

Schwerpunkt: Inklusion und Kindeswohl

Geleitwort..... 2

Beiträge **Inklusion: Gesetz und Verwirklichung – Forderung nach einer differenzierteren Betrachtung**
Prof. a.D. Dr. habil. Hans-Joachim Schmutzler, Dipl.Päd. und
Dr. Ing./UCB Jörg Boysen 3

Montessori-Pädagogik als mögliche Vorlage für die Inklusionspraxis
Prof. a.D. Dr. habil. Hans-Joachim Schmutzler, Dipl.Päd. und
Dr. Ing./UCB Jörg Boysen 16

Inklusion auf baden-württembergisch
Michael Löser, Geschäftsführung Integrative Waldorfschule Emmendingen 21

Inklusion – für den Rest bleiben die Förderschulen ...
Susanne Rabe, Schulleiterin der Burgdorf-Schule, Bereichsleiterin
Kinderwohnbereiche, Samariteranstalten Fürstenwalde/Spree 25

Geleitwort

Die UNO-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2008 von der Bundesrepublik ratifiziert, behandelt ein weltweites Thema so triftig und abgewogen, dass niemand dagegen sein kann. Auch der Inhalt im Einzelnen ist so richtig wie allgemein, dass jeder ihm zustimmen kann. Er richtet sich gegen jede Diskriminierung Behinderter, und diese Diskriminierung findet auf der ganzen Welt und in allen Lebensbereichen statt, auch wenn der soziale Status, die Behandlung und Förderung der Behinderter in den Staaten höchst unterschiedlich ist, und das Diskriminierungsverbot auf unterschiedlichste Gegebenheiten trifft. Gerade deshalb sind die Vorschriften der Konvention allgemein gehalten. Für behinderte Kinder gewährleisten die Vertragsstaaten ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ und stellen sicher, dass sie nicht vom allgemeinen (öffentlichen) Bildungssystem ausgeschlossen werden.

In der Bundesrepublik gibt es immerhin schon eine traditionsreiche Geschichte der Heilpädagogik und darauf aufbauend ein differenziertes Sonderschulwesen, das sich zielgerichtet und erfolgreich der Bildung unterschiedlich Behinderter annimmt mit dem Ziel, auch diesen Menschen „zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“. Richtig ist, dass das Schulwesen der Bundesrepublik ausgerichtet ist auf die selektive Bildung homogener Gruppen; die Mitunterrichtung Behinderter setzt aber Heterogenität und Individualisierung des Bildungsprozesses voraus. Insofern fordert die Gewährleistung eines „integrativen“ Bildungssystems (ein weiteres Mal) einen wünschenswerten Umbau des Systems und seines Selektionsapparates in Richtung Vielfalt und Individualisierung. Noch weitergehend ist der Umbau dann, wenn Integration als „Inklusion“ in dem Sinn verstanden wird, dass alle Kinder die Regelschule besuchen sollen (und die Sonderschulen abgeschafft werden). Solcher Radikalität tritt der Grundgedanke des Kindeswohls entgegen; auch die UNO-Konvention kann und will diesen Grundgedanken nicht außer Kraft setzen. Da das Ziel der Befähigung zur Teilhabe an einer freien Gesellschaft für Regelschulen wie für Sonderschulen gilt, kann ein Bildungssystem auch als „integrativ“ angesehen werden, das auf unterschiedlichen, der Bildungsfähigkeit angemessenen und durchlässigen Wegen zum selben Ziel führt. Ein Ausschluss vom allgemeinen Schulwesen ist dies sicher nicht.

Der Begriff „Inklusion“ hat inzwischen viele Bedeutungsfacetten angenommen; die Schulpolitiken der Länder wechseln in Ziel und Tempo. Keiner möchte gegen Inklusion sein, aber viele ergreifen den Rotstift als Mittel der Verhinderung. In dieser Situation kann die Stimme der Schulen in freier Trägerschaft nützlich sein. Dass diesmal die Stimme der Montessorischulen hervorgehoben ist, liegt an ihrer Tradition der Heilpädagogik. Aber die Beispiele aus Baden-Württemberg und Brandenburg zeigen auch, wie schwierig es freien Trägern gemacht wird, wenn sie das Wohl behinderter Kinder durchsetzen wollen.



Beiträge **Inklusion: Gesetz und Verwirklichung – Forderung nach einer differenzierteren Betrachtung**

PROF. A.D. DR. HABIL. HANS-JOACHIM SCHMUTZLER, DIPL.PÄD., VORSITZENDER DES
MONTESSORI-DACHVERBANDES DEUTSCHLAND

DR. ING./UCB JÖRG BOYSEN, STELLV. VORSITZENDER DES MONTESSORI DACHVERBANDES DEUTSCHLANDS,
AUFSICHTSRAT DES MONTESSORI-ZENTRUMS HOFHEIM

Inklusionsgesetz starker Eingriff

Einleitung – Vorverständnis – Fragestellung

Das 2008 in Deutschland verabschiedete sog. ‚Inklusionsgesetz‘ (Gesetz zur Ratifikation des ‚Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ (UN-Behindertenrechtskonvention) ist zweifelsohne nicht nur ein starker Eingriff in die institutionellen Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten, in die sozialen, kommunalen wie administrativ-juristischen Handlungsbereiche, sondern auch in die privaten Entscheidungs- und Gestaltungsbereiche jedes Bürgers (z.B. Elternrecht). Inklusion durchdringt das Leben von der Frühpädagogik bis zum Seniorenheim.

Das Inklusionsgesetz ist aber auch ein machtvoller Eingriff in die pädagogischen bzw. heilpädagogische Handlungsbereiche, der wieder einmal bewusst werden lässt, welche Stellung die Pädagogik zwischen den ‚Bildungsmächten‘ hat und von diesen wohl eher als ‚Bildungsmagd‘ betrachtet wird, die das Gesetz nun – zumeist unvorbereitet – umsetzen soll.

Pädagogik als „Bildungsmagd“

Grenzen der Pädagogik

Diese ungunstige bildungspolitische Praxis ist bedauerlicherweise nicht neu, wenn man an die Flüchtlings- und Migrantenintegration bzw. -inklusion der Nachkriegszeit und der 1960er Jahre denkt. Fraglich ist auch, ob die pädagogisch-wissenschaftlichen Erfahrungen von wirksamem bildungspolitischem Interesse sein werden, in die anstehende Inklusionspraxis hineinwirken und zu den nötigen Konsequenzen in der Erziehungs- und Bildungspraxis führen.¹

Aus dieser realistischen Perspektive begrenzter Mitsprache- und Gestaltungsmacht muss aus pädagogischer Verantwortung gegenüber der individuellen Lebenswirklichkeit des Kindes und seiner Familie und mit dem Engagement am Standort pädagogischen Handelns (z.B. KITA, Schule) auf einige Umsetzungsaspekte des Inklusionsgesetzes hingewiesen werden.

Hierbei verwenden wir die Begriffe ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ oft gleichsinnig, weil sich viele Sachverhalte in diesen Begriffen auch decken und auf Integrationserfahrungen zurückgegriffen werden muss.

Im Bewusstsein der Fachgrenzen mag verständlich sein, dass wir uns also komplementär zur juristischen Dimension vor allem auf die vorschul- bzw. schul- bzw. heilpädagogische Perspektiven und auf einige praktische Probleme und Konsequenzen für den konkreten Individualfall in diesem Bereich beschränken und auf andere pädagogisch relevante Bedingungsfelder nur verweisen, wie z.B. auf juristische, personelle, materielle oder finanzielle Rahmenbedingungen.

Unsere Perspektive: Das Kind und seine Familie als Zentrum

Nicht abseits liegen sollte die Frage, ob die dominante Kind- und pädagogische Institutionenzentriertheit (KITA, Schule) der aktuellen überwiegend akademisch-pädagogischen, juristischen Diskussion der systemisch-ökologischen Individuallage des Kindes und seiner Familie nicht wesentliche Wirklichkeitsprobleme verstellt.² Die Tatsache, ein Kind mit Behinderungen zu haben, trifft die Familie und besonders die Mutter in ihrem einmaligen personal-existential-

1 Vgl. AHRBECK, B.: Der Umgang mit Behinderungen. Stuttgart 2011/2012

2 Vgl. SPECK, O.: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität. München 2011

len Selbstverständnis, in ihren sozialen, finanziell-materiellen usw. Existenzgrundlagen zumindest für Jahrzehnte und psychisch oft lebenslang.

Behinderung als Familienfaktor

Insofern hängt auch die neue Integrations-/Inklusionsdiskussion wie -praxis auch davon ab, ob und wie die Behinderung in ihren konkret-einmaligen sozial-familiären funktionalen und soziokulturellen Verflechtungen gesehen wird, bzw. ob und wie staatliche oder externe Interventionen usw. darin wirksam werden können.¹ Dieser immer einzigartige Familienfaktor wirkt besonders bei den persönlichen aber auch finanziell-materiellen Kooperationsmöglichkeiten von Familie, Frühförderung, KITA bzw. Schule. Diese Institutionen aber sehen mit einiger Furcht erhebliche praktische Probleme auf sich zukommen, denen sie sich nicht gewachsen fühlen. Denn wenn in der bisherigen Integrationspraxis überwiegend nur einzelne Behinderungsgruppen – weniger systematisch als eher experimentell – einbezogen wurden (z.B. Kinder mit Sprach-, Körper- und/oder Lernbehinderungen), so kommt es jetzt in der anstehenden Inklusionspraxis zu einer Problemkomplexion insofern, wie dann im Prinzip alle Kinder (z.B. in Köln aus ca. 120 Nationen) und solche mit allen Behinderungsarten und -schwierigkeitsgraden gemeinsam raum-zeitlich bzw. ‚inklusive‘ in Gruppen/Klassen und in einer Bildungseinrichtung mit einer Art heilpädagogischen ‚Poliklinik‘ sein müssten.

Dieses Problem einer Erziehung und Bildung für extrem heterogene Gruppen führt direkt zu Prof. Dr. med. mult. HELLBRÜGGE, der in den 1960er Jahren als Kliniker die Montessori-Pädagogik für heilpädagogisch-integrative Zwecke in seine medizinische Einrichtung einbezog und richtungsweisende Erfahrungen sammelte.² Seither diskutiert man über die Umsetzbarkeit, Wirksamkeit und Generalisierbarkeit der Montessori-Pädagogik für heilpädagogische und integrative Zwecke.

Fragestellung

Inklusion ist also das Schlagwort für ein soziales Reformprojekt, das nicht nur eine soziale, speziell bildungspolitische und pädagogisch-institutionelle Neuausrichtung bedeutet, sondern die individuelle personale wie soziale Existenz des Menschen von der Geburt an systematisch erfasst und verändern soll. Individuum und Gesellschaft werden in ein neues Verhältnis gesetzt – welche Schlussfolgerungen sind dabei für zukünftiges pädagogisches Handeln zu ziehen?

Widmen wir uns zunächst der Frage, was denn dieses Gesetz sagt – eine unvermeidliche ‚Materialbesichtigung‘.

1. Was will das Gesetz besonders für Kinder und die Bildung?

Zunächst betrifft das Gesetz bzw. genauer gesagt die zugrunde liegende UN-Konvention allgemein die „Menschenrechte“, speziell „Menschen mit Behinderungen“ und die besonderen „Rechte von Menschen mit Behinderungen“. Die Rechte und Merkmale dieses Personenkreises werden bestimmt im Artikel 1 der Konvention:

1.1. Gesetzeszweck und betroffener Personenkreis

„Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern. Zu den Menschen mit Behinde-

Inhalt des Gesetzes

1 Vgl. SCHMUTZLER, H.-J.: Frühförderung behinderter und speziell ausländischer Kinder, in: BUCHKREMER, HJ./EMMERICH, M. Hrsg.: Ausländerkinder. Sozial- und sonderpädagogische Fragestellungen. Hamburg 1987

2 Vgl. HELLBRÜGGE, TH.: Integrative Erziehung in der Montessori-Pädagogik, in: OSWALD/SCHULZ-BENESCH, Hrsg.: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Freiburg ²¹2008, 251 ff.

rungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“

1.2. Leitprinzip des Gesetzes: Keine Diskriminierung aufgrund einer Behinderung und uneingeschränkte Menschenrechte

Ein entscheidender Bestandteil des Gesetzes ist die absolute Ausschließung jeder Form von „Diskriminierung aufgrund von Behinderung“ in der Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten (Art. 2 Begriffsbestimmungen).

Konkreter wird es in Art. 3 Allgemeine Grundsätze:

„Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

Ausschluss von Diskriminierung

a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit;

b) die Nichtdiskriminierung;

c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;

d) die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;

e) die Chancengleichheit;

f) die Zugänglichkeit;

g) die Gleichberechtigung von Mann und Frau;

h) die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität.“

1.3. Die Rechte der Kinder mit Behinderungen und das Kindeswohl

Ein gesonderter Artikel 7 ist den Kindern mit Behinderungen gewidmet:

„(1) Die Vertragsstaaten treffen alle erforderlichen Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können.

(2) Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

(3) Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können“.

1.4. Zur Bildung als Schlüsselproblem und lebenslanges Lernen

Dabei spielt natürlich die Bildung eine zentrale Rolle bei der Ermöglichung und Wahrnehmung dieser Rechte, dem wiederum ein gesonderter Artikel (24) zur Bildung gewidmet ist:

Bildung als Schlüsselproblem

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertrags-

staaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; ...“ und weitere Ausführungshinweise.

1.5. Gestaltungsfreiheiten?

Pädagogisch-institutionell gesehen ist es wichtig zu erwähnen, dass bei der Umsetzung „angemessene Vorkehrungen“ sichergestellt werden müssen (Art. 24 (2) c) und dadurch die Konvention den Vertragsstaaten eine Pflichtaufgabe der ‚Daseinsfürsorge‘ und trotzdem gewisse Gestaltungsfreiheiten einräumt. Das kann auch die Beibehaltung bewährter heilpädagogischer Institutionen im Interesse des Kindeswohles bedeuten, wie etwa bei geistig schwerst-mehrfachbehinderten Kindern.

2. Bestehende Gesetze, Infrastrukturen für Menschen mit Behinderungen und das Inklusionsgesetz

Schon bestehende Gesetze

Es ist grundsätzlich zu fragen, ob die Rechtsansprüche der Kinder mit Behinderungen und die im Inklusionsgesetz geforderten Ziele nicht bereits jetzt in diversen bestehenden Gesetzen und institutionellen organisatorischen Formen realisiert werden. Könnte die Politik nicht im Rahmen einer Rechtsreform auf bestehende und bewährte Gesetze und inklusionsrelevante Systeme zurückgreifen, oder entsteht hier durch das Inklusionsgesetz ein neues Problem förderndes Nach-, Neben- und Übereinander zur bestehenden Rechts- und Bildungswirklichkeit?

Die Vielzahl juristischer Beiträge zum Inklusionsgesetz scheint darauf hinzuweisen, dass hier erheblicher Klärungsbedarf besteht.¹

Neben der formal-juristischen Perspektive muss sich der Blick auf die institutionellen Realitäten richten: Fragen wir also nach dem deutschen sonder- und schulpädagogischen System und die bestehenden Fördermöglichkeiten für Kinder mit Behinderungen.

¹ Vgl. POSCHER, R.: Das Recht auf Bildung im Völkerrecht und seine Bedeutung für das innerstaatliche Recht, in: POSCHER, R. u.a.: Von der Integration zur Inklusion, Baden-Baden 2008, 21 ff.; RIEDEL, E.: Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem, in: Gemeinsam leben 2/2010, 19 ff.

Das deutsche Sonderschulsystem

2.1. Historische Vorbemerkung: das deutsche differenzierte früh- und heilpädagogische System und Sonderschulsystem

Als sozialer wie demokratischer Rechtsstaat hat sich das Nachkriegs-Deutschland zur Aufgabe gemacht, die behinderten, von Behinderung bedrohten, schwächsten und benachteiligten Kinder, Schüler und auch Erwachsenen besonders zu fördern. Diese Aufgabe wird z.B. heilpädagogisch, im Rehabilitationsbereich, in der Resozialisierung, Integration oder neuerdings Inklusion usw. in verschiedenen institutionellen Zuständigkeiten bzw. Rechtssphären (z.B. Versicherungsrecht) wahrgenommen und behandelt.

Konkreter werden diese Aufgaben, z.B. der Frühförderung behinderter Kinder im SGB, Kinder- und Jugendhilfegesetzen, Schwerbehindertengesetz und in den Schulgesetzen allgemein und in den Gesetzen zu den vorschulischen und schulischen sonder- oder heilpädagogischen pflegerischen Einrichtungen bis zur Altenpflege usw. seit Jahrzehnten festgehalten und fortentwickelt.¹

Kurz: Wir haben in Deutschland bereits seit Jahrzehnten (z.B. Kriegsflüchtlings-, Integration⁶) ein höchst differenziertes Rechts-, Stütz-, Förder-, Integrations- und i.w.S. ‚Inklusions‘-System von der frühesten Entwicklung des behinderten bzw. von Behinderung bedrohten Menschenkindes bis zur Altenpflege, wie dies im sog. Inklusionsgesetz richtigerweise jetzt im internationalen Rahmen normativ angestrebt wird. Außerdem deckt sich ein Großteil der angezeigten Inklusionsziele implizit mit dem Grundgesetz Artikel 3: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Die für Kinder mit Behinderungen vielfach geforderte Chancengleichheit und individuellen Förderansprüche dürften nach diesen GG-Artikel dem Prinzip nach gewährleistet sein, auch wenn dies im Einfall oder auch für bestimmte Gruppen (z.B. Kinder von Migranten oder mit Entwicklungs- und Lernproblemen) nicht immer leicht zu realisieren ist oder Gesetze auch an neue Herausforderungen angepasst werden müssen.²

So war z.B. die Suchtproblematik in Schulen in den 1950er eine andere als seit den ca. 1970er Jahren, und die gesellschaftlichen Nöte und Aufgaben haben sich entsprechend gewandelt hin zur schulischen, sozialen, beruflichen Integration, zur Resozialisierung nach Gefängnisaufenthalten oder zur medizinischen Rehabilitation. Das alles waren freie deutsche Sozialleistungen ohne das international standardisierende Inklusionsgesetz als neue normative Bezugsgröße für die Behindertenrechte.

Die zentrale Problematik zeigt sich aber immer im Einzelfall bei der konkreten Anwendung und Ausführung des Gesetzes. Folglich kann neben der juristischen Perspektive ein anthropologisch-interdisziplinärer differenzierter Blick in die facettenreiche Wirklichkeit eines Kindes mit Behinderungen die Problemlage wie die Gründe möglichen Scheiterns zumindest sichtbar werden lassen.

2.2. Aspekte des Verhältnisses von pädagogischer, heilpädagogischer Förderkompetenz zum inklusiven Förderbedarf

Unbestreitbar ist die Tatsache, dass nach der PISA-Studie u.a. internationalen Vergleichsstudien das deutsche Bildungssystem seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag und elementare Grundleistungen in den Kulturtechniken, wie z.B. lesen können, nicht optimal erfüllt. Nach einer im Auftrag der Bundes-

1 Vgl. ANTOR/BLEIDICK (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2001, bes. S. 73 ff.

2 Vgl. KÖPCKE-DUTTNER, A.: Bildung als Menschenrecht, in *Gemeinsam leben* 4/2011, 219 ff.

regierung von A. GROTELÜSCHEN erstellten Hamburger Studie haben ca. 7,5 Mio. Deutsche unter „funktionalem Analphabetismus“ zu leiden. Sie sind also trotz Schulbesuch nur begrenzt fähig, Wörter und Sätze vollständig und sinnentnehmend zu lesen. Interessant ist allein die Tatsache, dass es dabei um eine überwiegende Zahl muttersprachlich deutsch sprechender Schüler/Schulabgänger handelt.¹

Hier offenbart das Wort ‚Schulversagen‘ vielleicht seine engere Bedeutung als ‚Versagen der Schule‘.

Auch ein Blick in die sog. Sprachfrühförderung in KITAS zeigt ähnlich bedrückende Ergebnisse, die sowohl die Sprachkompetenz von Kindern als auch die Förderkompetenz der Einrichtungen betreffen.²

Damit stellt sich aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen die Frage, ob das gegebene Bildungssystem bereit und fähig ist, ihre durch gesetzliche Rechtsansprüche gesicherten Bedürfnisse nach individueller Erziehung und begabungsgerechten Bildung und Unterricht, Erziehung, Beratung, Betreuung, Pflege und Therapie zu entsprechen und Chancengleichheit und heilpädagogische Förderkompetenz in einem sicheren Minimum und in einem gesetzlich angemessenen Zeitraum zu gewährleisten, ohne die anderen nicht lern- und entwicklungsschwierigen oder weniger behinderten Kinder/Schüler und sog. ‚normalen‘ Kinder wenigstens nicht zu benachteiligen. Ansonsten wird man fragen müssen, ob hier nicht ein kurzsichtiges bildungsökonomisches Denken unter dem bildungspolitisch willkommenen Heilsbegriff „Inklusion“ ein beträchtliches Sparprogramm anstrebt.³

So hat man bisher nichts davon vernommen, ob die in den sonderpädagogischen Einrichtungen enthaltenen Ressourcen 1 : 1 in das inklusive Regelschulsystem übertragen oder gar zur allgemeinen Verbesserung des Bildungssystems gesteigert werden. Es wird also darauf zu achten sein, wie sich unter dem Aspekt des sog. „Ressourcenvorbehalts“ (etwa: soweit die Mittel reichen) die praktische Transformation des Bildungs- und auch des entsprechenden inklusiven Gemeinwesens für Inklusion entwickelt.⁴

2.3. Praxis-Beispiele zum sozialen Konsens: Kindergarten-Schul-Eltern-Initiativen

Integration und Inklusion erfordern neben einem erheblichen behinderungsgerechten ökonomischen Aufwand einen hohen sozialen Konsens aller Beteiligten, die Aktivierung und die Koordination vielfältiger Initiativen und Institutionen. Angesichts dieser alten, seit dem Integrationsbeginn bekannten Fakten und Problemkomplexionen von Behinderung und ihren diversen Auswirkungen bzw. der nur systemisch-ökologisch verstehbaren Individuallage des Kindes wurde bereits vor über 25 Jahren unter Mitwirkung eines der Verfasser (H.-J. SCHMUTZLER) eine Konzeption entwickelt, die man durchaus als Inklusionskonzept bezeichnen könnte, also ein Zusammenwirken von Eltern, KITA und Schule sowie einer differenzierten Vernetzung mit öffentlichen medizinischen und sozialen Diensten, Behörden, Beratungssystemen, pädagogischen Privatinitiativen usw., die sich um solche Problemfälle des Kindes und seiner Familie und die Fortbildung der Mitarbeiter/innen kümmern.⁵ Dieses Konzept wurde i.A. der Landesreg. NRW von der FU Berlin am 21.07.2009 zertifiziert.

Vorhandenes
Bildungssystem
erfüllt Aufgaben nicht
optimal

Frühere
Inklusionskonzepte

1 <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/analphabetismus-in-deutschland-durchgereicht-und-weggelogen-11657508.html>.

2 Vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg/Landesstiftung Baden-Württemberg: Das Projekt EVAS/Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht 2010.

3 Vgl. FISCHER/LEE: Inklusion als Heilsweg? in: Lernen konkret 2/2010, S. 9 ff.

4 Vgl. RIEDEL, gemeinsam leben 2/2010, S. 123.

5 JOHANNESWERK SIERSDORF E.V. Hrsg.: Konkrete Antworten auf die Probleme der Erziehungswirklichkeit von Kindern von 0-10 Jahren“. Siersdorf 2010

Als weiteres Beispiel einer Elterninitiative dient das Montessori-Zentrum Hofheim e.V., dem einer der Verfasser (J. BOYSEN) bis vor kurzem ehrenamtlich vorstand. Hier wird Integration seit fast 20 Jahren sowohl im Kinderhaus (Kindergarten) gelebt als auch an der Schule, durch „gemeinsamen Unterricht“ von Schülern mit Lern- oder körperliche Behinderungen, bis zur Mittleren Reife bzw. inzwischen bis zur Hochschulreife. Kennzeichnend für deren Inklusionsansatz in ihren verschiedenen Aspekten ist auch die besondere Förderung von hochbegabten Schüler/innen, für das das Hess. Kultusministerium der Schule 2011 sein Gütesiegel verlieh.

An beiden Einrichtungen hängt der Erfolg vom dezidierten, fast missionarischen Willen ab, positive Veränderungen zu bewirken.

3. Anthropologische Aspekte der Erziehungswirklichkeit von Kindern/Schülern mit Behinderungen: exemplarische Behinderungsbilder und ihre Konsequenzen

Die praktischen Konsequenzen des Inklusionsgesetzes für die Erziehungs- und Schulwirklichkeit werden erst dann recht verständlich, wenn man die Behindertenwirklichkeit eines Kindes/Schülers vollständig zur Kenntnis nimmt, also ganzheitlich bzw. anthropologisch-interdisziplinär sieht.

Förderschwerpunkte „Lernen“

Die größte Gruppe von Sonderschülern bilden diejenigen mit dem sog. Förderschwerpunkt „Lernen“. Früher als Hilfsschüler, dann als ‚Lernbehinderte‘ und jetzt als ‚Förderschüler‘ bezeichnete Schüler bilden nach wie vor die größte Gruppe behinderter Schüler im allgemeinen Schul- bzw. Sonderschulsystem.¹

3.1. Das ‚Bild‘ des Kindes/Schülers mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Dieser Begriff ist seit jeher eine problematische Sammelbezeichnung für eine Vielzahl verschiedenartiger pädagogischer Problemfälle mit nicht eindeutig medizinischer Begründbarkeit. Vermutlich sind die Probleme dieser Kinder entstanden aus der Interaktion bio- und psychosozialer Wechselwirkungen von Geburt an und oft vielfältiger soziogener und soziokultureller Ursachen im Verlauf der ersten sechs Lebensjahre. In der Konfrontation mit den Schulstandards zeigt sich dann ein sehr individuelles Defizitsyndrom. Anhand der für diese Schüler vorgesehenen Unterrichtsinhalte (Beispiel NRW) kann man ohne viel Phantasie die enorme wie vielfältige pädagogische Förderbedarfslage sowie die Inklusionsprobleme abschätzen.

„In der Förderschule, Förderschwerpunkt Lernen erhält ein Kind eine individuelle ganzheitliche Förderung im schulischen, emotionalen und lebenspraktischen Bereich. Lernerfolge sollen dem Kind helfen, Selbstvertrauen und Lernmotivation aufzubauen. Angestrebt wird, das Kind zu größtmöglicher Selbständigkeit zu führen, seine Lernbereitschaft zu stärken, schulische Leistungen zu fördern und zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu befähigen. ...“²

Komplexion der Schwierigkeiten

Im Detail findet man eine in den ersten sechs Lebensjahren kumulierte Komplexion von Schwierigkeiten wie Wahrnehmungs-, Informationsverarbeitungs- und Intelligenzschwächen, Konzentrations-, emotionale und soziale Verhaltens- und Anpassungsprobleme, Probleme in der Entwicklung einer stabilen Wert- und Normorientierung, verschiedenartige sprachliche Probleme, erhebliche Schwierigkeiten bei Erlernen der Kulturtechniken, um nur einige Aspekte zu nennen. So erklärt sich u.a. auch der überdurchschnittliche Migrantent-/Ausländer/Innen-Anteil in dieser Gruppe.³

1 TORSTEN DIETZE: Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-article/view/105/106>

2 <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Foerderschulen/Lernen.html>

3 SCHMUTZLER, H.-J.: Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen. Freiburg 2008, S. 357 ff.

Exemplarisch ist die nachstehende Graphik eines Störungsbildes eines ca. 8-jährigen Jungen. Die Schule diagnostizierte zunächst eine symptomatische „Schreiblernschwäche“, hinter der sich bei einer differenzierteren Betrachtung ein Konglomerat von verschiedenartigen Schwierigkeitsbereichen unterschiedlicher Genese zeigte.¹



Es ist offensichtlich, dass sich hier allein schon die Frage nach dem effektivsten heilpädagogischen Ansatzpunkt stellt, nach dem notwendigen interdisziplinären Zusammenwirken von Medizin, Heilpädagogik, verschiedenen Therapeuten, ggf. sozialpädagogisch-familienfürsorglichen Hilfen usw. Nicht zu vernachlässigen ist die Frage der Behandlungsdauer und Belastbarkeit des Kindes (neben seinem fortlaufenden Schulbesuch) und seiner Familie. Von einer absehbaren Heilungswahrscheinlichkeit, Inklusionswirksamkeit und Prognose etwa in %-Punkten kann hier kaum die Rede sein. Und dabei gehört dieses Kind zwar zu den häufigeren, aber noch lange nicht zu den schwersten Fällen von Behinderungen.

Es handelt sich eben hier um die große Gruppe von Kindern mit schwerwiegenden, umfänglichen wie lang dauernden Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen, die einen Hauptschul-, einen berufsbefähigenden oder höheren Schulabschluss, eine Berufsausbildung bzw. erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss kaum je erreichen (ein entscheidendes Kriterium für ein erfolgreiches Bildungssystem).

Eine heilpädagogisch unzulängliche, undifferenzierte und nivellierende Inklusionspädagogik könnte für diese Kinder/Schüler insofern hochriskant sein, weil sie mit anderen heilpädagogischen Problemgruppen nicht nur um die Förderkapazität kämpfen müssen, sondern auch schulpädagogisch als ‚weniger gravierend‘ nivelliert werden können. Schon die Integrationsdiskussion und -forschung verwies auf diese handfeste Problematik.²

Gefahr der Nivellierung durch Inklusion

1 Mit frdl. Erlaubnis entnommen aus der Diplomarbeit CHR. DENEKE, Univ. zu Köln 2000.

2 Vgl. AHRBECK, S. 43 ff.

3.2. Körperbehinderungen (Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“)

Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“

Auch diese sehr große Gruppe von Menschen mit Behinderungen ist in ihrem Erscheinungsbild dadurch gekennzeichnet, dass es sich bei ihnen eben nicht ‚nur‘ um sog. visible körperlich-motorische Funktionsmängel oder -ausfälle handelt (z.B. Dysmelie – früher oft: Contergankinder) handelt, sondern um eine die gesamte Persönlichkeit umfassende und durchdringende leib-seelisch-geistige und soziale Problemkomplexion mit langfristigen Entwicklungsschwierigkeiten und rehabilitativen Bedürfnissen oft bis zum Lebensende. Diese untrennbaren medizinischen, psychologischen, sozialen usw. Tatsachen sind nicht neu, aber sie werden oft durch eine sehr oberflächliche, die Fakten und Rehabilitationsprobleme verleugnende, reduktionistische oder die Probleme begrifflich nivellierende Diskussion (quasi normal, aber „... mit Behinderung“) verschleiert und Probleme oft als technizistisch, schulorganisatorisch (z.B. stundenweiser Einsatz von Sonderpädagogen), architektonisch (z.B. Rampen, Aufzüge) leicht lösbare Aufgabe betrachtet.

Eine differentielle Diagnostik und ganzheitliche Betrachtung zeigt aber eine andere, härtere und komplexere Wirklichkeit mit eigenen Ansprüchen und Präventions- und Rehabilitationsanforderungen von der Frühpädagogik angefangen und mit der Betreuung im Alter endend.

Mit HELLBRÜGGE sprechen wir seit Jahrzehnten zurecht vom mehrfach-verschiedenartig, oft auch vom schwerstbehinderten Kind.¹ Diese die gesamte unteilbare Persönlichkeit durchdringende verschiedenartige Mehrfachbehinderung wurde erneut bestätigt: Stadler bezeichnet dieses multikausale Problem als Komplexion „multipler Schädigungen, die zu einer *Mehrfachbehinderung* oder zu einer *Schwerstbehinderung* führen ...“ kann.²

Verschiedenartige Mehrfachbehinderung zeigt sich neben den visiblen motorischen Probleme u.a. in der Sprache insgesamt, in Hörstörungen, Sehstörungen, in der geistigen Entwicklung, Anfallsleiden, Epilepsien, Wahrnehmungs- und Konzentrationsstörungen, Verhaltensstörungen, Entwicklungsverzögerungen usw., so dass z.B. bei manchen Kindern sechs- bis siebenfache verschiedenartige Behinderungen zugleich festgestellt wurden.³

Erforderlich ist bei diesen Kindern eine differenzierte fortlaufende mehrdimensionale Diagnostik, bzw. auch eine ebensolche differenzierte medizinische Therapie, fachlich differenzierte wie individualisierende Heilpädagogik, sozialpädagogische und allgemeine Lebenshilfe für das Kind und seine Familie, die oft permanent bereitstehen und bis zum Lebensende reichen muss.⁴

Förderung im Rahmen der Inklusion?

Ob sich die Förder- und Pflegebedürfnisse des Kindes mit Behinderungen mit der Förderkompetenz von KITAS und Schulen bei gleichzeitiger Inklusion von Kindern ohne Behinderungen, Kindern mit Migrationsproblemen usw. faktisch-konkret zur Deckung bringen lassen, ist die Frage, der sich die enthusiastischen Inklusionsbefürworter stellen müssen.

An der Gewährleistung dieser notwendigen Hilfen bestehen zur Zeit erhebliche Zweifel, wenn man einen Blick allein in die baulichen Realitäten, die für Körperbehinderungen erforderlich sind, und in die aktuelle Erziehungswirklichkeit lenkt, wo es um gesicherte heilpädagogische Förderkompetenzen

1 Vgl. HELLBRÜGGE, TH., Hrsg.: Klinische Sozialpädiatrie. Berlin 1981, S. 26, 114.

2 H. STADLER: Körperbehinderungen, in BORCHERT, JOH., Hrsg.: Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie, Göttingen 2000, a.a.O., S. 76 ff.

3 Vgl. HELLBRÜGGE, 1981.

4 Vgl. Forschungsbericht der Universität Würzburg über Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung, hrsg. v. Landschaftsverband Rheinland Köln/Würzburg 2012.

geht, die in den Institutionen personell, materiell und finanziell dauerhaft vorgehalten werden müssen (z.B. Ernährungs- und Diabeteshilfen, Hygiene, Pflegekräfte, sensomotorische Fördermöglichkeiten usw.).

4. Was sind die möglichen Problemfelder bei der Umsetzung der Inklusionsabsichten?

Problemfelder

Es ist lohnend, sich die nachstehende Graphik der Landesregierung NRW zu betrachten, wo einige Problemfelder stichwortartig genannt werden; es ist deutlich erkennbar, dass es sich hier um ein sehr umfangreiches und weitreichendes Projekt einer gesellschaftlichen Veränderung handelt, auf die SPECK schon kritisch hingewiesen hat.¹

Es lassen sich hier nicht alle Problembereiche behandeln, aber einige uns wichtige Punkte sollten artikuliert werden.²



4.1. Inklusionskriterien und -maßstäbe: Experimente auf dem Rücken der Kinder?

Ob Inklusion langfristig gesehen gelingen kann hängt auch von möglichen personell-qualitativen, sächlichen und finanziellen sowie heilpädagogischen Maßstäben ab, die man bei der Beurteilung anwendet. Solche Maßstäbe bzw. Kriterien liegen m.E. für den Bereich 0–6jähriger (KITA) bzw. die Schule generell oder regierungsamtlich-verbindlich nicht vor.

Maßstäbe für gelingende Inklusion fehlen

Vorhanden ist z.B. ein „Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) – Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindereinrichtung entwickeln“ – ein über 140-seitiger Leitfaden für die Einführung der Inklusionspraxis.³

In diesem aus dem Englischen übernommenen Leitfaden zur praktischen Umsetzung von Inklusion wird auch und ausdrücklich von Kindern mit „besonderem Förderbedarf“ und behinderten Kindern gesprochen (vgl. z.B. S. 75). Der nichtamtliche Leitfaden bietet sich als praktischer Helfer für jene

1 Vgl. SPECK, O.: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität. München 2011.
 2 http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/_Rubriken/Initiativen/Inklusion_Teil3_Ministerin/
 3 BOOTH/AINSCOW/KINGSTON, hrsg. von der GEW Frankfurt/M. 2011.

Inklusionspioniere an, die Inklusion in KITAS beginnen und in der Schule fortsetzen wollen. Speck spricht allerdings über dieses Konzept mit seinen Zielen und Umsetzungsbedingungen von einer „paradiesische(n) Vorstellung“ vor allem auch deshalb, weil sich dafür die „ganze Gesellschaft“ ändern müsste.¹

Für den Schulbereich liegt u.W. kein ähnliches amtliches Indexkonzept vor, so dass hier eigentlich mit den Bremer Pädagogen nur ironisch und besorgt vom „großen Experiment“ mit den Kindern gesprochen werden kann.² Ebenso mit Kindern experimentierende Schul-Kollegen aus Schleswig-Holstein kommen zu dem Schluss: „Wir sind Suchende“.³ Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung kommt zum Ergebnis: „Hinsichtlich der Ausweitung inklusiver Schulen ist die Entwicklung von verlässlichen Standards der personellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung erforderlich.“⁴

4.2. Das Elternrecht – Widersprüche um die Inklusion

Elternrecht und Inklusion

Es ist eine juristisch wie pädagogisch spannende Frage, ob das Inklusionsgesetz mit dem grundgesetzlichen Elternrecht kollidieren könnte, wenn diese von ihrem Recht nach Art. 6 Gebrauch machen wollen und z.B. ihr Kind nicht dem Inklusionsanspruch ausliefern wollen. Da heißt es in Art 6, (2): „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

Die elterlichen Erziehungs- und Bildungsinteressen sind nicht immer einheitlich und sie können sogar dem Kindeswohl widersprechen – nicht nur bei manchen Migranten-Eltern.⁵

Es ist durchaus nachvollziehbar, wenn Eltern das Wohl, die optimale Entwicklung und Förderung ihres Kindes als eine oberste Lebensaufgabe ansehen und alles unternehmen, dies auch durchzusetzen. Sie können dann ihre Kinder in Förderschulen oder in Inklusionsschulen anmelden, in KITAS oder Schulen in freier Trägerschaft anmelden oder auch selbst KITAS und Schulen gründen.

Nicht selten gibt es einen still-schleichenden Elternwillen, eine entschiedene ‚Abstimmung mit den Füßen‘, wenn manche Eltern ihre Kinder aus den Schulen abmelden, wo sie durch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft Nachteile für ihre Kinder befürchten oder auch haben. Wer häufigen Kontakt mit Eltern behinderter Kinder hat, besonders auch solchen mit Kindern in sog. Integrationsklassen, kennt die Problematik und Argumente der besorgten Eltern. Diese reichen von der Sorge um hinreichende pädagogische Zuwendung durch die Lehrer über chronisch gestörten Unterricht bis hin zu nicht akzeptablen Gewalttätigkeiten der Kinder untereinander und mangelnden Persönlichkeitsschutz. Offene Diskussionen oder Verschriftlichungen sind nicht die Regel, weil dann Argumente kommen, die der sog. political correctness nicht entsprechen.

In Bayern hat sich hierzu jüngst die Elterninitiative „Inklusive Schule in Bayern jetzt“ gegründet, die Anfang 2013 ihre Forderungen nach Verbesserungen in Form einer Petition im Bayerischen Landtag formuliert hat.⁶

1 SPECK, O., a.a.O., S. 79 ff.; 81.

2 Vgl. J. OTTO: Das große Experiment, in: Die Zeit v. 05.07.2012, S. 65.

3 C. V. WRANGEL: Gratwanderung im Klassenzimmer, in: FAS v. 10.04.2011, S. 8

4 Wirksame Bildungsinvestitionen. Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. KLAUS KLEMM, im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2010

5 Vgl. SCHMUTZLER, 1987; SPECK, a.a.O., S. 51 ff.

6 Personal und Kompetenz für inklusiven Unterricht an allgemeinen Schulen in Bayern, www.inklusive-schule-bayern.de

4.3. Elternwille, Kindeswohl und Förderung nach aktueller Personal- und Kassenlage?

Eltern in NRW z.B haben die prinzipielle Wahlmöglichkeit des Förderortes, d.h. sie können ihre Kinder sowohl in integrativen/inkluisiven Regel-, aber auch an für ihr Kind geeigneten Förderschulen anmelden. Hier stellt sich die Frage nach dem geeigneten wohnortnahen Förderort, wo die Förderbedürfnisse des Kindes und das Förderangebot der Schule optimal zur Deckung gebracht werden können.

Mangel an Pflegepersonal

In den seit Jahrzehnten etablierten Förderschulen ist diese Frage weniger gewichtig, weil diese auf bestimmte Behinderungsbilder personell, materiell, räumlich, technisch usw. vorbereitet sind. Das ist aber z.Zt. nicht in den anderen Schulen auf dem Weg zur Inklusion gewährleistet. Kinder sind nicht mehr oder weniger oder stundenweise, sondern umfänglich, schwerwiegend, langfristig bzw. dauernd behindert. So haben nach mehrfachen Berichten sog. inklusive Schulen in NRW einen Sonderpädagogen für 17 Stunden/Woche. Wird dieser krank, ist eben nicht sofort ein Ersatz gesichert und es findet eben keine sonderpädagogische Förderung statt.¹ Notwendig wäre also die Vorhaltung von Pflegepersonal (etwa für Körperpflege, ernährungs, diätetische, medizinische usw. Versorgung) eine permanente gesicherte Lehrer-Doppelbesetzung, also ein schulformbezogen ausgebildeter Lehrer und ein möglichst umfassend qualifizierter Sonderpädagoge.

4.4. Schlüsselfrage: Pädagogenqualifikation – Kompetenz mit Engagement

Diese entscheidende personale wie pädagogische Dimension für jede Pädagogik und das Gelingen der Inklusionsabsichten wird leider zu wenig beachtet. Das könnte sich durch neuere eindrucksvolle Forschungen nun ändern.²

Mangel an qualifiziert ausgebildeten Sonderpädagogen

Hinzuweisen ist zunächst auf die unabdingbare persönliche Fähigkeit, Eignung und aktive Bereitschaft, sich auf Kinder mit Behinderungen einzulassen und sich den besonderen heilpädagogischen Anforderungen und Förderbedürfnissen zu stellen (s.a. pädagogischer Eros, Bezug, pädagogisches Verhältnis usw.). Ein berühmtes und zeitloses Vorbild ist ANNE SULLIVAN MACY, die Lehrerin der taub-blinden und später mit akademischen Titeln versehenen weltberühmten HELEN KELLER.

Dass vorhandene inklusive Schulen funktionieren, liegt meistens an Pädagog/innen, die bereit sind, sich überdurchschnittlich zu engagieren und sich weiterzubilden, und am spezifischen Lehrselbstverständnis, das die erforderliche Haltung gegenüber Anderssein lebt und den schwierigen pädagogischen Alltag unterstützt.

4.5. Die Defizite der Pädagogenausbildung und -versorgung in den Einrichtungen

Die förderalistisch organisierte Lehrerausbildung³ lässt wenig Hoffnung aufkommen, dass die Inklusion von dieser Seite her eine starke und schnell wirksame Unterstützung erwarten kann. Hinzu kommen üblichen Früh-pensionierungen und in Kürze ein breiter Abgang von Lehrer/Innen durch Regelpensionierung,⁴ so dass sich auch von hier aus gesehen weitere und nicht nicht schnell behebbare Probleme auftun.

1 Vgl. Kölner Stadtanzeiger v. 08.11.2012, S. 27; vgl. auch Die Zeit v. 05.07.2012, S. 65: J. OTTO: Das große Experiment.

2 Vgl. STEFFENS/HÖFER, 12.09.2011. Institut für Qualitätsentwicklung Wiesbaden. Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der HATTIESCHEN Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien; s.a. Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 16, 2011, Heft 11, S. 294–298.

3 „Kuddelmuddel“ schreibt Spiegel-Online zurecht; <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/monitor-zur-lehrerausbildung-datenbank-uebers-studium-geht-online-a-865688.html>

4 http://eltern.t-online.de/massiver-lehrermangel-droht-/id_59737072/index

**Defizite der
Pädagogenausbildung
und -versorgung**

Die Lehrerausbildung für die Arbeit an Regelschulen schließt behinderungsspezifische Pflichtanteile, z.B. Pädagogik der Körperbehinderten, nicht ein, sondern ist z.B. in NRW Lehrerausbildungsgesetz (2009; Stand 2012) schulformbezogen:

„Die Befähigung zu einem Lehramt gemäß § 3 Abs. 1 Nr. 1–4 berechtigt zur Erteilung von Unterricht in den entsprechenden Schulformen. Die Befähigung zum Lehramt für sonderpädagogische Förderung berechtigt zur Erteilung von Unterricht in Förderschulen sowie in anderen Schulformen entsprechend den fachlichen und sonderpädagogischen Anforderungen. Die Befähigung zum Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen berechtigt auch zur Erteilung von Unterricht an Berufskollegs. Die Befähigung zum Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen berechtigt an Gesamtschulen zum Einsatz in den Jahrgangstufen 5 bis 10.“

Die Inklusionserfordernisse zwingen aber dazu, dass entweder Sonderpädagogen im Dauerbetrieb der Schule vorhanden sind (wie eben behinderte Kinder vorhanden sind) oder nach Schulform ausgebildete Lehrer/Innen sich für mindestens eine Behinderungsform zusätzlich qualifizieren können. Sonderpädagogischer und ggf. therapeutischer Förder- und Pflegebedarf und Förder- und Pflegekompetenz müssen die größtmögliche Kongruenz ausweisen, wenn man den Inklusionsabsichten ernstlich entsprechen will. Dieselbe unbefriedigende Situation zeigt sich im KITA-Bereich, so dass man leider von einem pädagogisch-heilpädagogisch defizitären durchgehenden Systemproblem sprechen muß. Inklusion könnte folglich zu einer grundlegenden Neustrukturierung des Bildungssystems zwingen.

Ressourcenbasierte Ansätze wie in Hessen jedoch, die bedeutende Umschichtungen der Förderlehrer aus den Schulen heraus in „Regionale Beratungs- und Förderzentren“ vorsehen,¹ die rein bildungsökonomisch geprägt zu sein scheinen, gehen in die entgegengesetzte Richtung.

5. Schlussfolgerungen und die Frage nach Lösungsansätzen

Aus der Sicht des Kindes mit Behinderungen und seiner Familie müssen Lösungen gesucht werden, die folgende Forderungen berücksichtigen:

1. Förder- und Therapieangebote müssen dem komplexen Tatbestand der Förder- und Therapiebedürftigkeit gerecht werden, also interdisziplinär präventiv, rehabilitativ usw. heil- und sozialpädagogisch ansetzen und eine Konstante des Erziehungs- und Bildungssystems sein.
2. Das Bildungssystem muss den individuellen Erziehungs-, Bildungs und Förderbedürfnissen aller Kinder gerecht werden und dementsprechende individuelle Bildungswege anbieten und soziale Segregation minimieren.
3. Die pädagogische Professionalisierung und Förderkompetenz muss der Heterogenität und Komplexität der Inklusionsanforderungen entsprechen, wie dies z.B. im Montessori-Konzept nach Hellbrügge angelegt ist.
4. Die pädagogischen Institutionen müssen sich öffnen und vernetzen mit allen inklusionsrelevanten Institutionen (z.B. Jugend- u. Gesundheits-, Arbeitsämter), Fachdiensten (z.B. Ärzte) und Initiativen (z.B. Wohlfahrts- u. Elterninitiativen und -verbänden).
5. Inklusion kann nicht nur als pädagogisches oder bildungspolitisches Teilproblem der Gesellschaft verstanden werden, sondern muss als ein gesellschaftspolitisch konstantes Programm des Gemeinwohls und der Daseinsfürsorge von der Geburt bis zum Lebensende inplantiert werden.



¹ Entwurf der Änderung der „Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB)“, 30.12.2011, Hess. Kultusministerium.

**Forderungen an eine
Inklusion**

Montessori-Pädagogik als mögliche Vorlage für die Inklusionspraxis

PROF. A.D. DR. HABIL. HANS-JOACHIM SCHMUTZLER, DIPL.PÄD., VORSITZENDER DES
MONTESSORI-DACHVERBANDES DEUTSCHLAND

DR. ING./UCB JÖRG BOYSEN, STELLV. VORSITZENDER DES MONTESSORI DACHVERBANDES DEUTSCHLANDS,
AUF SICHTSRAT DES MONTESSORI-ZENTRUMS HOFHEIM

Als Leuchtturm für erfolgreiche Integrations- und Inklusionsarbeit wird gerne die Montessori-Pädagogik angeführt.¹

Viele integrativen Montessori-Initiativen sind hierbei inspiriert durch die Pionierleistungen von Prof. Dr. HELLBRÜGGE, seine Kinderhaus- und Schulgründung in Verbindung mit der Montessori-Pädagogik, das von ihm gegründete heilpädagogischen Fortbildungsinstitut und seine weltweiten medizinisch-pädagogischen Initiativen.

Solche Erfolge beruhen auch auf philosophischen, anthropologischen und auch allgemeinpädagogischen impliziten Voraussetzungen, die für die aktuelle Inklusionsdiskussion mitbedacht und kritisch reflektiert werden sollten.

Die oft stillschweigend-implizite Grundannahme, dass es eine ‚Normalität‘ des Kindes, die ‚eine‘ gemeinsame Erziehung und Bildung für alle Kinder, dass es ‚den‘ Erziehung- und Bildungsweg gäbe, führt zwangsläufig zu pädagogischen Selbsttäuschungen bei Pädagogen und Misserfolgserlebnissen bei Kindern. Die schon im sog. Normalbereich nichtbehinderter Kinder auftretenden Über- und Unterforderungen und die unzureichende ‚individuelle Passung‘ von Kind und Sachanforderung sind nämlich etwas ‚Normales‘.

**Notwendig:
eine allgemein-
pädagogische
Neubegründung
des Bildungssystems**

Kommen jetzt ins Bildungssystem Kinder mit Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensstörungen sowie Behinderungen bis in die Extrembereiche wie z.B. Schwerstmehrfachbehinderung hinzu, wird die Leistungsfähigkeit und v.a. die Konstruktionsgrundlage des Bildungssystems in Frage gestellt und es muss sich deshalb neu begründen. Das betrifft z.B. die institutionelle wie materielle Struktur des Systems, die Gebäude- und Raumausstattung etwa für Gehörlose, die finanziellen Gestaltungsfreiheiten z.B. für diverse pädagogisch-didaktische oder technische Hilfen, die personell-qualitativen Ausstattung wie z.B. für alle Kinder und spezifischen Förderbedürfnissen als Standard-Ausstattung in Bereitschaft.

Entscheidend ist aber vor allem die allgemeinpädagogische Neubegründung des Bildungssystems, die von einem ‚Geist‘ bestimmt sein müsste, eben für alle Kinder und ihre individuellen Entwicklungs- und Persönlichkeits-, Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse da und verantwortlich sein zu wollen.

Diese pädagogische ‚Daseinsfürsorge‘ von einer Generation zur nächsten, der Erwachsenen für die Kinder, der Starken für die Schwachen, des demokratischen Staates für seine Bürger wird so zu einer Kernfrage der Inklusionsproblematik.

Erst daraus folgen dann auch die notwendigen Entscheidungen für die inklusionsbedingten pädagogischen Maßnahmen wie z.B. die Bestimmung von Erziehungs- und Bildungszielen, die Bereitstellung entsprechender inklusionsfähiger Institutionen wie KITAS, Schulen usw., neue Erzieher- bzw. Lehrer/innenqualifikationen und nicht zuletzt die individuumsbezogenen inklusionsfördernden Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsmaßnahmen. Pädagogische Inklusion ist somit kein organisatorischer Endzustand, sondern

¹ Dies zeigt das Beispiel der Landesregierung NRW, die sich mit der Montessori-Pädagogik und -Schule in Borken/Westf. selbst schmückt (www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Rubriken/Initiativen/Inklusion_Teil3_Ministerin/Inklusion_Teil2_Borken/index.html).

Weg und Ziel einer demokratischen wie humanen Erziehungs- und Bildungspraxis, die sich im kompetenten pädagogisch-verantwortlichen Handeln gegenüber dem einzelnen Kind lebendig personalisiert.

Wenn für diese pädagogische Reformaufgabe und Inklusionsproblematik die Montessori-Pädagogik zu Rate gezogen wird, geschieht dies auch deshalb, weil es sich hier um eine weltweit erprobte Erziehungs- und Bildungskonzeption handelt und eben auch empirische Belege für eine erfolgreiche Integration behinderter Kinder und interkulturelle Erziehung und Bildung vorliegen.¹

1. Zu Montessoris heilpädagogischen Affinitäten und Wurzeln

MONTESSORI war kurzzeitig Ärztin für Psychiatrie und primär Wissenschaftlerin, akademische Lehrerin, vor allem aber Begründerin und leidenschaftliche Missionarin ihrer weltweit verbreiteten Pädagogik.² Sie selbst verweist auf ihre ca. zweijährigen wissenschaftlichen und auch praktischen Erfahrungen mit behinderten (sog. schwachsinnigen) Kindern als Supervisorin.³

Die wissenschaftlichen, heilpädagogischen und v.a. praktischen Wurzeln der Montessori-Pädagogik liegen jedoch zum erheblichen Teil in den Vorleistungen der franz. Ärzte und i.w.S. Heilpädagogen ITARD (1774–1838) und besonders SEGUIN (1812–1880) mit dem von ihnen begründeten sinnesphysiologischen Förderkonzept und auch von ihnen entwickelten didaktischen, heute sog. Montessori-Materialien.⁴

2. Welchen Beitrag kann die Montessori-Pädagogik für Inklusion liefern?

Vier Bereiche sind zu nennen:

a. Ermöglichung individueller Erziehungs- und Bildungswege

Das inklusive Zusammenleben und -lernen von Kindern großer individueller, kultureller, sozialer usw. Heterogenität erfordert eine pädagogische Konzeption der individuellen Bildungswege und -möglichkeiten. Das bietet die erfolgreich angewandte Montessori-Pädagogik schon ohne die Behindertenproblematik. Inklusion auf sozialer wie kultureller Ebene und in der Alters-, Leistungs- und Geschlechtsmischung der Lerngruppen ist also bereits Standard, wenn die der Montessori-Pädagogik zugrunde liegenden Werte und Normen, Erziehungs- und Bildungsgrundsätze akzeptiert werden.

b. Heilpädagogische Selbstbegrenzung – konsequente Ermöglichung individueller Bildung

Der zweite Bereich ist die heilpädagogische Wirksamkeit der Montessori-Pädagogik. Diese ist von MONTESSORI selbst gesetzten Aussagen begrenzt. Sie definierte schon früh ihr Erziehungsziel: „Unser Ziel ist die Gesundheit der Psyche; und mit dieser Gesundheit entsteht in jedem normalen Kind soziale Haltung, freiwillige Disziplin, Gehorsam und Willensstärke“.⁵

**Heterogenität
erfordert
individuelle
Bildungswege**

¹ Vgl. SCHMUTZLER, H.-J.: Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen. Freiburg 2010.

² Vgl. KRAMER, R.: MARIA MONTESSORI – Leben und Werk einer großen Frau. Frankfurt/M. 1995.

³ Vgl. MONTESSORI, M.: Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 1969, 27.

⁴ Vgl. BÖHM, W.: MARIA MONTESSORI. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn 1969; HOFER, CHR.: Die pädagogische Anthropologie MARIA MONTESSORIS – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen. Würzburg 2001.

⁵ Grundlagen meiner Pädagogik, in: Handbuch der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. F.X. EGGERSDORFER. III. Teil, Bd. 1, München 1934, 265 ff.

Damit ist angezeigt, dass sich der Schwerpunkt ihrer Pädagogik auch in Bezug auf Kinder mit Behinderungen auf der psychischen und sozialen Ebene und nicht auf der medizinisch-organischen bzw. medizinisch-therapeutischen Ebene liegt.

Hilfen der Montessoripädagogik

Montessori bietet wirksame Hilfen auf psychischer und sozialer Ebene an:

1. der konsequente Ansatz bei der Individualentwicklung, ihrer systematischen Beobachtung und individuell angepaßten Förderung

2. die systematische Förderung der Konzentrationsfähigkeit („Polarisation der Aufmerksamkeit“) und der sensomotorischen Grundlagen des Lernens und damit jeder Bildung

3. die Bereitstellung einer wissenschaftlich-pädagogischen Lernumwelt („Vorbereitete Umgebung“), die dem Kind die individuell entwicklungsnotwendigen sozialen, sachlichen usw. Lernreize sichert, die es für seine Bildung und Persönlichkeitsentwicklung benötigt.

3.1. Diese Vorbereitete Umgebung als entwicklungsgemäßer Lern-, Erziehungs- und Bildungsraum hat eine bedeutende motivationale indirekte Steuerungsfunktion des individuellen und spontan-aktiven Lern- bzw. Selbstbildungspotentials des Kindes.

3.2. Ein wichtiger sozialer Lernreiz ist die Drei-Jahrgangs-Mischung, die geschlechts- und leistungsgemischte Gruppe, also auch behinderte/nichtbehinderte Kinder und solcher verschiedener Kulturen, durch die z.B. ein Lernen von Stärkeren, helfen und sich helfen lassen, sowie die Übung human-solidarischen Umgang möglich wird. Damit wären auch einge soziale Inklusionsansprüche erfüllt.

3.3. Ein systematisch aufgebautes didaktisches Lernmaterial von der Förderung sensomotorischer, kognitiver, sprachlicher usw. Kompetenzen bis hin zur Förderung höchster Leistungsformen. Individuell angepasst und systematisch angewandt, ist eine didaktische Kontinuität möglich für einen lückenlosen Lernaufbau z.B. in Mathematik.

4. Ein System pädagogisch-didaktischer Prinzipien wie z.B. Entwicklungsgemäßheit, individuelle Passung von Kind und Sache (Schutz vor Über- und Unterforderung, Leistungsbefähigung und -erziehung, Prinzipien wie z.B. Fordern und Fördern), Ordnung z.B. für die Entwicklung der Orientierungsfähigkeit, Begrenzung z.B. als Schutz vor unnötiger Stofffülle, Fehlerselbstkontrolle zur Entwicklung der eigenständigen Urteilsfähigkeit wie auch Lehrer-Unabhängigkeit und die montessoritypische Freiarbeit („Arbeit in freier Wahl“). Hierin liegt ein wesentlicher Faktor des Montessori-Erfolges und ihrer Faszination auf viele Pädagogen.

4.1. Es handelt sich hier um drei relative pädagogisch-individuell angepasste Freiheiten:

a) in der Sache nach Maßgabe der Interessensentwicklung des Kindes, d.h. aus einem in pädagogischer Verantwortung vorgegebenen Rahmen kann das Kind seinen Lerngegenstand frei wählen und erhält dementsprechende zumeist individuelle Anleitungen;

b) in der Zeit, d.h. dem Kind wird ein dem individuellen Lernzeitbedarf, Lernrhythmus und- geschwindigkeit angemessener Rahmen gegeben und

c) im Lernpartner, d.h.in diesem Umgang und hierdurch lernt das Kind z.B. ein realistisches Selbst- und Weltbild, aber auch lebensstärkende Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz und i.w.S.auch Wertorientierungen und Sozialkompetenzen.

Diese Freiarbeit in pädagogischer Verantwortung ermöglicht das gemeinsame Lernen auf individuellen Bildungswegen bei einer sehr breiten Heterogenität von Schülerpersönlichkeiten ohne dass man sich gegenseitig unnötig in seiner Entwicklung behindert, sondern ergänzt und stimuliert.

5. Kann die Montessori-Pädagogik auch Pädagogen anbieten, die in sog. Montessori-Kursen nach den Grundsätzen der Montessori-Pädagogik i.d.R. nach einer pädagogischen wissenschaftlichen Erstausbildung weitergebildet werden. Das qualifiziert sie allerdings nicht für die Heilpädagogik oder einzelne Behinderungen wie z.B. schwerst- und mehrfachbehinderte, geistig behinderte Kinder usw.

c. Verknüpfung von Montessori-Pädagogik und medizinisch-therapeutischen Hilfen

Der dritte Bereich ist die Fortentwicklung der Montessori-Pädagogik durch HELLBRÜGGE und seine Integration mit der Medizin. HELLBRÜGGE knüpft an die medizinischen sinnesphysiologischen Wurzeln MONTESSORIS an und nennt sie kurzerhand „ärztliche Pädagogik“.¹

„Ärztliche Pädagogik“

Er hat das heilpädagogische Potential in der Montessori-Pädagogik erkannt, genutzt und zu einem integrativen Förderkonzept von der Frühpädagogik bis zur Schule mit großen pädagogischen wie wissenschaftlich nachgewiesenen Erfolg fortentwickelt und weltweit verbreitet.

Für eine erfolgreiche Inklusionspraxis sehr interessant ist sein kontinuierlich-systematisches Stufenkonzept von der Früherziehung/-förderung an:

Er entwickelte ein System von „Stufen der Montessori-Heilpädagogik“ von der „1. Einzeltherapie“, „2. Kleingruppentherapie“, „3. Integrierte Erziehung im Kindergarten“ zur „4. Integrierten Erziehung in der Schule“ (a.a.O., S. 253 f.). Das Konzept bzw. die Einrichtung ist eng verbunden mit einer Kinderklinik und ihren medizinischen, therapeutischen, diagnostischen Möglichkeiten und somit insgesamt nicht ohne weiteres auf das aktuelle deutsche Bildungssystem verallgemeinerbar.

d. Qualifikation des pädagogischen Personals für Montessori-Pädagogik, Inklusion und Heilpädagogik – die Schlüsselfrage zwischen Förderbedarf und Förderkompetenz

Heilpädagogische Zusatzausbildung

Mitentscheidend für HELLBRÜGGE und seine medizinischen wie pädagogischen Erfolge war die Qualifikation von Mitarbeitern. Montessori-Pädagogen haben eine allgemeine staatlich anerkannte Pädagogenausbildung (z.B. Lehrer) und zusätzlich das sog. Montessori-Diplom. HELLBRÜGGE gründete ein Fortbildungsinstitut, damit Erzieher- und Lehrer/Innen sich für die heilpädagogisch-integrative Arbeit vorbereiten können. (Eine behinderungsspezifische Qualifizierung erfolgt heute z.B. in einer heilpädagogischen Zusatzausbildung oder in spezieller Montessori-Therapie. z.B. beim Montessori-Berufsverband e.V. mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum im Kinderzentrum München.)

3. Forschungsaspekte und -grenzen

HELLBRÜGGES Wirken und für eine erfolgreiche Inklusionsarbeit richtungsweisenden Gedanken, Erfahrungen und praktischen Vorleistungen fanden in vielen wissenschaftlichen Publikationen ihren Niederschlag; so wurde überzeugend belegt, dass Integration bzw. Inklusion prinzipiell und effektiv unter den genannten spezifischen Bedingungen möglich ist.²

Die empirische Forschung bestätigt eindrucksvoll die partielle Anwendbarkeit und Effizienz der Montessori- und Montessori-Heilpädagogik bei spezifischen Behinderungen und einzelnen Humankompetenzen wie z.B. Denken, Sozialverhalten, Motivation, in bestimmten Schulfächern usw. und in integrativen pädagogischen Einrichtungen.³ Hierbei ist selbstverständlich, dass im Einzelfall geprüft werden muss, ob die jeweiligen spezifischen Erfolgsbedingungen – wie z.B. die enge Anbindung an eine Klinik oder Modellversuchsbedingungen und das freiwillige Montessori-Engagement – realisierbar, erwartbar und generalisierbar sind. (Das Prinzip der Einzelfallprüfung

¹ HELLBRÜGGE, Integrative Erziehung in der Montessori-Pädagogik, in: OSWALD/SCHULZ-BENESCH, Hrsg. Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Freiburg 2008, 251 ff).

² Vgl. u.a. HELLBRÜGGE, TH./MONTESSORI, MARIO (Hrsg.): München 1978; HELLBRÜGGE, TH.: Unser Montessori-Modell. München 1977; s.a. DERS.: Klinische Sozialpädiatrie, a.a.O.; SCHMUTZLER, H.-J.: Handbuch ..., a.a.O., dort weitere Quellen zur Heil- und Montessori-Pädagogik.

³ Vgl. SCHMUTZLER, H.-J.: a.a.O., NEISE, K.: Montessori-Pädagogik in der Sonderschule, in: OSWALD/SCHULZ-BENESCH, Hrsg.: a.a.O., S. 245 ff.

gilt natürlich auch für die Kinder und Schüler, die in Inklusionseinrichtungen aufgenommen werden sollen.)

Kritische Weiterentwicklung

Ernst zu nehmen sind auch die von anerkannten sonderpädagogischen Experten wie Prof. Dr. SPECK hervorgebrachten Bemerkungen zur Montessori-Pädagogik als Vorlage für Integration bzw. Inklusion und ihre Verallgemeinerungsfähigkeit. SPECK problematisiert vor allem eine zu hinterfragende zu enge „Bindung an die Montessori-Pädagogik“ insgesamt (a.a.O., S. 137) mit ihren philosophischen, anthropologischen und teils religiösen Implikationen. Viele Montessori-Pädagog/innen fühlen sich ihnen oft unreflektiert verpflichtet, was zu falschen Selbstbeurteilungen, Fehleinstellungen gegenüber dem Kind, Fehlurteilen bzw. Fehlhandlungen und auch in der Öffentlichkeit zu Missverständnissen etwa über den pädagogischen „Spirit“ und die Leistungsmöglichkeiten der Montessori-Pädagogik führt.

Hinzuzufügen wäre auch der teilweise nachzuarbeitende bzw. neu zu begründende wissenschaftliche Standard der Montessori-Pädagogik und Montessoris Schriften, letztere auf dem Wissenstand vor dem 2. Weltkrieg beruhend.

Dennoch: Vielleicht trägt gerade dieser besondere philosophische, pädagogisch-ethische bzw. religiöse Sachverhalt und pädagogische Spirit dazu bei, dass sich Pädagog/innen nicht nur freiwillig, sondern zumeist auch auf eigene Kosten in Montessori-Pädagogik und -Therapie weiterbilden. Und dieser personale Faktor spontanen dauerhaften konkreten wie praktischen pädagogischen Engagements ist – wie das große Vorbild ANNE SULLIVAN MACY und Lehrerin HELEN KELLERS lehrt – heilpädagogisch nicht zu überschätzen.

4. Thesen und Schlussfolgerungen für erfolgreiche Inklusionsarbeit im Bildungsbereich aus der Montessori-Perspektive

Für die Ermöglichung von Inklusion und weitere Diskussionen sind folgende Dispositionen zusammenfassend festzuhalten:

1. Institutionell-materielle Bedingungen für Inklusion gesetzlich gewährleisten: pädagogisch-humane Bildungsräume – „*vorbereitete Umgebungen*“ – schaffen, wo gemeinsam leben lernen eingeübt werden kann, Pädagogik und Heilpädagogik weitgehend ungetrennt sind, Erziehung und Bildung für die inklusive Heterogenität von Kindern/Schülern optimal ermöglicht wird.
2. *Individuelle Lern- und Bildungswege* eröffnen und z.B. „Freiarbeit“ ermöglichen, die dem Schwächsten wie dem Stärksten optimale Bildungschancen ermöglichen, Individualität und Heterogenität als pädagogische Bereicherung und humaner Reichtum gelten.
3. *Das Bild des Kindes*, seine sog. ‚Normalität‘ bzw. die Anthropologie des Kindes auf dem aktuellen Wissenschaftsstand neu definieren, damit sich nicht jede pädagogische Herausforderung zu einer ‚Sonderschul- bzw. Sonderpädagogik‘ oder Therapie-Bedürftigkeit auswächst.
4. *Eine pädagogische Professionalisierung* und ein Qualifikationsprofil entwickeln, das inklusives Lernen in heterogenen Lerngruppen ermöglicht, individuellen Problemkomplexionen anpassbar ist und mit pädagogischer Problemlösungsfähigkeit statt mit Aussonderung begegnet und dem spezifischen Förderbedarf durch flexible Förder- und Therapieangebote weitgehend entsprochen werden kann.

Heilpädagogische Anteile und Prinzipien wie z.B. Prävention sollten modulare Bestandteile grundlegender pädagogischer Professionalität sein. Das sog. ‚schwierige Kind/der schwierige Schüler‘ ist weitgehend der ‚Normalfall‘, wie menschliche Entwicklung nicht ohne Entwicklungsprobleme abläuft.

5. *Eine systematische Vernetzung von Verantwortlichen und Kompetenten* herstellen, d.h. Eltern, pädagogische und inklusionsrelevante Einrichtungen und Hilfssystemen, Administration (z.B. Gesundheits- u. Jugendämter) und Öffentlichkeit systematisch verknüpfen, die synergetische inklusionsfördernde Effekte und schnelle wirksame Problemlösungen ermöglichen.
6. *Eine pädagogische Kultur permanenter Selbsterneuerung* der pädagogischen Institutionen herstellen, die sich veränderten pädagogischen Aufgaben und allgemeinen Lebenserfordernissen aktiv problemlösend stellt und eine professionelle Ethik im Dienste des Kindesrechts und -wohls entwickelt und pflegt.

Insgesamt betrachtet haben die verschiedenen Forschungen von Hellbrügge und anderen gezeigt, dass trotz einiger wissenschaftlicher wie sonderpädagogischer Einschränkungen wie eben die Begrenzung auf die Fälle auf psychosozialer Ebene, also die spezielle große Gruppe entwicklungs- und lernschwieriger bzw. lernbehinderter Kinder, die Montessori-Pädagogik eine nachgewiesene Bildungs- und Lernhilfe sowie Erziehungs- und Lebenshilfe ist.

Die international verbreitete Montessori-Pädagogik hat sich im Verlaufe ihrer mehr als hundertjährigen Geschichte diesen Aufgaben gestellt und stellt daher einen wichtigen Gesprächspartner für die Inklusionsaufgaben in Deutschland dar.



Inklusion auf baden-württembergisch

MICHAEL LÖSER, GESCHÄFTSFÜHRUNG INTEGRATIVE WALDORFSCHULE EMMENDINGEN

„Es ist mir schon lange ein Bedürfnis, dieses gallische Dorf, das Landesgeschichte geschrieben hat, zu besuchen“, so GERD WEIMER (SPD), der Behindertenbeauftragte der neuen Landesregierung in Baden-Württemberg, bei seinem Besuch an der Integrativen Waldorfschule Emmendingen im April 2012. Wer hätte damals gedacht, dass es auch im grün-roten Ländle weiterhin gallische Inklusionsdörfer geben wird, die sich gegen die Erschwerung von Inklusion wehren müssen? Doch von Anfang an:

Zu Beginn der 90er Jahre schlossen sich im Raum Freiburg zwei Elterninitiativen zusammen: Die eine wollte eine Waldorfschule nördlich von Freiburg gründen, die andere, deren Kinder nicht eine Sonderschule besuchen sollten, eine integrative Schule. Letztere befand, dass sich die Waldorfpädagogik für ihr Anliegen gut eigne, und so entstand in Emmendingen die Integrative Waldorfschule, wo man im September 1995 mit einer ersten Klasse den Schulbetrieb aufnahm. Von Anfang an wurden Kinder ohne Behinderung und Kinder mit geistiger Behinderung – „sonderschulpflichtige Schüler“, wie man bis vor kurzem noch in Baden-Württemberg sagte – gemeinsam und zielfähig von einem Klassenlehrer und einem heilpädagogischen Lehrer unterrichtet. In jeder Klasse sollten ca. 20 Schüler ohne und 4 Schüler mit Behinderung sein.

Von Anfang an musste die Schule Hürden überwinden. Bereits im Vorfeld der Gründung wurde 1993 wurde vom Kultusministerium die Genehmigung einer *integrativen* Waldorfschule abgelehnt. Die Gründungseltern und -lehrer versuchten dann 1995, im Rahmen des baden-württembergischen Schulgesetzes die „Genehmigung einer *Grundschule nach der Waldorfpädagogik und dem Waldorflehrplan mit integrativer Beschulung von 3–4 sonderschulpflichtigen Kindern pro Klasse*“ zu erhalten, doch auch dieser Antrag wurde im November

**Gemeinsame
Unterrichtung von
Schülern mit und ohne
Behinderungen**

des gleichen Jahres abgelehnt, was man seitens des Kultusministeriums damit begründete, dass eine Waldorfschule eben nach dem Waldorflehrplan unterrichte und somit „im Hinblick auf die Lehrgegenstände, das Lehrziel und den Aufbau wesentlich von öffentlichen Grundschulen“ abweiche. Damit seien bereits die Genehmigungsvoraussetzungen entfallen, so dass das Land der Notwendigkeit enthoben war, eine Aussage über die Genehmigungsfähigkeit einer *integrativen* Schule zu treffen.

Administrative Schwierigkeiten

Ersatzweise wurde eine Genehmigung zum Betrieb einer Freien Waldorfschule erteilt. Die Schüler mit Behinderung konnten dann nur als Schüler einer Freiburger Sonderschule in freier Trägerschaft im Rahmen einer Außenklasse dieser Sonderschule unterrichtet werden, die heilpädagogischen Lehrer waren an der Sonderschule angestellt und wurden zum Unterricht nach Emmendingen abgeordnet. Dies war zwar überhaupt nicht im Sinne der Gründungsinitiative gewesen, aber immerhin konnten die Schüler mit Behinderung in Emmendingen nach dem dort entwickelten Konzept gemeinsam mit den anderen Schülern in einer Klasse unterrichtet werden.

„Integratives Schulentwicklungsprojekt“

Eine deutliche Verbesserung ergab sich, als Kultusministerin SCHAVAN (CDU) der Einrichtung eines integrativen Schulversuchs an der Waldorfschule Emmendingen zustimmte und zum September 1999 eine auf zwei Jahre befristete Genehmigung als „Integratives Schulentwicklungsprojekt zur gemeinsamen schulischen Förderung von Schülern mit geistiger Behinderung und Nichtbehinderten in der Freien Waldorfschule Emmendingen“ (ISEP) erteilte. Somit waren die Schüler mit Behinderung nicht mehr Außenklassenschüler der Freiburger Sonderschule, sondern Schüler der Integrativen Waldorfschule Emmendingen. Dadurch erhielt die Schule für diese die gleichen Zuschüsse wie eine Schule für Geistigbehinderte in freier Trägerschaft. Allerdings sollten bei der Bezuschussung nur diejenigen Schüler berücksichtigt werden, durch deren Aufnahme in die Integrative Waldorfschule Emmendingen an einer öffentlichen oder privaten Schule für Geistigbehinderte die Bildung einer Klasse entbehrlich wurde oder an einer privaten Schule für Geistigbehinderte ein geringerer Zuschuss zu gewährleisten war.

Im Juli 2002 wurde das ISEP bis Juli 2004 verlängert, im November 2004 erfolgte die letztmalige Verlängerung des Schulversuchs bis Juli 2008. Das staatliche Schulamt Freiburg wies dabei darauf hin, dass die Befristungen nicht im Sinne eines „Auslaufens“, sondern als „Zwischenstation der Konzeptbildung“ zu verstehen sei, an deren Ende eine unbefristete Genehmigung für eine Waldorfschule mit integrierter Förderung geistig behinderter Kinder stehe.

Aufteilung in zwei Schulen?

Zwischen 2004 und 2008 erfolgte eine intensive Diskussion zwischen der Schule und dem Kultusministerium über die endgültige Genehmigungsform nach Auslaufen des Schulversuchs zum Juli 2008. Bei einem Schulbesuch im November 2006 regte Kultusminister RAU (CDU) die Beantragung einer Genehmigung als „Bildungszentrum Integrative Waldorfschule Emmendingen“ an. Unter einem Dach sollten zwei Schulen, eine Waldorfschule und eine private Sonderschule für Geistigbehinderte entstehen, das integrative Konzept könne unverändert fortgeführt und wie bisher analog einer privaten Schule für Geistigbehinderte bezuschusst werden. Der Schulträger musste dieses Konzept jedoch ablehnen, da unter dieser Genehmigungsform die Kostenübernahme für die Beförderung der Schüler mit Behinderung und für Assistenzdienstleistungen durch die Sozialämter nicht mehr möglich gewesen wäre.

Die Auseinandersetzung kulminierte 2008 in einen öffentlichen Streit: Ein Gutachten der Kanzlei QUAAS & PARTNER kam zu dem Ergebnis, dass aus der Genehmigungsgeschichte, aus dem Gleichbehandlungsgebot und aus Art. 7 GG ein Rechtsanspruch auf Genehmigung als Integrative Schule resultiere. Den

Keine Neuaufnahme behinderter Schüler

darauf bezugnehmenden Antrag auf Genehmigung lehnte das Kultusministerium jedoch am 31. Juli 2008 – dem letzten Tag des ISEP – ab. In einem „Gespräch“, zu dem das Kultusministerium an diesem Tag Vertreter der Waldorfschule eingeladen hatte, wurde außerdem mitgeteilt, dass das ISEP um maximal ein Jahr verlängert werde, aber keine neuen Schüler mit Behinderung aufgenommen werden dürften. Diesem Einschulungsverbot widersetzte sich die Schule und nahm im September 2008 vier Erstklässler mit Behinderung auf, was landes- und bundesweit Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit erregte.

Integratives Konzept der Schule

Welches Konzept sollte da eigentlich verhindert werden? Seit der Schulgründung werden an der Integrativen Waldorfschule Emmendingen Schüler ohne Behinderung und Schüler mit geistiger Behinderung gemeinsam und zieldifferent unterrichtet. Die Klassengemeinschaft bleibt dabei von der ersten bis zur zwölften Klasse zusammen, niemand wird zurückgelassen, die Eltern müssen nicht befürchten, dass der gemeinsame Unterricht nach der vierten Klasse mangels weiterführenden Angeboten endet. Jeder Schüler soll zu dem Abschluss herangeführt werden, den er selbst anstrebt und den er mit seinen Fähigkeiten erreichen kann. Daher führt der Unterricht zu allen staatlichen Schulabschlüssen (die Fachhochschulreife und die Allgemeine Hochschulreife können in einem 13. Schuljahr an einer Freiburger Waldorfschule erlangt werden).

Den ursprünglichen Gedanken, Inklusion nicht nur auf die Schüler mit geistiger Behinderung einzugrenzen, sondern Kinder mit allen Behinderungsformen einzubeziehen, musste die Schule bald nach Beginn aus verschiedenen Gründen aufgeben. Daher beschränkte man sich auf die Aufnahme von Schülern mit geistiger Behinderung und von „Regelschülern“. Erst in den letzten beiden Jahren, als das politische Klima aufgrund der UN-Behindertenrechtskonvention und des Regierungswechsels in Baden-Württemberg inklusionsfreundlicher wurde, konnte man daran denken, auch Schüler anderer Behinderungsarten aufzunehmen.

Die Klassenstärke beträgt durchschnittlich ca. 24 Schüler, wovon bis zu vier Schüler einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot haben (früher nannte man dies: „Sonderschulpflicht“). In manchen Unterrichten wird die Klasse – wie an Waldorfschulen üblich – geteilt, wobei hier die Trennungslinie nicht zwischen behinderten und nicht-behinderten Schülern verläuft. Die Klassen werden von einem Lehrerteam (Klassen- bzw. Fachlehrer und ein heilpädagogischer Lehrer) unterrichtet, was für die Schulgemeinschaft ein erheblicher finanzieller Kraftakt ist, der nur durch Verzicht an anderen Stellen machbar ist. Über Eingliederungshilfe wird zusätzlich zu den Lehrkräften pro Klasse ein Assistentenhelfer finanziert, der den Schülern mit Behinderung bei den alltäglichen Verrichtungen hilft und sie durch den ganzen Schultag begleitet.

Vor allem in den Anfängen, aber auch heute noch, betraten die Lehrer ständig pädagogisches Neuland und entwickelten Konzepte für das gemeinsame Lernen. Dass Lehrer zu zweit im Team arbeiten können, hielten viele Kritiker zunächst nicht für möglich. Häufige – oft tägliche – Absprachen, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und nicht zuletzt schriftliche Teamvereinbarungen halfen jedoch, diese Kritik in der Praxis zu widerlegen. Dabei ist es nicht so, dass der Klassen- bzw. Fachlehrer den Unterricht vorgibt und der heilpädagogische Lehrer nur „übersetzt“. Nein, das Ziel jeder Vorbereitung ist, den Unterricht aus dem Blickwinkel der unterschiedlichen Schülerbedürfnisse so aufzubereiten, dass jeder einen individuellen Zugang zum Lernstoff bekommt. Dies erfordert natürlich von den Lehrern einen wesentlich höheren Zeitaufwand. Hilfreich ist hier, dass an Waldorfschulen auf Noten

**Was bringt der Mensch
mit für die Gesellschaft
statt:
Was braucht die
Gesellschaft**

und Sitzenbleiben verzichtet und den praktischen und künstlerischen Fertigkeiten der Schüler der gleiche Stellenwert eingeräumt wird wie den intellektuellen Fähigkeiten. Auch hilft insbesondere der waldorfpädagogische Ansatz, dessen grundlegende Frage lautet: Was bringt der einzelne Mensch mit, was er der Gesellschaft geben kann, und was braucht er, damit sich dieses entfalten kann? (und nicht: Was braucht die Gesellschaft?). In diesem Sinne ist der (Waldorf-)Lehrer Künstler und Forscher, für den es Alltagsgeschäft ist, Neues auszuprobieren: Weg vom bislang üblichen Frontalunterricht hin zu offenen Unterrichtsformen, zu Gruppenarbeit – denn „die Schüler sind oft bessere Lehrer als wir“, so ein erfahrener Lehrer der Schule. „Und wenn ein Schüler einem anderen etwas erklärt, dann hat er es wirklich verstanden“. Die Schüler mit Behinderung wiederum wachsen an der Herausforderung, sich in einem normalen Umfeld zu behaupten. Dabei können sie auf vielerlei Impulse nicht nur ihrer Lehrer, sondern auch und vor allem ihrer Mitschüler zurückgreifen. Andererseits erleben die Schüler mit Behinderung mit ihren manchmal erstaunlichen Verhaltensweisen durch den Spiegel ihrer Mitschüler eine Verhaltenskorrektur, die nicht moralisch wie bei den Erwachsenen daherkommen muss, sondern die natürlich, wie selbstverständlich und authentisch erlebt wird. Lernen am Modell in seiner Ursprünglichkeit.

Doch so einfach, wie es sich liest, ist es in Wirklichkeit nicht. Unterschiedlichste Schülerbedürfnisse erfordern von den Lehrern und Hilfskräften ein überdurchschnittlich hohes Maß an Engagement, Bereitschaft und Empathiefähigkeit, um die Schüler gemeinsam durch den Schultag zu begleiten. Notwendig und spannend zugleich ist es, jeden Tag über Althergebrachtes nachzudenken, manchmal traditionelle Unterrichtsformen zu überwinden, Neues zu entdecken und zu denken.

**Genehmigung
gerichtlich
durchgesetzt**

Mit Urteil vom 25.03.2009 gab das Verwaltungsgericht Freiburg der Klage der Schule statt und verpflichtete das Land, eine Genehmigung „zum Betrieb der Waldorfschule als Ersatzschule mit integrativer Beschulung von bis zu vier in einer Sonderschule für Geistigbehinderte schulpflichtigen Kindern pro Klasse“ zu erteilen (AZ 2 K 1638/08). Überraschend verzichtete das Kultusministerium – nach vielfältigem öffentlichem Druck, Intervention des Koalitionspartners und Empfehlung des Petitionsausschusses des Landtags – auf Berufung und erteilte rückwirkend zum 01.08.2008 die entsprechende Genehmigung. Damit war die erste integrative Schule in Baden-Württemberg anerkannt.

Finanzhilfekürzung

Doch der Streit war noch nicht zu Ende: Das Urteil des VG Freiburg enthielt keine Aussage über den Finanzierungsanspruch einer integrativen Schule, der weder im Schulgesetz noch im Privatschulgesetz Baden-Württembergs geregelt ist. Zum November 2009 kürzte das Land die Zuschüsse für die Schüler mit Behinderung – die Schule erhielt für diese bislang die gleichen Zuschüsse wie eine Sonderschule in freier Trägerschaft – um ca. 10 %. Zur Begründung führte das Kultusministerium an, dass aufgrund der im Vergleich zu Sonderschulen größeren Klassenstärke die Fixkosten auf mehr Schüler verteilt und daher die Sachkostenzuschüsse entsprechend zu kürzen seien. Damit war zu rechnen. Denn nachdem in Baden-Württemberg weder verwaltungstechnisch noch politisch die Verhinderung von inklusiven Schulen möglich war, sollten sie nun wirtschaftlich kleingehalten werden. Ohnehin muss eine inklusive Schule in Baden-Württemberg, die aus Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse von Schülern mit Behinderung kleinere Klassen bildet, deshalb auf Zuschüsse für die Schüler ohne Behinderung verzichten. Nun sollte sie auch noch eine Zuschusskürzung für die Schüler mit Behinderung hinnehmen. So war es auch nicht verwunderlich, dass das Land lediglich Argumente für die Zuschusskürzung fand. Kein Gedanke wurde

dagegen darauf verwendet, an welchen Stellen Inklusion mehr Ressourcen als Separation braucht. Dies war allerdings auch nicht zu erwarten von einer Landesregierung, die Inklusion verhindern wollte.

Gegen die Zuschusskürzung legte die Integrative Waldorfschule Emmendingen Anfang 2010 wiederum Klage vor dem Verwaltungsgericht Freiburg ein.

In Baden-Württemberg gab es zwischenzeitlichen einen Regierungswechsel. Die CDU/FDP-Koalition wurde von einer grün-roten Koalition abgelöst, die Inklusion fördern wollte. Umso größer war das Erstaunen und die Enttäuschung, als sich im Lauf des Gerichtsverfahrens herausstellte, dass das nunmehr SPD-geführte Kultusministerium die gleiche Argumentation und die gleichen Ziele verfolgte wie unter der CDU. Verlangten die regierungsbildenden Parteien zu Oppositionszeiten noch kleinere Klassen (20 Schüler ohne Behinderung und 3 Schüler mit Behinderung) sowie ein durchgehendes Zwei-Lehrer-Prinzip, so wollte man nun nichts mehr davon wissen.

Das Verwaltungsgericht gab mit Urteil vom 10.10.2012 (AZ: 2 K 482/10) der Schule in ihrem Hauptanliegen Recht: Seien zwar die Berechnungen der Zuschüsse für die Schüler ohne Behinderung und für die Schüler mit Behinderung für sich genommen sachgerecht, so habe das Land nicht bedacht, dass für die inklusionsbedingt kleineren Klassen – diese Möglichkeit habe es selbst eingeräumt – ein Ausgleich gewährt werden müsse. Da das Land somit die Privatschulfreiheit verletzt habe, müsse es den Zuschussantrag unter Beachtung der Rechtsauffassung des Gerichtes neu bescheiden. Gegen dieses Urteil legte das Kultusministerium Berufung ein. Leicht hätte es das Verfahren beenden können, indem es dem Vorschlag der Integrativen Waldorfschule entsprochen hätte, die Zuschusskürzung zurückzunehmen und Gleichbehandlung mit den Sonderschulen (nicht Besserstellung!) herzustellen. Die Schule bot dem Kultusministerium sogar an, die Klage zurückzuziehen und einen außergerichtlichen Vergleich einzugehen. Doch das Ministerium war bis zum Tag der Verfassung dieses Artikels nicht von seinem Vorhaben abzubringen, es wird noch immer verhandelt. Die nächsten Tage werden zeigen, ob der Inklusionswille der baden-württembergischen Landesregierung konkret ist oder leere Versprechung bleibt. Eigentlich hätte es gar nicht zum Rechtsstreit kommen dürfen, wenn man die Positionierung von Grünen und SPD zur Inklusion zugrunde legt.

Aber vielleicht haben wir das einfach nur falsch verstanden.



Inklusion – für den Rest bleiben die Förderschulen ...¹

SUSANNE RABE, SCHULLEITERIN DER BURGDORF-SCHULE, BEREICHSLEITERIN KINDERWOHNBEREICHE, SAMARITERANSTALTEN FÜRSTENWALDE/SPREE

Iman steigt schnell aus dem Bus, der ihn zur Schule gebracht hat und macht sich zielstrebig auf den Weg in seine Klasse. Eigentlich ein ganz normaler Beginn eines Schultages an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“.

Für Iman gibt es diese Normalität erst seit wenigen Monaten.

Iman ist 10 Jahre und Autist. Neben seinen intellektuellen Einschränkungen hat er wie viele Autisten das Problem, soziale Interaktion zu deuten und adäquat auf Anforderungen zu reagieren.

**Grün-Rote Regierung
setzt Politik gegen
Inklusion fort**

**Verhaltensauffälliges
Kind passt nicht in
Inklusion**

¹ Literatur: Prof. ULF PREUSS-LAUSITZ, Vorlage für die Sitzung der Expertenkommission Inklusion der Deutschen UNESCO Kommission – unveröffentlicht.

Iman galt als verhaltensauffällig. Das staatliche Förderzentrum für geistige Entwicklung in Berlin sah sich nur stundenweise in der Lage, den Unterricht für Iman zu ermöglichen. So besuchte Iman nur an 4 Tagen in der Woche durchschnittlich 2 Stunden, von einem Einzelfallhelfer begleitet, die Schule. Der Einzelfallhelfer berichtete, wie gern Iman in die Schule ging. Das vorzeitige Verlassen der Schule führte regelmäßig zu aggressiven Ausbrüchen.

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, denen es so geht wie Iman, steigt ständig.

Kein Thema wird in der aktuellen Bildungsdiskussion heftiger diskutiert, wie das Thema Inklusion. ULF PREUSS-LAUSITZ schreibt in seiner Vorlage für die Sitzung der Expertenkommission Inklusion der Deutschen UNESCO Kommission am 11.03.2013 in Berlin über die Inklusionsentwicklung in Deutschland unter Aspekten von Gerechtigkeit, Effektivität und Schulentwicklung:

„These 1 – Insgesamt hält Deutschland auch 4 Jahre nach Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskommission weiterhin trotz verbaler „Inklusions-Aufrüstung“ real die Aussonderung aufrecht.“

Wechselhafte Inklusionspolitik

Eine breit geführte Bildungsdiskussion und teilweise sehr widersprüchliche Handlungsweisen bestätigen diese These durchaus. Allein in Brandenburg werden die Schulen immer wieder von Pressemitteilungen der zuständigen Ministerin überrascht, die gesetzte Fristen, z.B. keine Einschulungen an Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotional-Sozial und Sprache vorzunehmen, zum Schuljahr 2014/15 ankündigte, dann aber die Termine wieder auflockert und zunächst die Ergebnisse der Untersuchung der Pilotschulen abwarten will. Das alles ist sehr verunsichernd für Eltern und Lehrkräfte. Es entsteht der Eindruck, dass derzeit im Bildungssystem zwei Entwicklungen gegeneinander laufen, die so gar nicht zueinander passen wollen. Das sind zum einen die politischen Vorgaben, alle Kinder gemeinsam zu unterrichten, in welchem Zeitraum auch immer. Zum anderen wächst die Zahl jener Schüler, deren Verhalten einen gemeinsamen Unterricht extrem erschwert.

Betrachtet man wieder die Situation von Iman und seiner Familie, so scheint es noch eine weitere Gruppe zu geben. Sieht man einmal vom Bundesland Bremen ab, das schon seit vielen Jahren die Kooperation von Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ praktiziert und jetzt für die Schülerschaft verbindlich inklusive Beschulung eingeführt hat, behandelt man die Inklusion von Schüler/innen mit geistiger Behinderung in den übrigen Bundesländern eher zögerlicher. Immerhin könnte man annehmen, dass Kinder wie Iman einen gesicherten Schulplatz an einem Förderzentrum für geistige Behinderung finden.

Aufnahme nur pflegeleichter Kinder an Inklusionsschulen?

Auch an diesen Schulen wird die Inklusionsdebatte heiß geführt, wenn auch unter anderen Gesichtspunkten als im übrigen Schulsystem. Fürchtet man hier doch weniger, dass Schulen plötzlich geschlossen werden, fordern Lehrerinnen und Lehrer auch die „inklusive“ Berücksichtigung ihrer Schülerschaft ein. Die Praxis zeigt eher, dass das nette Kind mit „Down-Syndrom“, das schon immer gern integrativ beschult wurde, auch jetzt stärker im inklusiven Kontext zu finden ist. Werden also Schülerinnen und Schüler, deren soziale Potenziale und geringe Pflegeabhängigkeit für Regelschulen attraktiv sind, zukünftig stärker im allgemeinbildenden Schulbereich Aufnahme finden?

In den Schulen mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ spricht man zunehmend darüber, ob man nun zu einer „Restschule“ werde. Das mag vielleicht sehr schwarz gemalt sein. Aber wo bleiben denn all die Schülerinnen und Schüler, die in diesem neuen inklusiven Schulsystem nicht

Teure Einzelmaßnahmen

ankommen? Schon im Bereich normal integrierter Kinder gibt es eine steigende Anzahl von Jugendhilfemaßnahmen, die diese Kinder und Jugendlichen mit massiv auffälligem Verhalten aufnehmen, sie werden aber in keiner Inklusionsstatistik aufgeführt. Nicht selten kostet ein Monat in einer solchen Maßnahme pro Teilnehmer mehr als ein Grundschulkind im Bildungssystem im ganzen Jahr. Neben der Tatsache, dass diese Schüler ein Recht auf Beschulung haben, entstehen für die Kommunen astronomische Kosten, deren Ursprung im Bildungsbereich liegt. Was da eigentlich im Argen liegt, darüber gibt es viele Vermutungen und wenig gesicherte Erkenntnisse.

Im Bereich von Kindern mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ nimmt die Anzahl der Schüler wie Iman zu, die nur teilweise oder auch nur hausbesucht werden. Eine Entwicklung, die weitreichende Folgen für die Familien hat, die nun ihr Kind den überwiegenden Teil des Tages in der Häuslichkeit betreuen müssen, aber auch für die Kommune, die nun den fehlenden Schulbesuch und die damit verbundene familiäre Belastung durch umfangreiche familienunterstützende Maßnahmen abfangen. Für alle Beteiligten eine unbefriedigende Situation.

Schüler wie Iman mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten können soziale Fähigkeiten und Lerninhalte nur im schulischen Kontext erwerben. Ist das nicht möglich, werden sich die Anpassungsschwierigkeiten mit zunehmendem Alter potenzieren und eine Eingliederung in eine wie auch immer gearbete Beschäftigungsmaßnahme unmöglich machen. Eltern sind häufig gezwungen, ihre beruflichen Aktivitäten einzuschränken, um die häusliche Betreuung ihres Kindes zu gewährleisten, was neben finanziellen Einschränkungen auch beträchtliche psychische Belastungen mit sich bringt.

An unserer Schule erleben wir daraus folgend einen erheblichen Anstieg von Beschulungsanfragen solcher Kinder mit auffälligem Verhalten und häufig auch Autismus.

Als Schule mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ in freier Trägerschaft folgen wir einer diakonischen Ausrichtung, die sich seit Anbeginn den Schwächsten in der Gesellschaft zugewandt hat.

Konzentration aus der Inklusion ausgeschlossener Schüler

Aktuell besuchen ca. 35 Schülerinnen und Schüler aus Berlin unsere Schule, die aus allen Stadtteilen täglich mit Bussen zu uns nach Brandenburg gebracht werden. 2/3 dieser Schülerinnen und Schüler wurden in Berliner Schulen nur teilweise besucht oder waren von Hausbesuchung bedroht. Dabei wirkt sich häufig auch die unklare und für die Schulen wenig verlässliche Ausstattung mit Schulhelfern an Berliner Schulen aus, die jährlich neu diskutiert und ausgeleuchtet werden muss. Zusätzlich lebt ein erheblicher Anteil Berliner Kinder in unseren Wohnstätten für Kinder und Jugendliche mit Behinderung. Auch hier ist der Grund für eine Aufnahme zunehmend die ungelöste Beschulungssituation, die gerade auch alleinerziehende Mütter benötigt, nach einer verlässlichen Betreuung mit entsprechender Beschulung für ihr Kind zu suchen.

Brandenburger Schulen in freier Trägerschaft mussten im vergangenen Jahr erhebliche Kürzungen in der Finanzierung hinnehmen. Es ist also nicht die auskömmliche finanzielle und personelle Ausstattung, die die Beschulung dieser Berliner Schülerinnen und Schüler möglich macht. Trotzdem gelingt es uns, diese Berliner Schülerinnen und Schüler ganztägig zu beschulen.

Nun sind wir nicht einfach die besseren Pädagogen, die diesen Kindern eine umfassende Beschulung zukommen lassen können, sondern auch wir brauchen teilweise eine zusätzliche personelle Unterstützung.

**Finanzierungs-
schwierigkeiten
gefährden Integration**

Im Fall von Iman wird allerdings deutlich, welche finanziellen Konsequenzen sich daraus ergeben. Die behandelnde Ärztin von Iman hat sich mit viel Engagement für ihn eingesetzt und die Eltern bei einer Umschulung in unsere Schule unterstützt. Das war mit deutlichen Schwierigkeiten verbunden, da der zuständige Bezirk eine Umschulung aus Kostengründen ablehnte. Iman, der bisher nur stundenweise und mit Begleitung eine Schule aufgesucht hat, konnte auch bei uns nicht gleich ohne zusätzliche Hilfe eingeschult werden. Wird ein Kind außerhalb von Berlin beschult und benötigt eine schulische Begleitung, wird diese vom Jugendamt gezahlt. Die nötigen, nicht unerheblichen, Fahrkosten werden je nach Bezirk auch von den Jugendämtern oder Schulämtern bezahlt. Im Fall von Iman vertrat das Jugendamt den Standpunkt, dass das Land Berlin eine angemessene Beschulung schaffen müsse. Schließlich wurde nach längeren Verhandlungen eine begrenzte Anzahl von Schulbegleitungsstunden finanziert. So ging Iman auch bei uns nur täglich drei Stunden in die Schule. Eine Situation, die Iman offensichtlich große Schwierigkeiten bereitete und pädagogisch nicht vertretbar war. Nach zähem Ringen wurde im zweiten Halbjahr eine Begleitung für die komplette Unterrichtszeit genehmigt. Seit dem blüht Iman auf. Wir gehen davon aus, dass wir im nächsten Jahr gänzlich auf eine Schulbegleitung verzichten können.

Iman ist ein fröhlicher Schüler, der gern zur Schule kommt und sich sicher im sozialen Gefüge einer Klasse zurechtfindet. Eigentlich eine Erfolgsgeschichte, wenn nicht die Eltern immer wieder um die Finanzierung des Transportes bangen müssten.

In Vorbereitung auf dieses Schuljahr haben wir Anfragen nun schon für Erstklässler, deren Beschulung man sich in den entsprechenden Schulen nicht zutraut. Die Fülle der Anfragen kann gar nicht positiver beschrieben werden.

Aus meiner Sicht wird hier ein Problem deutlich, dass sich mit zunehmender inklusiver Beschulung noch verstärken wird. Gemessen an der Gesamtschülerzahl von Berlin sind das natürlich Promillezahlen, wobei die Anzahl der Schülerinnen und Schüler nicht nur mit einer geistigen Behinderung, die nur stundenweise oder hausbeschult werden, sicher beträchtlich ist.

Wenn Inklusion wirklich nicht nur die Unterschrift unter der Behindertenrechtskonvention der UNO bedeutet, müssen Kinder wie Iman auch einen gesicherten angemessenen Schulplatz erhalten und die Gelegenheit haben, sich jeden Tag auf die Schule zu freuen.



**Gesicherte Schulplätze
für behinderte Schüler!**

IMPRESSUM

Herausgeber:
Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V.
Osterstraße 1 • D-30159 Hannover
Tel.: 0511 – 260 918 -21 • Fax: 0511 – 260 918 -20
e-mail: info@Institut-IfBB.de
www.Institut-IfBB

Redaktionsleitung:
Rechtsanwalt Prof. Dr. Johann Peter VOGEL
e-mail: Redaktion@Institut-IfBB.de

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Bezugspreis: 15,- € jährlich einschl. Versandkosten

Einzelpreis: 5,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:
e-mail: Abo@Institut-IfBB.de

Druck:
agenturdirekt druck + medien gmbh
Wiesenaue Straße 18 • D-30179 Hannover
www.agenturdirekt.de