikel 24 der BRK, in dem es um das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung geht. Es soll „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ ... verwirklicht werden (BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG 2010, 35f.).

„Die Umsetzung der Konvention ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung - und damit eine langfristige gemeinsame Aufgabe von Bund, Ländern und Kommunen. Wir werden für Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts werben und in den Ländern die rechtlichen Rahmenbedingungen schaffen“, unterstreicht der Präsident der KMK, Bernd Althusmann. „Dies ist eine große Herausforderung, die wir beherzt anfassen. Gemeinsam mit den Schulen, Lehrern, Erziehern, Eltern und Verbänden wird uns dies gelingen“, so Althusmann weiter

Unterrichts in der Sekundarstufe I (bzw. II) 3. Die Entwicklung eines besonderen (sozialen) Profils an der Schule für Körperbehinderte bzw. an der allgemeinen Schule. 4. Wohnortnahe Umsetzung von integrativem Unterricht, Stuttgart 1996 [Zugriff am 17.05.2011]

(KMK 2011) Mit ihrem Empfehlungsentwurf zur inklusiven Bildung zeigt die KMK auf, dass Förderschulen / Sonderschulen in Kompetenz- und Förderzentren überführt werden können. Allerdings wird von der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte kritisch angemerkt, dass die KMK „sich nicht ... am Rechtsansatz, insbesondere nicht an den von der Konvention vorgegebenen Strukturmerkmalen des Rechts auf inklusive Bildung“ orientiert (DifM 2011, 8; KMK 2010). Zudem erweckt das Positionspapier der KMK aus dem Jahr 2010 den Eindruck, dass es mehr als ein Bildungssystem geben könnte und im Ergebnis die schulische Exklusion aufrecht erhalten bleibt. Die KMK verkenne, dass es neben den Maßnahmen der Mikro-, Meso- und Makroebene vor allen Dingen auf einen gemeinsamen rechtlichen Rahmen ankommt, der in den wenigsten Bundesländern derzeit existiert (BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG 2011).

2 Schulentwicklung und pädagogisch-didaktische Aspekte: auf dem Weg zur Inklusion

Inklusion in Erziehung und Bildung benötigt individualisierte pädagogisch-didaktische Sichtweisen und Methoden auf der Basis der gleichen Wertschätzung aller Schülerinnen, Schüler und Mitarbeiter. Die Sichtweisen überwinden die Defizitorientierung und gelangen zu individuell passenden Lern- und Förderangeboten. Dies kann gelingen, wenn die Steigerung der Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schulen gefördert wird. Dabei müssen nicht nur Haltungen verändert werden, sondern ebenso durch die Organisationsentwicklung der Schulen die Weiterentwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen ermöglichen, so dass sie besser auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen ihres Umfeldes eingehen. Die Qualitätsmaßstäbe werden an die Maßnahmen gerichtet nicht an die Schülerinnen und Schüler (ebd.). Dabei wird darauf geachtet, dass der Abbau von Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher mit besonderem Förderbedarf, in den Fokus gelangt. Hierfür ist die Betonung der Bedeutung von Schulen um Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern unumgänglich (BOOTH/ AINSCOW 2003).

Vielfalt bzw. Diversity sollte als Bereicherung und Ausgangspunkt für die Planung von Lernen und Unterricht verstanden werden. Die „Pädagogik der Vielfalt“ versteht das Lernen als individuellen Prozess und kann damit handlungsleitende Maxime für inklusive Pädagogik sein (PRENGEL 2006). Sie hat sich am einzelnen, also individuell, und gleichzeitig an der Gesamtgruppe der Lerner auszurichten. Daher muss sie hohen qualitativen Standards genügen (DifM 2011).

Lernen ist als individueller Prozess einer Didaktik geschuldet, die individuelle Lernziele auf der Basis der individuellen Begabungen und Interessen formuliert, individuelle Assistenzleistungen und Lernhilfen anbietet und eine individualnormorientierte Leistungsbewertung durchführt. Diversity bzw. Vielfalt wird als Bereicherung und Ausgangspunkt für die Planung von Lernen und Unterricht angesehen, individualisierte Lernangebote (in einem gemeinsa-

men Curriculum) zu entwickeln und das Lernen in sozialer Gemeinschaft (inklusive und demokratische Strukturen) zu fördern und zu unterstützen (vgl. MERZ-ATALIK 2011).

So wurde von Simone Seitz die „Frage nach dem Kern der Sache“, nämlich der der inklusiven Didaktik, gestellt (SEITZ 2006). Inklusive Didaktik wird als Weiterentwicklung der Ansätze integrativer Didaktik und der Allgemeinen (integrativen) Didaktik nach FEUSER (1995) verstanden. SEITZ setzt sich kritisch mit den vorliegenden Konzepten integrativer Didaktik auseinander und stellt fest, dass der Index für Inklusion kaum Anhaltspunkte für den Kern pädagogischer Schulentwicklung, die Unterrichtsentwicklung, bietet (SEITZ 2006).

Um die Segregation zu überwinden sind systematische Anstrengungen für die Reform des Bildungssystems erforderlich, denn die „bildungspolitische Realität bleibt oft noch weit hinter dieser theoretischen Erkenntnis zurück (FES 2011, 7). Individualisiertes Lernen im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen muss strukturell gewährleistet werden. Dadurch werden am besten die menschliche Vielfalt und deren Achtung gestärkt sowie die Würde und das Selbstwertgefühl von Menschen mit Behinderungen voll entfaltet und dadurch zur Teilhabe an der Gesellschaft befähigt (DifM 2011, 2). Die Aussonderungen machen sich auch bei der Ausbildung der Lehrkräfte fest oder in der „besonderen“ Ausstattung der Allgemeinen Schulen in Bezug auf barrierefreie Zugänge. Daneben ist eine gesellschaftliche Haltung erforderlich, die alle Menschen willkommen heißt (HINZ 2008).

3 Übergang Schulen: von der Integration zur Inklusion

Menschen mit Behinderungen werden in Lebenslaufinstitutionen inkludiert, die durch institutionelle Selektionen systemimmanente Ausgrenzungsrisiken produzieren. Diese Risiken kumulieren insbesondere an den Übergängen Schule, Ausbildung, Erwerbsleben und Ruhestand. Im Ergebnis können die negativen Wechselwirkungen zu Negativkarrieren der Ausgrenzung durch die soziale Adresse Behinderung führen (WANSING 2005).

Um Übergänge der Schulen von der Integration zur Inklusion zu beschreiten, stellt der Index für Inklusion eine Möglichkeit zur systematischen Prozess- und Organisationsveränderung dar. In der Zwischenzeit sind auch Arbeitsunterlagen u. a. von Jutta SCHÖLER entwickelt worden, die der Schulleitung und den Lehrkräften hilft, Inklusion in der Schule systematisch und angeleitet umzusetzen (SCHÖLER 2010). In Projekten zu Schul- und Organisationsentwicklung bietet sich mit dem Index die Möglichkeit, einen Projektteilnehmer als „Index-Wächter“ zu benennen, um sicherzustellen, dass alle Aspekte von Inklusion berücksichtigt werden. Der Prozess auf dem Weg zur Inklusion befasst sich mit der Schulorganisation und deren neu zu koordinierenden Abläufen. Grundsätzlich können vier Schulorganisationsformen auf dem Weg zur Inklusion unterschieden werden. Durch eine gesetzliche Aufgabe des Prinzips der Lernzielgleichheit können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse unterrichtet werden. Diese Form bezeichnet man als Einzelintegration. Sie kann durch eine Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe unterstützt werden (FES 2011, 47). Schulübergreifende Kooperationsansätze, um Formen gemeinsamen Lernens

zu realisieren sind durch Kooperationsklassen gegeben. Dabei bleibt die institutionelle Eigenständigkeit der Förderschule und der Regelschule erhalten. In einzelnen Fächern werden die Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet. Ein weiteres Modell stellt die Aussenklasse dar. Sie ist eine Förderschulklasse, die auf dem Gelände einer allgemeinen Schule untergebracht ist. Die Kooperationen werden zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern gefördert, gemeinsamer Unterricht in einzelnen Fächern durchgeführt. Diese Form stellt an alle Akteure bezüglich der Absprachen, des Informationsaustausches und der Zusammenarbeit hohe Anforderungen(a.a.O.).

Durch eine inklusive Unterrichtsstruktur wird das Lernen inklusiv organisiert. Nach FEUSER (1995) kann inklusiver Unterricht durch Individualisierung des gemeinsamen Lehrplanes, d. h. alle Schüler einer Klasse lernen an einem gemeinsamen Lerngegenstand, verfolgen dabei jedoch unterschiedliche, auf ihre jeweiligen Lernvoraussetzungen abgestimmte Lernziele motivierend und effektiv sein. Alle Schüler erhalten je nach Erfordernis die speziellen pädagogischen Hilfen. Durch die Bildung interdisziplinärer Lehrerteams wird Unterricht gemeinsam geplant und konzeptionell verankert. Für diese Art der Lernprozessbegleitung werden Lehrerinnen und Lehrern zum Teil andere Kompetenzen abverlangt als in der Lehrerbildung erworben (vgl. KAMPMEIER 2010). Hierzu zählen Formen der Kooperation und Kommunikation ebenso wie das Herstellen von Transparenz im Unterrichts- und Organisationsgeschehen der Schule. Daher ist eine Reform der Lehrerausbildung und der Fort- und Weiterbildung unabwendbar.

GRAMELT (2010) hat sich mit Konzepten und der Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit Vielfalt beschäftigt und schlägt zu deren Lösung den Anti-Bias-Ansatz vor (GRAMELT 2010). Der Ansatz geht davon aus, dass gesellschaftliche und institutionelle Strukturen auf der Grundlage diskriminierender Mechanismen funktionieren und möchte „Stereotypisierungen und Vorurteilen aktiv begegnen“ (ebd., 102). Begründet wird der Ansatz damit, dass in der zunehmend stärker globalisierten Welt die Bedeutung von Identitäten und Vielfalt auch in Bildungsprozessen steigt. Kulturelle Vielfalt ist eine bedeutende Dimension sozialen Wandels in europäischen Gesellschaften, auch wegen der steigenden kulturellen Diversität aufgrund von Migration und ihren Folgen wie zum Beispiel Diskriminierung. Die Berücksichtigung der sozialen Frage in Bildungsprozessen führt zu einem „Anti-Bias-Curriculum“, in dem es darum geht, Kinder zu befähigen, „ein positives Selbstbild und damit eine selbstbewusste Identität zu erlangen“ (ebd., 103). Für den Bereich des Personalmanagements müssen Lehrerinnen und Lehrer für das neue Leitbild der Inklusion gewonnen werden. Inklusiver Unterricht macht Teamarbeit erforderlich. Daher werden Lehrerteams zusammengestellt, in denen der „Einzelkämpfer“ zum „Teampayer“ wird. Weitere Partner auf dem Weg zu Inklusion sind die Eltern. Auf Elternabenden und in Informationsveranstaltungen kann für die Idee der Inklusion geworben werden. Der Lernort Schule kann den Weg zur Inklusion nicht allein beschreiten, sondern benötigt viele Akteure für die Zusammenarbeit. Daher ist es erforderlich sich mit den anderen Akteuren erfolgreich zu vernetzen.

Die Herausforderungen auf dem Weg zur Inklusion insgesamt jedoch hier in der Engführung einer inklusiven Schule müssen aus den unterschiedlichen Blickrichtungen wie der Praxisper-

spektive, Behörden- und Rechtsperspektive, Perspektive der Schulen in evangelischer Trägerschaft und Fort- und Weiterbildungsperspektive betrachtet werden. Da der Weg zur inklusiven Schule alle Aspekte der Schul- und Organisationsentwicklung einschließt, bietet es sich an, Management-Konzeptionen zu adaptieren, die den integrativen Aspekten Rechnung tragen können. Hier kann das neue St. Galler Managementmodell, welches von systemtheoretischen Grundvorstellungen ausgeht, hilfreich sein. In seinen Grundkategorien geht es von sechs zentralen Begriffen aus, von denen eine Kategorie die Anspruchsgruppen (stakeholder) darstellen (RUEGG-STÜRM 2003, 74).

Diese Grundkategorie bezieht sich auf eine zentrale Dimension des Managements (ebd., 75). Anspruchsgruppen werden nach diesem Modell in diejenigen unterteilt, die Rahmenbedingungen oder Ressourcen bereitstellen. Im schulischen Bildungssystem sind dies diejenigen Anspruchsgruppen, die als Kostenträger oder Sachaufwandsträger auftreten. Andere Anspruchsgruppen sind solche, die direkt oder indirekt von der Wertschöpfung, hier Dienstleistungen, beeinflusst sind wie Schülerinnen und Schüler, Lehrer, abgebende und aufnehmende (Übergänge!) Institutionen, u. a. Aufgezeigt werden soll an dieser Stelle, dass es sinnvoll sein kann, sich grundsätzlich zu überlegen, „welche Gruppen von Menschen, Organisationen und Institutionen“ von den Aktivitäten der inklusiven Schulentwicklung betroffen oder einbezogen sind (a.a.O.).

4 Ein paar Zahlen zu Übergängen im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Baden-Württemberg

Das Leitthema der 16. Hochschultage Berufliche Bildung 2011 in Osnabrück „Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen“ und dem Thema der Fachtagung 05 Berufliche Rehabilitation „Übergänge in der beruflichen Rehabilitation – Probleme und Chancen“ weisen erneut auf Warteschleifen, Allokations- und Verteilungsprobleme und eingefahrene Wege für Kinder und Jugendliche im Förder- und Sonderschulsystem sowie im System der beruflichen Rehabilitation hin. Die UN BRK kann als Katalysator dafür dienlich sein, künftig noch stärker auf individuelle Problemlagen mit individuellen Antworten zu reagieren. Zudem ist eine Weiterentwicklung des derzeit noch stark segregierenden Bildungssystems in ein inkludierendes Bildungssystem erforderlich. Hierzu ist es nötig, das Etikettierungs- Ressourcen-Dilemma systematisch anzugehen und zu überwinden (vgl. WOCKEN 2009). Der Weg zur Inklusion kann nur mit Ressourcen beschritten werden. Die bisherige Finanzierungspraxis, bei der die Rehabilitationsleistungen an den nachweislichen Bedarf geknüpft sind, muss daher ebenfalls überwunden werden. Die European Agency for Development in Special Needs Education hat drei verschiedene Finanzierungsarten ermittelt: Input-Zuweisungssysteme machen die finanziellen Mittel am Individuum fest. Hingegen funktionieren Output-Finanzierungsverfahren nach dem Bonus-Malus-Prinzip. Das Throughput-Modell hingegen geht „von einem fixen Prozentsatz von zusätzlicher Förderung pro Schülerjahrgang aus ... und weist den Kommunen entsprechende Mittel zu, die flexibel einsetzen werden können“ (EUROPEAN AGENCY 2009, 10).

Die „Bedeutung für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen ist kaum zu überschätzen“, so Valentin Aichele, Leiter der Monitoring Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention, Deutsches Institut für Menschenrechte, zur Ratifizierung der UN BRK, denn, so Aichele weiter, „die Konvention steht zu Recht für einen Wechsel von einer Politik der Fürsorge hin zu einer Politik der Rechte“ (AICHELE 2010). „Sie stärkt anerkannte Ziele der deutschen Behinderungspolitik“ und ... „hält dazu an, die Gesellschaft aus den Perspektiven von Menschen mit Behinderungen zu sehen“ (ebd., 19).

Ein Blick zurück auf den schulischen Beginn von Reha-Verläufen lohnt, denn zu häufig beginnt die Reha-Kette mit dem Förder- / Sonderschulbesuch und einem nicht qualifizierenden Abgangs- oder Sonderschulzeugnis. Dieses erste Zertifikat im schul-beruflichen Übergang führt dazu, dass ganze Abgangsklassen direkt in die Werkstatt einmünden und andere Übergänge zur Teilhabe am Arbeitsleben und an der Gesellschaft ungeprüft bleiben oder mit dem Argument abgelehnt werden, dass die Anforderungen der schul-beruflichen Übergänge und später zur Arbeitswelt ohnehin nicht zu schaffen seien. Diese Sackgasse für die weitere Entwicklung wird mit guten Beispielen aus der Praxis durchbrochen, damit immer mehr Jugendliche die Möglichkeit der Teilhabe an der Gesellschaft eingeräumt werden kann. Im Rahmen der 15. Hochschultage Berufliche Bildung, FT 12: Berufliche Rehabilitation im Jahr 2008 in Nürnberg hatte die Autorin bereits Gelegenheit, das Beispiel eines Übergangs- und Integrationsmanagement als Beitrag zum Erfolg beruflicher Rehabilitation und damit zur Teilhabe an der Gesellschaft vorzustellen (KAHLE 2008).

Allerdings muss auch eine deutliche Zunahme der Personen in den neunundneunzig anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen in Baden-Württemberg verzeichnet werden. Im Jahr 1995 betrug die Zahl der Werkstattbeschäftigten 15.944 Personen, im Jahre 2007 25.963 Personen (LANDESINSTITUT 2009, 160). Und die Berichterstatter weiter: „Der Anstieg der Beschäftigungszahlen wird sich aller Voraussicht nach auch in den nächsten Jahren fortsetzen. Zum Teil geht dies auf die höheren Abgangszahlen aus Schulen für Geistigbehinderte zurück“ (ebd., 161). Dabei konnten Schülerinnen und Schüler auch zeigen, dass sie unter besonderen Rahmenbedingungen, die eine individuelle Förderung erlaubt, in der Lage sind, einen allgemein bildenden Schulabschluss nachträglich an einer beruflichen Schule zu erwerben. Dies gelang im Abschlussjahrgang 2007 1.380 Absolventen der Bildungsgänge der beruflichen Sonderschulen. 94% dieser Absolventen erwarben den für den Einstieg in das Berufsleben so wichtigen Hauptschulabschluss. 6% der Schülerinnen und Schüler konnten an den Sonderberufsfachschulen die Fachschulreife nachweisen und einigen gelang auch der Erwerb der Fachhochschulreife (ebd., 124).

5 Es kann gelingen

Gelingende Wegbegehungen zur Inklusion werden durch den Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet und prämiert. Die Bewerber sind angehalten Inklusion und Leistung, ihr schulisches Qualitätsmanagement mit inklusivem Leitbild, der vorherrschenden inklusiven Lehr- und Lernkultur, den Möglichkeiten der Inklusion durch Teilhabe sowie der inklusiven Zusammenar-

beit im Rahmen der Beteiligung an der Ausschreibung Auskunft zu geben (BERTELSMANNSTIFTUNG 2011). In Baden-Württemberg sind hier modellhaft folgende Schulen anzuführen: die Gebhardschule Konstanz, Grundschule Egenhausen, Theodor-Heuss-Schule Mägerkingen, Kart-Georg-Haldenwang-Schule Leonberg, Fritz-Baur-Grundschule Mimmenhausen, integrative Waldorfschule Emmendingen und Nebenius Realschule in Karlsruhe (a.a.O.).

Aber auch nicht an der Ausschreibung teilnehmende Schulen wie zum Beispiel die beiden Förderschulen in Trägerschaft der Johannes-Diakonie Mosbach haben einige Anstrengungen unternommen, um sich auf dem Weg zur Inklusion weiterzubewegen. So wurde zum Schuljahresbeginn 2006 / 2007 an der Grundschule eine Integrationsklasse mit sechs Erstklässlern der Schwarzbachschule Schwarzbach gebildet. Zusammen mit 16 Erstklässlern der Grundschule lernen Schülerinnen und Schüler gemeinsam. Eine erste Auswertung ergab, dass integrative Unterrichtsprojekte soziales Lernen bei Kindern mit und ohne Behinderung fördern (JOHANNES-DIAKONIE 2011). Gemeinsamer Unterricht wird auch seit einigen Jahren in Kooperation mit der staatlichen Merian-Schule Epfenbach, einer Grund-, Haupt- und Werkrealschule bei Heidelberg, praktiziert. Durch die Arbeit eines engagierten interdisziplinären Lehrerteams bestehend aus Lehrern der Schwarzbach Schule und der Merian-Schule wurden didaktische Strukturen zur Individualisierung eines gemeinsamen Lehrplans erarbeitet und umgesetzt. Dabei wurde die Zusammenarbeit von Sonder- und Regelpädagogen durch Teamteaching in verschiedenen Unterrichtsformen gefördert. Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen gehen selbstverständlich miteinander um und nutzen gemeinsam Chancen des offenen und projektartig organisierten Unterrichts. Die Arbeit in der Kooperationsklasse macht auch deutlich, dass Inklusion gelingen kann, wenn räumliche, personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen. Zwei Veranstaltungen, in denen die interdisziplinären Lehrerteams Einblicke in ihre Arbeit gaben, fanden im Herbst 2010 und im Frühjahr 2011 besonderen Anklang in der Fachwelt und interessierten Öffentlichkeit (MERIAN-SCHULE 2011). Allen Akteuren, Kindern, Eltern und Pädagogen ist es wichtig, dass die inklusive Arbeit nach der Grundschule weitergeführt werden kann. Mit der neuen rot-grünen Landesregierung und ihrem Koalitionsvertrag werden Rahmen- und Gelingensbedingungen benannt, die inklusive Schule, Bildung und Gesellschaft möglich machen können (KOALITIONSVERTRAG BW 2011. Wenngleich Politik den Rahmen schaffen muss, sind es dennoch engagierte Menschen, die durch ihr Handeln das neue Leitbild umsetzen helfen.

6 Schluss

Die Befunde zu den aktuellen Entwicklungen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung sowie deren Resultate und Überlegungen zu deren Perspektiven verweisen auf einige zentrale Herausforderungen. Die Reformprozesse im Bildungswesen werden durch den demografischen Wandel beschleunigt. Dadurch ergeben sich Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten. In der Bundesrepublik Deutschland werden an 3.302 Förderschulen 400.000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Unter den EU-Staaten hat Deutschland damit den höchsten Anteil

an Schülerinnen und Schülern in Förderschulen. Die UN BRK verlangt nach inklusiven Möglichkeiten der Teilhabe. Das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland wirkt besonders exkludierend, jedoch nicht nur für Kinder mit Behinderungen, sondern auch für Kinder aus Randgruppen (soziale Benachteiligung). Die Gestaltungschancen liegen insbesondere in der Überwindung des dreigliedrigen exkludierenden Schulsystems, um dem Aussortieren von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Kindern, die aus anderen Gründen exkludiert werden, ein Ende zu bereiten. (Fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren wuchs in Deutschland im Jahr 2008 in sozialen, finanziellen oder / und kulturellen Risikolagen auf; dies waren 29% der 13,6 Millionen Kinder) (AUTORENGRUPPE 2010, 6).

Inklusion betrifft immer mindestens zwei Personengruppen: diejenigen die inkludiert und diejenigen die exkludiert sind und werden. Weitere Forschungsfragen ergeben sich aus der Überlegung wer mit welcher Absicht für in- und exkludierende Wirkungen Sorge trägt. Das Innen und Außen macht sich an sozialen Rollen, Systemen und deren Elementen sowie Merkmalen und Eigenschaften von Personen fest und verweist damit auf LUHMANNs Systemtheorie (LUHMANN 2009). Nur wenige Wissenschaftler verorten das Thema der inklusiven Bildung in der Allgemeinen Didaktik (Ansatz SEITZ, 2006). Daher wird der Prozess auch wissenschaftstheoretisch Einfluss auf die Einzeldisziplinen in der Sonder- / Heilpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik sowie deren Bezugswissenschaften nehmen (müssen).

Hinsichtlich der bildungspolitischen Dimension lässt sich festhalten, dass die KMK wohl in bester Absicht den Empfehlungsentwurf zur inklusiven Bildung veröffentlicht hat. Entscheidend für inklusive Fortschritte wäre jedoch eine gemeinsame föderative Vorgehensweise, damit es - nicht wie häufig in der Vergangenheit zu beobachten – bei dem appellativen und empfehlenden Charakter der KMK bleibt.

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Behinderung und Inklusion und dem Verweis auf die „Gefahr der Gleichmacherei und damit Gefahr, dass nicht mehr angemessen gefördert wird“ ... nimmt AHRBECK vor, wenn er der „Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von sozialer Teilhabe“ nachgeht (2001, 8). Dabei warnt AHRBECK davor, dass „Behinderung nur noch eine Form der Besonderheit, die im Rahmen einer fast unendlichen Vielfalt des Menschlichen auftritt“ sein könnte (ebd.). Beispiele hierfür sind ... „das Geschlecht, die ethnische und soziale Herkunft, Armut oder Reichtum,...“ (ebd., 9). Zu Recht fragt AHRBECK „wie soll man anerkennen was man nicht kennt“? und gibt zu bedenken, dass die Entwicklungen der Auflösung von Zuschreibungen und Phänomenen nicht hinreichend reflektiert seien und somit ein weiteres Forschungsdesiderat auf Bearbeitung wartet (ebd.).

Festzuhalten ist zudem, dass Bildung Kosten verursacht. Ohne (zusätzliche) Ressourcen sind die Reformprozesse auf dem Weg zur Inklusion nicht umzusetzen. Es wäre wünschenswert, wenn sich Deutschland zumindest auf den OECD-Durchschnitt für Bildungsausgaben verständigen könnte. Der prozentuale Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt ist in der Bundesrepublik Deutschland im Zeitraum von 1995 bis 2008 von 6,8% auf 6,2 % gesunken und verhält sich damit unterproportional zur Wirtschaftskraft (AUTORENGRUPPE

2010, 6). KLEMM (2009) hat in der von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebenen Studie „Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven“ ermittelt, dass die Personalaufwendungen bei einer Umstellung vom exkludierenden zum inkludierenden Schulsystem kostenneutral wären (Bertelsmannstiftung 2009, 28).

Einzelne Beispiele der „guten Praxis“ zeigen, dass die Zielsetzung der UN BRK in Teilbereichen des Bildungssystems erreicht werden kann. Damit Menschen mit Behinderungen insgesamt teilhaben können, ist der Ausbau der inklusiven Bildungsangebote erforderlich. Dabei sollten die Doppelstrukturen des inklusiven Bildungssystems und der separierenden Förderschulen mittelfristig abgebaut werden.

Literatur

AHRBECK, B. (Hrsg.) (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart.

AICHELE, V. (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Aus Politik und Zeitgeschehen (APuZ) 23.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.

BAYERNFORUM DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.) (2011): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern.

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE BEHINDERTER MENSCHEN (Hrsg.) (2009): Ergebnisse eines Expertenhearings zusammengestellt von Sabine Knauer und Jörg Ramseger in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung und mit freundlicher Unterstützung der AUDI AG. Berlin.

BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE BEHINDERTER MENSCHEN (Hrsg.) (2010): alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Berlin.

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und die Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland von KLEMM, K., Gütersloh.

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven von KLEMM, K., Gütersloh.

BERTELSMANN STIFTUNG (2011): Ausschreibungsunterlagen zum Jakob-Muth-Preis. Gütersloh. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-524937B6-2FC398E7/bst/hs.xsl/91621_91635.htm (17-05-2011).

BOOTH, T./ AINSCOW, M. (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickelt und übersetzt für deutschsprachige Verhältnisse. Halle-Wittenberg.

BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN und SPD BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2011): Koalitionsvertrag 2011-2016. Stuttgart.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (Hrsg.) (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die KMK und den Bund. Berlin.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003): Special Education across Europe in 2003: Trends in Provision in 18 European Countries. Middlefart, DK.

EXPERTENRAT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2010): Empfehlung „Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“. Online: www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1263897 (17-05-2011).

FEUSER, G. (Hrsg.) (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.

FRÜHAUF, T. (2011): Verteilung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen im Jahr 2008. UN-Behindertenrechtskonvention und Inklusion (noch) wenig zu spüren, Teilhabe 1/2011, 29-37.

GRAMELT, K. (Hrsg.) (2010): Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden.

HINZ, A. (Hrsg.) (2008): Vortragsmanuskript „Bessere Schulen mit dem *Index für Inklusion*: Auf dem Weg zu Bildungseinrichtungen, die alle willkommen heißen“. Bonn.

KAHLE, U. (2008): Übergangs- und Integrationsmanagement als Beitrag zum Erfolg beruflicher Rehabilitation. Vortragsmanuskript im Rahmen der 15. Hochschultage Berufliche Bildung, FT 12: Berufliche Rehabilitation. Nürnberg.

KAMPMEIER, A. S. (Hrsg.) (2010): Rechte für Menschen mit Behinderungen. Inklusion in der Bildung. Neubrandenburg.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG UND STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2009): Bildungsberichterstattung. Themenheft Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg. Stuttgart.

LANDESVERBAND FÜR MENSCHEN MIT KÖRPER- UND MEHRFACHBEHINDERUNGEN e. V. (Hrsg.) (1996): Schule 21 – Integrativer Unterricht für alle! - Positionspapier zum integrativen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder in Baden-Württemberg - Ein qualifiziertes Elternwahlrecht für alle Kinder zwischen der Schule für Körperbehinderte und der allgemeinen Schule bzw. „integrativer Mittelpunktschule“. Stuttgart. Online: <http://www.lv-koerperbehinderte-bw.de/n/c4-1.php?select=3> (17-05-2011).

LUHMANN, N. (2009): Einführung in die Systemtheorie. 5. Auflage, Heidelberg.

MERZ-ATALIK, K. (Hrsg.) (2011): „Inklusion“...in Baden-Württemberg exklusiv?! Vortragsfolien des Vortrags im Staatlichen Schulamt Tübingen. Tübingen.

PRENGEL, A. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage, Wiesbaden.

RÜEGG-STÜRM, J. (Hrsg.) (2003): Das neue St. Galler Management-Modell, Grundkategorien einer integrierten Management-Lehre. Bern.

SCHÖLER, J. (Hrsg.): Praxisbegleiter für die Schulleitung, Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Stuttgart.

SEITZ, S. (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg) (2011): Entwurf: „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“. Berlin. Online: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> (17-05-2011).

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg) (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN BRK) in der schulischen Bildung. Berlin.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen heute zur Anhörung veröffentlicht (17.02.2011).

WANSING, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden.

WERNSTEDT, R./ JOHN-OHNESORG, M. (Hrsg.) (2010): Bevölkerung, Bildung, Arbeitsmarkt. Vom Bildungsbericht zur Bildungssteuerung. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin.

WOCKEN, H. (2009): Von der Integration zur Inklusion. Ein Spickzettel für Inklusion. In: Gemeinsam Leben. Zeitschrift für integrative Erziehung, 17. Jg., Heft 4, 216-219.

Zitieren dieses Beitrages

KAHLE, U. (2011): Gelingensbedingungen für Bildung 2020 in Baden-Württemberg – auf dem Weg zur inklusiven Bildung. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 05, hrsg. v. STEIN, R./ STACH, M., 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/kahle_ft05-ht2011.pdf (26-09-2011).

Die Autorin:



UTE KAHLE

Johannes-Diakonie Mosbach

Sonnenhalde 45, 74834 Elztal

E-mail: Ute.Kahle@Johannes-Diakonie.de

Homepage: www.Johannes-Diakonie.de