

The background of the entire page is a black and white photograph of a large crowd of people walking on a paved path. In the foreground, a young boy with glasses is seated in a motorized wheelchair, looking towards the right. A young man is walking alongside him, looking down at the boy. The crowd in the background is out of focus, creating a sense of a busy, public environment.

Von der Integration zur Inklusion

Kinder und Jugendliche
mit Behinderung gehören
auch in der Schule dazu

Impressum

Referate und Arbeitsgruppenbeiträge der Fachtagung „Von der Integration zur Inklusion“ am 12. November 2005, gemeinsam veranstaltet von

Eltern für Integration, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Landesverband Berlin und Hauptvorstand), Grundschulverband, Arbeitskreis gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM), Arbeitskreis Neue Erziehung (ANE), Berliner Zentrum für selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen (BZSL), Eltern beraten Eltern von Kindern mit und ohne Behinderungen, Förderkreis berufliche Zusammenarbeit von Behinderten und Nichtbehinderten, Gesamtschulverband (GGG) Berlin, Lebenshilfe – Landesverband Berlin

in Zusammenarbeit mit dem Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderungen, Martin Marquard

Herausgeberin GEW BERLIN Ahornstraße 5, 10787 Berlin
gemeinsam mit dem Berliner Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderung

Redaktion Sabine Dübbers, Martin Marquard, Monika Rebitzki
Fotos Christian von Polentz; Mike Weimann (2); Privatfotos
Titelfoto Gisela Lau

Layout Christina Kaminski, ISB gGmbH
Druck 80er Raster, U. Kästner, Berlin
Auflage 1000

Von der Integration zur Inklusion

Kinder und Jugendliche
mit Behinderung gehören
auch in der Schule dazu

**Beiträge zur Tagung
„Von der Integration zur Inklusion“
am 12. November 2005
im Kleisthaus Berlin-Mitte**

Schirmherrschaft

Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen

Gefördert durch das Bildungs- und Förderungswerk der GEW



Die Veranstaltung wurde unterstützt durch das Deutsche Kinderhilfswerk

Inhalt

	Martin Marquard	3	Vorwort
	Gerhard Polzin	4	Grußwort
	Andreas Hinz	6	Segregation – Integration – Inklusion Zur Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung
	Jutta Schöler	20	Zum Stand der gemeinsamen Bildung in Berlin, Deutschland und anderswo
	Ulf Preuss-Lausitz	27	Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen
	Rainer Domisch	35	Kein Kind darf verloren gehen! – Schritte auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem in Finnland
	Maresi Lassek und Monika Rebitzki	37	Flexible Schulanfangsphase – ein Schritt in die richtige Richtung
	Ines Boban und Andreas Hinz	43	Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion
	Marianne Demmer	52	Die eigene Schule mit der PISA-Lupe untersuchen
	Nina Hömberg	58	Gemeinsame Verständigung fördern – Unterstützte Kommu- nikation in Aus- und Weiterbildung für integrative Konzepte
	Kathrin Lemler	65	Integration von schwerst mehrfachbehinderten Schülern
	Cornelia Menzel	69	Wann ist es endlich normal, verschieden zu sein?
	Kirsten Hohn	72	Integration und Inklusion im Übergang Schule – Beruf
	Stefan Doose	78	Von der schulischen Integration in die berufliche Segregation? – Stand und Perspektiven der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten
	Antje Ginnold, Maria Kuhlmann, Anja Neugebauer	85	Von der integrativen Schule in die betriebliche Berufsausbildung – Zwei Integrationsschülerinnen berichten von ihren Erfahrungen
	Dietlind Gloystein	90	Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Sonderschulen/für Sonderpädagogik in Berlin auf dem Weg in eine inklusive Lehrerbildung
	Marianne Demmer	94	Ziele und Forderungen der GEW für nächste Schritte auf dem Weg zur Inklusion
		95	Statements: Womit kann/soll es morgen weiter gehen? Nächste notwendige Schritte auf dem Weg zur Inklusion

Vorwort

Zum Gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderen Förderbedarf gibt es keine vernünftige Alternative. Mehr als dreißig Jahre erfolgreiche Integration in Berlin und Deutschland haben gezeigt, dass gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen in der Regel nicht nur zu besseren Ergebnissen führt, sondern sich auch positiv auf das Sozialverhalten untereinander auswirkt und ein schulisches Klima fördert, das bei allen Beteiligten – den Lernenden wie auch den Lehrenden – mehr Zufriedenheit schafft. Dennoch stellt die integrative Erziehung im deutschen Schulwesen nach wie vor nur eine Randerscheinung dar. In Berlin, das im Bundesvergleich schon einen Spitzenplatz einnimmt, besuchen gerade einmal gut 30% aller Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf Integrationsklassen in Regelschulen, während immer noch mehr als zwei Drittel auf Sonderschulen gehen. Dabei gibt es von den Grundschulen zu den Oberschulen ein stark abnehmendes Gefälle. Während an den Berliner Grundschulen der Gemeinsame Unterricht schon fast regelhaft etabliert ist, tun sich die Oberschulen damit weiterhin schwer.

Die große Schulreform von unten, die von Eltern behinderter Kinder, von engagierten Lehrerinnen und Lehrern sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den 70er Jahren angestoßen wurde, die sich in den 80er Jahren stürmisch entwickelte und die schließlich in den 90er Jahren auch Eingang in die Berliner Schulgesetzgebung fand, scheint seit Jahren auf der Stelle zu treten. Fortschritte gibt es schon lange nicht mehr, eher Rückschritte, indem die Rahmenbedingungen für den Gemeinsamen Unterricht ständig verschlechtert wurden und werden. Daran wird auch das neue Berliner Schulgesetz, das seit zwei Jahren den Vorrang des Gemeinsamen Unterrichts vor einer Beschulung an Sonderschulen festgeschrieben hat, nicht viel ändern. Solange Integration zugleich mit einem besonderen Finanzvorbehalt „gedeckt“ wird, kann sich dieses grundsätzlich andere pädagogische Konzept gegenüber dem übermächtigen, auf Segregation ausgerichteten Sonderschulwesen kaum durchsetzen, bleibt das Schulgesetz in diesem Punkt leere Versprechung.

Um in diese festgefahrene Situation wieder Bewegung zu bringen, um die allseits bestehende Stagnation zu überwinden und um vor allem den Blick über die engen Grenzen unseres deutschen gegliederten Schulsystems hinaus auf andere Länder zu richten, in denen längst inklusive Erziehung Wirklichkeit ist, hat sich vor mehr als zwei Jahren ein Kreis von namhaften Integrationspädagoginnen und -pädagogen aus Wissenschaft und Praxis – Leute der ersten Stunde – Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer mit langjährigen Integrationserfah-



rungen zusammengefunden. Ergebnis dieser intensiven Zusammenarbeit war eine Tagung „Von der Integration zur Inklusion“, die am 12. November 2005 im Kleisthaus, dem Amtssitz der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, mit mehr als 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern stattgefunden hat. Beiträge zu dieser Tagung werden in der vorliegenden Broschüre dokumentiert.

Die Tagung, die von zehn Organisationen und Initiativen aus dem Bildungsbereich mitgetragen und veranstaltet wurde, stellte bewusst den in Deutschland noch nicht so verbreiteten Begriff „Inklusion“ in den Mittelpunkt. Damit sollte einerseits die notwendige qualitative Weiterentwicklung der integrativen Erziehung hin zu einer Erziehung ohne Aussonderung – einer inklusiven Erziehung eben – diskutiert werden. Andererseits ging es darum, welche konkreten Schritte jede und jeder einzelne im Bildungsbereich Tätige oder davon Betroffene schon jetzt und sofort unternehmen kann, um Aussonderung zu vermeiden und um zu mehr Inklusion zu kommen.

Es wäre schön, wenn die Denkanstöße und Forderungen, die von der Tagung ausgegangen sind, mit dieser Broschüre in eine breitere Öffentlichkeit getragen würden und zu weiterführenden Diskussionen anregen könnten, um die Stagnation in der wahrscheinlich größten Schulreform seit der Reformpädagogik der 20er Jahre zu überwinden. Denn: Es gibt keine vernünftige Alternative zur inklusiven Erziehung.

M. Marquard

Martin Marquard

Landesbeauftragter für Menschen mit Behinderung Berlin
E-Mail: martin.marquard@sengsv.verwalt-berlin.de

Grußwort

anlässlich der Fachtagung „Von der Integration zur Inklusion – Kinder und Jugendliche

Gerhard Polzin

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich heiße Sie alle im Kleisthaus, dem Amtssitz des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung, sehr herzlich willkommen. Seit Anfang dieses Jahres habe ich die intensiven Vorbereitungen zu dieser Veranstaltung bereits beobachtet und teilweise auch begleitet; deshalb möchte ich gleich zu Beginn all denen mein Kompliment und meinen herzlichen Dank für die aufgewandte Mühe aussprechen. Das Thema ist es alle mal wert.

Natürlich konnte Herr Haack, als er die Schirmherrschaft für Ihre Tagung übernahm, nicht wissen, welch tief greifende politische Veränderungen sich inzwischen vollziehen würden. Seit Anfang Oktober ist er vor neue Herausforderungen in der Funktion des Präsidenten des Deutschen Behindertensportverbandes gestellt, sodass seine Anwesenheit heute und hier leider nicht möglich gemacht werden konnte. Ich darf Ihnen seine besten Grüße übermitteln und Ihnen versichern, dass ihm und seinem Arbeitsstab bildungspolitische Fragen immer ein wichtiges Anliegen waren, obwohl wir dafür wiederholt Schelte von Bundesrat und Bundesländern wegen Überschreitung von Kompetenzen einstecken mussten. Das Thema sei viel zu wichtig, als dass man auf Bemühungen verzichten könne, die Zukunft zu gestalten, so sein Kredo. Als amtierender Arbeitsstabeleiter und Verantwortlicher für Bildungsfragen kann ich nur hoffen und wünschen, dass auch ein neuer Behindertenbeauftragter bzw. eine Beauftragte der Bundesre-

gierung den eingeschlagenen Kurs fortsetzen – und wo und wann immer möglich – intensivieren wird.

Lassen Sie mich kurz einige Gedanken zur Inklusion äußern, wie sie sich mir persönlich aufdrängen und wie ich sie bereits des Öfteren mündlich und schriftlich dargelegt habe.

Der Begriff „Inclusion“ hat sich im zurückliegenden Jahrzehnt im englischen Sprachraum – ja, fast weltweit – als neue Strategie für gesellschaftliche Prozesse einen Namen gemacht. Besonders Gewicht erlangt dieses Vorgehen für Menschen mit Behinderungen. Nach solchen Internationalismen wie Segregation und Integration steht Inklusion also für einen weiteren qualitativen Sprung. Es ist dringend an der Zeit, diesen gesellschaftspolitischen Ansatz in Deutschland nicht nur besser bekannt zu machen, sondern auch an seine praktische Umsetzung zu gehen: Inklusion endlich mit K zu schreiben.

Die UNO-Weltkonferenz von Salamanca, auf der Vertreter aus rund 100 Staaten zusammentrafen, hatte bereits 1994 dazu aufgerufen, eine Schule für alle zu entwickeln, die in der Lage ist, den individuellen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler bestmöglich Rechnung zu tragen. Während „Integration“ immer noch so interpretiert wird und werden kann, dass man – gewissermaßen wohlwollend – bereit ist, Menschen, die von



mit Behinderungen gehören auch in der Schule dazu“ am 12. November 2005 in Berlin –

der „Regel abweichen“, in die bestehenden Systeme für „regelgerechte Menschen“ einzupassen, so geht Inklusion von vornherein davon aus, Gemeinsames für alle zu schaffen.

Inklusion – als Begriff synonym mit „volle gesellschaftliche Teilhabe“ gebraucht – ist nach Auffassung des UNO-Komitees für die Rechte des Kindes „ein niemals endender Prozess, bei dem Kinder und Erwachsene mit Behinderung die Chance bekommen, in vollem Umfang an allen Gemeinschaftsaktivitäten teilzunehmen, die auch nicht behinderten Menschen offen stehen. Inklusion bedeutet, Kinder mit Behinderung in der Schule zu erziehen, die sie besuchen würden, wenn sie keine Behinderung hätten“ (Quelle: UNESCO-Dokumentation 1997).

In Auswertung des Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen 2003 zog der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Karl Hermann Haack, im Mai 2004 für Deutschland bei der schulischen Integration im internationalen Vergleich eine sehr ernüchternde Bilanz. Wenngleich auch Zahlen nur sehr bedingt in der Lage sind, bildungspolitische Aspekte in ihrer Differenziertheit widerzuspiegeln, so können doch bundesweit rund 13 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Schulformen nicht annähernd den Beweis erbringen, dass der Gedanke der Inklusion bei uns bereits Allgemeingut ist.

Im Herbst 2004 rief Haack Vertreter von Behindertenorganisationen und weitere Experten zu einer Zukunftskonferenz zusammen, auf der mit großer Intensität und außerordentlichem Engagement an der Vorbereitung eines Teilhabepfandes für das kommende Jahrzehnt gearbeitet wurde. Ein Schwerpunkt ist der Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen vorbehalten. Es war sehr ermutigend festzustellen, dass die dort Versammelten mit Vehemenz für Inklusion eintraten und ihren Wunsch und ihren Willen zum Ausdruck brachten, an der notwendigen Neugestaltung des Bildungswesens in Deutschland, die sich auch zwingend als Schlussfolgerung aus dem PISA-Prozess ergibt, nach Kräften mitzuwirken. Bestehende Hemmnisse auf diesem Wege bilden Barrieren zwischen Gegenwart und Zukunft, die wir uns nicht leisten können. Das gilt für die Bildung behinderter wie nicht behinderter Menschen gleichermaßen. Inklusion darf nicht länger ein Fremdwort bleiben, sondern muss endlich mit K geschrieben werden.

Dass dies endlich spürbare Fortschritte machen möge, dazu soll auch Ihre heutige Fachtagung einen Beitrag leisten, deshalb wünsche ich Ihnen einen angenehmen und vor allem erfolgreichen Aufenthalt hier in unserem Hause.

Dr. Gerhard Polzin
Arbeitsstab des Beauftragten der Bundesregierung
für die Belange behinderter Menschen
E-Mail: gerhard.polzin@bmg.de



Segregation – Integration – Inklusion

Zur Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung

Andreas Hinz

Im folgenden Beitrag soll es um eine Bestandsaufnahme der bisherigen Entwicklung, des aktuellen Standes und möglicher nächster Schritte der Gemeinsamen Erziehung in Deutschland gehen. Dies geschieht in vier Schritten: Zunächst wird auf ein kulturelles Problem im Hintergrund der – international gesehen nicht sonderlich weit fortgeschrittenen – Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung betrachtet, das in einer „Logik des Aufräumens“ gefasst wird. Im zweiten Schritt wird in Anlehnung an eine Systematik von Alfred SANDER die Entwicklung des Bildungssystems betrachtet, dies auch deshalb, weil diese Systematik klären helfen kann, was es mit dem in Deutschland recht neuen Begriff der Inklusion auf sich hat. Im dritten Schritt wird auf Kernelemente wie auf internationale Beispiele der inklusiven Pädagogik eingegangen, bevor abschließend im vierten Schritt über Herausforderungen und nächste Schritte auf dem Weg zur Inklusion nachgedacht wird.

1. Ein kulturelles Problem – die „Logik des Aufräumens“

Vor einiger Zeit tauchte ein Buch auf mit dem Titel „Kunst aufräumen“ (WEHRLI 2002). In diesem Buch wird tatsächlich Kunst aufräumt; bekannte Bilder bekannter Künstler/-innen werden im Original und dann in der vom Schweizer Comedian Ursus WEHRLI aufräumten Version gezeigt (vgl. WEHRLI 2002, 2004).



Abb. 1: Niki DE SAINT-PHALLE: Volleyball

Diese Gegenüberstellungen können vielfältige Assoziationen hervorrufen: Wie steht es allgemein mit der Frage von Ganzheitlichkeit und synthetischem Denken einerseits und Systematik und analytischem Denken andererseits? Niki DE SAINT-PHALLES Volleyball wird genau so aufgeräumt, wie es Kinder im Kindergarten lernen: Die roten, gelben, weißen ... Teile zusammen und dann nach Größe sortiert (vgl. Abb. 1, 2). Welches „Schlafzimmer“ VAN GOGHS – das aufgeräumte oder das unaufgeräumte (vgl. Abb. 3, 4) – erscheint funktionaler und ermöglicht eine höhere Lebensqualität? MAGRITTES „Golconde“ macht klar, wie die Zerstörung von Kontexten und die hierarchiebildende Sortierung nach einer willkürlichen Ordnung Unvollständigkeit und Abweichung von Menschen verstärkt ins Blickfeld rückt (vgl. Abb. 5, 6).

Nicht, dass die aufgeräumten Varianten nicht auch ihren ästhetischen Reiz hätten, etwa bei KANDINSKY (vgl. Abb. 7, 8), wenn jeweils alle gelben, weißen, roten und schwarzen Teile des Bildes in gemeinsamen Blöcken versammelt sind – nur erinnert diese Konstellation an viele Situationen, in denen argumentiert wird, dass ja allein schon die Teile einer bestimmten Farbe in sich so heterogen seien, dass man es pädagogisch nicht verantworten könne, neben den gelben Teilen (etwa Kinder mit Migrationshintergrund) auch noch die roten (etwa Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) zu integrieren, das würde zu unübersichtlich.



Abb. 2: Niki DE SAINT-PHALLE: Volleyball – aufgeräumt (WEHRLI 2002)

Wir danken dem Verlag KEIN & ABER (Zürich) für die freundliche Genehmigung zum Abdruck!



Abb. 3: Vincent VAN GOGH: Schlafzimmer



Abb. 4: Vincent VAN GOGH: Schlafzimmer – aufgeräumt (WEHRLI 2002)



Abb. 5: René MAGRITTE: Golconde

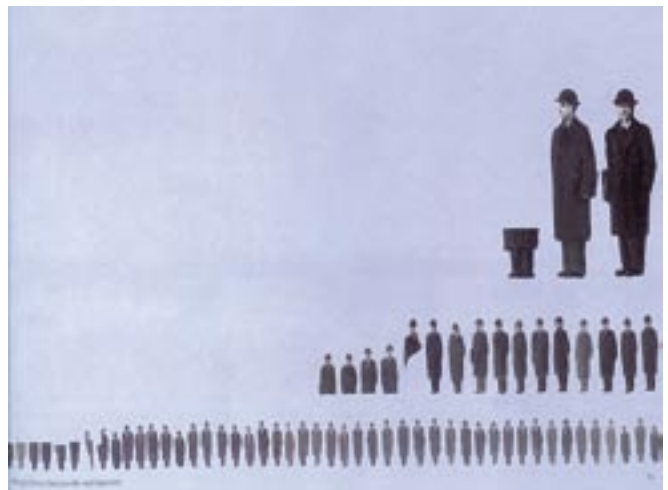


Abb. 6: René MAGRITTE: Golconde – aufgeräumt (WEHRLI 2002)



Abb. 7: Wassily KANDINSKY: Himmelblau



Abb. 8: Wassily KANDINSKY: Himmelblau – aufgeräumt (WEHRLI 2002)

Copyright©Ursus Wehrli erschienen in: Kunst aufräumen
Copyright©2002 KEIN & ABER AG, Zürich



Abb. 9: POLLOCK: Convenience No. 10



Abb. 11: Ludwig VAN BEETHOVEN: Für Elise

POLLOCKS Convenience No. 10 (vgl. Abb. 9, 10) macht eindrücklich klar, wie extrem chaotische Bilder bzw. unaufgeräumte pädagogische Situationen zu dem Bedürfnis führen können, zu Gunsten von Ordnung und Übersichtlichkeit doch lieber alle Farben wieder in die verschiedenen Töpfe zurück zu füllen – ganz so wie die konservative Landesregierung Hamburgs jene Sonderpädagog/-innen, die im Rahmen der „Integrativen Grundschule“ teils seit vielen Jahren fest zum Kollegium allgemeiner Schulen gehören, in Förderzentren zurückschicken will, von denen aus sie dann stundenweise und mit dem Fokus auf entsprechend etikettierte Kinder wieder – und nun „gezielt“ – in ihrer alten allgemeinen Schule tätig werden dürfen.

Bei der ersten Zeile von BEETHOVENS „Für Elise“ (vgl. Abb. 11, 12) sind die Folgen und damit die Unsinnigkeit des Aufräumens unmittelbar einsichtig, da die aufgeräumten Noten unspielbar werden, aber schon bei KLEES „Auge“ (vgl. Abb. 13, 14) wird dem Be-

◀ Copyright©Ursus Wehrlı erschienen in: Noch mehr Kunst aufräumen
Copyright©2004 KEIN & ABER AG, Zürich ▶



Abb. 10: POLLOCK: Convenience No. 10 – aufräumt (WEHRLI 2004)

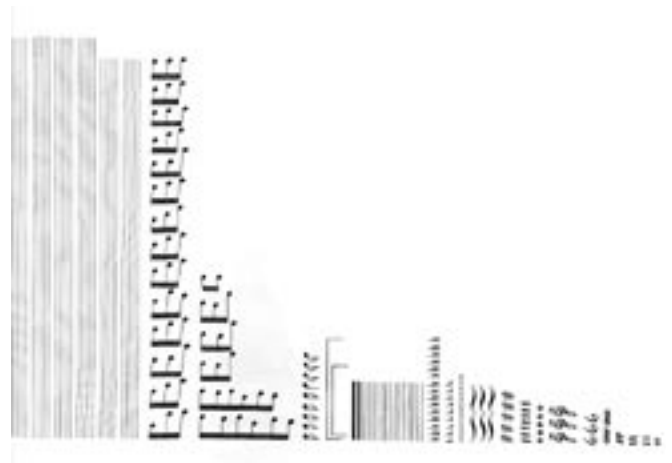


Abb. 12: Ludwig VAN BEETHOVEN: Für Elise – aufräumt (WEHRLI 2004)

darf an Kompensation und Korrektur entsprochen, wie er häufig als Auftrag an die Sonderpädagogik gerichtet und ihr dann als Erfolgskriterium zugewiesen wird, sodass dann auch das zweite Auge vorhanden ist und der Mund symmetrisch gemacht wird – nur die schief gebliebenen Schultern scheinen die Unvollständigkeit der Rehabilitation zu signalisieren ...

BRUEGELS berühmter Dorfplatz schließlich findet sich in zwei aufgeräumten Versionen präsentiert (vgl. Abb. 15, 16, 17): Zum einen wird der leere Dorfplatz gezeigt, und zum anderen die zu einem großen Haufen aufgeschichteten Menschen, die ihn vorher bevölkerten. Hier wird die schlussendliche Konsequenz des konsequenten Aufräumens im Denken und Handeln deutlich vor Augen geführt – Mara SAPON-SHEVIN von der Syracuse University, Friedenskämpferin, stolze Jüdin und vehemente Vertreterin der Inclusive Education (vgl. SAPON-SHEVIN 1997), kommentierte dieses letzte aufgeräumte Bild mit dem entsetzten Ausspruch: „That’s Auschwitz!“



Abb. 13: Ernst KLEE: Auge



Abb. 14: Ernst KLEE: Auge – aufgeräumt (WEHRLI 2004)



Abb. 15: BRUEGEL: Dorfplatz

Copyright©Ursus Wehrli erschienen in: Kunst aufräumen
 Copyright©2002 KEIN & ABER AG, Zürich



Abb. 16: BRUEGEL: Dorfplatz – aufgeräumt I (WEHRLI 2004)



Abb. 17: BRUEGEL: Dorfplatz – aufgeräumt II (WEHRLI 2004)

Offensichtlich besteht eine in Deutschland besonders tief verwurzelte kulturelle Tendenz, Gleiches zu Gleichem zu gesellen und Ungleiches wegzuräumen, Unterschiede also hierarchisch zu fassen, sie in die Vorstellung von ‚besser‘ und ‚schlechter‘ zu bringen und ihnen organisatorisch durch verschiedene Zuordnungen zu entsprechen. Dies spiegelt sich auch in der Pädagogik und insbesondere in der Schulpädagogik wider. Eine eklatante Tendenz zum permanenten schulischen ‚Aufräumen‘ bei Inhalten und Methoden kommt in den Sinn, auch die sprichwörtliche besondere deutsche Ordentlichkeit – schon das gegliederte deutsche Schulwesen an sich ist international gesehen strukturell extrem aufgeräumt. Doch auch bei eher unaufgeräumt erscheinenden und auf Gemeinsamkeit angelegten Strukturen wie bei der Integration kann diese Frage auftauchen, wenn die bunte Kindervielfalt säuberlich als Kinder ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf und letztere nochmals nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mit je unterschiedlichen Curricula, wenn Kinder mit und ohne Migrationshintergrund oder Jungen und Mädchen als jeweils eindeutig abgrenzbare zwei Gruppen konstruiert, sortiert und aufgeräumt werden.

Daher stellt sich die Herausforderung, nicht nur strukturell die Bedingungen von Schule weniger aufgeräumt zu gestalten und mit der Heterogenität der Schülerschaft anders umzugehen als mit dem permanenten Versuch des Aufräumens, das immer auch die Lösung des Wegschickens von abweichenden und damit ‚falschen‘ Schüler/-innen einschließt. Es könnte also sein, ließe sich im Vorgriff behaupten, dass der Ansatz der Inklusion dazu beiträgt, eher das pädagogische Kunstwerk als Ganzes zu sehen, während Integration – welcher Personengruppe auch immer – in einer weit verbreiteten Praxis häufig immer noch eine Tendenz zum Aufräumen erkennen lässt, wo immanent droht, dass das gemischte Ganze in seine Bestandteile zerlegt wird.

2. Zur Entwicklung des Bildungswesens

Um zu einem Überblick der bisherigen und zukünftigen Entwicklung beizutragen, erscheint eine Systematik hilfreich, die ursprünglich aus der Sonderpädagogik stammt, jedoch im Spannungsfeld von Egalität und Differenz für das Bildungswesen insgesamt gelten kann. Wie der zweite Teil dieses Abschnitts zeigt, ist dies durchaus kein spezifisch deutsches oder deutschsprachiges Phänomen.

2.1 Entwicklungsetappen des Bildungswesens

Für die Einordnung von Integration und Inklusion in die Entwicklung des Bildungswesens insgesamt hat Alfred SANDER (2003a, 2003b) mit Bezug auf die Sonderpädagogik einen Vorschlag gemacht, der im Folgenden wiedergegeben, mit Symbolen verdeutlicht und auf das Bildungs- und Erziehungssystem im Ganzen erweitert wird. SANDER unterscheidet im Anschluss an BÜRLI (1997) und WILHELM und BINTINGER (2001, 45) insgesamt fünf Phasen des Umgangs mit Menschen mit Beeinträchtigungen, die er folgendermaßen benennt: Am Anfang steht die ‚Exklusion‘, gefolgt von der Zeit der ‚Segregation‘, an die sich wiederum die ‚Integration‘ anschließt, die abgelöst wird von der ‚Inklusion‘ – bevor es schließlich eines fernen Tages erstmalig zu einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ mit „Vielfalt als Normalfall“ (SANDER 2002, 62) kommt.

In der Phase der **Exklusion** werden bestimmte Personen ganz und gar aus dem System der Bildung und Erziehung ausgeschlossen, während andere selbstverständlich Zugang zu Bildung bekommen. In der symbolischen Darstellung dieser Phase (vgl. Abb. 18) zeigen sich diese beiden Gruppen einerseits als die Menschen ‚im grünen Bereich‘, also die ‚richtigen‘ und die ‚eigentlichen‘ Menschen und andererseits als die jenseits einer massiven Barriere

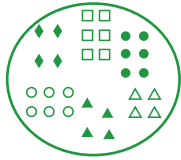


Abb. 18: Exklusion



Abb. 19: Segregation

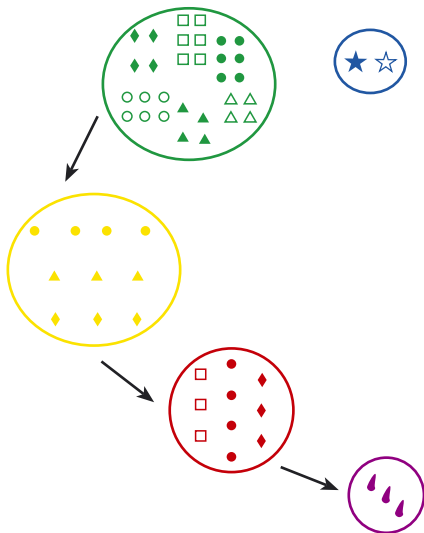
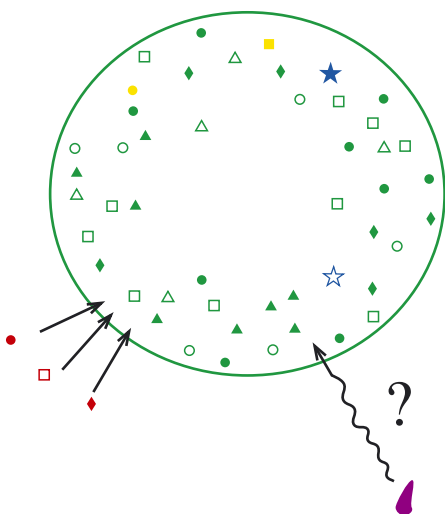


Abb. 20: Integration



als die ‚schwarzen‘, die ‚falschen‘, die ‚uneigentlichen‘ Menschen; die schwarze Linie zwischen beiden Gruppen kann als massive Mauer oder als Erdboden gedeutet werden. Schärfer – als mit der Infragestellung des Bildungsrechts und damit verbunden des Lebensrechts – kann die Differenz zwischen zwei Gruppen nicht betont werden.

Bei der **Segregation** werden alle Kinder und Jugendlichen nach bestimmten Kriterien – vorrangig nach Leistung, aber wie mit PISA nochmals bestätigt wurde, auch nach sozialem Milieu – in je eigenen Institutionen gruppiert (vgl. Abb. 19). Ein bestimmter Teil von ihnen befindet sich wiederum im ‚grünen Bereich‘ der Normalität; wer zu weit davon abweicht, gerät in den ‚gelben Bereich‘ des Randes von Normalität und steigt in eine andere Institution ab. Auch von ihr kann bei zu großer Verschiedenheit in eine weitere Stufe des Systems abgestuft werden, sodass die Person in den ‚roten Bereich‘ gerät und gehört. Schließlich gibt es auch noch einen Rest vom Rest vom Rest, der als quasi ‚armer lilafarbener Tropf‘ in die letzte Institution gehört. Und es flammen immer wieder Diskussionen darüber auf, ob es nicht sinnvoll ist, auch für Kinder und Jugendliche mit ‚schwerer Mehrfachbegabung‘ – als blaue Sterne – ebenfalls eigene Klassen oder gar Schulen einzurichten. Hier fände das differenzierte, vorgeblich begabungsgerechte ‚System der Be-Sonderung‘ seine konsequente Vollendung.

Dieses System der Segregation lässt sich auf das gegliederte Schulsystem insgesamt beziehen, in dem dann das Gymnasium der grüne, die Realschule der gelbe, die Hauptschule der rote und schließlich die Sonderschule der lilafarbene Bereich wären. Es bildet sich ebenso im Sonderschulwesen ab, bei dem der grüne Bereich die Schulen für Sinnesgeschädigte, der gelbe die für Lernbehinderte, der rote die für Geistigbehinderte und der lilafarbene Bereich die Klassen für Schwer- und Mehrfachbehinderte symbolisiert. Dies ist die Struktur, die das deutsche Schulwesen – international eher exotisch – kennzeichnet. Differenz wird nun zwar nicht mehr exklusiv bestimmt, dominiert aber nach wie vor, auch auf institutioneller Ebene.

Bei der **Integration** (vgl. Abb. 20) bestehen die verschiedenen farblichen Bereiche weiterhin, allerdings befinden sich, wenn auch eher am Rand, auch ‚gelbe‘ und ‚blaue‘ Personen in der allgemeinen Klasse – und dorthin werden auch mitunter ‚rote‘ und mit sehr viel Glück und unter extrem günstigen Umständen in seltenen Fällen ‚lilafarbene Personen‘ ‚hinein integriert‘ – mit einer auf die einzelne Person bezogene, spezifische sonderpädagogische Unterstützung. Was jedoch bleibt, ist eine „Zwei-Gruppen-Theorie“ (HINZ 2002, 357) mit der Dominanz der ‚grünen Normalität‘ gegenüber der Gruppe der Andersfarbigen,

verbunden mit den Rollen der Integrationsaktivität der Normalen und der Integrationspassivität der Anderen (vgl. auch TERVOOREN 2003, 29). Es hängt immer von konkreten Konstellationen ab, ob und wenn wie viele ‚Andersfarbige‘ in die Lerngruppe der ‚Grünen‘ integriert werden können. Und es bleibt häufig doch bei der Dominanz der tradierten, diskriminierenden Umgangsstrategien mit den ‚Andersfarbigen‘, sie nämlich entweder ignorierend zu tolerieren, so lange sie nicht weiter auffallen, oder sie durch besondere Förderung positiv zu diskriminieren, durch die sie zwar Unterstützung erhalten, ihre Bedürftigkeit als Abweichende jedoch gleichzeitig abwertend dokumentiert wird (vgl. CZOCK und RADTKE 1984). Hier wird eigentlich ein dialektisches Verständnis von Egalität und Differenz angestrebt, in der Praxis trägt allerdings die Zwei-Gruppen-Theorie massiv dazu bei, dass im Alltagsverständnis Differenz dominant bleibt, auch wenn sie institutionell nicht mehr zu Trennungen und Aufteilungen führt. Differenz innerhalb einer integrativen Klasse wird dann häufig durch individuelle Unterstützung zu bewältigen versucht, wodurch die Gefahr einer „Schäferhundpädagogik“ für „Auch-Kinder“ (FEUSER), die an einem Thema ‚auch‘ etwas arbeiten können, und damit sozialer Behinderung und Deklassierung besteht.

Der **Inklusion** nach befinden sich (vgl. Abb. 21) alle ‚unterschiedlich Farbigen‘ in einer gemeinsamen Gruppierung, sie bilden eine Gruppe, bei der Farben und Formen gemischt vorkommen und keine ‚grüne Normalität‘ mehr in dem Sinne dominiert, dass alle Anderen damit mehr oder weniger an den Rand gedrängt sind. Hier stellt sich nicht mehr die Frage, welche Personen mit welchen Farben und Formen integriert werden können, da sich bereits alle von vornherein in dieser farb- und form-heterogenen Gruppierung befinden (vgl. auch TERVOOREN 2003, 31).

Ganz wie im Konzept der Hamburger „Integrativen Grundschule“ (vgl. HINZ u.a. 1998) muss sich keiner mehr durch eine ‚Mindestfarbigkeit‘ oder ‚Mindestform‘ für die Zugehörigkeit qualifizieren und entsprechend etikettiert werden, vielmehr sind alle in die vielfältig heterogene Gruppe eingebunden, wie es die „Pädagogik der Vielfalt“ im deutschsprachigen Raum bereits seit den 1990er Jahren postuliert (vgl. HINZ 1993, 1998; PRENGEL 1993, 1999; PREUSS-LAUSITZ 1993). Bedeutsam sind darüber hinaus die beiden durchgestrichenen Pfeile, mit denen symbolisiert wird, dass Marginalisierung und Aussonderung ausgeschlossen sind. Hier kommt es darüber hinaus deutlich mehr auf emotional-soziale und didaktische Qualität an als bei einer häufig eher administrativ und strukturell verstandenen Integration (vgl. HINZ 2002 sowie BOBAN 2000 und FOREST u.a. 2000). Bei der Inklusion wird Egalität und Differenz tatsächlich in einem dialektischen Verhältnis, oder wie PRENGEL (2001) es ausdrückt, als „egalitäre Differenz“ verstanden.

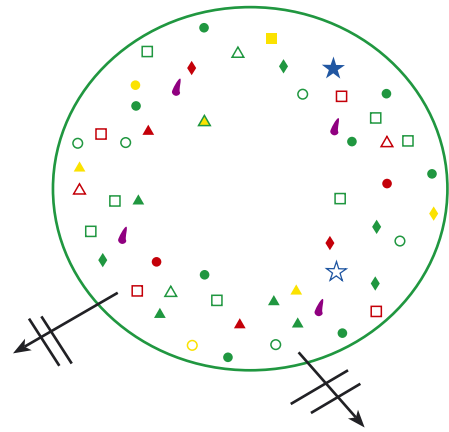


Abb. 21: Inklusion

In der Phase der **Allgemeinen Pädagogik** sind Vielfalt und Heterogenität nichts Außergewöhnliches mehr, daher braucht es keinen eigenen Begriff mehr für einen spezifischen Ansatz oder ein Konzept. Inklusion geht in einer erstmaligen Allgemeinen Pädagogik auf, denn was sich bisher als eine solche bezeichnete, ist eher eine Zusammenballung von Sonderpädagogiken für verschiedene – oder eher eine als normal konstruierte – Klientel. Somit ist Inklusion kein eigenständiges Thema mehr, es braucht also keinen derartig besonderen Brückenbegriff – und deswegen gibt es auch keine Abbildung dafür.

Dieses Modell ist kein in Stufen oder Phasen aufsteigendes, sondern ein mit Widersprüchen und gleichzeitig verschiedenen Realitäten gedachtes. Bezieht man es auf die deutsche Realität, muss man konstatieren, dass hier weitgehend und dominierend nach wie vor Segregation stattfindet und in einigen Bereichen (bundesländer- und schulstufenspezifisch) kleinere oder größere Praxisfelder von Integration und sehr wenige Inseln der Inklusion vorhanden sind – am ehesten die etikettierungslose „Integrative Grundschule“ Hamburgs und in der Sekundarstufe Schulen wie die IGS Köln-Holweide – kanadische Kollegen sprechen übrigens bezogen auf die meisten Provinzen ihres Landes ebenso von wenigen „inclusive pockets“.

2.2 Nachfrage – Prozesse stigmatisierender Etikettierung

Auf der „International Special Education Conference“ in Manchester im Jahr 2000 (vgl. AINSCOW und MITTLER 2001) hält der australische Kollege Roger SLEE einen der Hauptvorträge, in dem er mit Hilfe verschiedener Abbildungen auf problematische Phänomene der Integration hinweist. Diese anregenden Bilder sollen für diesen Gedankengang reflexiv genutzt werden.

Ausgangspunkt bei SLEE ist die These, dass Kinder häufig wie schmutzige Wäsche betrachtet würden (vgl. Abb. 22). Für sie gibt es unterschiedliche Waschgänge: Bei 90° wird die Wäsche nicht nur sauber, sondern rein, alle Farben leuchten. Bei 60° ist das nicht immer der Fall, da bleibt mancher Fleck erhalten, mehr noch allerdings bei 45° und bei 30°, wo mit geringeren Ansprüchen auf Grund des empfindlicheren, weniger durablen Materials gearbeitet werden muss. Daneben gibt es noch andere schmutzige Wäsche, die auf Handwäsche angewiesen ist – individuell und mit hohem Arbeitseinsatz zu bearbeiten. Und schließlich gibt es auch noch Wäschestücke, die ja nicht mit Wasser in Berührung kommen dürfen und am besten nur ausgelüftet oder aber in die chemische Reinigung gebracht werden, sodass sie – dort behandelt – wieder funktionsfähig werden. Immerhin gibt es jedoch eine Waschmaschine für die verschiedenen Waschgänge und nicht für jeden Einzelnen eine besondere Waschmaschine, jedoch erreicht die chemische Reinigung mittels Ritalin immer neue Ausmaße. Die Botschaft dieser Abbildung kann als stigmatisierende Etikettierung auf struktureller Ebene verstanden werden.



Abb. 22: Kinder als schmutzige Wäsche (Zeichnung Ines Boban nach SLEE 2000)

Doch nicht nur strukturell, sondern bezogen auf jede Lerngruppe kommt es ebenfalls leicht zu stigmatisierenden Etikettierungsprozessen (vgl. Abb. 23): In einem Unterrichtsraum findet, wie SLEE selbst titelt, eine „awful party“ statt, bei der sich jeweils Teile der Lerngruppe in typisierenden Wäschekörben befinden, und es stehen weitere Körbe und weitere Labels bereit. Gibt es bereits die ‚Eloquenten‘ und die ‚zu Langsamem‘, die ‚ewigen Verlierer‘ und die ‚Desorientierten‘, die ‚Schlaffen und Kaputten‘, die ‚Hyperaktiven‘, so stehen noch als weitere Stigmata die ‚Schlampigen und Faulen‘, die ‚Unauffälligen, Langweiligen und Braven‘ sowie die ‚Dummen, geistig Behinderten und Autisten‘ in Aussicht. Auch diese Liste ließe sich erweitern. So setzen sich stigmatisierende Etikettierungsprozesse im Unterricht fort – unter Umständen auch relativ unabhängig von strukturellen Gegebenheiten, also auch innerhalb solcher mit integrativen Ansprüchen.

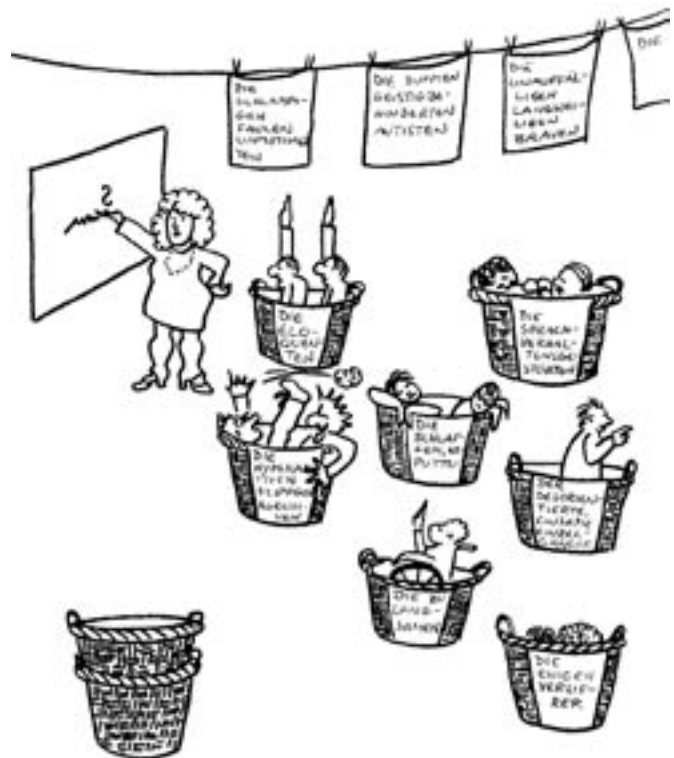


Abb. 23: Unterricht als ‚scheußliche Party‘ (Zeichnung Ines Boban nach SLEE 2000)

Es mag rhetorisch klingen, die Frage zu stellen, welcher Entwicklungsphase beide Abbildungen von SLEE zuzuordnen sind. Die strukturelle Etikettierung gehört sicherlich zur Phase der Segregation, sie lässt sich sehr gut auf das gegliederte Schulwesen beziehen. Jedoch lässt sich die unterrichtliche Ebene von Stigmatisierung nicht nur der Segregation, sondern ebenso – und das macht gerade einen der Kritikpunkte aus inklusiver Sicht aus – der Integration zuordnen. Die Typisierung erfasst auch und gerade diejenigen Schüler/-innen, die im unreflektierten, unveränderten ‚Regelkontext‘ immer noch primär als anders, problematisch und abweichend wahrgenommen werden und die allenfalls ‚auch‘ und insofern zusätzlich in dieser Klasse sind.

3. Inklusion als neuer bzw. geschärfter Fokus – national und international

Bei dem zugegebenermaßen gewagten Versuch, die britische und nordamerikanische Diskussion um Integration und Inklusion zusammenzufassen, lassen sich wenige Kernpunkte eines spezifischen Fokus der Inklusion benennen (vgl. HINZ 2000, 2002, 2004):

- Menschen mit Beeinträchtigungen werden als eine von vielen Minderheiten betrachtet und nicht mehr als ‚funktionsgemindert‘, gleichzeitig werden sie nicht mehr als eine eindeutig abgrenzbare Gruppe gesehen.
- Nicht nur die Dimension mehr oder weniger behinderter Entwicklungsmöglichkeiten, sondern alle Dimensionen von Heterogenität werden betrachtet: Neben den Fähigkeiten Geschlechterrollen, ethnischen Zugehörigkeiten, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen (in Deutschland aus verständlichen Gründen wenig, in den USA dagegen heftig diskutiert), soziale Klassen bzw. Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Gegebenheiten und andere mehr.
- Inklusion orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung, kämpft gegen jede Form von gesellschaftlicher Marginalisierung und vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft.

Ob Inklusion einen neuen – oder sogar, wie in der englischsprachigen Literatur mehrfach behauptet wird, einen paradigmatisch neuen (vgl. KARAGIANNIS, STAINBACK und STAINBACK 1997, MITTLER 2000) – oder nur einen geschärften Fokus bedeutet, hängt maßgeblich davon ab, von welchem Verständnis von Integration ausgegangen wird (vgl. HINZ 2002, 2004). Hierbei werden wenig hilfreiche, weil lediglich abwehrende Einlassungen außer Acht gelassen, sowohl mit ignorierender („nichts sagender Modebegriff“, vgl. ELLGER-RÜTTGART 2002, 102) als auch mit gekränkt-aggressiver Tendenz („Exorzismus, schlechter integrativer Unterricht soll ausgetrieben werden“, vgl. PREUSS-LAUSITZ 2005a).

Wird Integration im Sinne eines Bürgerrechts auf Partizipation für alle Menschen begriffen, wie Vertreter/-innen der deutschen Integrationspädagogik dies tun, bildet Inklusion keinen wirklich neuen Fokus, sondern nimmt geschärft das in den Blick, was die Theorie der Integrationspädagogik immer schon vertreten hat. Dies tut Inklusion jedoch systematischer und elaborierter, denn Integrationspädagogik hat zwar die anderen o.g. Dimensionen von Heterogenität neben der Beeinträchtigung mitgedacht – aber eben auch nicht mehr. Am wenigsten gilt dies allerdings für die „Pädagogik der Vielfalt“, die durchaus als deutsche Variante

der inklusiven Pädagogik betrachtet werden kann. In diesem Fall bringt der Inklusionsbegriff theoretisch nichts Neues – und entsprechender Kritik von Vertreter/-innen aus dieser Richtung kann nur in diesem Sinne geantwortet werden, allerdings wurde im deutschen Diskurs auch nichts Anderes behauptet.

Wird Integration dagegen in Deutschland aus sonderpädagogischer Warte als eine von mehreren institutionellen Förderoptionen für eine spezifische Klientel im Sinne des in den 1940er Jahren in Nordamerika entwickelten Kaskadenmodells verstanden, dann bedeutet der Wechsel vom Integrations- zum Inklusionsbegriff allerdings eine massive Veränderung: Ging es bisher um eine spezifische Klientel und differenzierte – oder problematisch gewendet: Selektive – Fördermöglichkeiten in Abhängigkeit vom Unterstützungsbedarf bzw. vom Ausmaß des Different-Seins, kommt nun die gesamte Bandbreite von Unterschiedlichkeit in den Blick, und damit tauchen alle Menschen in ihrer Individualität und Gemeinsamkeit auf. Die Reaktionen von Vertreter/-innen eines solchen Verständnisses von Integration in Richtung auf eine totalitäre Lösung für alle Personen und Problemstellungen sprechen eine deutliche Sprache.

Diese unterschiedlichen Zugänge zur Integration zeigen sich indessen nicht nur in Deutschland, sondern sind auch international zu finden; zudem hat bereits die Inflationierung des Inklusionsbegriffes für alle möglichen Konzepte und Ansätze begonnen, sodass jeweils hinterfragt werden muss, was mit dem Begriff ‚inclusive education‘ tatsächlich gemeint ist – Inklusion im obigen Sinne oder doch eher etwas wie Integration, auch im Sinne des Kaskadenmodells. BUNCH hat in einer Studie diese begriffliche Verwirrung für Kanada analysiert und versucht, mit Vertreter/-innen aller Richtungen ein gemeinsames, inhaltlich geklärtes Begriffssystem zu entwickeln (vgl. BUNCH 2005). Insbesondere – und das scheint nicht nur für Kanada kennzeichnend zu sein – wird diskutiert, wie Inklusion als Ganzes vorangetrieben werden kann, ohne einerseits die Frage der Marginalisierung von Menschen mit Beeinträchtigungen aus dem Blick zu verlieren und andererseits doch letztlich sonderpädagogischen Bahnen verhaftet zu bleiben (vgl. hierzu etwa Diskussionen auf den Tagungen von TASH in Reno/Nevada, CA in Ottawa und NRCII in Delhi, alle 2004).

In unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen erfährt ‚inclusion‘ jeweils verschiedene Akzentuierungen: Wird in Brasilien neben Fragen von Beeinträchtigungen die soziale Dimension von Heterogenität in den Mittelpunkt gestellt, bezieht sich ‚inclusion‘ in Indien zusätzlich stark auf Frauen, auf Menschen auf dem Land, auf Angehörige der untersten Kasten und auf Angehörige bestimmter Völker, in Südafrika auf Fragen der Rassen und – vor dem Hintergrund der hohen Raten von HIV-Infektionen sowie

der Zugänglichkeit zu sauberem Wasser – auf Fragen der Gesundheit. Damit spiegelt sich in den Diskussionen um ‚inclusion‘ die jeweilige kulturelle Situation einer Gesellschaft im Hinblick darauf wider, welche Personen und Personengruppen am stärksten der Gefahr gesellschaftlicher Marginalisierung und Exklusion ausgesetzt sind (vgl. hierzu auch AINSCOW und MITTLER 2001).

4. Herausforderungen – nächste Schritte

Vor dem skizzierten nationalen wie internationalen Hintergrund erscheinen die folgenden sechs miteinander verbundenen Herausforderungen als diskussionswürdige und -bedürftige Perspektive – ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen.

- **Raus aus der ‚sonderpädagogischen Ecke‘ – allgemeine Pädagogik ohne falsche Universalismen und ohne Zwei-Gruppen-Theorie!**

Integrationspädagogik und Integrationsbewegung wenden schon lange eine Strategie an, die für den Einzelfall – ein Kind, eine Klasse, eine Schule – in Teilen durchaus erfolgreich ist: Die Strategie der Skandalisierung. Damit gelingt es häufig, dem Umfeld bewusst zu machen, dass es nicht gerade ein Zeichen für einen demokratischen und gerechten Umgang mit Menschen mit Behinderungen ist, wenn sie systematisch aus allgemeinen Institutionen – Kindergarten, Schule, ... – ausgeschlossen werden. Gleichzeitig hat diese Strategie den großen Nachteil, dass den noch nicht ganz allgemeinen Institutionen immer deutlich gemacht wird, dass sie eine zusätzliche Herausforderung anzunehmen hätten – am häufigsten in Gestalt eines bestimmten Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zwar gelingt es oft, den Zuständigen zu verdeutlichen, dass die Bedarfe dieses einen Kindes gar nicht so besonders sind, dass sie unerfüllbar sein müssten, sondern dass dies meist sogar sehr gut gelingen kann. Und doch bleibt als systematisches Problem bestehen, dass mit einer solchen Strategie letztlich auf das Hereinnehmen ‚zusätzlicher Kinder‘ gezielt wird, wodurch die problematische Zwei-Gruppen-Theorie bedient und manifestiert wird.

Dazu sind häufig nur die Schulen und Pädagog/-innen bereit, die sich selbst als engagiert bezeichnen – denn wer lädt sich sonst freiwillig ein ‚zusätzliches Problem‘ auf? Die jahrelange Stagnation des Gemeinsamen Unterrichts in Deutschland ist – neben anderen bedeutsamen Aspekten – auch darauf zurückzuführen, dass Integrationspädagogik und Integrationsbewegung letztlich doch immer wieder latent sonderpädagogisch argumentieren, für Menschen mit Beeinträchtigungen eintreten und damit die Interessen einer spezifischen Klientel verfolgen. So lange sie dies tun, werden sie wahrscheinlich weiterhin für einzelne Kinder und ihre

Familien erfolgreich sein, das Schulsystem als Ganzes aber um keinen Deut verändern können, denn es bleibt immer die legitime Frage, ob man sich dieser als zusätzlich begriffenen Aufgabe überhaupt stellen will.

An diesem Punkt wird es erst reale Fortschritte geben, wenn die Formulierung partikularer Interessen zurücktritt hinter den Anspruch einer ‚Schule für alle‘ und einer Qualität, die sich an diesem Anspruch misst. Dazu gehört dann allerdings die ausdrückliche Absicherung, dass ‚alle‘ auch tatsächlich ‚alle‘ heißt. Immer wieder muss man die Erfahrung machen, dass dem eben nicht so ist und dass sich hinter diesem Slogan eher fortschrittliche Reformrhetorik einer ‚Schule für die meisten Kinder‘ verbirgt – und ein solcher falscher Universalismus ist sicherlich auch einer der Hintergründe für die Skandalisierungsstrategie. Wenn der Schritt aus der ‚sonderpädagogischen Ecke‘ erfolgen soll, kann die zentrale Argumentationsfigur nicht mehr das Verweigern des Gemeinsamen Unterrichts für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein, sondern muss die inklusive Qualität der Schule für alle an deren Stelle treten.

- **Pädagogik der Vielfalt – unteilbare Heterogenitätsdimensionen kunstvoll zusammendenken!**

Die Skandalisierungsstrategie zu verlassen wird umso leichter, wenn die Argumentation sich nicht mehr auf eine Dimension von Heterogenität bezieht, sondern auf alle. Im Rahmen der „Pädagogik der Vielfalt“ ist sonderpädagogischer Förderbedarf schon per se nicht mehr das bestimmende Moment, da andere Heterogenitätsdimensionen ebenso wichtig sind, wenn es etwa um Fragen des Migrationshintergrundes geht. Je mehr es gelingt, Heterogenitätsdimensionen künstlerisch zusammenzudenken und miteinander vernetzte Handlungsstrategien zu entwickeln, also Fragen von Beeinträchtigung, Geschlechterrollen und ethnischer Hintergründe mit dem gemeinsamen Nenner des Umgangs mit Heterogenität zu diskutieren und gemeinsame Perspektiven zu entwickeln, desto leichter ist es gleichzeitig, dieses Thema als ureigenstes jeglicher Schule begreiflich zu machen. Wie die Leiterin einer Grund- und Hauptschule in Baden-Württemberg zusammenfasste: „Kommen Sie hier mit der Integration von Behinderten an, haben Sie in meinem Kollegium keine Chance, da kriegen Sie nur die ganz Engagierten. Geht es aber um Heterogenität insgesamt, sieht das schon ganz anders aus, denn das betrifft alle Kolleginnen!“

Ein zweites Moment ist allerdings dazuzudenken: Pädagogik der Vielfalt und Inklusion lehnen die Vorstellung ab, es gäbe jeweils zwei klar abgrenzbare Gruppen: Jungen und Mädchen, Deutsche und Migranten, Behinderte und Nichtbehinderte. Diese Logik ad-

ministrativen Aufräumens macht pädagogisch keinen Sinn, denn die realen Unterstützungsbedarfe stimmen in den wenigsten Fällen mit diesen Gruppierungen überein. Insofern ist die englische Kritik berechtigt, dass die Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenso diskriminierend ist wie sexistische oder rassistische Sprache, denn mit dieser Kategorisierung geht in der Regel eine massive Absenkung von Erwartungen einher (vgl. MITTLER 2000, BOOTH und AINSCOW 2002) – und hier setzen neue Kategorisierungen wie „emsoz-Schüler“ (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2005b, 17) oder vielleicht demnächst „mokö-Schüler“, die auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten der KMK basieren, die gleichen diskriminierenden Bahnen fort.

- **Pädagogische Schulentwicklung – bunte inklusive Schulqualität statt monokultureller outputorientierter Schülerqualität!**

Pädagogische Schulentwicklung ist der Königsweg zur Inklusion, nicht zuletzt, weil in ihrem Rahmen genau die eben beschriebenen Diskussionen und Reflexion mit allen Beteiligten stattfinden. Dies gilt jedenfalls so lange, wie Schulentwicklung nicht im Rahmen der Marktisierung des Sozialen zu einem neoliberalen Wettbewerb zwischen Schulen mit ihren jeweiligen Profilen und Programmen verkommen ist. Hilfreich ist hier der Index für Inklusion, ein Material zur Selbstevaluation für Schulen, die den Anspruch einer ‚Schule für alle‘ verfolgen und Heterogenität nicht mehr hierarchisch aufräumend fassen wollen (vgl. BOOTH und AINSCOW 2002, BOBAN und HINZ 2003). Im Übrigen bezieht sich der Ansatz des Index nicht nur auf Schule, mittlerweile gibt es ihn auch für den vor- und außerschulischen Bereich (vgl. BOOTH und AINSCOW 2004, eine deutsche Übersetzung ohne Adaption wird 2006 von der GEW Bund herausgegeben), eine englische Version für eine inklusive Lehrerbildung ist in Arbeit und eine englische Arbeitsgruppe arbeitet an einem Index für eine inklusive Kommunalpolitik.

Allen Versionen des Index ist gemeinsam, dass sie tatsächlich direkt die Qualität einer Institution, ihr kulturelles Selbstverständnis, ihre inneren Strukturen und ihre alltäglichen Praktiken beleuchten – und dies, wie immer wieder, indirekt über die Leistungen und Entwicklungen ihrer Schüler/-innen bzw. Kinder bzw. Studierenden tun. So bildet der Index in seinen verschiedenen Varianten ein ‚Gegengift‘ gegen die in Deutschland im wahren Sinne des Wortes pervertierte (also umgewendete) Qualitätsdiskussion, die Qualität von Schulen unter der Hand dann doch wieder in die Qualität von Schüler/-innen umformt – die Logik des Aufräumens wird damit einmal mehr bestätigt. Und den Versionen des Index ist weiter gemeinsam, dass sie eine klare inhaltliche Grundlage haben, mit der es nicht möglich ist – wie

mit anderen Materialien und Ansätzen der Schulentwicklung –, Schule in jegliche Richtung hin zu entwickeln, und sei es eine Schule mit faschistischer Orientierung. Der Index hat eine klare normative, nämlich auf Inklusion zielende Grundlage, und das ist eine seiner Stärken.

- **Schule als inklusives lernendes System – nonkategoriale innerschulische Unterstützung!**

Was als Ganzes für Kulturen, Strukturen und Praktiken gilt, wäre auch als Herausforderung für interne Prozesse zu formulieren: Es kann auf Grund der herausgearbeiteten Mechanismen der Diskriminierung im Rahmen der Zwei-Gruppen-Theorie nicht darum gehen, über verstärkte Etikettierung ‚anderen‘ Schüler/-innen eine entsprechende individuelle Förderung zukommen zu lassen, sondern es muss das Ziel sein, als Schule (wie als Kindergarten, ...) ein inklusives lernendes System zu werden, das für jedwede Fragestellung kompetente Unterstützung geben kann, ohne dass deshalb etikettiert und ggf. ausgesondert werden müsste – und dafür braucht es entsprechende innerschulische Unterstützungssysteme.

Hier kann ein kanadisches Beispiel sehr anregend wirken: In der Provinz New Brunswick, in der es keine Sonderschulen und Sonderklassen mehr gibt, hat jede Schule ein solches Unterstützungssystem: Das „Students Services Team“ (vgl. HINZ 2005). In diesem Team kommen jede Woche für zwei Stunden diverse Menschen zusammen: Die Schulleitung, einige Klassenlehrer/-innen und weitere schulinterne Spezialist/-innen (nicht immer mit ganzer Stelle) wie eine Sozialarbeiterin, ein Guidance Counsellor (psychologischer Berater, der auch für Fragen von Mobbing und Streitschlichtung kompetent ist), ggf. eine Sprachtherapeutin, eine Lesespezialistin und ein oder mehrere sog. Methods- and Ressource-Lehrer/-innen (am ehesten vergleichbar den hiesigen Sonderpädagog/-innen, allerdings nicht als eigene Berufsgruppe, sondern als auf einige Jahre begrenzte Berufsrolle für erfolgreiche und erfahrene Klassenlehrer/-innen; die M&R-Lehrer/-innen sind primär für Klassen und die entsprechenden Kolleg/-innen in der Schule zuständig, nicht für bestimmte Kinder, und haben eine offene Lernwerkstatt mit diversen Materialien zur Verfügung, in der sie für alle – Schüler/-innen, Kolleg/-innen, wer auch immer – ansprechbar sind; vgl. ausführlich HINZ 2005, 2006). Und – das ist vielleicht das für deutsche Ohren Ungewöhnlichste – an diesen Treffen nimmt regelmäßig ein/e Mitarbeiter/-in des Schulamtes teil, da häufig formale und juristische Fragen zu bedenken sind. Im Verlauf der zwei Stunden wird eine Tagesordnung mit vielleicht 20 Punkten bearbeitet, die teils Namen von Schüler/-innen, teils auch allgemeine Fragestellungen wie den Übergang in die nächste Schulstufe enthält. In diesen

Beratungen wird ein großes Themenspektrum – von der Drogen-sucht über eine Familie mit dem Vater im Gefängnis und der Mutter kurz vor der Psychiatrie bis zur Frage eines gerade immigrierten Schülers nach der Möglichkeit, Französisch ‚nachzulernen‘ – besprochen, ohne dass dafür ein Status und eine Etikettierung von irgendwem nötig wäre, denn die Beteiligten einschließlich der Spezialist/-innen sind kontinuierlich vor Ort und im Austausch. Mit einem solchen innerschulischen System ist es nicht mehr möglich, aber auch nicht mehr nötig, jemanden ‚woanders hin zu räumen‘.

Über derartige nonkategoriale innerschulische Unterstützungssysteme, die notwendigerweise die permanente Reflexion der eigenen Arbeit zur Grundlage haben müssen, gilt es nachzudenken und entsprechende gilt es auch in Deutschland zu entwickeln – vielleicht nicht unbedingt nach kanadischem Vorbild. In anderen Ländern gibt es sicherlich ähnliche Beispiele, wenngleich nicht mit dieser schulstrukturellen Tragweite, einer landesweit realen ‚Schule für alle‘.

- **Teamstrukturen –
Neukonturierung der Rolle der ‚zweiten Pädagog/-in‘!**

Weder pädagogische Schulentwicklung noch nonkategoriale innerschulische Unterstützungssysteme können in einem Schulsystem funktionieren, das nach wie vor auf dem Ein-Lehrer-Prinzip basiert. Jedoch erscheint auch die bisherige Gestaltung der Rolle der ‚zweiten Pädagog/-in‘ in vielen Fällen nicht gerade befriedigend, handelt es sich doch weitgehend um Sonderpädagog/-innen, die unter dem Druck einer – immer geringer werdenden – pro etikettierter Schüler/-in zugewiesenen Stundenzahl eher schülerbezogen additiv und/oder fachlich ergänzend oder die Gruppengröße mindernd in entlastender Funktion tätig sind.

Eine wirkliche Neukonturierung der Rolle der ‚zweiten Pädagog/-in‘ gibt es bisher eher in Ansätzen, hierfür sind gerade die Konstellationen interessant, in denen nicht nur Lehrer/-innen aktiv sind, sondern mit ihnen zusammen andere Pädagog/-innen ohne Lehrfunktion (häufig diskriminierend als pädagogische Unterrichtshilfe bezeichnet) wie Sozialpädagog/-innen, Erzieher/-innen, Therapeut/-innen etc. Hier könnten insbesondere Berliner und Hamburger Erfahrungen anregend sein, nicht zuletzt könnte auch hierfür das kanadische Beispiel mit seiner obligatorischen Ganztagschule und der großen Zahl von ‚teachers assistants‘ Anregungen geben.

- **Curriculare Inklusion –
allgemeines Curriculum mit Modifikationen!**

Einen wichtigen Schritt vorwärts würde es bedeuten, wenn die bestehende curriculare Segregation überwunden werden könnte, wenn also das Nebeneinanderbestehen von Lehrplänen für die verschiedenen Bildungsgänge ein Ende hätte. Wie oft finden sich Lehrer/-innen in der Situation wieder, vor der Schulaufsicht rechtfertigen zu müssen, in welcher Stunde sie für welches Kind nach welchem Lehrplan welches Lernziel angestrebt hätten (vgl. BOBAN 2000). Ein allgemeines Curriculum, das selbstverständlich für alle Bildungsgänge gültig ist und auf die jeweilige Lerngruppe hin modifiziert wird, wäre hier eine große Erleichterung.

Und das gibt es auch in Deutschland – nicht nur als Historie der Schulreformphase in den 1970er Jahren, sondern auch aktuell in Schleswig-Holstein für alle Fächer der Sekundarstufe I, von der Schule für Geistigbehinderte bis zum Gymnasium. Die dort zusätzlich vorhandenen sonderpädagogischen Richtlinien enthalten keine eigenen Curricula mehr, sondern benennen Qualitätsmerkmale, also quasi Rechtsansprüche, die an die festgestellten Förderschwerpunkte anschließen, etwa das Recht auf Mobilitätstraining, auf Gebärdensprache, (vgl. MBWFK 2002). Das wäre schon mal – unter den gegebenen gegliederten Rahmenbedingungen – ein wichtiger Schritt. Einzubauen wären allerdings Sicherungen, mit denen vermieden werden kann, dass bestimmte Schüler/-innen aus wohlmeinender (sonderpädagogischer?) Perspektive vorschnell von bestimmten curricularen Anforderungen abgehängt werden, dies geschieht in New Brunswick ebenfalls unter Einbeziehung der ‚Students Services Teams‘, nach dem Prinzip: Je größer die Modifikation des Curriculums, desto größer die Zahl der Menschen, die in diese Entscheidung einzubeziehen sind.

Ach ja, die alte Forderung stimmt immer noch und immer mehr: Auch strukturell muss das Schulwesen insgesamt an das internationale Niveau herangeführt werden, unabhängig davon, ob der Begriff dann Gesamt-, Einheits-, Gemeinschafts- oder neun-jährige Grundschule ist. Entscheidend ist, dass strukturell das „orchestrating learning“ (BOOTH und AINSCOW 2002, 70ff.) in aller Vielfalt möglich wird, also z.B. Beethovens Neunte – neben einer gelegentlichen Elise als Solostück für Klavier – oder Frank Zappas Bobby Brown nicht auf Blockflöten reduzieren zu müssen, sondern mit dem ganzen Orchester zum Klingen bringen zu können. Angesichts dieser formulierten Herausforderungen – sicherlich sind andere und mehr denkbar – ist deutlich, dass es noch viel zu tun gibt in Deutschland in Sachen Entwicklung zur Inklusion. Das negiert nicht das, was in den letzten 30 Jahren erreicht wurde – immerhin unter den Bedingungen eines extrem aufräumen-

den, immer noch an der ständischen Gesellschaft orientierten Bildungssystemen. Das muss man unter internationaler Perspektive berücksichtigen. Und: Schritte zur Inklusion bauen auf den bisherigen Entwicklungen und Erfolgen auf. Sie werden erfolgreicher sein können, je mehr sie sich in allgemeine Diskurse begeben; dann könnte es zu vielleicht unerwarteten Bündnispartnern kommen: Kommunen, die das teure aufgeräumte Schulwesen nicht mehr bezahlen können, Handwerkskammern, die die soziale Selektivität des gegliederten deutschen Schulwesens als dysfunktional kritisieren, und viele andere Betrachter und Freunde der Kunst mehr ...

Literatur

- AINSCOW, Mel und MITTLER, Peter (Eds.) (2001): Including the Excluded. Proceedings of the 5th International Special Education Congress, University of Manchester 2000. CD-ROM. Manchester: Inclusive Technology
- BOBAN, Ines (2000): It's not Inclusion ... – Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: HANS, Maren und GINNOLD, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied/Berlin, 238-247
- BOBAN, Ines und HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion – Lernen und Partizipation in der Schule entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- BOBAN, Ines und HINZ, Andreas (2004): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: HEINZEL, Friederike und GEILING, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 37-48
- BOOTH, Tony und AINSCOW, Mel (Eds.) (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education
- BOOTH, Tony und AINSCOW, Mel (Eds.) (2004): Index for Inclusion – developing learning, participation and play in early years and childcare. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- BÜRLI, Alois (1997): Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik – vergleichende Betrachtungen mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Hagen: Fernuniversität
- BUNCH, Gary (2005): Crucial Terms for Inclusion and Special Education: Confusion in education for learners with disabilities. Referat auf der „Inclusive and Supportive Education Conference“, 1. bis 4. August 2005 in Glasgow.
- Im Internet:
www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_b/bunch_g.shtml
- CZOCK, Heidrun und RADTKE, Frank-Olaf (1984): Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung. Päd extra 12, H.10, 34-39
- ELLGER-RÜTTGART, Sieglind (2002): Education for All – Education Towards Inclusion. In: Deutscher Verein für die Rehabilitation Behinderter; Chronisch zieken en Gehandicaptenraad Nederland (Eds.): Networking in Practice: Connecting Partners in Rehabilitation. 8th European Regional Conference of Rehabilitation International November 2002, Aachen. Utrecht/Heidelberg: Selbstverlag, 98-102
- FOREST, Marsha, PEARPOINT, Jack, MAIURI, Fran, SNOW, Judith, GALATI, Rose, GALATI, Dom und BAILEY, Louise (2000): It's not Inclusion. Warning Signs of bad Practice in Education. Inclusion News, 3
- HINZ, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio
- HINZ, Andreas (1998): Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: HILDESCHMIDT, Anne und SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim München: Juventa, 127-144
- HINZ, Andreas (2000): Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden – von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? In: KUNZE, Lutz und SASSMANNSHAUSEN, Uwe (Hrsg.): Gemeinsam weiter ... 15 Jahre Integrative Schule Frankfurt. Frankfurt: Selbstverlag, 69-82
- HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361
- HINZ, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud und SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- HINZ, Andreas (2005): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: KATZENBACH, Dieter und SCHRÖDER, Joachim. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Schul- und Unterrichtsforschung. Frankfurt am Main: Goethe-Universität (im Druck)
- HINZ, Andreas (2006): Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: PLATTE, Andrea, SEITZ, Simone und TERFLOTH, Karin (Hrsg.):

Inklusive Bildungsprozesse. Was ‚bewegt‘ pädagogische Forschung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck)

KARAGIANNIS, Anastasios, STAINBACK, Susan und STAINBACK, William (1997): Rationale for Inclusive Schooling. In: STAINBACK, Susan und STAINBACK, William (Eds.): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes, 3-15

MBWFK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) (Hrsg.) (2002): Sonderpädagogische Förderung. Anhörungsfassung. Kiel: MBWFK (im Internet: <http://lehrplan.lernnetz.de/html/sonder/pdf/sop.pdf>)

MITTLER, Peter (2000): Towards Inclusive Education. London: Falmer

PRENGEL, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich

PRENGEL, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich

PRENGEL, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: LUTZ, Helma und WENNING, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 93-107

PREUSS-LAUSITZ, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel: Beltz

PREUSS-LAUSITZ, Ulf (2005a): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. Es ist normal, verschieden zu sein – aber was folgt daraus? Sonderpädagogische Förderung 50, 70-80

PREUSS-LAUSITZ, Ulf (Hrsg.) (2005b): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim/Basel: Beltz

SANDER, Alfred (2002): Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In: WARZECHA, Birgit (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster: Lit, 59-68

SANDER, Alfred (2003a): Über die Integration zur Inklusion. St. Ingbert: Röhrig

SANDER, Alfred (2003b): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. Sonderpädagogische Förderung 48, 313-329

SAPON-SHEVIN, Mara (1997): Celebrating Diversity, Creating Community: Curriculum that Honors and Builds on Differences. In: STAINBACK, Susan und STAINBACK, William (Eds.): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes, 255-270

SLEE, Roger (2000): Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. Vortrag auf dem 5th International Special Education Congress, University of Manchester

TERVOOREN, Anja (2003): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 26, H.1, 26-36

WEHRLI, Ursus (2002): Kunst aufräumen. Zürich: Kein und aber

WEHRLI, Ursus (2004): Noch mehr Kunst aufräumen. Zürich: Kein und aber

WILHELM, Marianne und BINTINGER, Gitta (2001): Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion. Oder: Weg von den „Integrationsklassen“ hin zur „Schule für alle Kinder“! Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 24, H.2, 44-50



Prof. Dr. Andreas Hinz
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
D – 06099 Halle (Saale)
E-Mail: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Zum Stand der gemeinsamen Bildung in Berlin, Deutschland und anderswo

Jutta Schöler

Normalität für Menschen mit Behinderung? Das ist in Deutschland nicht das gemeinsame Leben, sondern die Absonderung. Auch hier in Berlin – mehr als 30 Jahre nach der Genehmigung der von 15 Elternpaaren behinderter und nicht behinderter Kinder hart erkämpften ersten Integrationsklasse – sind es in den meisten Stadtbezirken die „besonderen“ Schulen, in denen die Eltern bei der Einschulung sicher sein können, dass jedes – wirklich jedes Kind – so akzeptiert wird, wie es ist. Inklusive, kein Kind aussondernde Schulen, sind in Deutschland immer noch die große Ausnahme.¹

Wir leben in Deutschland in einer Gesellschaft, in der es als „normal“ angesehen wird, Kinder von der Mehrheit aller anderen Kinder zu trennen, wenn sie andere Bedürfnisse haben für ihr Leben und Lernen als die jeweilige Mehrheit. Diesen Eltern wird oft geraten, ihr Kind in einem Schonraum von Sonderkindergarten, Sonderschule oder Sonderwerkstatt lernen und leben zu lassen, weil dieses Kind wegen einer körperlichen Beeinträchtigung, einer Sinnesschädigung oder einer intellektuellen Beeinträchtigung langsamer oder anders lernt als die anderen gleichaltrigen Kinder. In vielen anderen Ländern gilt bereits eine andere gesellschaftliche Normalität: Alle Kinder haben das Recht auf ein gemeinsames Lernen; die besonderen Unterstützungen oder besonderen Methoden werden in der Schule des Wohnortes angeboten.

Ein kurzer Überblick über die Länder, die Sonderschulen als verpflichtenden Lernort für Kinder mit Behinderungen überwunden haben²:

- Italien (Schließung der Sonderschulen seit 1976);
- Alle skandinavischen Länder (langsame Umwandlung seit Mitte der 70er Jahre);
- Australien, Kanada, Neuseeland;
- Spanien und Portugal (Umwandlung seit Mitte der 80er Jahre), Griechenland;
- Auf dem Weg dazu sind: Österreich, die Niederlande, viele osteuropäische Länder (z.B. Polen und Rumänien) und südamerikanische Länder.

¹ Zum Beginn der Integrationsentwicklung in Deutschland siehe: Projektgruppe Integrationsversuch, 1988 und ROEBKE/HÜWE/ROSENBERGER, 2000

² siehe hierzu auch: HANS/GINNOLD, 2000

Nach 30 Jahren der Entwicklung hin zu einer Schule, die Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen akzeptiert, gibt es auch in Deutschland sehr viele positive Beispiele. Engagierte Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen und an weiterführenden Schulen haben gemeinsam mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen innerhalb unseres deutschen, prinzipiell selektiven Schulsystems, nach Wegen der Nichtaussonderung gesucht. Viele hier im Raum können auf Erfolge verweisen. Viele fühlen sich aber auch allein gelassen, überfordert und sehen sich an ihren Grenzen.

Nach meiner Einschätzung sind wir an einem Entwicklungspunkt angelangt, wo es dringend notwendig ist, strukturelle Veränderungen durchzusetzen: Die integrative Schule darf nicht mehr Ausnahme sein, sondern muss zur Regel werden. Das bedeutet konkret die Umwandlung bestehender Sonderschulen in Regelschulen – für einen Übergangszeitraum mit eng kooperierenden Sonderklassen.³ Regionale Schulentwicklungspläne müssen festlegen, bis zu welchem Zeitpunkt welche Schule geschlossen bzw. umgewandelt werden soll.

Zurück an den Anfang: Bewusste Elternschaft

In der heutigen Zeit ist die Entscheidung für ein Kind eine sehr bewusste und zumeist langfristige Entscheidung. Schwangerschaftskontrolle hat ermöglicht, dass Mütter und Väter langfristig entscheiden, wann sie ein oder zwei Kinder (selten mehr) in ihre Lebensplanung einbeziehen. Vorsorgeuntersuchungen informieren schon lange vor der Geburt, ob es ein Junge oder ein Mädchen wird oder ob es Zwillinge werden. Mit jeder Vorsorgeuntersuchung wird die Frage gestellt: „Ist es – das Kind – normal? Gibt es Anlass zu besonderer Sorge?“ Manche werdenden Mütter und Väter schätzen ihre eigenen Kräfte so ein, dass sie sich bewusst gegen ein Kind mit Behinderung entscheiden. Die Diagnose einer möglichen Behinderung beendet manches Leben bevor es begonnen hat.

Es gibt aber auch Eltern, die sich bewusst für ein Kind entschieden haben und Vorsorgeuntersuchungen, die letztlich zum Tod des Kindes führen, ablehnen. Und es gibt Lebenssituationen, wo alle Beteiligten davon ausgehen können, es sei „alles Notwendige“ getan, ein „gesundes Kind“ wird erwartet und dann wird eine Behinderung diagnostiziert. Die Entwicklung in der Medi-

³ Als Beispiel hierzu siehe: DÜRING/SCHÖLER, 2004 und DÜRING, 2005

zin macht es möglich, dass Kinder, die sehr früh oder unter sehr schwierigen Bedingungen geboren werden, am Leben bleiben – oft mit der großen Herausforderung für die Eltern, ein schwer behindertes Kind auf seinem Lebensweg zu begleiten. Die Diagnose: „Ihr Kind ist behindert“, ist für die Eltern immer ein schwerer Eingriff in ihre eigene langfristige Lebensplanung, egal, wann diese Diagnose gestellt wird: Ob gleich nach der Geburt, ob nach einer Phase des Bangens (z.B. nach einer Frühgeburt) oder plötzlich durch Unfall oder als Folge einer Erkrankung, ob erst mit der Einschulung oder während der Schulzeit.

Der italienisch-deutsche Psychologe Ludwig-Otto ROSEMER hat diese Situation folgendermaßen benannt:

„Mit der Tatsache vertraut zu werden, dass das Kind nicht so ist, wie es sein sollte, stellt wohl die größte Anforderung an die Anpassungskraft eines Elternpaares dar. Kein anderes Ereignis ist so einschneidend und kein Schmerz ist zeitlich so unbegrenzt“ (ROSEMER in SCHÖLER 1998, 160).

Entscheidend ist, ob der Weg einer Mutter, eines Vaters, der Großeltern, wer auch immer Anteil hat an der Entwicklung dieses Kindes, ein Weg in dieser Gesellschaft bleiben kann oder ob Sonderwege gegangen werden müssen. Und wenn es Sonderwege gibt: Können die Eltern sicher sein, dass sie kompetent über die Vor- und Nachteile, die zu erwartenden Schwierigkeiten und Erleichterungen von den professionell hierfür zuständigen Menschen informiert werden und dann letztlich selbst über Alternativen entscheiden können? Oder bietet das System der Sonderpädagogik den Eltern an: „Wenn Sie Ihr Kind der Sonderschule anvertrauen, dann übernimmt die Gesellschaft die Lösung der täglichen Probleme? Wenn Sie dagegen unbedingt die Gemeinsamkeit mit den anderen Kindern am Wohnort wollen, dann ist es Ihre Aufgabe, das Kind täglich in die Schule zu bringen, die notwendigen Therapien zu organisieren und die Nachteile des unzuverlässigen Halbtagschulsystems auszugleichen.“ Letztlich wird den Eltern selbst diese Entscheidung nicht zugebilligt. Immer noch gilt es in Deutschland als durchaus normal, dass gegen den Willen der Eltern aufgrund einer Verwaltungsentscheidung ein Kind einer Sonderschule zugewiesen wird.⁴

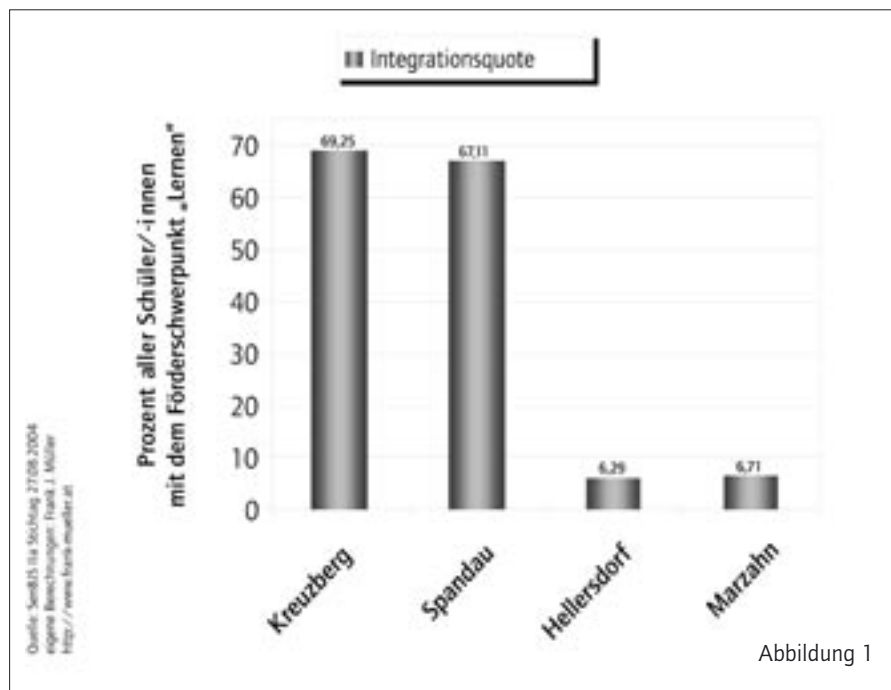
⁴ Trotz der Ergänzung im Grundgesetz, Artikel 3, Absatz 3 von 1994: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Siehe hierzu HEIDEN, 1996

Neben den täglichen Sorgen und oft schwierigen Entscheidungen um die Gesundheit und die medizinisch richtige Behandlung des Kindes, gibt es die ständige Sorge und Angst, mit dem Kind aus dem sozialen Umfeld, aus dem normalen Kindergarten und der Schule ausgesondert zu werden.

Wie groß sind die Chancen, Gemeinsamkeit zu erhalten?

Wie diese Frage beantwortet wird, das ist in Deutschland von Bundesland zu Bundesland und in Berlin derzeit von Wohnbezirk zu Wohnbezirk unterschiedlich zu beantworten. Aufschlussreiche Zahlen hierzu liegen für die Kinder mit der Etikettierung „lernbehindert“ vor. Diese Kinder bilden die zahlenmäßig größte Gruppe der Kinder, die in Deutschland an Sonderschulen überwiesen werden. In den anderen zuvor genannten Ländern gibt es diese pauschale Etikettierung nicht. – In Italien spricht man statt dessen differenzierter von den Kindern „con problemi sociali“ oder „den Entwicklungsverzögerten“, von Kindern mit Wahrnehmungs- oder Informationsverarbeitungsstörungen. In diesen Ländern (wie z.B. in Finnland oder Kanada) gehört es selbstverständlich zu den Aufgaben der Regelschulen, für diese Kinder spezielle Förderungen anzubieten. Sonderklassen für Kinder mit Lernschwierigkeiten sind in jenen Ländern seit Anfang der 60er Jahre geschlossen worden.

Die aktuelle Situation dieser Kinder in Berlin spiegeln zwei grafische Darstellungen mit „Zahlen zum Staunen“. Die höchste Integrationsquote gibt es in dem Bezirk Berlin-Spandau und dem Teilbezirk Berlin-Kreuzberg. In diesen beiden (ehemals „West“-



Bezirken) werden 69,25% (Kreuzberg) bzw. 67,11% (Spandau) aller Schülerinnen und Schüler mit der Zuschreibung: „Lernbehindert“ in Regelschulen unterrichtet (es folgen die „West“-Teilbezirke Steglitz (ca. 61%), Schöneberg (57%) und Tiergarten (55%). – Dem gegenüber stehen am anderen Ende der Skala: Hellersdorf und Marzahn (beide ehemaliger Ostteil der Stadt), wo integrativ nur ca. 6% aller Schülerinnen und Schüler, die als lernbehindert bezeichnet werden, unterrichtet werden. (Abb. 1)

An dieser Stelle der Argumentation mit Zahlen wird von Vertretern der Institution Sonderschule häufig argumentiert, in den Bezirken mit hoher Integrationsquote würden Kinder zu Lernbehinderten erklärt, die in den anderen Bezirken nicht so etikettiert werden. Dieses Argument kann anhand der Zahlen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport aus dem Schuljahr 2004/05 ganz klar widerlegt werden.

In Kreuzberg erhalten die Zuschreibung „lernbehindert“ 2,86% und in Spandau 2,21% aller Schülerinnen und Schüler, während dies in Hellersdorf 5,6% und in Marzahn 6,02% aller Schülerinnen und Schüler sind. (Abb. 2) Aus der Grafik ist abzulesen, wie gering bzw. wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler in dem jeweiligen Bezirk ist, die eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchen. – Interessant ist auch jeweils der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunft. Angaben hierzu können Sie der Abb. 3 entnehmen.

Weshalb diese Unterschiede von Bezirk zu Bezirk so gravierend sind, möchte ich Ihren Diskussionen – auf Bezirksebene – überlassen. Vielleicht haben Sie die Gelegenheit, in dem Stadtbezirk oder in dem Landkreis, in dem Sie wohnen oder arbeiten, einen kleinen Beitrag dazu zu leisten, dass es normaler wird, was an vielen Orten schon normal ist: Gemeinsamkeit für alle Kinder.

Um die eigene innere Sicherheit zu gewinnen, dass die Gemeinsamkeit in Kindergarten und Schule das richtige Ziel ist, braucht man heute nicht mehr – wie noch vor 25 Jahren – nach Italien zu reisen. Zahlreiche

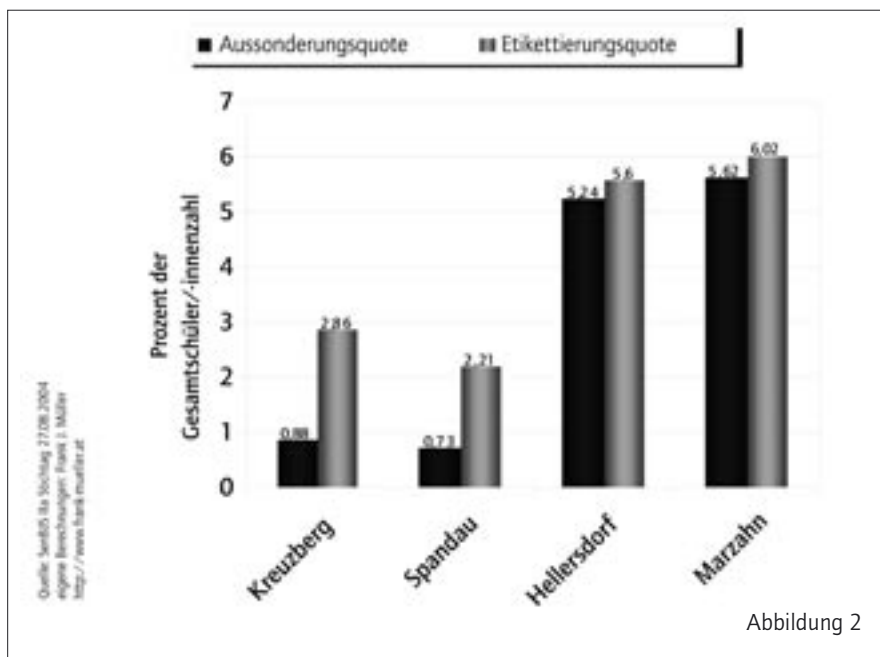


Abbildung 2

Eltern behinderter Kinder, Lehrerinnen und Lehrer sowie Studierende haben sich seit Beginn der 80er Jahre auf die Reise gemacht und vor Ort erfahren, dass und wie eine Schule möglich ist, die kein Kind ausgrenzt.

Ich nenne einige strukturelle Merkmale, die nach meiner Einschätzung dazu geführt haben, dass die Bezirke Berlin-Kreuzberg und Berlin-Spandau auf eine deutlich positivere Bilanz in Bezug auf die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verweisen können als so viele andere Bezirke: Dies sind zugleich Merkposten, die Sie auf jeden anderen Wohnbezirk übertragen können.

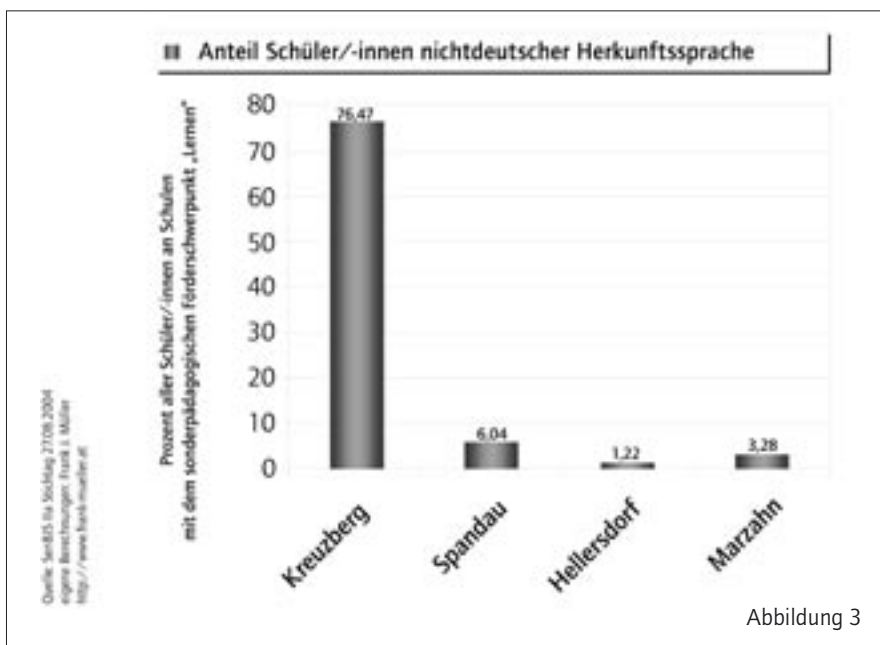


Abbildung 3

Integrationskindertagesstätten

Für jedes Wohngebiet ist es sinnvoll, die Frage zu stellen: Gibt es Integrationskindertagesstätten – wenn ja, seit wann? Die Kindertagesstätten Adalbertstraße und Kohlfurter Straße waren die Vorreiter einer Integrationsbewegung für Kreuzberg seit Beginn der 80er Jahre; etwa zur selben Zeit gelang die Umwandlung einer großen Sonderkindertagesstätte in Spandau in die Integrationskindertagesstätte „Hoppetosse“. Die Leiterinnen und die Erzieherinnen integrativer Kindertagesstätten haben – gemeinsam mit einem Kitaberatersteam – bereits früh die Eltern darin unterstützt, dass das gemeinsame Lernen in der Schule fortgesetzt werden konnte.⁵

Eine sehr ähnliche Entwicklung ist mir aktuell aus Nürnberg bekannt. Die dortige Lebenshilfe hat vor einigen Jahren mit der Einrichtung von Integrationskindergartengruppen begonnen und organisiert derzeit bereits im 2. Schuljahr Kooperationsklassen, welche in Regelschulen ausgelagert wurden. Der Vorstand der Nürnberger Lebenshilfe plant, die Schule insgesamt in eine Integrationsschule umzuwandeln.

Beratungs- und Unterstützungsdienste

Eine wesentliche Rolle spielt die Haltung und das Engagement der Personen des jeweiligen schulärztlichen und des schulpsychologischen Dienstes sowie die Arbeitsweise der Mitarbeiter/-innen in den Beratungsstellen für Eltern von Kindern mit Behinderung, die zumeist den Sozialämtern zugeordnet sind. In Berlin-Spandau und Berlin-Kreuzberg sind seit Beginn der 80er Jahre über die Sozialämter finanzierte Einzelfallhelfer/-innen in Schulen mit sogenannter Einzelintegration tätig geworden, bevor berlinweit das System der Schulhelfer eingeführt wurde. – Im Bezirk Spandau konnten die Eltern sicher sein, Hilfe und Unterstützung zu bekommen, wenn sie ihr Kind mit besonderen Problemen in der Normalität ihres Lebensumfeldes fördern wollten.

Kinder- und Fachärzte sowie Therapeut/-innen sind zumeist die ersten „Fachleute“, die mit den Eltern über die Tatsache und die möglichen Konsequenzen einer Behinderung sprechen. Von deren Erfahrungen und der Art ihrer Beratung hängt es sehr wesentlich ab, ob Eltern sich frühzeitig darauf einstellen, dass ihr Kind wegen seiner besonderen Lernbedürfnisse auf eine Sonderschule gehen soll oder ob sie sich mit ihrem Kind auf den Besuch der Regelkindertagesstätte und der Grundschule am Wohnort vorbereiten.

⁵ Zur Einrichtung integrativer Kindertagesstätten siehe FRITZSCHE/SCHASTOK, 2005

Schulaufsicht

Wichtig ist die Haltung der bezirklichen bzw. für den Landkreis zuständigen Schulaufsicht. Kreuzberg und Spandau hatten über viele Jahre eine Schulrätin bzw. einen Schulrat, die alles in ihrer Kraft und Macht stehende taten, um Integrationsmaßnahmen zu unterstützen; sie förderten z.B. Lehrer- und Schulleiterfortbildungen zu diesem Thema.⁶ Manchen war dies vor Ort in den Schulen nicht genug, aber zumeist waren die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitungen in diesen beiden Bezirken doch froh über die Unterstützung und wollten nicht mit der Schulaufsicht anderer Bezirke tauschen.⁷

Für Kreuzberg muss auch die besondere Unterstützung eines Stadtrates gewürdigt werden, der seit dem Frühjahr 1989 Grund- und Sekundarstufenschulen motivierte – manche sagen auch: Unter Druck setzte – mit dem Gemeinsamen Unterricht zu beginnen.

Sonder- und Regelschulen verändern sich

In Spandau haben sich seit Beginn der 80er Jahre die Schulleiter zweier Sonderschulen für Lernbehinderte engagiert und gemeinsam mit ihrem Kollegium die Lehrerinnen und Lehrer der umliegenden Grundschulen beraten, Kinder mit Lernschwierigkeiten zu unterrichten. Sie haben diese Kinder nur im Ausnahmefall den Regelschulen abgenommen. Andererseits sind beide Sonderschulen im Laufe der Jahre in Grundschulen mit dem Schwerpunkt des Gemeinsamen Unterrichts umgewandelt worden.

In beiden Bezirken haben sich inzwischen auch weiterführende Schulen integrativ weiterentwickelt und unterrichten jetzt auch Kinder mit abweichenden Lernzielen.

In Spandau gab es früh und gibt es immer noch eine sehr aktive Elternselbsthilfegruppe, in der sich die sonst so oft vereinzelt Mütter und Väter gegenseitig stützen und beraten.

⁶ Die für Integration von Kindern mit Behinderung zuständige Schulrätin konnte auf Grund ihrer Sach- und Faktenkenntnisse bereits 1995 eine genaue Kostenvergleichsrechnung zwischen Sonderbeschulung und integrativer Beschulung vorlegen. Vgl. KERN, 1995

⁷ In dem Buch von HEYER/PREUSS-LAUSITZ/SCHÖLER, 1997: „Behinderte sind doch Kinder wie wir“ wird u.a. auch exemplarisch dargestellt, wie unterschiedlich die Arbeitsweise verschiedener Schulräte sich auf die Umsetzung der Gesetze und Verwaltungsvorschriften auswirkt (205-230).

Regionale Besonderheiten

Zu guter Letzt, das möchte ich als Spandauerin betonen: Ein Kind mit Behinderung über eine der drei Havelbrücken nach Berlin in eine Sonderschule zu schicken, ist emotional für viele Spandauer immer noch ein weiter Weg. Es gibt Regionen, in denen Kindern mit einer Behinderung längere tägliche Schulwege zugemutet werden als sie für alle anderen Kinder gestattet sind, oder – wenn tägliche Fahrzeiten von mehr als 3 bis 4 Stunden notwendig wären, werden die Kinder und ihre Familien zur Trennung während der Woche, d.h. zu einem Heimaufenthalt „verurteilt“.⁸

Ein Einzelner alleine kann wenig verändern, aber man kann Netzwerke bilden und dann – mit langem Atem! – auch gemeinsam Strukturen verändern.

Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden!

Diese Ergänzung ist im Juni 1994 in das Grundgesetz im Artikel 3, Absatz 3 aufgenommen worden. – Eine breite parlamentarische Mehrheit (622 von 629 abgegebenen Stimmen) erklärte den politischen Willen, dass auch Menschen mit Behinderungen dieselben Rechte haben sollen wie alle anderen Menschen (siehe HEIDEN, 1996). Bereits einen Monat zuvor – im Mai 1994 – hatten die Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland einstimmig ein Abkommen verabschiedet, mit dem festgelegt wurde: „Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen vermehrt entsprochen werden.“⁹

Trotz dieser inzwischen elf Jahre alten Regelungen muss heute immer noch die Mehrheit aller Kinder mit Behinderung in Deutschland eine Sonderschule besuchen. Die Länder, die bei internationalen Leistungsvergleichstest (PISA) deutlich besser abschneiden als Deutschland, können zugleich auf ein selektionsarmes Schulsystem verweisen.¹⁰ Alle Kinder gehen länger gemeinsam in eine Schule als in Deutschland und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehen in dieselbe Schule, zumeist auch in dieselbe Klasse wie ihre Geschwister- oder Nachbarkinder. Wir sollten uns an Finnland oder Schweden orientieren, wo das Motto gilt: „Wir dürfen kein Kind verlieren!“ Ein Kind, für das sich die Eltern

entschieden haben, darf von der Gesellschaft nicht wegen einer Behinderung ausgegrenzt werden!

Notwendige Veränderungen der Institution Schule und der Institution Sonderschule

Lehrerinnen und Lehrer sind es bisher in Deutschland wenig gewohnt, gemeinsam zu arbeiten. Die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Kooperation der Erwachsenen im Klassenzimmer ist eine der wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern (siehe SCHÖLLER, 1997). Es wird von den Lehrerinnen und Lehrern der „normalen Schulen“ erwartet, dass sie die Aufgaben der Erziehung und Unterrichtung aller Kinder weitgehend alleine bewältigen. Sie haben nicht (wie z.B. in den skandinavischen Ländern) die Möglichkeit, Sozialpädagogen oder Psychologen, die zum Team der Schule gehören, regelmäßig zu kontaktieren oder als Unterstützung für sich und für das Kind in den Unterricht einzubeziehen. Besondere Herausforderungen können in Deutschland zu schnell entweder als Versagen der Lehrerin/des Lehrers oder als Versagen des Kindes bewertet werden.

Lehrerinnen und Lehrer, egal ob sie an Sonderschulen oder an Regelschulen unterrichten, sind auf die Aufgabe des Gemeinsamen Unterrichts für alle Kinder bisher nicht vorbereitet. Nur wenige Universitäten oder Fortbildungseinrichtungen bieten die notwendigen Seminare an. Angehende Sonderpädagog/-innen müssen ihre 2. Ausbildungsphase noch überwiegend an einer Sonderschule absolvieren. In Berlin versuchen derzeit einige von ihnen, die Genehmigung zu erhalten, für ihr Referendariat einer Integrationschule zugeordnet zu werden. Vor ca. 20 Jahren wurde in Berlin zum ersten Mal angehenden Regelschullehrerinnen gestattet, in einer Integrationsklasse das Referendariat zu machen. – Aber auch hier gibt es Bewegung: Von Dietlind GLOYSTEIN (siehe Tabelle auf Seite 90) habe ich eine Übersicht erhalten, aus der abzulesen ist, dass derzeit von ca. 100 Lehramtsanwärter/-innen ca. 35% einen Teil ihrer Ausbildungszeit im Gemeinsamen Unterricht absolvieren.

In allen anderen Ländern, die mit dem Gemeinsamen Unterricht weiter sind als Deutschland, ist es der normale Ausbildungsweg, dass alle Lehrerinnen und Lehrer sich auf den Regelfall des inklusiven Unterrichts vorbereiten und nach einer gewissen Zeit der Unterrichtserfahrungen in einem Ergänzungsstudium spezielle sonderpädagogische Qualifikationen erwerben können.

Auch für die Sonderpädagog/-innen in Deutschland muss eine neue Zukunftsperspektive entwickelt werden: Sie müssen die Sicherheit erhalten, dass sie mit ihrer sonderpädagogischen Qua-

⁸ siehe hierzu die sehr interessante Untersuchung von Ada SASSE, 2005

⁹ vollständigen Text siehe: <http://www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf>

¹⁰ siehe Deutsches PISA-Konsortium, 2001 und PISA-Konsortium Deutschland, 2004

lifikation auch Klassenlehrer/-in einer Integrationsklasse sein dürfen und mit ihrem studierten Fach zugleich als Fachlehrer/-in in einer inklusiven Schule arbeiten können. Dort, in den Regelschulen werden sie dann auch gefragt und dringend benötigt, um ihre Kolleginnen und Kollegen zu beraten. – Nicht akzeptabel ist die Berufsperspektive, als Ambulanzelehrer/-in von Schule zu Schule zu reisen, keine eigene Klasse zu haben und eventuell das studierte Fach wenig oder gar nicht zu unterrichten.

Ich sehe die heutige Veranstaltung als einen wesentlichen Meilenstein an auf dem Weg hin zu mehr Normalität für Kinder mit Behinderung: Mehr als 25 Jahre Kampf liegen zurück. Diejenigen, die ihn begonnen haben, gehen derzeit eine/einer nach dem anderen in Pension. – Ich sehe viele junge Lehrerinnen und Lehrer, die mit den alten Strukturen nicht einverstanden sind und die für die kommenden 25 Jahre sicherlich noch viel zu tun haben.

Das Festhalten an der Institution „Sonderschule“ ist ein Symbol für Pessimismus und Resignation. Es ist ein Zeichen dafür, dass die Gesellschaft, die Politiker es den deutschen Lehrerinnen und Lehrern nicht zutrauen und die allgemeinbildenden Schulen nicht genügend personell und sächlich ausstatten, damit in der Vielfalt der Gemeinsamkeit die Schwachen gefördert und herausgefordert werden (denn der Besuch einer Sonderschule bedeutet für viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine permanente Unterforderung) und damit auch die Starken gefördert und herausgefordert werden und die emotionale Sicherheit haben können, auch dann eine Förderung und Anerkennung zu erhalten, wenn sie nicht „die Besten“ sind.

Literatur

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opfaden: Leske + Budrich, 2001

DÜRING, Katrin; SCHÖLER, Jutta: Alle unter einem brandenburgischen Dach? Eindrücke zur Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts. In: BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz, 2004, 62-69

DÜRING, Katrin: Teamentwicklung in einer Schule für alle Kinder. Wie eine Kultur gemeinsamen Denkens und Handelns entstehen kann. Dortmund: IFS-Verlag. Institut für Schulentwicklungsfor-schung der Universität Dortmund, 2005

FRITZSCHE, Rita; SCHASTOK, Alrun: Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2005 (Hrsg.: Jutta SCHÖLER)

HANS, Maren; GINNOLD, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderungen – Entwicklungen in Europa. Neuwied; Krefeld; Berlin: Luchterhand, 2000

HEIDEN, Hans-Günter (Hrsg.): „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Reinbek: Rowohlt, 1996

HEYER, Peter; PREUSS-LAUSITZ, Ulf; SCHÖLER, Jutta (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft und Technik-Verlag, 1997

KERN, Hannelore: Die Kosten von Sonderbeschulung und integrativer Beschulung am Beispiel eines Berliner Stadtbezirks. In: Zs.: Die Sonderschule 40 (1995) Heft 2, 146-151

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Land Brandenburg) (Hrsg.): Das Brandenburgische Schulgesetz – was steckt dahinter? Integration – Ratgeber für Eltern mit behinderten Kindern. Potsdam: Referat für Presse und Öffentlichkeitsarbeit, 2000

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003, Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster/New York; München/Berlin: Waxmann, 2004

PLUHAR, Christine: Auf dem Weg zu verbesserter Kooperation zwischen Schule und Kostenträgern bei der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 44. Jg. Heft 2/1996, 216-222

PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separativen Schulen. In: EBERWEIN, Hans und KNAUER, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 514-524

PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH (HRSG.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule. Weinheim und Basel. Beltz, 1988

ROEBKE, Christa; HÜWE, Birgit; ROSENBERGER, Manfred: Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 2000 SCHÖLER, Jutta: Leitfa-den zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern – nicht nur in Integrationsklassen, Heinsberg: Dieck, 1997

SASSE, Ada: Sonderschüler und Sonderschule im ländlichen Raum. Zwischen Tradition und Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005

SCHÖLER, Jutta: Kinder mit Behinderungen im Verwaltungsbezirk Spandau. In: Zeitschrift Behindertenpädagogik, 1992, 31. Jg., Heft 1, 63-83

SCHÖLER, Jutta: Leitfaden zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern – nicht nur in Integrationsklassen, Heinsberg: Dieck, 1997

SCHÖLER, Jutta (Hrsg.): Normalität für Kinder mit Behinderungen: Integration. Texte und Wirkungen von Ludwig-Otto Roser. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1998

WOCKEN, Hans: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht), Potsdam, 2005 – als Download: <http://bidok.uibk.ac.at/library>



Prof. Dr. Jutta Schöler
bis 2006 Hochschullehrerin
für Erziehungswissenschaft
an der Technischen Universität Berlin
E-Mail: jutta.schoeler@tu-berlin.de

Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen¹

Ulf Preuss-Lausitz

1. Politische und juristische Kostenargumente gegen Gemeinsamen Unterricht

In den Neunzigerjahren sind in Deutschland Bemühungen, die Gemeinsame Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter in Einzelfällen durchzusetzen oder gar strukturell auszudehnen, immer wieder mit Kostenargumenten verhindert worden. Eltern werden oft mit dem Hinweis abgewiesen, angesichts leerer Kassen habe der Staat keine Mittel, mehr Integration zu ermöglichen. In mehreren Schulgesetzen sind „Haushaltsvorbehalte“ zum Gemeinsamen Unterricht formuliert worden. Das Bundesverfassungsgericht hat trotz des Diskriminierungsverbots in Art. 3 GG in einem Urteil von 1997 dem Staat zugebilligt, er dürfe bei der Entscheidung zwischen Sonderschule und Gemeinsamen Unterricht finanzielle Erwägungen anstellen; solche Überlegungen müssten zwar auf den Einzelfall bezogen sein, das „finanziell Vertretbare“, so das Gericht, dürfe jedoch beachtet werden (Bundesverfassungsgericht 1997). Da das Gericht dies als wesentliches Argument benützte, um ein Integrationsbegehren abzulehnen, heißt dies, dass die Richter davon ausgingen, Gemeinsamer Unterricht sei grundsätzlich kostenaufwändiger als der Besuch einer Sonderschule. Das erscheint auf den ersten Blick plausibel, werden doch die (Personal-)Mittel für den Gemeinsamen Unterricht zumeist *gesondert* in den Haushalten ausgewiesen und erscheinen als Zusatzaufwand im Stellenplan der Kultusverwaltungen.

Politik und Gesetzgebung, ja sogar das Bundesverfassungsgericht haben also im Zusammenhang mit der schulischen Integration Behinderter eine ökonomische Argumentation in die Öffentlichkeit gebracht, die angesichts der deutschen Vergangenheit stark belastet ist. Und sie wenden sie nur in diesem Zusammenhang an: Noch nie ist etwa ein Schüler nicht zum Gymnasium zugelassen worden, weil dieses gegebenenfalls teurer ist als etwa eine Realschule oder eine Gesamtschule. Andere Gründe als finanzielle lassen sich tatsächlich, nach 25 Jahren integrativer Kindergarten- und Schulerziehung in der Bundesrepublik und in zahlreichen anderen Staaten, etwa lerntheoretische, sozialpolitische

und gar sozialisatorische, tatsächlich auch kaum wissenschaftlich legitimieren. Selbst wenn also das finanzielle Argument andere Interessen und Vorurteile verdecken sollte, so ist es dennoch unvermeidlich, sich der ökonomischen Argumentation zu stellen. Denn die Frage stellt sich, ob die Behauptung zutrifft, dass Gemeinsamer Unterricht grundsätzlich kostenträchtiger sei. Die Wertfrage, nämlich das Plädoyer für gemeinsames Lernen und Leben in der Schule für alle, wird dadurch nicht berührt. Wenn jedoch die Vermutung zutrifft, dass die Annahme erheblich höherer Kosten *nicht zutrifft*, dann hätten Eltern starke Mittel zur Durchsetzung Gemeinsamen Unterrichts – und die Lobby des Separatismus ein Totschlagargument weniger.

2. Die Forschungslage

Untersuchungen über Kosten beim Schulbesuch gehören zu bildungsökonomischen Forschungen. Sie sind in der Bundesrepublik, nach einer kurzen Blütezeit in den Sechzigerjahren, erst allmählich wieder im Kommen (vgl. BÖTTCHER u.a. 1997). Das neue Interesse speist sich aus der Frage, wie „gute Schulqualität“ mit knappen staatlichen Mitteln, oder doch mit nicht anwachsenden, erreicht werden kann. Das neue bildungsökonomische Interesse steht daher im Zusammenhang mit neuen Entwicklungen im Schulbereich, etwa einer dezentralisierten Schulsteuerung („Autonomie“) bei gleichzeitiger stärkeren output-Kontrolle durch Vergleichstests. In anderen Staaten, etwa den USA, sind schon länger jährliche Rechnungslegungen einzelner Schulen, ganzer Distrikte und Bundesstaaten üblich.

Es gibt dort auch Studien zu der Frage, ob nach der Umstellung auf „mainstreaming“ im Jahr 1974 die Kostenträger (meist die Distrikte) mehr oder weniger Aufwendungen für den Unterricht von Kindern mit Behinderungen haben. Das ist von LEWIS (1989) auf der Grundlage der Untersuchung von 17 Distrikten zurückgewiesen worden: „Special education still appears to cost less today than in 1970. Mainstreaming is apparently not more *effective* education, but it also may be more *efficient* education as well“ (ebda, 482; kursiv im Original; vgl. auch JÜLICH 1996 und ANDERSON 1982). In einer Studie der OECD hat Irland betont, „that it is generally less costly to educate a disabled child in integrated settings“; auch Australien betont, „that it is generally agreed that the education of a disabled student is less resource intensive in an integrated setting as compared to enrolment in

¹ Erschienen in der 6. Auflage von Hans EBERWEIN/Sabine KNAUER (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz: Weinheim und Basel 2002, 514-524

Wir danken dem Beltz Verlag für die freundliche Genehmigung zum Abdruck.

a segregated centre" (OECD 1995, 77 f.). Der Berichtersteller der OECD schließt sich nach Durchsicht *aller Länderberichte* dem Urteil an. Er betont darüber hinaus, dass *die Art der Finanzierung* ein wesentliches Kostenmoment darstellt. So gab es für die Niederlande getrennte Finanzierung für Sonderschulen und für Integration. Das machte es attraktiv, die Kinder mit Behinderungen in Sonderschulen zu halten. Auch die *Trägerschaft* von Schulen hat Bedeutung für die Bereitschaft, Integration zu fördern. So sind in Irland viele Sonderschulen in privater Trägerschaft. Sie haben kein Interesse, ihre Schüler an öffentliche (integrative) Schulen zu verlieren, und unterstützen daher keine integrativen Programme (OECD 1995, 80). Der Aspekt der unterschiedlichen Schulträgerschaft hat auch in Deutschland Bedeutung: Hier ist jedoch der Konflikt zwischen Kommunen, die für Grundschulen zuständig sind, und Kreisen, die meist für Sonderschulen Verantwortung tragen, von größerer Relevanz.

Die „European Agency for Development in Special Needs Education“, ein von der EU finanzierter Verbund von 17 Staaten, hat ebenfalls untersucht, welche Finanzierungsformen integrationsfördernd sind. MEIJER (1999), der die Studie durchführte, unterscheidet drei Finanzierungsformen: Input-Orientierung, output-Orientierung und throughput-Orientierung. Die reine **input-Orientierung**, die durch die individuelle Feststellung des besonderen Förderbedarfs bestimmt ist, verführt die Schulen dazu, mehr „Behinderte“ zu definieren, um ihre Mittel aufzustocken (MEIJER 1999, 136). Die reine **output-Orientierung** bestimmt die Mittelzuweisung am „Erfolg“, etwa der geringen Zahl von Schülern ohne Abschlüsse. Hier besteht die Gefahr, dass bestimmte Kinder mit Handicaps gar nicht aufgenommen werden, um so das „Erfolgskriterium“ nicht zu beeinträchtigen. Das „**throughput-Modell**“, das von MEIJER favorisiert wird, ist dadurch definiert, dass es dezentralen Institutionen wie den Distrikten oder Kreisen pauschal Mittel zuweist, die sich an der generellen Schülerzahl orientieren. Die dezentrale Ebene entscheidet dann nach lokalen Gesichtspunkten. (Ein ähnliches Modell wird in Schleswig-Holstein realisiert.) Dennoch ist gerade auch hierbei eine zentrale Wirksamkeitskontrolle nötig. „Independent evaluation of the quality of education with special needs is therefore part of such a model“ (MEIJER 1999, 168) – und das gilt natürlich sowohl für den „Erfolg“ in Sonderschulen wie im Gemeinsamen Unterricht.

Für den deutschsprachigen Raum liegen wenig einschlägige Forschungsarbeiten vor. ZUTTER (1990) hat für die Schweiz belegt, dass in Integrationsschulen die Gesamtkosten pro „Förderschüler“ im Vergleich zu Hilfsschulen etwas günstiger liegen, vor allem, weil die wohnortnahe Integration zu geringeren Beförderungskosten führt. VOLLERT (1997) hat für die wenigen integrativen Schulversuche in Baden-Württemberg errechnet, dass die zusätzlichen Personalkosten im sonderpädagogischen Bereich gleich sind wie in analogen Sonderschulen. KERN (1995) konnte in einer

Berlin-Kreuzberger Analyse zeigen, dass durch die integrationsfreundliche Politik in diesem Stadtteil zwischen 1985 und 1994 durch die Schließung zweier Sonderschulen der Anteil sonderpädagogisch geförderter Kinder (mit 4%) gleich blieb und der Stundenaufwand pro Integrationskind nur geringfügig (um 0,4 Stunden pro Kind) höher war. Die enormen Einspareffekte durch die Schließung der Schulen sind dabei gar nicht gerechnet worden.

Der Verfasser selbst hat in Berlin in Vorstudien die Kosten pro Schüler in einer Schule für Geistigbehinderte bei rd. DM 45.000, in einer Schule für Körperbehinderte bei DM 40.000 und bei Integrationskindern in zwei Grundschulen bei rd. DM 26.000 und DM 27.000 (ohne Differenzierung nach Behinderungsschwerpunkt) festgestellt (in Preisen von DM 1994, PREUSS-LAUSITZ 1996). – Das Statistische Bundesamt gibt bundesweite Durchschnittskosten pro Sonderschüler (alle Sonderschularten) für das Jahr 1995 bei DM 19.900 an (LÜNNEMANN 1998, 149). Pro Sonderschüler in Stadtstaaten wurden für 1996 DM 25.000 errechnet (HETMEIER 2000, 27).

Schülerkosten zu errechnen, ist außerordentlich schwierig, da die Parameter oft nicht einheitlich und in Haushaltsplänen an verschiedenen Stellen lokalisiert sind (vgl. LÜNNEMANN 1998). Hinzu kommt, dass – in Deutschland – unterschiedliche Kostenträger vorliegen: Die Kosten für das pädagogische Personal übernimmt der Staat (das Bundesland), die Kosten für das Verwaltungspersonal (Hausmeister, Schulsekretärin) der Schulträger, bei Therapiekosten innerhalb der Schule können weitere Kostenträger (etwa das Sozialamt) hinzukommen. Die Betriebs- und Verwaltungskosten liegen beim Schulträger, das kann aber eine Gemeinde, ein Gemeindeverbund, ein Kreis und selbst das Land sein (etwa bei Blindenschulen). Die Beförderungskosten etwa für behinderte Schüler werden unterschiedlich zugeordnet. Hinzu kommt, dass Lehrer gleicher Schularten in verschiedenen Bundesländern zuweilen in unterschiedlichen Besoldungsgruppen sind, und dass vor allem die Haushaltsdurchschnittsätze pro Stelle (etwa A 13 für Sonderschullehrer) nicht nur zwischen alten und neuen Bundesländern, sondern auch innerhalb dieser beiden Gruppen extrem schwanken (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2000, 30 f.). All das macht Vergleiche kompliziert, aber nicht unmöglich.

Insgesamt kann man die Forschungslage so zusammenfassen: Trotz erheblicher Vergleichsprobleme gibt es in den empirischen Studien einen starken Trend in Richtung auf gleiche oder günstigere Kosten für integrative Settings. Umso erstaunlicher ist es, dass die internationalen wie die deutschsprachigen Studien kaum bekannt sind. Deshalb ist eine eigene vergleichende Studie durchgeführt worden, die die wirklichen Ausgaben im sonderpädagogischen Bereich *ganzer Landkreise und eines Stadtteils* untersucht.

3. Hypothesen und Konzept der Untersuchung

Zentrale Annahme ist, dass die *Gesamtkosten sonderpädagogischer Förderung eines Schülers* in beiden Settings – in der Sonderschule wie im Gemeinsamen Unterricht – *grundsätzlich gleich sind*. Darüber hinaus wird angenommen, dass die verschiedenen Kostenträger durch den Gemeinsamen Unterricht *unterschiedlich finanziell betroffen bzw. entlastet werden*. Nicht zuletzt wird angenommen, dass – bei gleicher pädagogischer Qualität – Kinder mit unterschiedlichen Behinderungsarten nicht nur unterschiedliche Schulkosten haben, sondern bei Integration auch unterschiedliche Kostenauswirkungen festzustellen sind.

Zu den Gesamtkosten werden dabei *alle* Kosten einer Schule pro Jahr und die Beförderungskosten von Schülern gerechnet, dividiert durch die Anzahl der Schüler, bei den Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzlich die sonderpädagogischen personellen und ggf. sächlichen Zusatzkosten, ebenfalls dividiert durch die Anzahl der „Förderkinder“.

Basiskosten sind also:

- *Die tatsächlichen pädagogischen Personalkosten in der Schule* (Lehrkräfte, Betreuer, Therapeuten usw.);
- *Die Betriebs- und Verwaltungskosten einer Schule* (Energieverbrauch, Müllentsorgung, Reinigung, Reparaturen, ggf. Zinsen und Mieten, Lehr- und Lernmittel, IuK-Mittel, Verwaltungspersonal, Verwaltungskosten, Schulmöbelsatz usw.);
- *Die (öffentlich bezahlten) Beförderungskosten für Schülerinnen und Schüler* (vgl. ausführlich PREUSS-LAUSITZ 2000, 9 ff.).

In dieser Studie werden aus Vergleichsgründen alle Kosten ausgeschlossen, die sich aus dem Ganztags- oder Nachmittagsbereich ergeben, wie Küchenpersonal, Hortkosten usw. Für diesen Bereich sind eigene Studien nötig. Ebenfalls werden die Beihilfesätze und die Pensionskosten nicht berücksichtigt (sie schlagen *im Vergleich* Sonderschule – Integration nicht zu Gunsten einer Seite zu Buche). Auch mögliche Abschreibungen für die Schulgebäude werden hier ausgeklammert.

Im Schuljahr 1998/99 wurden mit dem Landkreis Segeberg in Schleswig-Holstein ein „altes“ Bundesland und mit dem Landkreis Oder-Spree in Brandenburg ein „neues“ Bundesland in die Untersuchung einbezogen, außerdem Schulen in Berlin-Neukölln, dem größten West-Berliner Stadtteil mit einem hohen Anteil an Arbeitern, Ausländern und Arbeitslosen. Alle drei Gebiete haben Sonderschulen, realisieren aber zugleich in erheblichem Umfang auch Gemeinsamen Unterricht (vgl. zu Schleswig-Holstein PLUHAR 1996, 1998; zu Brandenburg OBENAU 1997, SCHÖLER 1998; zu Ber-

lin HEYER 1998). Für die beiden Landkreise wurden alle Sonderschulen und die Kosten für alle Integrationskinder einbezogen, in Neukölln aus technischen Gründen nur ein Teil der Sonderschulen. Insgesamt wurden die Gesamtkosten von 30 Sonderschulen untersucht, darüber 17 Sonderschulen für Lernbehinderte/Förderschulen, sieben Schulen für Geistigbehinderte, zwei Förderzentren ohne Schüler (vgl. OTTE 1996), eine Schule für Körperbehinderte/Sprachbehinderte zwei Schulen für Erziehungshilfe und eine Schule für Sprachbehinderte. Die Gesamtzahl aller Sonderschüler beträgt 2.682. Diesen werden rechnerisch 1.137 Kinder in integrierten Grundschulen gegenüber gestellt. Ohne die Mithilfe der Kultusministerien, der Landkreise bzw. des Bezirksamts, der Kommunen, der Schulaufsicht und der Schulleiter wäre die Untersuchung – bis hinter das Komma genaue Aufstellungen pro Schule und Jahr 1998 – nicht möglich gewesen. Die rechnerische Aufbereitung wurde von stud. Wirtschaftsing. Thilo KNOOP vorgenommen.

4. Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse werden hier nur zusammenfassend dargelegt, da sie an anderer Stelle detailliert vorliegen (PREUSS-LAUSITZ 2000, 38 ff.). Sie sind je nach Bundesland zu differenzieren.

In den verschiedenen Sonderschulen des *Landkreises Segeberg* ergeben sich folgende Durchschnittskosten pro Schüler und Jahr (hier unitcosts genannt):

- In den sieben Förderschulen (S.f. Lernbeh.) DM 14.991
- In den drei Schulen für Geistigbehinderte DM 44.470
- In den zwei Förderzentren ohne Schüler DM 22.064
- In der Schule für Erziehungshilfe DM 21.741
- In der Sprachheilschule DM 33.832
(letztere Schule hat hohe Mietbelastungen)

Diesen unitcosts pro Schüler in Sonderschulen müssen nun den Kosten für die integrierten Kinder gegenüber gestellt werden. Ihre Zahl für den Kreis und der für sie eingesetzte sonderpädagogische Stundenaufwand ist bekannt. Da sie auch „normale“ Regelschüler sind, werden nicht nur ihre sonderpädagogischen Zusatzkosten (personeller und teilweise sächlicher Art) gerechnet, sondern auch ihr Anteil an den allgemeinen Schulkosten. Beispiel: In der Grundschule A des Kreises sind 228 Schüler. Die Gesamtkosten der Schule – ohne sonderpädagogische Förderung – betragen im Jahr 1998 DM 1.167.853. Das sind DM 5.122 pro Schüler. Für die sechs „Förderkinder“ werden zusätzliche Mittel (Personal, Beförderung) von DM 108.696 ausgegeben, im Schnitt also DM 18.116. Die gesamten Finanzaufwendungen für jeden „Förder-schüler“ betragen also im Schnitt DM 23.238. Wir wissen nun,

dass fünf der sechs „Förderkinder“ geistig behindert sind und eines sehbehindert ist. Wir müssen also die Durchschnittssätze aus den entsprechenden Sonderschulen des Kreises zum Vergleich heranziehen (für das sehbehinderte Kind nehmen wir, mangels spezieller Schule, die Kosten einer Körperbehindertenschule aus einer früheren Studie, PREUSS-LAUSITZ 1996): Würden unsere sechs Kinder nicht integriert, sondern in den Sonderschulen des Kreises beschult, wären die Kosten erheblich höher, nämlich: 5 mal DM 44.470 + 1 mal 39.578 = DM 261.928: 6 = DM 43.655 pro Kind. Die Differenz zwischen dieser (fiktiven) Summe und den integrativen realen Kosten von DM 23.238 liegt bei DM 20.417 oder DM 122.502 pro Jahr für alle sechs „Förderschüler“.

So hoch muss der finanzielle Vorteil für Integration nicht immer sein. Wir haben festgestellt, dass er bei Kindern mit Lernbehinderungen an einer anderen Grundschule im Schnitt bei jährlich DM 3.628 lag. In jedem Fall ist festzustellen, dass der Gemeinsame Unterricht in diesem Landkreis keine Zusatzkosten, sondern eher Einspareffekte hat. Allerdings hat davon vor allem der Schulträger etwas: Er hat erheblich geringere Beförderungskosten, wie die Feinanalyse zeigt, und auch die Schulkosten sind geringer.

Im *Landkreis Oder-Spree*, der sich östlich von Berlin bis an die Oder erstreckt, gibt es vier Allgemeine Förderschulen (Schule für Lernbehinderte) und drei öffentliche Schulen für Geistigbehinderte. Kinder mit Körperbehinderungen und Sehbehinderungen werden entweder integriert oder besuchen Sonderschulen außerhalb des Kreises (teilweise täglich, teilweise im Internat wohnend). Die Bereitschaft zum Gemeinsamen Unterricht ist auch bei dieser Schuladministration groß. Da die Gehälter geringer sind als in den „alten“ Bundesländern („BAT Ost“), ist mit geringeren Gesamtkosten zu rechnen. Dennoch sind die Kosten pro Sonderschüler pro Jahr ähnlich:

- In den vier Allg. Förderschulen (Schule f. Lernbeh.) DM 12.722
- In den drei Schulen für Geistigbehinderte DM 44.423

Allein die Beförderungskosten für behinderte Schüler betragen jährlich DM 1.046.375. Sie müssen vom Kreis auch für diejenigen Kinder übernommen werden, die außerhalb des Kreises beschult werden.

Die Kosten für die integrierten Kinder wurden wie im Kreis Segeberg ermittelt. Dabei ergaben sich Durchschnittskosten von DM 18.510. Berücksichtigt man die Behinderungsart und vergleicht mit den Durchschnittskosten in Sonderschulen, ergeben sich auch für diesen Landkreis geringere Gesamtkosten für den Gemeinsamen Unterricht, und zwar jährlich von DM 2.577 pro Schüler an einer exemplarisch untersuchten Schule.

Besonders aufschlussreich ist eine weitere Berechnung für den *Landkreis*: Die 68 Kinder mit körperlichen und Seh-Behinderungen, die außerhalb des Kreises unterrichtet werden, kosten ihn jährlich – hohe Beförderungskosten, Schulkostenanteil für kreis-externe Schulen und Wegfall der sonst vom Land erhaltenen Zuweisungen für behinderte Schüler – pro Schüler DM 11.755 (insgesamt rd. DM 800.000). Würden diese Kinder innerhalb des Kreises unterrichtet, würde der Landkreis DM 9.414 pro Kind und Jahr geringere Kosten haben, im Laufe einer Schulpflichtzeit also DM 94.140 *pro Kind*. Mit diesem Geld könnten innerhalb weniger Jahre sämtliche Schulen behinderungsgerecht umgebaut werden, und die Kinder könnten außerdem mit ihren Familien ggf. nötige zusätzliche Förderung erhalten.

Als dritte Untersuchungsregion wurde *Berlin-Neukölln* ausgewählt. Für Berlin lag schon eine Untersuchung über unitcosts in einer Sonderschule für Körperbehinderte und Geistigbehinderte und mehrere integrative Grundschulen vor (PREUSS-LAUSITZ 1996), wobei jedoch beim Gemeinsamen Unterricht noch nicht nach Behinderungsart differenziert werden konnte. Von den sechs Neuköllner Sonderschulen für Lernbehinderte konnten zwei in die neue Untersuchung einbezogen werden, außerdem die Schule für Geistigbehinderte. Die unitcosts pro Schüler und Jahr errechnen sich wie folgt:

- In den zwei Sonderschulen für Lernbehinderte DM 14.680
- In der Schule für Geistigbehinderte DM 34.231

Es zeigen sich für die Schulen für Lernbehinderte ähnliche Durchschnittskosten wie in den beiden Landkreisen, in der relativ großen Schule für Geistigbehinderte vergleichsweise relativ niedrige Kosten. Allerdings sind hier drei zusätzliche Stellen für Krankengymnastinnen, die das Bezirksamt finanziert, nicht mit einbezogen worden. – Aufschlussreich sind die Aufwendungen für Beförderung. Insgesamt müssen für rd. 500 behinderte Schüler rd. DM 2.000.000 jährlich ausgegeben werden, d.h. rd. DM 4.000 pro Schüler und Jahr. Allein für diejenigen 36 Schüler, die *aus anderen Bezirken* die Neuköllner Sonderschulen besuchten – ohne dass das Bezirksamt an der Entscheidung beteiligt ist, da dies Sache des Landesschulamtes ist, muss der Bezirk für die Beförderung aufkommen –, hatte der Bezirk DM 196.840 aufzuwenden, d.h. im Schnitt DM 5.468. Die Kosten für lange Wege zu Sonderschulen – um 50% höher als für die bezirkseigenen Kinder – gehen zu Lasten des Schulträgers, nicht des Wohnbezirks der Kinder, wie in Brandenburg. Integration wird dadurch nicht gefördert.

Bei den integrierten 44 Förderschülern einer exemplarisch ausgewählten Grundschule lagen die unitcosts im Schnitt bei DM 24.023. Bezieht man die Behinderungsarten mit ein und zieht die entsprechend empirisch ermittelten Durchschnittskosten im gleichen Verfahren wie

in den beiden Landkreisen darauf, dann käme man auf einen – fiktiven – Durchschnitt von DM 22.825. Wir haben also für Gemeinsamen Unterricht höhere Kosten pro Schüler und Jahr von DM 1.198. Allerdings waren keine Kinder mit geistigen Behinderungen integriert, und die Annahme über den Kostenaufwand für Kinder mit Sprachbehinderungen orientierte sich mangels Vergleichsdaten aus Neukölln an den vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung vorgelegten Sätzen, die sich auf alle Sonderschulen bezog (VESPER 1998). Hätte die neue Vergleichsgröße des Statistischen Bundesamtes (HETMEIER 2000) für die Stadtstaaten mit DM 25.000 schon vorgelegen, wären wir zu einer umgekehrten, für Gemeinsamen Unterricht völlig anderen Zahl gekommen: Dann müssten unsere empirisch ermittelten DM 24.023 für Gemeinsamen Unterricht als ein erheblicher Einspareffekt angesehen werden. – Hinzu kommt, dass in Berlin ab Schuljahr 2000/01 die Personalmittel für den Gemeinsamen Unterricht von 5,5 h pro Kind auf 4,0 h gekürzt wurden. Für die 44 Förderkinder der untersuchten Grundschule würde dies eine – pädagogisch sehr fragwürdige – Absenkung der Kosten um 66 Lehrerstunden bedeuten. Eine Lehrerstunde kostet in Berlin rd. DM 3.200. Die Kürzung würde also DM 211.200 ausmachen – bezogen auf die unitcosts der untersuchten Kinder bedeutet dies, dass sich die unitcosts um DM 4.800 pro Schüler verringern. Damit ist der Sonderschulbesuch auch in Berlin erheblich kostenaufwändiger als Gemeinsamer Unterricht.

5. Diskussion der Ergebnisse

Die empirischen Daten aus den drei Untersuchungsregionen bestätigen, dass der Gemeinsame Unterricht insgesamt – bei Einbeziehung aller Kosten – nicht mehr öffentliche Gelder verbraucht als der Unterricht in Sonderschulen, sondern eher weniger. Zu beachten ist, dass dies umso mehr gilt, je kleiner die Sonderschulen und je größer die unitcosts pro Behinderungsart sind.

Dieses Ergebnis, das sowohl für die alten wie für die neuen Bundesländer gilt, scheint überraschend, bedenkt man die Klagen über den vielleicht wünschenswerten, aber doch so teuren Gemeinsamen Unterricht. Es sind dies jedoch durchweg Klagen der Kultusverwaltungen, die für die Lehrerkosten aufkommen. Und tatsächlich sind die Personalkosten erst einmal höher, vor allem, wenn keine Gegenrechnung vorliegt, etwa über nicht eingerichtete Sonderschulklassen (weil die Kinder in der Regelschule sind). Immerhin hat ein erstes Bundesland, Rheinland-Pfalz, solch eine fiktive Gesamtrechnung durchgeführt und festgestellt, dass sich bei einer Auflösung der Sonderschulen für Lernbehinderte und Sprachbehinderte und der Integration von 30% aller Kinder mit geistigen Behinderungen im ganzen Land eine personell kostenneutrale Integration verwirklichen ließe – dabei sind die enormen Einsparungen der Schulträger bei den allgemeinen Schulkosten noch gar nicht berücksichtigt worden (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2000, 21).

Am meisten sparen durch Gemeinsamen Unterricht diejenigen Kostenträger, die für die Beförderung von Kindern mit Behinderungen und für die allgemeinen Schulkosten aufzukommen haben, also einerseits die Landkreise, andererseits die Kommunen. Es ist erstaunlich, dass die Schulträger und Träger der Beförderungskosten sich bislang bildungspolitisch in Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht kaum geäußert haben. Sie könnten – auch für Eltern – Bündnispartner für die „Schule für alle“ werden, und zwar auf ganz pragmatischer Ebene.

Regionale Studien, das wird an den Unterschieden zwischen den drei ausgewählten Regionen deutlich, sind einerseits relativ einfach durchzuführen, andererseits auch in anderen Bundesländern nötig. Sie könnten zur Grundlage *regionaler Ausgleichskonferenzen* zwischen den verschiedenen Kostenträgern gewählt werden. Denn diese sind nötig, damit ein Bewusstsein dafür entsteht, dass – auch finanziell – für einen ganzheitlichen Förder- und Hilfeplan für wohnortnahe Integration jene, die weniger als bislang aufwenden müssen, jenen abgeben, die vielleicht kurzfristig höhere Kosten haben. Auch ist es sinnvoll, Sachmittel in Personalmittel für bestimmte Zeit und Ziele umwidmen zu können (also zu budgetieren). Nicht zuletzt ist es integrationsfördernd, wenn die Beförderungskosten vom Wohnortkreis oder der Wohnortgemeinde getragen werden, damit dort ein Interesse an kurzen Wegen entsteht.

Bei regionalen Abstimmungen sollte auch geprüft werden, ob kleine Sonderschulen (mit weniger als 50 Schülern) noch akzeptabel sind. Langfristig ist davon auszugehen, dass die Erziehungsberechtigten immer häufiger Gemeinsame Erziehung wünschen (in Berlin ging man 1990 bei der gesetzlichen Einführung des Elternwahlrechts von 50% aus, zehn Jahre später ist dies Realität, trotz erheblicher amtlicher Widerstände in manchen Stadtteilen). Sonderschulen für Lernbehinderte könnten sofort geschlossen, ihr Personal den Regelschulen zugewiesen werden, wie dies Bremerhaven für die Klassen 1 bis 4 mit Erfolg umgesetzt hat. Auch sollte die Planung und der Neubau von Sonderschulen, auch unter finanziellen Aspekten, gestoppt werden und mit den dafür vorgesehenen Mitteln die behinderungsgerechte Schulrenovierung realisiert werden.

Notwendig ist auch die Abkehr von einer reinen input-orientierten Finanzierung für Gemeinsamen Unterricht, während gleichzeitig das Sonderschulsystem erhalten und seine Schulplätze immer wieder „gefüllt“ werden. Das führt zu insgesamt steigenden „Behinderten“-Quoten. Stattdessen ist die Festlegung einer an dem Altersjahrgang festgemachten Quote für *alle* sonderpädagogisch zu fördernder Kinder nötig. Ich schlage 5% vor. Sozial stark belastete Regionen könnten etwas mehr, Wohlstandsbezirke etwas

weniger erhalten. Damit wäre Sicherheit sowohl für den finanzierenden Staat als auch für die verteilende Region (das Schulamt) gewährleistet. Es macht durchaus Sinn, diese *pauschale Mittelzuweisung an die Kreise* mit dem Nachweis *individueller Förderfälle in den Schulen* zu verbinden, um so Möglichkeiten der Evaluation zu gewinnen. Damit wäre das „throughput-Modell“ (MEIJER 1999) mit dem input-Konzept und der output-Orientierung verbunden. Solche Verbindungen – als Abkehr vom reinen Fallbezug hin zu sozialräumlichen und output-orientierten Modellen – ist auch in der Jugendhilfe erkennbar (vgl. HINTE 1999).

Wichtig ist es, dass die sonderpädagogische Ausstattung der Sonderschulen und des Gemeinsamen Unterrichts sich aus *einem gemeinsamen Etatposten* speist. Mehr Integration bedeutet dann weniger Sonderschule – und der sich daraus entwickelnde Konflikt ist auf regionaler Ebene zu lösen.

So könnten die einzelnen Bundesländer in Abstimmung mit den Schulträgern, den Trägern der Beförderungskosten und ggf. auch anderen Trägern (etwa für Hilfepläne über KJHG und BSHG) ihr Sonderschulsystem insgesamt oder in erheblichen Teilen in das allgemeine Schulwesen überführen, *ohne dass dies, alle relevanten Kostenaspekte betrachtet, den Steuerzahler mehr kosten würde*. Im Gegenteil: Bei Schließung ganzer Schulen fallen so erhebliche Kosten weg, dass diese Mittel für bessere wohnortnahe integrative Förderung von Menschen mit Behinderungen in Schule und Wohnumfeld eingesetzt werden können.

Bei solchen Vorschlägen besteht immer die Gefahr, dass Kommunen und Land schlicht den Aufwand für das Schulwesen ersatzlos senken, statt ihn zu *verlagern*. Deshalb sollten konkrete regionale Planungen immer vom Grundsatz einer Ist-Kosten-Ermittlung ausgehen, die dann als Basiszahl gewählt werden kann (ähnlich wird ja auch beim Energiesparen in den Schulen vorgegangen). Wenn dann sowohl die integrative Schule als auch die Kommune oder der Kreis vom Gemeinsamen Unterricht profitieren, weil die Schule die nötigen Gesamtmittel, die Kommune oder der Kreis seine Kosten nicht wachsen sieht, sondern vielleicht auch etwas niedriger ansetzen kann, dann ist ein Interessenausgleich erreicht.

Gemeinsamer Unterricht ist aus pädagogischen, zivilgesellschaftlichen, familien- und kinderfreundlichen Gründen wünschenswert. Er ist zugleich mit den heute für das Sonderschulsystem vorhandenen Gesamtmitteln realisierbar.

Das Bundesverfassungsgericht müsste, in Kenntnis der vorliegenden empirischen Untersuchungen, auf der Grundlage seiner eigenen (bedenklichen) Argumentation allen Integrationsanträgen zustimmen.

Literatur

- ANDERSON, D. F.: Problems in Estimating the Costs of Special Education in Urban Areas: The New York City Case. In: J. of Ed. Finance 7 (Spring) 1982, 403-424
- BÖTTCHER, W./WEISSHAUPT, H./WEISS, H. (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim und München 1997
- Bundesverfassungsgericht: Urteil vom 8. 10. 1997 (1 BvR 9/97)
- HETMEIER, H.-W.: Bildungsausgaben im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), H. 1, 19-38
- HEYER, P.: Länderbericht Berlin. In: ROSENBERGER, M. (Hrsg.), a.a.O. 1998, 162-176
- HINTE, W.: Fallarbeit und Lebensweltgestaltung – Sozialraumbudgets statt Fallfinanzierung. In: Soziale Praxis, H. 20/1999, Münster 1999, 82-94
- JÜLICH, M.: Schulische Integration in den USA. Bad Heilbrunn 1996
- KERN, H.: Die Kosten der Sonderbeschulung und integrativer Beschulung am Beispiel eines Berliner Stadtbezirks. In: Die Sonderschule 40 (1995), H. 2, 146-151
- LEWIS, D. R. a.o.: Cost analysis for District-Level. Special Educational Planning, Budgeting, and Administration. In: Journal. of Educational Finance 14 (Spring) 1989, 466-483
- LÜNNEMANN, P.: Methodik zur Darstellung der öffentlichen Ausgaben für schulische Bildung nach Bildungsstufen sowie zur Berechnung finanzstatistischer Kennzahlen für den Schulbereich. In: Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik H. 2/1998, 141-152
- MEIJER, C. J.: Financing of Special Needs Education. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart/Denmark 1999 (web: <http://www.european-agency.org>)
- OBENAU, H.: Realisierung 1991 bis 1996 in Brandenburg: Die Verzahnung der äußeren mit der inneren Schulreform. Die quantitative Entwicklung und die Finanzierung der Integration. In: HEYER, P. u.a.: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997, 33-52
- OECD: Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools. Paris 1995. Chapter 7: Seamus Hegarty: Recources, 77-81

OTTE, G.: Weiterentwicklung kleiner Förderschulen zu Förderzentren ohne eigene Schülerschaft – dargestellt am Beispiel des Förderzentrums Leezen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (47)1996, 420-422

PLUHAR, Ch.: Auf dem Weg zu verbesserter Kooperation zwischen Schule und Kostenträgern bei der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 2/1996, 216-222

PLUHAR, Ch.: Länderbericht Schleswig-Holstein. In: ROSENBERGER, M. (Hrsg.), a.a.O. 1998, 331-345

PREUSS-LAUSITZ, U.: Integration Behinderter zwischen Humanität und Ökonomie. Zu finanziellen Aspekten sonderpädagogischer Förderung. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996), 17-30

PREUSS-LAUSITZ, U.: Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Forschungen der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt/M. 2000

ROSENBERGER, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied 1998

SCHÖLER, J.: Länderbericht Brandenburg. In: ROSENBERGER, M. (Hrsg.), a.a.O. 1998, 177-200

VESPER, D.: Ausgaben für Schulen in den Stadtstaaten – ein Vergleich. Gutachten im Auftrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Abgeordnetenhaus von Berlin. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). April 1998

VOLLERT, M.: Integration kostet Geld – aber wie viel? In: Bildung und Wissenschaft, GEW Baden-Württemberg, H. 12/1997, 27 f. – Vgl. auch Ders.: Vergleichskosten der Schulversuche mit integrativen Lösungen, Skript 1997

ZUTTER, B.: Betriebswirtschaftliche Aspekte der Integration von Lernbehinderten. In: Vierteljahrsheft für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), H. 4/1990, 446-451

Anhang
Ausgewählte Folien, vorgestellt auf der Tagung
„Von der Integration zur Inklusion“
am 12. November 2005

Zur Frage der Kosten gemeinsamer und getrennter schulischer Bildung von Menschen mit Behinderungen

Gesetzliche und politische Widersprüche:

- 1 BVerfG. (1997) erlaubt dem Staat finanzielle Gründe zur Abwehr gemeinsamer Erziehung, trotz GG Art. 3.3.
- 2 Bundesländer formulieren ausdrücklich „Haushaltsvorbehalte“ (nur) gegen gemeinsame Erziehung.
- 3 Pädagogen äußern grundsätzliche Vorbehalte gegenüber bildungsökonomischen Argumentationen.
- 4 Die Aussonderungsrate (Sonderschüler) schwankt zw. 3,6% (Saar) und 7,0% (Sa-Anh.) aller Schüler (Schnitt 5,1%). Die Integrationsrate schwankt zw. 1,7% (Sa-Anh.) und 51,0% (Bremen) (Schnitt 13%) aller SEN. Die Quoten sind nicht durch die Finanzkraft der Länder begründbar.
- 5 In den neuen Bundesländern (außer Brandenburg) sind sowohl die Aussonderungsraten höher (trotz geringerer Migranten) als auch die Integrationsraten niedriger.
6. Gerechtigkeit (Integration), Effektivität (Qualität) und Effizienz (Kosten-Nutzen) werden nicht als Einheit gesehen.

1 Rahmung
 2 Kostenarten
 3 Kosten S
 4 Kosten GU
 5 Schlussfolgerungen

Uf Preuss-Lausitz

Folie 3

Zur Frage der Kosten gemeinsamer und getrennter schulischer Bildung von Menschen mit Behinderungen

Probleme der Ermittlung wahrer Kosten und Einsparungen

1. GU wird meist von den KM nur unter dem Aspekt der Lehrerstellen beachtet. Gesamtrechnungen (andere Träger; außerschulische Effekte; Verrechnung durch Einsparung; langfristige Wirkungen) fehlen.
2. Bei Lehrerkosten und päd.-therap. Personal werden i.d.R. nicht die Differenzen in Besoldungsart (BAT/A), Einstufung, Pflichtstundenzahl u.a. zwischen den Ländern beachtet.
3. Die Varianz der Schulträger zwischen den Ländern und innerhalb der Länder zwischen RS und S (Kommunen, Landkreis, Land, Freie Träger) erschwert Gesamtblick.
4. Fahrkosten werden nicht in die Schülerkosten eingerechnet. Wenn Kostenträger nicht die Wohnortgemeinde ist, fehlt ein (fin.) Interesse an wohnortnaher, integrativer Beschulung (Beispiel: Berlin, Gegenbeispiel: Brandenburg).
5. Erg.: Transparenz der wahren Kosten und Einspareffekte bei GU / S fehlt. Forschung ist kaum vorhanden.

1 Rahmung
 2 Kostenarten
 3 Kosten S
 4 Kosten GU
 5 Schlussfolgerungen

Uf Preuss-Lausitz

Folie 8

Zur Frage der Kosten gemeinsamer und getrennter schulischer Bildung von Menschen mit Behinderungen

Sonderschulskosten

In D betragen 2004 die unitcosts in S aller Formen im Schnitt 11.500 € (RS: 4.500 €), also das 2,55fache (ohne Fahrkosten) (Quelle: BMBF).

Im Land Berlin liegen die unitcosts 2004 in in S aller Formen bei 16.443 € (RS: 6.750 €), also das 2,44fache (Quelle: SBJS).

Kosten differieren nach Behinderungsart bzw. -schule zwischen dem 2-10fachen der RS.

Unitcosts in Sonderschularten differieren extrem innerhalb der Sonderschulformen (bis zum 4fachen), und bei gleicher S-Form zwischen den Regionen.

TU
berlin

1 Rahmung
2 Kostenarten
3 Kosten S
4 Kosten GU
5 Schlussfolgerungen

Ulf Preuss-Lausitz

Folie 9



Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz
Technische Universität Berlin
Institut für Erziehungswissenschaft
Franklinstraße 28/29, 10587 Berlin
E-Mail: preuss-lausitz@tu-berlin.de

Zur Frage der Kosten gemeinsamer und getrennter schulischer Bildung von Menschen mit Behinderungen

Sonderschulskosten – Beispiele und Schlussfolgerungen

Regionale Differenzierung:
Beispiel: Kosten aller S streuen zwischen Berliner Bezirken für S (alle Formen) zwischen € 12.024 und € 21.264.

Differenzierung innerhalb von S-Formen:
Beispiel: Kosten streuen zwischen SL (Allg. FöS) in Schleswig-Holstein zwischen 5.641 € und 11.608 € innerhalb eines Landkreises.

Schlussfolgerung I: Extreme Kostendifferenzen innerhalb von S-Formen und zwischen Regionen sind i.d.R. nicht sachlich gerechtfertigt.

Schlussfolgerung II: Die höheren Kosten der S sind nicht durch Förderqualität (Schulleistung, Persönlichkeit, Kompetenzen) legitimiert.

TU
berlin

1 Rahmung
2 Kostenarten
3 Kosten S
4 Kosten GU
5 Schlussfolgerungen

Ulf Preuss-Lausitz

Folie 10

Zur Frage der Kosten gemeinsamer und getrennter schulischer Bildung von Menschen mit Behinderungen

Kosten und Investitionen bei GU

- Bei (wohnnaher) GU verringern sich die hohen bisherigen Fahrkosten zu weit entfernten S erheblich. Beispiel: Landkreis in Brandenburg: In 10 Jahren um umgerechnet 2,484 Mio € bei 70 Förderschülern (kbh, 1997).
- Bei Förderschülern gB, kbh und sb/hb sind die Ausgaben (einschl. Fahrkosten) bei GU dramatisch geringer. Beispiel S-H 1997: Minderausgaben pro Jahr und Schüler um umgerechnet 5.000 €.
- Bei Förderschülern L liegen je nach GU-Ausstattung geringere, gleiche oder höhere personelle Aufwendungen gegenüber SL vor.
- Der Träger der Lehrerkosten (Land) profitiert nicht von GU (je nach GU-Konzept erhöhte oder neutrale Kosten), dagegen stark der Schulträger und der Träger der Fahrkosten.

TU
berlin

1 Rahmung
2 Kostenarten
3 Kosten S
4 Kosten GU
5 Schlussfolgerungen

Ulf Preuss-Lausitz

Folie 11

Kein Kind darf verloren gehen!

Schritte auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem in Finnland

Rainer Domisch

In Finnland ist man immer noch verwundert darüber, dass das gute Abschneiden des Landes in den Untersuchungen der PISA-Studien europaweit sehr starke Beachtung findet. Für die finnische Bildungsverwaltung sind die Ergebnisse nur eine Bestätigung für den in den Sechzigerjahren zu Recht geführten Diskurs um die Abschaffung des gegliederten Schulsystems und die daraus resultierenden Konsequenzen.

Die wichtigsten schulpolitischen Entscheidungen in Finnland im Laufe der vergangenen Jahrzehnte gliedern sich folgendermaßen:

1964 bis 1968 Beratungen im finnischen Parlament über eine Schulform, die mehr Chancengleichheit garantiert als das bisher bestehende gegliederte Schulsystem; **breite parlamentarische Mehrheit für ein integriertes Schulwesen;**

1972 bis 1977 Einführung der „peruskoulu“ (Gemeinschaftsschule); alle Schüler eines Schülerjahrganges besuchen zwischen der Klassenstufe 1 und 9 dieselbe Schularbeit; Übertragung der Schulträgerschaft auf die Kommunen; Integration bzw. Inklusion von Schülern mit Lerndefiziten und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf;

ab 1980 grundlegende Lehrplanreform; Einführung der klassenlosen gymnasialen Oberstufe; Abschaffung der Niveaukurse in den Klassen 1 bis 9 der „peruskoulu“;

ab 1990 weitere Lehrplanreformen; Abschaffung der Schulinspektion; Stärkung der Kommunen und Schulen in ihrer Eigenverantwortlichkeit; landesweite Fortbildungs- und Schulprojektschwerpunkte, z.B. Sprachenvielfalt, Lesekompetenz ...; Einführung der schulinternen Evaluation; landesweite externe Evaluation auf kommunaler, regionaler, nationaler Ebene und Beteiligung auf internationaler Ebene.

Die Eigenverantwortlichkeit der Schulen lässt sich in Finnland seit dem Jahre 1996 auch an den damals verabschiedeten und bis heute geltenden „berufsethischen Regeln für Schulleiter“ ablesen.

Diese werden allgemein anerkannt und lauten:

1. Der Schulleiter kennt die Ziele, die die Gesellschaft der Schule gesetzt hat und strebt danach, sie zu erreichen.
2. Der Schulleiter schätzt jeden Einzelnen im Arbeitsumfeld als einzigartigen, unverletzlichen und gleichberechtigten Menschen.
3. Der Schulleiter ist verantwortlich dafür, dass der Standpunkt des Schülers/des Lernenden respektiert wird.
4. Der Schulleiter ist für die Sicherheit des Arbeitsumfeldes verantwortlich.
5. Der Schulleiter strebt in seiner Tätigkeit danach, berufliches Können und Wertschätzung des Berufes zu fördern.
6. Der Schulleiter ist für die Unterhaltung der Schule verantwortlich.

Unterstützung erhält die Schule von außen durch die Kommune, die alle finanziellen und sächlichen Ressourcen zur Verfügung stellen muss, die von den Schulen in Absprache mit der Schulbehörde als notwendig erachtet werden.

Unterstützung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhält der einzelne Lehrer/die einzelne Lehrerin durch den „Ausschuss für Schülerfürsorge“ der an allen Schulen institutionalisiert ist und in dem schulische und außerschulische Berater vertreten sind. Je nach Region kann die Zusammensetzung dieses Ausschusses variiert werden, immer sind ihm aber als ständige Mitglieder der/die Schulleiter/-in, Klassenlehrer/-in, Fachlehrer/-in, Schulpsychologe/-in, ein/e Vertreter/-in der Gesundheitsfürsorge, Sonderpädagoge/-in, Schullaufberater/-in, Eltern und ein für die Schule zuständiger Finanzverantwortlicher beigeordnet. Dieses Gremium tagt fast wöchentlich und gibt Empfehlungen für jeden einzelnen Schüler mit besonderem Förderbedarf. Grundsätzlich können alle Beschlüsse von „Sondermaßnahmen“ nur mit dem Einverständnis der Eltern getroffen werden.

Unabhängig von der politischen Ausrichtung der jeweiligen Regierung Finnlands wurde und wird die eine „Schule für Alle“ kontinuierlich weiterentwickelt. Schwerpunkt der jetzigen finnischen Regierung ist der weitere Ausbau der Ganztagsbetreuung für alle Schüler/-innen der Klassenstufen 1 bis 9, die Vereinheitlichung der gymnasialen und der beruflichen Oberstufen und die Evaluation der vorschulischen Erziehung. Für Schüler/-innen

mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden seit Beginn der Regierungsperiode im Jahre 2004 Qualitätsempfehlungen für guten und effektiven Unterricht erarbeitet, die die vereinzelt bestehenden Qualifikations- und Integrationsprobleme dieser Schüler/-innen in die Berufswelt minimieren sollen. Ziel sei es, „jedem Absolventen der Gemeinschaftsschule einen Platz für die weitere Bildung zu sichern und alle bisherigen Maßnahmen gegen die Ausgrenzung von jungen Menschen zu verstärken.“



Rainer Domisch
Leitender Mitarbeiter des finnischen Zentralamtes
für Unterrichtswesen in Helsinki, Finnland
E-Mail: Rainer.Domisch@oph.fi

Flexible Schulanfangsphase – ein Schritt in die richtige Richtung?

Maresi Lassek und Monika Rebitzki

In fast allen Bundesländern – bis auf das Saarland und Mecklenburg-Vorpommern – werden Veränderungen der Einschulungsphase erprobt oder bereits eingeführt. In diesem Beitrag wollen wir der Frage nachgehen, ob die Veränderungen den Selektionscharakter – der bisher bereits bei der Einschulung durch Schulreife- oder Schulfähigkeitsuntersuchung, Zurückstellung, Aussonderung in Sonderschulen und Spezialklassen eine große Rolle gespielt hat – verringern, und integrative oder gar inklusive Tendenzen stärker in den Vordergrund treten.

Der Überblick im ersten Teil beruht auf einer Zusammenstellung der Aussagen der Grundschulreferentinnen und -referenten des Grundschulverbands im Frühjahr 2005. Anschließend wird exemplarisch die Entwicklung der Schulanfangsphase in Berlin dargestellt und beurteilt. Am Beispiel einer Schule im Land Bremen kann man die Erfahrungen bei der Einführung des veränderten Schulanfangs nachvollziehen. Am Schluss geht es dann um Gelingensbedingungen für mehr Inklusion vom Schulanfang an.

1. Die Entwicklung des Schulanfangs in den Bundesländern – Darstellung einiger relevanter Punkte

Grundlage der Veränderung des Schulanfangs ist, dass die Voraussetzungen des einzelnen Kindes nicht mehr zum Prüfstein für die Aufnahme in die Grundschule gemacht werden. Alle schulpflichtigen Kinder sind in die allgemeine Schule einzuschulen, auch Kinder, die früher zurückgestellt worden wären, und auch solche, die auf Wunsch ihrer Eltern vorzeitig aufgenommen werden. Auch Kindern mit vermuteter Lernbehinderung und mit emotional-sozialen Problemen werden ohne besondere Feststellungsverfahren aufgenommen. Nimmt die Schule in dieser Weise alle Kinder auf, müssen sich folglich die **institutionellen Bedingungen verändern**, damit sich die Schule verstärkt auf die individuellen Voraussetzungen einstellen kann. Dazu sieht die neue Schuleingangsstufe¹ verschiedene Maßnahmen vor:

- In allen Schulversuchen und Regeleinrichtungen der neuen Schuleingangsstufe ist eine **flexible Verweildauer** der Kinder vorgesehen.

¹ Diese Schuleingangsstufe hat in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen; in Berlin ist es die „Schulanfangsphase“.

- Die Einheit der in der neuen Schuleingangsstufe zusammengefassten Jahrgangsstufen 1 und 2 wird in vielen Bundesländern in **jahrgangsgemischten Lerngruppen** realisiert.
- Eine Bedingung der neuen Schuleingangsstufe, die in einigen Modellversuchen verwirklicht wurde, betrifft die **zusätzliche Ausstattung mit pädagogischem Fachpersonal**. Nach der Umfrage ist zwar in vielen Ländern eine Mehrzuweisung von Stunden bzw. eine stundenweise Doppelbesetzung vorgesehen, doch sind die Regelungen hierzu recht heterogen. So wird sie beispielsweise „bedarfsorientiert“ durch die Schulbehörde geregelt (Baden-Württemberg), als Anschlagfinanzierung in der Höhe von zwei Lehrerwochenstunden genehmigt (Bremen) oder von der Klassengröße abhängig gemacht (Niedersachsen). In Thüringen wird sozialpädagogisches Fachpersonal im Umfang von 0,1 Erzieherwochenstunden je Schüler in der Eingangsstufe eingesetzt. Rheinland-Pfalz beschäftigt sozialpädagogisches Fachpersonal in der Eingangsphase.

Weitere Merkmale:

a) *Einschulung immer jüngerer Kinder*

In Übereinstimmung mit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz soll das Einschulungsalter sinken. In mehreren Bundesländern werden bzw. wurden dazu die Stichtage verlegt (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Rheinland-Pfalz und Thüringen). In mehreren Ländern ist außerdem die untere Altersgrenze bei der vorzeitigen Einschulung weggefallen.

b) *Rückstellungen*

Faktisch keine Rückstellungen mehr gibt es in Bayern, Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen. 1997 empfahl die Kultusministerkonferenz die Zurückstellungen auf Ausnahmen zu begrenzen und die Eltern zu vorzeitigen Einschulungen zu ermutigen. Die Zurückstellungen haben tatsächlich gegenüber 1999/2000 abgenommen (damals durchschnittlich 6,2% in den alten bzw. 9,8% in den neuen Ländern). „Nur Ausnahmen“ bedeutet, dass schulpflichtige Kinder nur noch in eng begrenzten Ausnahmefällen zurückgestellt werden können, z.B. medizinisch veranlasst bei vorübergehenden schweren gesundheitlichen Einschränkungen.

c) *Kooperation mit dem Vorschulbereich*

In allen Bundesländern bestehen sowohl auf Personalebene als auch in der Arbeit mit den Kindern Kooperationsansätze.

Ressourcen dafür gibt es nur sehr eingeschränkt:

- Baden-Württemberg hat landesweit 77 Kooperationsbeauftragte.
- Bayern finanziert eine Anrechnungsstunde für bisher 120 ausgebildete Kooperationsbeauftragte.
- Eine Abstimmung der Bildungspläne ist in Bayern und Berlin erfolgt; in Hessen, Baden-Württemberg, Hamburg und Saarland geplant.

d) *Sprachstandserhebungen/Systematische Erhebungen am Schulanfang*

Sprachstandserhebungen erfolgen vor der Einschulung in allen westlichen Bundesländern und in Sachsen (nicht Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen).

Die Verfahren sind sehr unterschiedlich, standardisierte Verfahren werden teilweise oder durchgängig in Bayern, Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen verwendet. Eine systematische Erhebung am Schulanfang erfolgt in Brandenburg, Bremen, Schleswig-Holstein.

e) *Bedingungen für jahrgangsübergreifende Arbeit*

Schulversuche dazu gab es zwischen 1992 und 2001 in 14 Bundesländern. Nur Mecklenburg-Vorpommern und das Saarland erproben bis heute keine Modelle zur neuen Schuleingangsstufe. Der mit Abstand größte Schulversuch läuft seit 1997 in Baden-Württemberg. Hier werden mehrere Modelle erprobt, von denen eines der neuen Schuleingangsstufe entspricht.

Allen Schulversuchen gemeinsam sind die Grundideen der Schulaufnahme ohne vorherige Auslese und der Flexibilisierung der Verweildauer. Eine sehr differenzierte Unterrichtsgestaltung, Förderdiagnostik sowie sonderpädagogische Förderung bei anerkanntem Förderbedarf werden erprobt. Fortbildungs- und Begleitmaßnahmen werden angeboten. Flächendeckend integrativ geplant ist die Entwicklung in Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Bremen und Berlin.

Jahrgangsübergreifende Lerngruppen sind in Rheinland-Pfalz, Saarland und in Schleswig-Holstein nicht vorgesehen. Höhere Zeitressourcen (z.B. für Doppelbesetzung) stehen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein nicht zur Verfügung; mit Einschränkungen in Bayern, Berlin, Bremen und Niedersachsen. Hessen, Brandenburg und Thüringen sehen zusätzliche Stunden vor.

Soweit Angaben vorhanden sind, sehen die einzelnen Bundesländer folgende Lerngruppen- oder Klassengrößen vor:

- Bis 31 Kinder in Baden-Württemberg;
- Bis 30 Kinder in Nordrhein-Westfalen und in Schleswig-Holstein;
- Bis 28 Kinder in Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen;

Bis 27 Kinder in Bremen;

Berlin: 24 bis 28 Kinder bei einem Anteil von weniger als 40% mit Migrationshintergrund;

20 bis 23 Kinder bei einem Anteil von mehr als 40% mit Migrationshintergrund.

Zuschläge für jahrgangsübergreifende Arbeit gibt es in Baden-Württemberg, in Bremen als Anschubfinanzierung, in Niedersachsen in Abhängigkeit von der Klassengröße.

2. **Die neue Schulanfangsphase in Berlin – Rahmenbedingungen für Kinder mit Behinderungen**

Vorrang für die Gemeinsame Erziehung im Schulgesetz (SG)

Im neuen Schulgesetz ist der Vorrang der Gemeinsamen Erziehung erstmals festgelegt. In § 4 SG heißt es: „Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf soll vorrangig im Gemeinsamen Unterricht erfolgen“. Die Erziehungsberechtigten der Kinder, die Eingliederungshilfe nach § 39 Bundessozialhilfegesetz (BSHG) erhalten und für die bereits vor der Einschulung ein Feststellungsverfahren durchgeführt wird, können sich entscheiden, ob sie die integrative Beschulung in der zuständigen Grundschule oder die Beschulung in einer Schule mit dem entsprechenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wünschen.

Verlässliche Halbtagsgrundschule

Alle Grundschulen in Berlin sind Schulen mit festen Öffnungszeiten – verlässliche Halbtagschulen. Das kostenlose Angebot der verlässlichen Betreuung findet in einem Zeitraum von 7.30 bis 13.30 Uhr statt. Für diese über die Stundentafel hinausgehende Zeit stehen pro Zug 0,7 Erzieherstellen zur Verfügung. Damit soll u.a. eine Rhythmisierung des Schultages für die Kinder ermöglicht werden.

Frühere Einschulung – keine Rückstellung

Alle Kinder, die bis zum 31. Dezember des entsprechenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollendet haben, werden zum Beginn eines Schuljahres schulpflichtig. Auf Antrag vorzeitig eingeschult werden können Kinder, die bis zum 31. März des auf den Schulbeginn folgenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden werden. Das neue Schulgesetz verzichtet auf die Rückstellung von Kindern. Eingeschult werden alle Kinder, die das schulpflichtige Alter erreicht haben. Die Vorklassen wurden abgeschafft. Schulfähigkeitsuntersuchungen entfallen. Die schulärztliche Untersuchung vor der Einschulung bleibt erhalten.

Flexibilisierung in der Schulanfangsphase

Individuelle Verweildauer

In der grundsätzlich zweijährigen Schulanfangsphase können Kinder individuell ein Jahr kürzer oder länger verweilen. Kinder, die

schnell lernen, können bereits nach einem Jahr in die 3. Klasse wechseln, andere ein drittes Jahr in der Schulanfangsphase verweilen, ohne dass dies auf die für alle Schülerinnen und Schüler geltende Schulbesuchsdauer von 10 Schuljahren angerechnet wird.

Jahrgangübergreifendes Lernen

Ab dem Schuljahr 2006/2007 wird der altersgemischte Unterricht eingeführt, d.h. dieser Jahrgang wird im Schuljahr 2007/2008 geteilt und nimmt die neuen Schulanfänger mit in seine Lerngruppe auf, sodass in diesem Schuljahr erstmals die dann verbindliche altersgemischte Schulanfangsphase entsteht. Das Schulgesetz schreibt die Mischung von zwei Jahrgängen vor. Die Mischung von drei Jahrgängen kann aber beantragt werden. Letztere wird von der GEW Berlin aus pädagogischen Gründen präferiert.

Leistungsbeurteilung

Die kontinuierliche Lernentwicklungsbeobachtung beginnt mit einer Lernausgangslagenerhebung und soll in Lerntagebüchern weitergeführt werden. Am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres folgen Vergleichsarbeiten.

In der Schulanfangsphase erhalten alle Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres ein Zeugnis mit einer verbalen Beurteilung ihrer Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung. Am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres wird in der Klassenkonferenz entschieden, ob ein Kind in die 3. Klasse übergeht oder ein Jahr länger in der Schulanfangsphase verweilt. Bei zusätzlichem Förderbedarf in dem Förderschwerpunkt „Lernen“ fällt nun bzw. am Ende des dritten Jahres in der Schulanfangsphase die Entscheidung über den weiteren Besuch der allgemeinen Schule oder einen Wechsel in die Sonderschule.

Feststellung von Förderbedarf

Förderausschüsse, so wie sie bis zum Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes am 1. Februar 2004 durchgeführt wurden, werden nicht mehr einberufen. Anträge auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes können von den Eltern oder der Schule gestellt werden. Die Schulaufsichtsbehörde trifft die Entscheidung darüber, ob und in welchem Umfang sonderpädagogischer Förderbedarf gegeben ist. Sie kann sich zur Entscheidungsfindung jederzeit und für alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte der Unterstützung der sonderpädagogischen Förderzentren bedienen und ein sonderpädagogisches Gutachten erstellen lassen. Für die Förderschwerpunkte „Geistige Entwicklung“, „Hören“, „Sehen“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Autistische Behinderung“ und „Sprache“ sind die Gutachten nicht verbindlich vorgeschrieben.

Förderbedarf für emotional-sozial und lernbehinderte Kinder

Anders als bei den oben genannten Förderschwerpunkten ist bei „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Lernen“ die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens verbindlich vorgesehen. Denn bei diesen beiden Förderschwerpunkten ist z.B. die Einbeziehung der Eltern, der Jugendhilfe, der Schulpsychologischen Beratungsstellen von besonderer Bedeutung, um alle erforderlichen Fördermaßnahmen miteinander abzustimmen und ggf. zu koordinieren. Für diese beiden Förderschwerpunkte gibt es kein Feststellungsverfahren vor der Einschulung mehr. An Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ werden keine 1. und 2. Klassen mehr eingerichtet. Sie beginnen erst mit der dritten Klassenstufe.

Die Schulanfangsphase soll für diese Kinder eine Beobachtungsphase (Vorklärungsphase) sein, in der die Lehrkräfte alle Möglichkeiten grundschulpädagogischer Fördermaßnahmen ausschöpfen, Kontakt mit den Erziehungsberechtigten und – wenn erforderlich – zum Schulpsychologischen Beratungszentrum oder der Jugendhilfe aufnehmen. Ein Antrag auf Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf kann erst gestellt werden, wenn nachweislich alle Mittel der Schule ausgeschöpft sind. Im zweiten Schulbesuchsjahr soll für Schülerinnen und Schüler mit massiven Entwicklungsverzögerungen im Lernen das sonderpädagogische Feststellungsverfahren abgeschlossen sein, sodass die Eltern über den weiteren Bildungsgang informiert und beraten werden können.

Personalausstattung

Die Klassenfrequenz in der Schulanfangsphase liegt wie in allen Klassen der Grundschule zwischen 24 und 28 Schüler/-innen. In Jahrgängen mit 40% und mehr Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) zwischen 20 und 23 Schüler/-innen.

Die Schule bekommt für die Schulanfangsphase in einen Stundenpool zusätzliche Stunden:

- Je eine Lehrerstunde pro Kind über der Regelklassenstärke von 24 bzw. 20;
- Zwei Förderstunden pro Klasse zur Unterstützung von Kindern mit Lese-, Schreib- und Mathematikproblemen;
- Ca. zwei Lehrerstunden pro Klasse für die Förderung bei Lern- und Verhaltensproblemen; das sind die bisher für diese Kinder in den ersten beiden Klassenstufen eingesetzten Lehrerstunden.

Außerdem arbeiten die ehemaligen Vorklassenleiterinnen bzw. Erzieherinnen in der Schulanfangsphase im Rahmen der verlässlichen Halbtagsgrundschule mit. Der Einsatz und die Organisationsform dieser Stunden ist der Schule überlassen.

Zusatzmessung für den Gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf

In der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe der Schulanfangsphase dürfen zu Beginn nur zwei Schüler/-innen mit festgestelltem Förderbedarf sein, weil davon ausgegangen wird, dass im Laufe der Schulanfangsphase Behinderungen bei weiteren Schüler/-innen (Lernen und emotional-sozial) festgestellt werden.

- Bei festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf der Förderschwerpunkte „Geistige Entwicklung“ und „Autismus“ werden für jeden Schüler zurzeit in der Regel zehn Lehrerstunden zur Verfügung gestellt, wovon 8,5 Stunden der individuellen Förderung vorbehalten sind.
- Für blinde und gehörlose Schüler werden zurzeit sieben Lehrerstunden pro Schüler zugemessen, wovon 5,5 der individuellen sonderpädagogischen Förderung des einzelnen Schülers vorzusehen sind.
- Für die Integration schwerst mehrfachbehinderter Schüler wird zurzeit bedarfsgerecht – entsprechend der Stundentafel der Klasse – eine pädagogische Unterrichtshilfe eingesetzt.

Schulhelfer/-innen

Für Kinder, die neben oder statt des sonderpädagogischen Förderbedarfs einen besonderen Bedarf an Pflege und Hilfe haben, gibt es sog. Schulhelfer/-innen. Der Bedarf wird zwar kindbezogen ermittelt, aber Antragssteller ist die Schule, der die Stunden dann zum Einsatz zugewiesen werden.

Fazit für die Berliner Situation

Der Vorrang der Gemeinsamen Erziehung im Schulgesetz steht solange nur auf dem Papier wie die Mittelausstattung nicht dem Bedarf angepasst wird und das Sonderschulsystem parallel aufrechterhalten bleibt.

Die „Auflösung“ der ersten beiden Klassenstufen an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ geht in die richtige Richtung, aber die Ausstattung der Schulanfangsphase und der Stil der Umsetzung, das Nichtmitnehmen des pädagogischen Personals, das diese begrüßenswerte Reform umsetzen soll, wird den Erfolg der Schulanfangsphase generell und besonders für die Weiterentwicklung der Gemeinsamen Erziehung beeinträchtigen. Es ist zu befürchten, dass am Ende der Schulanfangsphase mehr Kinder ausgesondert werden als vorher.

3. Jahrgangsübergreifende Arbeit am Schulanfang – Erfahrungen der Schule am Pfälzer Weg in Bremen

Die Schule – Sozialstruktur und einige Zahlen

Die Schule am Pfälzer Weg in Bremen ist eine Schule im sozialen Brennpunkt. Gegründet im Jahr 1991 bildet sie eine bauliche Einheit mit einem Kindergarten. Die Familien, deren Kinder diese Schule besuchen, kommen aus ca. zwanzig verschiedenen Ländern. Aktuell prägt ein Anteil von knapp 90% Kinder nicht-deutscher Muttersprache das Unterrichtsgeschehen. Der Stadtteil Tenever, in dem die Schule liegt, wird im Rahmen der Städtebauförderung des Bundes saniert. Die Sanierung bedeutet auch teilweisen Rückbau bzw. Abriss von Hochhausanlagen. Für viele Familien macht dieser Prozess einen Umzug erforderlich, was die stabileren Familien genutzt haben, um den Stadtteil zu verlassen. Eine Verdichtung der Problemstruktur ist spürbar.

Die Schule am Pfälzer Weg hat aktuell 210 Kinder und 17 Lehrkräfte (davon die Mehrzahl in Teilzeit). Die Schule ist von 8 bis 13 Uhr Verlässliche Grundschule für alle Kinder. 60 Kinder können nach dem Unterricht ein Betreuungsangebot mit Mittagessen nutzen. Ca. 50 Kinder besuchen den nahe gelegenen Hort des Freien Trägers St. Petri.

Ergänzend zum Regelunterricht wird Muttersprachenunterricht in Türkisch, Kurdisch und Polnisch angeboten. Darüber hinaus findet in den Schulräumen am Vormittag ein Deutschkurs für Mütter statt: „Mama lernt Deutsch“.

In Bremen verbleiben im Grundschulbereich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, in der Sprache und im Verhalten in der Regelschule. Der Schule am Pfälzer Weg stehen für die Förderung dieser Kinder 30 Stunden von Sonderschullehrkräften zur Verfügung.

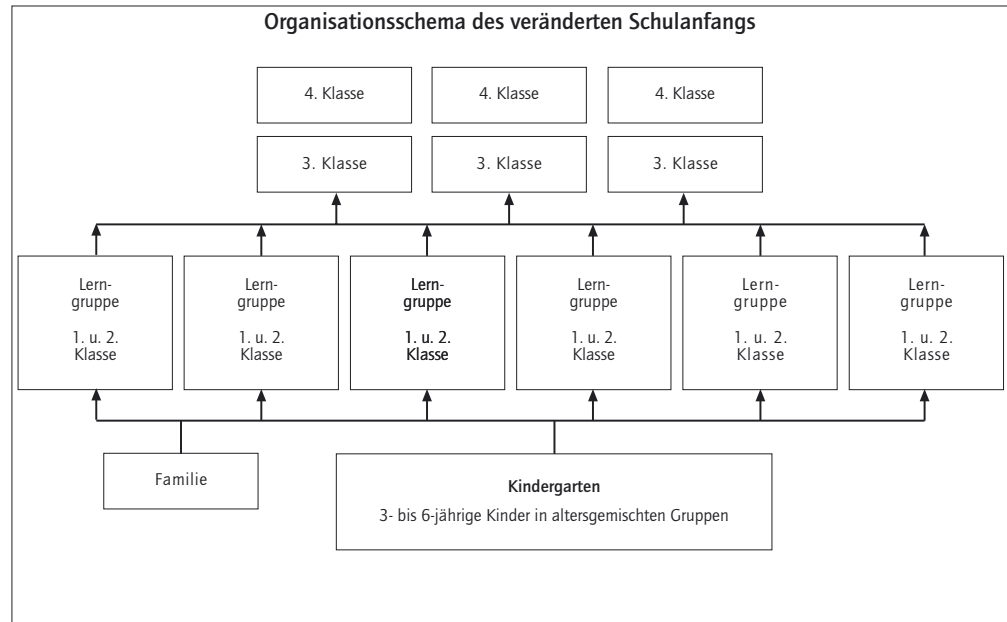
Die räumliche Nähe zu einem Kindergarten hat von Anfang an die pädagogische Arbeit der Schule in besonderer Weise geprägt.

Die Schulorganisation und das pädagogische Konzept

Mit dem Einzug in das neue Gebäude im Jahr 1993 beschloss die Schule den Schulanfang zu verändern. Kein Kind sollte in eine Vorklasse (Schulkindergarten) ausgesondert werden. Alle Schulanfänger wurden in eine Lerngruppe aufgenommen, die Vorklasse, 1. und 2. Klasse umfasst. Je nach individuellen Lernmöglichkeiten sollten Kinder ein, zwei oder drei Jahre in dieser Gruppe verbleiben, ehe der Übergang in eine 3. Klasse erfolgt. Damit war der Weg frei, Kindern, die ohnehin erschwerte Bedingungen im Lernen und in ihrer Entwicklung haben, den Umweg über eine Vorklasse bzw. eine Wiederholung nach Klasse 1 oder 2 zu ersparen. Kinder, die

mehr Zeit zur Ausbildung guter Grundlagen benötigen, bleiben einfach länger in der ihnen vertrauten Lerngruppe. Zusätzliche Wechsel können gerade diesen Kindern erspart werden.

1993 wurden acht jahrgangsübergreifende Lerngruppen aufgebaut mit anfangs je 20 (später 23) Kindern. Die Organisationsstruktur wird rechts in einem Schaubild mit 6 jahrgangsübergreifenden Lerngruppen 1/2 und je zwei 3. und 4. Klassen gezeigt (Entwicklungsstand im Jahr 2004).



Die ersten Schritte

Prägend für den Aufbau der jahrgangsübergreifenden Arbeit war eine feste Teamstruktur. Die Lehrerinnen, die in die Arbeit einstiegen, befassten sich gemeinsam mit grundlegenden Fragen zum jahrgangsübergreifenden Ansatz und arbeitsteilig mit der Vorbereitung von Lernmaterialien.

Zu den grundlegenden Fragen gehörten:

- Die Gestaltung der Klassenräume als Lernräume;
- Die Rhythmisierung der Schulvormittage;
- Ordnungssysteme für die Kinder (und Lehrerinnen);
- Grundlegende Gedanken zur Öffnung des Unterrichts (weg von Lehrgängen);
- Formen der Lernentwicklungsdokumentation;
- Der Erfahrungsaustausch über Differenzierungsmöglichkeiten.

Die Vorbereitung der Lernmaterialien umfasste:

- Materialien für den Schriftspracherwerb (Stichworte: Lautierendes Schreiben, Lesen durch Schreiben, Grafomotorik, Schreibmotorik);
- Materialien für Mathematik;
- Vorbereitung von projektorientierter Arbeit im Sinne des Ansatzes zum ganzheitlichen Lernen (Integration der Lernfächer, Leistungsdifferenzierung).

Ziel war nicht, für jedes Kind ein Lernprogramm zu erstellen, sondern Materialien zu finden, an denen jedes Kind zu seiner Zeit und mit der für seine Möglichkeiten notwendigen Differenzierung/Anforderung arbeiten kann.

Erfahrungen

Die nachfolgend beschriebenen Effekte konnten die Lehrerinnen im Laufe ihrer Arbeit nach mehreren Jahren registrieren. Bewusst zu erfahren war dabei, dass schulische Entwicklung Zeit und Kontinuität braucht.

- Die Einschulung in eine jahrgangsübergreifende Gruppe verändert den Schulanfang. Die neuen Kinder kommen in eine Gruppe, die Arbeitsformen, Gruppenregeln, das Miteinander umgehen und Miteinanderkommunizieren vorlebt. Da jüngere Kinder meist bestrebt sind, es den älteren gleich zu tun, übernehmen sie viele Dinge durch Nachahmen, die in einer Gruppe mit ausschließlich Neulingen mühsam eingeführt werden müssten.
- Bewertung und Vergleichssituationen haben weniger Bedeutung. Kinder erleben von Anfang an, dass sie unterschiedlich sind und häufig Unterschiedliches arbeiten. Damit kommt mehr Toleranz zum Tragen, das Lernklima wird entspannter.
- Die Rollenfindung am Schulanfang ist entlastet, da die Rollen der „Großen“ schon feststehen. Deren Hilfe wird als entlastend empfunden. Da nach einem Jahr die jüngeren Kinder „aufrücken“, verändert sich deren Position innerhalb der Gruppe. Diese Veränderung hat maßgeblichen Anteil daran, dass in der Jahrgangsmischung Stigmatisierungen, die sich herkömmlicher Weise oft schon zu Beginn der 1. Klasse entwickeln, weniger Chancen haben. Jedes Kind entwickelt sich vom unerfahrenen zum erfahrenen und kann den neuen Kindern helfen.
- Der Erfahrungsraum im sozialen Lernen wird durch den Umgang mit älteren und jüngeren Kindern in der Schule erweitert, Verhaltens- und Disziplinprobleme können sich verringern.

- Die Auseinandersetzung mit den Lernbedingungen eröffnete, wie vielfältig beeinflussbar das Lernklima ist und welche Bedingungen auf das Lernen wirken können.

Dazu gehören unter anderem:

- Der Anteil von selbstbestimmter Zeit für die Kinder;
 - Das anregende und strukturierte Lernumfeld;
 - Gelegenheiten zur Kommunikation der Kinder untereinander;
 - Ohne Zeitstress arbeiten können;
 - Ohne ständigen Vergleich
 - und ohne Bewertung arbeiten zu können.
- Die Lehrerin hat viele Helfer (erfahrene Kinder können den neuen Kindern helfen, nicht alles muss über die Lehrerin laufen), aber Helfen muss gelernt werden.
 - Die Kinder, die ein drittes Jahr in der altersgemischten Gruppe verbleiben, nehmen eine deutlich positivere Entwicklung als Kinder, die durch den Vorklassenbesuch oder eine Wiederholung „entwurzelt“ wurden.
 - Die Investition der Lehrerinnen ist beim Einstieg in die Altersmischung deutlich erhöht. Entlastung lässt sich schaffen durch Teamarbeit, durch Arbeitsteilung sowie durch eine veränderte Arbeitsorganisation. Erfahrungsgemäß sind einerseits mehr Vorarbeit und Vorstrukturierung notwendig, dafür tritt aber weniger Belastung im Unterricht auf.

4. Die flexible Schulanfangsphase – ein Schritt auf dem Weg zu Inklusion?

Der Weg vom Ausschluss von Menschen mit Behinderungen von schulischer Bildung über die aussondernde Bildung in Sonderschulen über die integrative hin zur inklusiven Bildung in der allgemeinen Schule ist mühsam und langwierig. Die flexible Schulanfangsphase, in die Kinder mit Lernbehinderungen zunächst eingeschlossen werden, ist sicher ein richtiger Schritt. Die positiven Erfahrungen, die Maresi Lassek am Beispiel ihrer Schule aufzeigt, können exemplarisch für die inklusive Richtung der reformierten Schulanfangsphase gelten. Da ist nicht so viel von Integrationsmaßnahmen die Rede, weil das Schwergewicht jetzt darauf liegt, die Bedingungen für die Lerngruppen so zu gestalten, dass niemand ausgesondert werden muss.

Aber ... die neue Schulanfangsphase muss von allen Beteiligten – Schüler/-innen, Pädagog/-innen und Eltern – so positiv erfahren werden, dass die Aussonderung am Ende der Phase für keinen mehr eine erstrebenswerte Option darstellt.

Das kann nur gelingen, wenn die Bedingungen stimmen:

- Die Schüler/-innen in der Schulanfangsphase brauchen dazu Pädagog/-innen, die Zeit haben, ihre individuelle Lernentwicklung zu beobachten und zu fördern.
- Die Lehrer/-innen brauchen sozialpädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen durch entsprechendes Personal oder durch Fortbildung für die jüngeren und/oder behinderten Kinder.
- Die pädagogischen Fachkräfte – Lehrer/-innen und Erzieher/-innen – brauchen für die Umsetzung des pädagogischen Konzepts der Heterogenität durch Jahrgangsmischung ein Zwei-Pädagogen-System und begleitende Fortbildung sowie Zeit, um Erfahrungen zu machen.



Maresi Lassek ist stellvertretende Bundesvorsitzende des Grundschulverbandes und Kommissarische Schulleiterin der Schule am Pfälzer Weg in Bremen
E-Mail: maresi.lassek@web.de



Monika Rebitzki war als Diplom-Pädagogin beim Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. in Berlin beschäftigt und ist nun im Ruhestand ehrenamtlich in der GEW Berlin tätig.

E-Mail: monika.rebitzki@t-online.de

Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion

Ines Boban und Andreas Hinz

Im folgenden Beitrag gehen wir in vier Schritten vor: Zunächst setzen wir uns mit der Qualitätsfrage in Bezug auf Schule auseinander, insbesondere mit ihrer Widersprüchlichkeit zwischen Ökonomisierung und Professionalisierung; als zweites stellen wir dar, inwiefern der Ansatz von Inklusion international ein Reflex auf quantitative, vor allem aber auf qualitative Probleme der Integration ist, bevor wir im dritten Schritt den Index für Inklusion als eine konkrete Möglichkeit vorstellen, inklusive Qualitätsentwicklung zu betreiben. Viertens kommt am Schluss eine Zusammenfassung.

1. Qualität – obskures Objekt selektiver Begierde oder anzustrebendes Ziel? Oder: Was ist gute Schule?

Wie wohl viele Pädagog/-innen haben wir die zunehmende Qualitätsdebatte im sozialen Bereich, die nun auch verstärkt im schulischen Kontext geführt wird, mit Misstrauen verfolgt. Schnell kann man den Eindruck bekommen, es gehe primär darum, mit möglichst geringem – also gerade noch vertretbarem – finanziellen Aufwand möglichst gute Ergebnisse in Bildung und Erziehung zu erzielen. Neoliberale Vorstellungen eines offenen Bildungsmarktes und der Profilierung der Einzelschule in Konkurrenz zu anderen sind ein deutlicher Indikator für die zunehmende Ökonomisierung des sozialen Systems – und Qualität weist immer wieder in die Richtung einer Verschärfung von Selektion, denn möglichst homogene, von ‚Störungsquellen‘ unbelastete Lerngruppen versprechen beste Erfolge. Und nicht umsonst erwies sich die so genannte Qualitätsoffensive nach dem Regierungswechsel im Saarland von der sozialdemokratisch zur christdemokratisch geführten Regierung real als Selektionsoffensive – und Ähnliches ist bei allen entsprechenden Regierungswechseln in deutschen Bundesländern sichtbar, sicher nicht nur dort. Und bei denen, die gesellschaftlich in Zukunft ohnehin nicht gebraucht werden, kann man dann als soziale Spielwiese auch Integration machen – eine nicht sonderliche sympathische Vorstellung.

Qualität hat jedoch nicht nur die sozial- oder bildungsökonomische Seite, sondern auch eine Seite der Professionsentwicklung: Es ist wichtig, ein zunehmendes reflexives Bewusstsein darüber zu haben und auch ein gemeinsames in Institutionen zu entwickeln, welches Selbstverständnis das Kollektiv hat, welche Leistungen es anstrebt, auf welchen Wegen dies geschehen soll und welche Zielsetzungen vielleicht auch nicht realisierbar sind. Für

den Bereich der Schule geht die Schulentwicklung diesen Prozess an. Insofern bekommt die Qualitätsdebatte eine professionell positive und produktive Tendenz, indem die einzelne Schule für sich diese reflexiven Prozesse im Sinne der Entwicklung eines Schulprofils und Schulprogramms sowie dessen Evaluation und Fortschreibung gestaltet.

Dennoch droht auch dieser Prozess in eine Masse zusätzlicher Arbeit und zusätzlichen Zeitaufwandes und letztlich doch hierarchischer Entscheidungsprozesse von entscheidenden Personen auszuarten. Zudem gibt es eine weitere problematische Tendenz, die sich auch in der Literatur deutlich widerspiegelt, nämlich sich ausgiebig und fortgesetzt mit Prozessen von Schulentwicklung und ihren Methoden auseinander zu setzen, aber die inhaltliche Seite zu vernachlässigen. Vor lauter Überlegungen, wer in der Steuerungsgruppe mitarbeiten sollte und wie die Rolle der Schulleitung auszusehen habe, droht in den Hintergrund zu geraten, was eigentlich Kennzeichen einer guten Schule sind und worin die gemeinsame Vision einer Schulgemeinschaft bestehen könnte. Äußerst selten (so etwa LUMER 2001) sind bisher Ansätze zu finden, Schulentwicklung und Integration zusammenzudenken und so von einer definierten Grundlage auszugehen – der Schule für alle.

Umso faszinierter und froher waren wir, auf einem Kongress in Manchester 2000 mit dem Index for Inclusion (BOOTH und AINSCOW 2000, ²2002) eine Möglichkeit kennen zu lernen, diesen Prozess von Schulentwicklung auf eben der Grundlage einer Schule für alle und mit Hilfe eines demokratischen Prozesses mit allen Beteiligten zu gestalten. Dabei handelt es sich nicht um eine starre Vorgabe, wie dies zu geschehen habe, sondern um einen Rahmen, der für die einzelne Schule entsprechend ihrer Situation gestaltet werden soll.

Worin besteht aber nun eine gute Schule? Manche Vorstellungen bleiben im Verständnis einer „Trivialmaschine“ (vgl. VON FÖRSTER und PÖRKSEN 2001) mit bestimmten Input- und Outputfaktoren stecken. Damit betrachten sie lediglich die Effekte und lassen die Prozesse außer Acht – und sie bleiben einem ökonomieorientierten Denken verhaftet. Wenn es dagegen um eine „nichttriviale Maschine“ geht, die nicht mechanistisch steuerbar ist, sondern auf die Selbstentwicklungskräfte der Beteiligten und auf komplexe Prozesse abhebt, muss es auch um die Prozesse gehen. Als

ein Beispiel nennen wir eine Aufstellung über die „gute Schule“ mit neun Faktoren, die Ulf PREUSS-LAUSITZ in Anlehnung an Helmut FEND (1998) zusammengestellt hat (vgl. Tab. 1).

1. Gute Schulen stellen guten Unterricht in den Mittelpunkt.
2. Gute Schulen lassen Vielfalt in den Lernvoraussetzungen und Lerninteressen zu (auch im Sinne zieldifferenter Integration).
3. Gute Schulen öffnen sich zur Gemeinde, zur lokalen Kultur, zu den Vereinen usw.
4. Gute Schulen erörtern schulöffentlich regelmäßig, was gelernt wird, wie gelernt wird und wie welche Leistungen gemessen werden.
5. Gute Schulen formulieren klare Erwartungen an die Schüler und schaffen ein Wir-Gefühl der Schulgemeinde.
6. Gute Schulen sind selbstreflektiv, sie überprüfen ihr Profil, ihre Ziele und ihre Methoden ständig selbst.
7. Gute Schulen haben ein eigenes Konzept für Fortbildung für das gesamte Schulpersonal.
8. Gute Schulen beziehen Eltern aktiv ein.
9. Gute Schulen vermitteln ein Gefühl der Sicherheit und Klarheit der gemeinsam verabredeten Regeln.

Tab. 1: Gute Schulen (PREUSS-LAUSITZ 2001, 47)

Mit einer solchen Auflistung sind sowohl strukturelle als auch prozessuale Merkmale beschrieben. Zudem enthält sie programmatische Aussagen, die für die Zukunft klare Zielsetzungen definieren. Gleichwohl ist auch hier Raum gegeben für konkrete Ausformulierungen angesichts bestehender innerer und äußerer Umfeldbedingungen.

Bevor wir aber auf den Index für Inklusion als ein Instrumentarium auf dem Weg zur guten Schule konkret eingehen, werfen wir einen Blick auf die Frage, was Inklusion von Integration abhebt – sonst hätte er ja schließlich auch ‚Index für Integration‘ heißen können.

2. Inklusion – ein qualitativer Schritt über Integration hinaus

Auch in der deutschsprachigen Literatur taucht mehr und mehr der Begriff der Inklusion auf. Dabei geht es darum, die Praxis von Integration auf ein „anderes Niveau“ (GEW 2003, 20) zu heben: Nicht die Zusammenführung von Personen und Gruppen steht im Vordergrund, sondern die generelle „Anerkennung von Individualität in der Gemeinsamkeit“ (ebd.). Die Diskussion um einen Wechsel vom Integrations- zum Inklusionsbegriff soll der folgende Abschnitt beleuchten.

Quantitäts- und Qualitätsprobleme der Integrationsentwicklung

Schaut man sich die Entwicklung in verschiedenen Ländern an, so zeigen sich quantitative und qualitative Probleme der Integrationsentwicklung. Quantitativ problematisch ist die Tatsache, dass der Gemeinsame Unterricht sich nicht – wie ursprünglich erhofft und aus vielen anderen Reformbewegungen wohl bekannt – zu einem ersetzenden System hat entwickeln können, sondern als ein ergänzendes System anzusehen ist – neben dem gegliederten Schulwesen, im Rahmen eines gestuften und damit selektiven Systems unterschiedlicher Angebote und ‚Integrationsstufen‘. Hinzu kommt in vielen Fällen, dass mit finanziellem Hintergrund eine Stagnation der Entwicklung zu verzeichnen ist. Und – gerade in englischsprachigen Ländern aus der Literatur bekannt – es kommt zu einem geradezu explosionsartigen Anwachsen sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. von Special Educational Needs, was vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Logik folgerichtig ist: Je höhere Zahlen von Schüler/-innen mit Special Educational Needs, desto höher die zusätzlichen Ressourcen, die die Situation verbessern helfen sollen. In Deutschland, so REISER, ist die Entwicklung der Integration „quantitativ stecken geblieben“ (2002, 404).

Doch auch qualitative Probleme werden in vielen Ländern deutlich: Zwar werden die bestehenden Strukturen modifiziert, indem etwa integrativere Wege zugelassen werden, sie werden aber nicht grundlegend verändert. Noch bedeutsamer erscheint jedoch, dass tradierte Sichtweisen in der Regel nur wenig revidiert werden: Das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Special Educational Needs, mit Funktionsdiagnose ist primär – und das auch innerhalb integrativer Strukturen – das Kind mit Problemen, das ‚andere‘ Kind, das funktionsgeminderte Kind, bei dem die tradierte Alltagstheorie der Andersartigkeit weiter besteht. Und je mehr dieses Kind anders, also problematischer, schwächer, geminderter, defizitärer, ... ist, desto weniger kann es integriert werden. Dieses ‚Readiness-Modell‘ findet sich nahezu durchgängig in allen integrationsorientierten Schulwesen mit unterschiedlichen Integrationsstufen. Dass diese qualitativen Probleme bei reduzierten Ressourcen und mit zunehmender konzeptioneller Verflachung noch verstärkt werden, entspricht wiederum der Gesetzmäßigkeit jeder innovativen Entwicklung.

Auch im deutschsprachigen Raum finden sich viele Beispiele solch problematischer Praxisentwicklung. Eine kleine, ergänzungsfähige Auswahl mag dies verdeutlichen:

- Strukturell besteht im deutschsprachigen Raum immer noch der Zwang, Kindern und Jugendlichen mit Behinderung einen

individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuerkennen. Auch wenn dies nicht mehr entsprechend Behinderungs- und Sonderschulformen, sondern nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten geschieht, so steht dennoch immer noch das medizinische Modell von Behinderung Pate, das andere Aspekte, die bei systemischer Betrachtung mindestens ebenso wichtig wären, aus dem Blick verliert und den Bedarf einseitig dem Kind zuweist (vgl. auch REISER 2002, 410f.).

- Ein frühes, problematisches Beispiel zeigt auch die ‚Mutter aller staatlichen integrativen Grundschulen‘ in Deutschland, die Berliner Fläming-Grundschule: Dort wird bereits in den 80er Jahren mit positivem Duktus von einer klassenübergreifenden sonderpädagogischen Fördergruppe berichtet, deren ‚Erfolg‘ u.a. darin besteht, dass die Kinder, die sehr ungern in diese Gruppe kommen, sich nach einem halben Jahr (!) gegenseitig als Gruppenmitglieder akzeptieren und sich gegenseitig helfen (vgl. SCHINNEN 1988).
- Insbesondere bei landesweiter Einzelintegration geraten Sonderpädagog/-innen und – es liegt nahe zu schreiben: Sonderkinder – Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf leicht in eine Situation der ‚Schäferhundpädagogik‘ (FEUSER), bei der die Sonderpädagog/-in dafür Sorge zu tragen hat, dass das Kind nicht stört, der Unterricht nicht verändert werden muss und es dennoch davon profitiert – und sei es durch simultanes Dolmetschen in der frontalen Unterrichtssituation.

Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen. Diese Problemtendenzen als Integrationsforscher zu benennen (vgl. z.B. HINZ 1999, REISER 2002) ist ein Zeichen von Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit, und dies nützt Integrationsgegner/-innen entgegen manchen Befürchtungen deutlich weniger als weiterhin und immer realitätsfremder zu versuchen sich gegen die Betrachtung kritischer Aspekte zu immunisieren. Ein größerer Ausschnitt von Problemsituationen lässt sich bei Ines BOBAN (2000) im Anschluss an die Schilderungen amerikanischer und kanadischer Eltern (vgl. FOREST u.a. 2000) nachlesen. Es sind also keine spezifischen Probleme im deutschsprachigen Raum, sondern vielmehr international vorfindbare Phänomene.

Kritik der Inklusion an der Integration

Worum geht es bei der kritischen Einschätzung der integrativen Praxis und in Teilen auch der – allerdings eher sonderpädagogischen denn integrationspädagogischen – integrationsbezogenen Theorie? Uns scheinen international drei Punkte bedeutsam (vgl. HINZ 2000, 2004):

- Integration fixiert sich häufig auf die **institutionelle Ebene**, fast nach dem Slogan: ‚Hauptsache drin!‘ Dabei bilden inte-

grative Strukturen zunächst nur den Rahmen mit einem integrativen Potenzial, nicht aber eine integrative Qualität im Sinne von Einigungen über Widersprüche jenseits von Aussonderung oder Anpassung. Diese Qualität macht sich fest an emotionalen, sozialen und handlungsbezogenen Momenten, in der Frage des Wohlbefindens, des Eingebundenseins in soziale Netze und in kooperative Handlungen.

Allzu häufig scheint sich zudem das Ausmaß der Integration nach dem Ausmaß des Andersseins zu richten, etwa nach dem Motto: Je fitter, desto mehr Integration, je weniger fit, desto weniger integrierbar. Dieses ‚Readiness-Modell‘ begründet die international weitgehend vorfindbare Selektivität der Integration, denn mit ihm müssen sich Kinder und Jugendliche erst durch Mindestfähigkeiten für Integration qualifizieren und ggf. dafür kämpfen – was Inklusion als Ansatz strikt ablehnt, da jeder Mensch automatisch den Anspruch darauf hat, als vollwertiges Wesen anerkannt und als wertvoller Teil der Gemeinschaft willkommen geheißen zu werden.

- Integration hält oft an einer impliziten **Zwei-Gruppen-Theorie** fest, betrachtet eine integrative Klasse also weiterhin als zwei Gruppen: Die behinderten und die nichtbehinderten Kinder. Zwar sind erstere nun nicht mehr ‚andersartig‘ – von ‚anderer Art‘, vielleicht auch ‚Abart‘ – aber primär immer noch anders. Deshalb brauchen sie auch vorwiegend – wenn nicht gar exklusiv – ihre anderen Methoden, Inhalte, Lernwege und natürlich auch Lehrer/-innen. So droht integratives Denken und Handeln schnell in additives Denken und Handeln pervertiert zu werden, zumal wenn die anderen Lehrer/-innen auch aus anderen Institutionen kommen wie Sonderschulen oder Förderzentren und massiv schlechtere Chancen auf Integration in der allgemeinen Schule haben. Inklusiv ist ein Verständnis, das von einer heterogenen Lerngruppe ausgeht, und dies unter vielen Dimensionen – verschiedene Geschlechterrollen, kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, sexuelle Orientierungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor. Sie gilt es in ihrer Komplexität, da ohnehin vorhanden, theoretisch wie praktisch stärker zusammenzudenken und zum Ausgangspunkt des Lernens über Unterschiede zu machen (vgl. SAPON-SHEVIN 2000). Heterogenität ist Normalität – mehr denn je!
- Integration bleibt in der Regel über die Feststellung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs und der entsprechenden Ressourcenzuweisung **administrativer Etikettierung** verhaftet, zementiert so die Zwei-Gruppen-Theorie und stellt für diese ‚anderen‘ Schüler/-innen **individuelle Curricula** auf, wenn sie sich nicht sogar noch an den Curricula der entsprechenden Sonderschulen oder Förderzentren orientieren muss.

Mit inklusivem Blick erscheint beides problematisch, denn Etikettierung stellt einen Akt von Diskriminierung dar und individuelle Curricula enthalten denen, für die sie erstellt werden, in der Regel Zugangsmöglichkeiten zu Bildung vor – viel sinnvoller erscheint da die Anerkennung, dass eine Schule sonderpädagogischen Förderbedarf hat (vgl. WOCKEN 1996) und das allgemeine Curriculum individualisierend modifiziert werden muss – auf Grund von spezifischen Kommunikationswegen, Erstsprachen, kulturellen Hintergründen, auch Beeinträchtigungen etc. (vgl. UDITSKY 1993).

3. Qualitätsentwicklung mit dem Index für Inklusion

Wenn nun von der Integration zur Inklusion ein qualitativer Schritt im Sinne der generellen Anerkennung von Heterogenität gegangen werden soll, ist es nachvollziehbar, warum der Index auch auf deutsch Index für Inklusion heißt, denn es geht eben nicht um das Hereinlassen bestimmter abweichender Kinder, sondern um die selbstverständliche Anerkennung aller. In diesem Abschnitt stellen wir die Entstehungsgeschichte, die Struktur und das Vorgehen bei der Arbeit mit dem Index sowie erste Rückmeldungen und Erfahrungen in Deutschland vor.

Ansatz des Index

Der Index for Inclusion geht auf Vorarbeiten in Australien und den USA zurück. Sowohl an der Macquarie Universität in New South Wales als auch an der Universität Syracuse gab es bereits in den 80er Jahren Versuche, über einen Index die integrative Qualität der Situation eines Kindes zu dokumentieren.

In Großbritannien entschloss sich ein Team von Wissenschaftler/-innen, Schulleiter/-innen, Lehrer/-innen und Eltern allerdings dazu, von der Ebene des einzelnen Kindes auf die Ebene einer ganzen Schule zu wechseln. Sie erstellten mit dem Index for Inclusion eine Sammlung von Materialien, um die Schulen im Prozess der inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen. Eine erste Fassung wurde im Schuljahr 97/98 in sechs Grund- und Sekundarschulen erprobt. Nach positiven Rückmeldungen wurde eine zweite Fassung im folgenden Schuljahr in 17 Schulen in vier Schulbezirken evaluiert. Eine dritte Fassung wurde schließlich in Großbritannien an alle Schulen – von der Labour-Regierung finanziert – kostenlos verteilt, sodass sehr viele Schulen mit dem Index arbeiten. Der Index liegt mittlerweile in diversen Sprachen vor; Versionen auf Arabisch, Baskisch, Bulgarisch, Chinesisch (in Hongkong), Dänisch, Finnisch, Französisch (in Quebec), Hindi (in Indien), Japanisch, Maltesisch, Norwegisch, Portugiesisch, Rumänisch, Schwedisch, Spanisch, Ungarisch, Urdu (in Pakistan), Vietnamesisch und Walisisch sind in Vorbereitung oder in Benutzung.

Englische Versionen werden in Australien, Kanada, Südafrika und den USA genutzt. Ein internationales Team hat geprüft, wie Versionen des Index für die ökonomisch armen Länder des Südens entwickelt werden können. Jüngst wurde eine Version für den vorschulischen Bereich herausgebracht (vgl. BOOTH und AINSCOW 2004), zurzeit arbeitet eine englische Arbeitsgruppe an einem Index für die Kommunalpolitik.

Den Autor/-innen ist sehr wichtig, dass es sich um ein flexibel einsetzbares Material handelt, das entsprechend den jeweils bestehenden lokalen Bedingungen und Fragestellungen modifiziert werden soll, auch wenn sich ein Gesamtprozess inklusiver Schulentwicklung ergeben soll.

Vorgehen und Systematik des Index

Der Index umfasst einen Prozess der Selbstevaluation, in dessen Rahmen eine Reihe von Schulentwicklungsphasen durchlaufen werden (vgl. Abb.1).

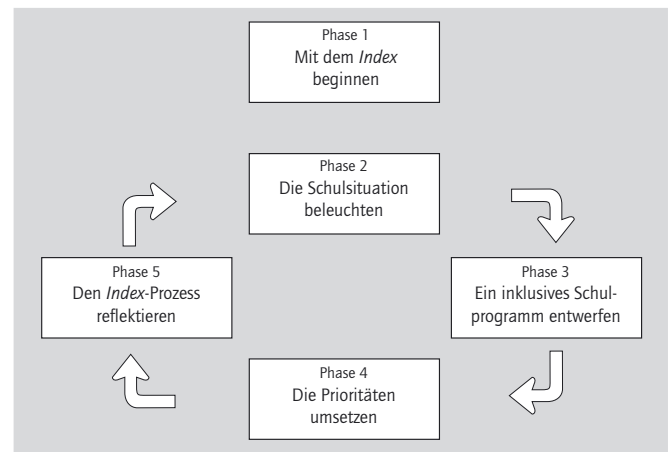


Abb. 1: Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung (BOBAN und HINZ 2003, 19)

Zunächst empfiehlt sich die Einrichtung einer Koordinationsgruppe, die mit dem Kollegium, den schulischen Gremien, Schüler/-innen und Eltern zusammenarbeitet. Alle Aspekte der Schule werden von ihnen gemeinsam untersucht, Hindernisse für das Lernen und die Partizipation benannt, Prioritäten für die Entwicklung gesetzt und der Prozess reflektiert. Unterstützt wird die Selbstevaluation durch eine detaillierte Sammlung von Indikatoren und Fragen, die es den Schulen ermöglicht, in eine tiefe und herausfordernde Auseinandersetzung um ihre derzeitige Position in Sachen Integration und um Möglichkeiten einer weiterreichenden inklusiven Entwicklung einzusteigen. Diese zweite ist sicherlich die entscheidende Phase im Prozess, denn von der Güte der Analyse der Schulsituation hängt es ab, in welchem Maße es sich tatsächlich um einen demokratischen Diskussionsprozess in großer Breite handelt und

inwieweit mögliche nächste Schritte tatsächlich den Bedarfen aller Beteiligten entsprechen. Dieser Phase folgen die weiteren, aus der Schulentwicklungsforschung bekannten Phasen: Eben die Planung nächster Schritte, deren Umsetzung sowie ihre Überprüfung.

Inhaltlich bezieht sich der Prozess inklusiver Schulentwicklung auf drei Dimensionen: Auf inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken; sie werden analytisch getrennt, obwohl sie sich teilweise überschneiden (vgl. Abb. 2).

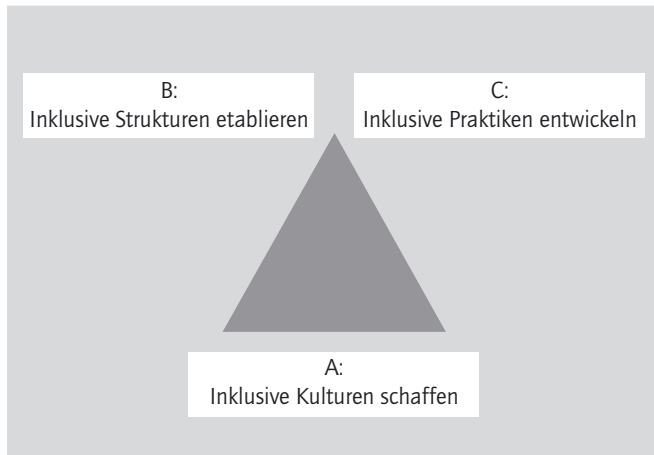


Abb. 2: Die drei Dimensionen des Index (BOBAN und HINZ 2003, 15)

<p>Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen Bereich A.1: Gemeinschaft bilden Bereich A.2: Inklusive Werte verankern</p>
<p>Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren Bereich B.1: Eine Schule für alle entwickeln Bereich B.2: Unterstützung für Vielfalt organisieren</p>
<p>Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln Bereich C.1: Lernarrangements organisieren Bereich C.2: Ressourcen mobilisieren</p>

Tab. 3: Dimensionen und Bereiche des Index (BOBAN und HINZ 2003, 15f.)

Dimension A: „Inklusive Kulturen schaffen“ beinhaltet den Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, zusammen arbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der jede(r) geschätzt wird, sodass alle Schüler/-innen und Mitarbeiter/-innen ihre individuell bestmöglichen Leistungen erzielen können. Sie befasst sich mit der Entwicklung inklusiver Werte, die im ganzen Kollegium, von den Schüler/-innen, Mitgliedern der schulischen Gremien und Eltern geteilt und allen neuen Mitgliedern der Schule vermittelt werden. Die Prinzipien, die innerhalb inklusiver Schulkulturen entwickelt werden, sind leitend für Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken, sodass das Lernen für alle durch einen kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung unterstützt wird. Eine inklusive Schulkultur wird getragen von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligten und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen.

Bei **Dimension B: „Inklusive Strukturen etablieren“** geht es darum, Inklusion als zentralen Aspekt der Schulentwicklung abzusichern und alle Strukturen durchdringen zu lassen, sodass sie das Lernen und die Partizipationsmöglichkeiten aller Schüler/-innen erhöhen. Unterstützung besteht in Aktivitäten, die zur Fähigkeit einer Schule beitragen, auf die Vielfalt der Schüler/-innen einzugehen. Alle Arten der Unterstützung werden in einen einzigen Bezugsrahmen gebracht und von der Perspektive der Schüler/-innen und ihrer Entwicklung aus betrachtet – und nicht von den Verwaltungsstrukturen einer Schule oder eines Schulamtes aus.

Dimension C: „Inklusive Praktiken entwickeln“ zufolge sollen die Schulen ihre jeweiligen Praktiken so gestalten, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Schule widerspiegeln. Sie stellt sicher, dass Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenraumes die Partizipation aller Schüler/-innen anregen und ihre Stärken, ihre Talente, ihr Wissen und ihre außerschulischen Erfahrungen einbeziehen. Statt die meisten Schüler/-innen zu unterrichten und wenige individuell zu unterstützen, werden Lernprozesse so arrangiert, dass sie Lern- und Partizipationsbarrieren überwinden helfen und so für alle gemeinsames Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen ermöglicht wird. Die Schulgemeinschaft mobilisiert Ressourcen innerhalb der Schule und in der örtlichen Gemeinde, um ein solches aktives Lernen für alle zu fördern.

Für jede der drei Dimensionen gibt es bis zu elf Indikatoren (vgl. Tab. 4), die wiederum über eine ganze Reihe von Fragen ausdifferenziert werden (vgl. z.B. Tab. 5). Mit Dimensionen, Indikatoren und Fragen ergibt sich ein systematisches Raster von Aspekten, die eine zunehmend detaillierte Karte der Schule ergeben und Ansatzpunkte für die Entwicklung nächster Schritte anbieten können. Eine große Stärke des Materials besteht darin, in einer konsistenten Systematik viele Aspekte in die Diskussion zu bringen, die den Beteiligten vielleicht zuvor noch nicht als Fragestellung vor Augen waren.

1. Jede(r) fühlt sich willkommen.
2. Die Schüler/-innen helfen einander.
3. Die Mitarbeiter/-innen arbeiten zusammen.
4. Mitarbeiter/-innen und Schüler/-innen gehen respektvoll miteinander um.
5. Mitarbeiter/-innen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.
6. Mitarbeiter/-innen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.
7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.

Tab. 4: Bereich A.1 – Gemeinschaft bilden (BOBAN und HINZ 2003, 50)

- Werden Menschen bei dem ersten Kontakt mit der Schule freundlich empfangen?
- Heißt die Schule alle Schüler/-innen willkommen, z.B. Kinder von Migrant/-innen, Fahrenden oder Asylbewerber/-innen, Kinder mit Beeinträchtigungen und aus verschiedenen sozialen Milieus?
- Heißt die Schule alle Eltern und andere Mitglieder der Gemeinde willkommen?
- Sind Informationen über die Schule für alle zugänglich und verständlich, z.B. in verschiedenen Sprachen bzw. in einfacher Sprache, in Braille, auf Kassette, in Großdruck?
- Sind Übersetzer/-innen für Gehörlose oder Menschen anderer Muttersprache verfügbar?
- Wird in der Öffentlichkeitsarbeit der Schule unmissverständlich deutlich, dass es ihr Grundprinzip ist, auf die Vielfalt der Schüler/-innen und ihren Hintergrund einzugehen?
- Spiegelt sich das Prinzip der Vielfalt der Schulgemeinschaft im Eingangsbereich der Schule wider?
- Würdigt die Schule lokale Kulturen und Gemeinschaften, etwa durch Ausstellungen?
- Werden neue Schüler/-innen und Mitarbeiter/-innen durch Rituale willkommen geheißen und verabschiedet?
- Fühlen sich die Schüler/-innen als Eigentümer/-innen ihrer Klassenräume?
- Fühlen sich Schüler/-innen, Eltern, Mitarbeiter/-innen, Mitglieder der schulischen Gremien und die der örtlichen Gemeinde als gemeinsame Besitzer/-innen der Schule?
- ...
- ...
- ...

Tab. 5: Indikator A.1.1 – „Jede(r) fühlt sich willkommen“
(BOBAN und HINZ 2003, 53)

Die als Beispiele aufgeführten Fragebögen für Grund- und Sekundarstufenschüler/-innen, Eltern und Kolleg/-innen, die für Phase 2 genutzt werden sollen, beziehen sich in großen Teilen explizit auf diese Kategorien, sodass sie auch im Hinblick darauf ausgewertet werden können. Sie sollen jedoch ebenfalls entsprechend den Diskussionsschwerpunkten der einzelnen Schule modifiziert werden.

Erste Rückmeldungen

Erfahrungen mit der deutschsprachigen Fassung des Index liegen in zweifacher Hinsicht vor: Zum einen als Rückmeldungen von ‚kritischen Leser/-innen‘, die wir in allen deutschen Bundesländern sowie Österreich, der Schweiz und in Südtirol angefragt haben, zum anderen in der Kooperation mit zwei interessierten Schulen.

Die Reaktionen unserer kritischen Leser/-innen wiesen ein durchaus großes Spektrum auf: Einerseits fand der Index großen Anklang, Begriffe wie ‚zukunftsweisend‘ und ‚genial‘ tauchten in den Antworten auf. Andererseits gab es auch geradezu entsetzte Reaktionen, im Hinblick auf die übergroß erscheinenden Ansprüche, die zu schlaflosen Nächten führten, aber auch im Hinblick darauf, dass wohl nicht eine einzige Schule im betreffenden Bundesland auf eine einzige Frage zu inklusiver Praxis ein einziges Ja angeben könnte – im Index schienen Diskussionen vom anderen Stern geführt zu werden. Hier war wohl die Botschaft unsererseits nicht deutlich genug geworden, dass es sich beim Index nicht um eine Checkliste für die ‚gute inklusive Schule‘ handelt und jede Nein-Antwort eine defizitäre, geradezu miese Schule aufzeigt; vielmehr geht es darum, auf einer klaren Basis Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und solchen Schulen, die sich als ‚Schule für alle‘ verstehen, mögliche nächste Schritte anzubieten. Der Konsens über diese Zielsetzung ist die Voraussetzung für eine sinnvolle Arbeit mit dem Index.

Inzwischen sind mehr als 1300 Exemplare des Index versandt worden – und keiner hat einen Überblick, was und wie mit dem Index gearbeitet wird. In Deutschland hat die große Unterstützung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Rahmen ihrer Kampagne für „eine Schule für alle“ nach dem PISA-Desaster zu einer Steigerung der Bekanntheit geführt. Neben öffentlichen Veranstaltungen zur Bekanntmachung des Index sind in einigen deutschen Bundesländern Kontakte zu den entsprechenden Abteilungen zur Unterstützung von Schulentwicklung aufgenommen worden, da sie Schlüsselstellen für einen sinnvollen Einsatz des Index bilden. In Wien hat die Elternorganisation „Integration: Österreich“ Anträge an das Unterrichtsministerium gerichtet, auf die für die allgemeinbildende Schule neben positiven rhetorischen noch keine weiteren Reaktionen erfolgt sind, für berufsbildende Schulen ist ein Pilotprojekt mit vier Berufsschulen begonnen worden. Systematische Forschung über die Arbeit mit dem Index hat in Sachsen-Anhalt im Zuge der Umsetzung des Ganztagserschulungsprogramms der Bundesregierung begonnen, wo bis zu neun Schulen die Arbeit mit dem Index für Inklusion angeboten worden ist. Darüber hinaus haben jedoch schon gleich nach dem Erscheinen des Index einige Schulen mit ihm zu arbeiten begonnen; zwei sehr unterschiedliche Beispiele sollen dies illustrieren.

Zum Beispiel: Integrierte Gesamtschule Köln-Holweide

Die größte Schule Nordrhein-Westfalens mit etwa 1700 Schüler/-innen in neun Parallelklassen eines Jahrgangs in der Sekundarstufe I ist eine sehr profilierte Schule, die seit vielen Jahren in verschiedenen Bereichen innovative Projekte und Versuche

praktiziert hat: Gemeinsamen Unterricht, Versuche zur Mädchenförderung, interkulturelle Erziehung, Begabungsförderung und anderes mehr. Damit verbunden sind vielfältige Aktivitäten zur Schulentwicklung, in die den Index einzubeziehen nicht sinnvoll gewesen wäre.

Indirekter Anlass der Arbeit mit dem Index war das Auslaufen des Schulversuches „Integrationsklassen in der Sekundarstufe I“ nach 25 Jahren Praxis, was eine politisch begründete Verschlechterung der Ausstattung mit Stunden für den Gemeinsamen Unterricht zur Folge hatte. So war die Schule zu einer Stellungnahme über die Weiterführung des Gemeinsamen Unterrichts herausgefordert. Nach intensiven Diskussionen im Kollegium, in denen der Ansatz der Inklusion eine Rolle spielte, wurde nicht nur die Fortsetzung, sondern als Schritt zur Inklusion die Ausstattung von mehr Klassen mit dem Gemeinsamen Unterricht durch die vermehrte Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entschieden. Dieser Beschluss stieß auf Protest der Schülervertretung, die nicht nur kritisierte, dass sie nicht beteiligt worden war, sondern dieses Thema überhaupt nicht für diskutierbar hielt. Jedoch wurde wiederum hinterfragt, ob die Schülervertretung für die gesamte Schülerschaft sprechen könne – und so entstand die Idee, die Stimmungslage in der Schülerschaft zu eruieren und dies mit einer Befragung der gesamten Schülerschaft zu beginnen.

In Kooperation zwischen der Schülervertretung in Köln und einem Forschungsseminar an der Universität in Halle wurde auf der Basis des Index ein Fragebogen entwickelt, in dem nicht nur Fragen nach dem Gemeinsamen Unterricht und der Situation der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf enthalten waren, sondern der insgesamt die Qualität der Schule, nach deren Zufriedenheit und nach wichtigen „Baustellen“ der Schule erhoben wurde. Mit der siebenten Fassung des Fragebogens wurde die Befragung dann durchgeführt, 1330 Schüler/-innen aus den Jahrgängen 5 bis 12 beteiligten sich. Die Eingabe der Daten und eine erste Auswertung wurden in Halle durchgeführt und erste Ergebnisse gemeinsam mit der Schülervertretung im Forschungsseminar diskutiert (vgl. SCHWAGER 2004):

- Die Zufriedenheit der Schüler/-innen mit ihrer Schule ist außergewöhnlich hoch, gleichwohl gibt es große Unterschiede zwischen den Jahrgängen.
- Zwischen den Schüler/-innen wird nur wenig Diskriminierung wahrgenommen, jedoch eine Tendenz, dass sich Gruppen bilden, die mit anderen Schüler/-innen nichts zu tun haben wollen.
- Die Schüler/-innen meinen, dass sie eine Menge lernen, ein bisschen mehr in Integrationsklassen als in Regelklassen.
- Bei einem generell hohen Ausmaß sehen die Schüler/-innen ein bisschen mehr gegenseitige Hilfen in Integrationsklassen als in Regelklassen zwischen ihnen.
- Die meisten Schüler/-innen finden, dass sie gute Beziehungen zu ihren Lehrer/-innen haben, wenngleich mit einigen Unterschieden zwischen den Jahrgängen.
- Die meisten Schüler/-innen finden, dass bei der Anwesenheit von zwei Lehrer/-innen im Unterricht beide allen Schüler/-innen helfen – und die meisten finden dies gut.

Diese Ergebnisse haben zu weiteren Diskussionen in der Schülervertretung geführt, zur Frage der Gruppenbildung ist inzwischen zur detaillierteren qualitativen Analyse eine Examensarbeit geschrieben worden (vgl. FURCHT 2005), und ähnliche Aktivitäten sind mittlerweile auch im Elternrat entwickelt worden, der nun ebenfalls eine solche Befragung durchführt. Der nächste Schritt wird in einem runden Tisch bestehen, der – sobald die Ergebnisse beider Befragungen vorliegen – Folgerungen diskutieren und in die Wege leiten wird.

Zum Beispiel: Grundschule Steinfurth II in Wolfen (Sachsen-Anhalt)

Die zweizügige Grundschule in Wolfen besteht aus sieben Klassen und hat bereits eine gewisse Tradition der Auseinandersetzung mit der Qualität der Schule aus Sicht ihrer Schüler/-innen. Eine Kollegin unterstützt die Klassensprecher/-innen der Schule bei ihrer Interessenvertretung, beispielsweise wurde eine Befragung aller Kinder zur Zufriedenheit mit ihren Lehrerinnen durchgeführt. Nachdem bereits zwischen Kollegium und einem Seminar der Universität in Bezug auf anstehende Unterrichtsthemen kooperiert worden war, entstand die Idee der Untersuchung der Schulqualität aus Schülersicht. In Anlehnung an den Ansatz der persönlichen Zukunftsplanung (vgl. BOBAN und HINZ 2004B) wurde mit Hilfe einer Zeitreise um ein Jahr eruiert, wie die beste aller vorstellbaren Schulen aussehen würde und wie demzufolge ein Fragebogen aussehen könnte. Dessen Fragen wurden durch die Klassensprecher/-innen im Hinblick auf Verständlichkeit und Klarheit überprüft. Seine Ergebnisse wurden im Anschluss diskutiert und sehr konkrete Konsequenzen daraus gezogen.

Beide Beispiele zeigen, dass es sich um Forschung von Betroffenen handelt, die lediglich von Seiten der Universität unterstützt worden ist; dies kann als Ausdruck demokratischer partizipativer Praxis in der Schule wie in der Forschung verstanden werden (vgl. BOBAN und HINZ 2004A).

4. Das Potenzial des Index

Das spezifische Potenzial des Index für Inklusion kann – zusammenfassend – an fünf Punkten festgemacht werden:

- In der Verbindung zwischen Schulentwicklung und Inklusion als programmatischer Basis,
- in einer explizit inklusiven Beschreibung von Schulqualität,
- in einem gemeinsamen Reflexions- und Planungsprozess mit allen beteiligten Personen und -gruppen,
- im Zusammendenken verschiedener Heterogenitätsdimensionen und
- in einem explizit schulpädagogischen Zugang zur Inklusion über das Konzept „Barrieren für Lernen und Partizipation“ statt des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“.

Damit kann der Index auch in der Diskussion um Schulqualität eine Alternative darstellen, da es bei ihm tatsächlich um die Qualität der Schule – und nicht die der Schüler/-innen – geht. Er bietet die Chance, tatsächlich die Qualität von Schule umfassend in den Blick zu nehmen und dies mit einer klaren Vision zu verbinden.

Index für Inklusion

Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln

entwickelt von
Tony BOOTH und Mel AINSCOW

übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet
und herausgegeben von
Ines BOBAN und Andreas HINZ

Zu beziehen für 10,- € Kostenbeitrag per E-Mail:

hinz@paedagogik.uni-halle.de

Literatur

BOBAN, Ines (2000): It's not Inclusion ... – Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: HANS, Maren & GINNOLD, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 238-247

BOBAN, Ines und HINZ, Andreas (2003): Index für Inklusion – Lernen und Partizipation in der Schule entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität

BOBAN, Ines und HINZ, Andreas (2004a): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: HEINZEL, Friederike und GEILING, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 37-48

BOBAN, Ines und HINZ, Andreas (2004b): Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützernetzen – ein Schlüsselement des Lebens mit Unterstützung. In: Verband Sonderpädagogik (Hrsg.): Grenzen überwinden – Erfahrungen austauschen. Würzburg: Verband Sonderpädagogik, 9-17

BOOTH, Tony und AINSCOW, Mel (Eds.) (2000, 2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Center for Studies on Inclusive Education

BOOTH, Tony und AINSCOW, Mel (Eds.) (2004): Index for Inclusion – developing learning, participation and play in early years and childcare. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (deutsche Übersetzung durch die GEW erscheint 2006)

FEND, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Weinheim: Beltz

FÖRSTER, Heinz von und PÖRKSEN, Bernhard (2001): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl Auer

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack; MAIURI, Fran; SNOW, Judith; GALATI, Rose; GALATI, Dom und BAILEY, Louise (2000): It's not Inclusion. Warning Signs of bad Practice in Education. Inclusion News, 3

FURCHT, Katharina (2005): Respekt unter Jugendlichen an der inklusiven Schule. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Wissenschaftliche Hausarbeit)

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2003): Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 28. Februar 2003. Frankfurt am Main: GEW

HINZ, Andreas (1999): Stand und Perspektiven der Auseinandersetzung um den Gemeinsamen Unterricht vor dem Hintergrund leerer Klassen. Die neue Sonderschule 44, H.2, 101-115

HINZ, Andreas (2000): Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden – von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? In: KUNZE, Lutz und SASSMANNSHAUSEN, Uwe (Hrsg.): Gemeinsam weiter ... 15 Jahre Integrative Schule Frankfurt. Frankfurt: Selbstverlag, 69-82

HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361

HINZ, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion?! In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74

LUMER, Beatrix (Hrsg.) (2001): Integration behinderter Kinder in der Grundschule. Erfahrungen, Reflexionen, Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor

PREUSS-LAUSITZ, Ulf (2001): Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule. Zeitschrift für Heilpädagogik 52, 46-50

REISER, Helmut (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. Behindertenpädagogik 41, 402-417

SAPON-SHEVIN, Mara (2000): Because We Can Change The World. A Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities. Boston: Allyn and Bacon

SCHINNEN, Maria (1988): Klassenübergreifende Förderung als Teil integrativer Unterrichtspraxis. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim: Beltz, 120-129

SCHWAGER, Michael (2004): Erste Ergebnisse der SV-Schüler/-innenbefragung an der IGS Köln-Holweide. Köln: Unveröffentlichte Powerpoint-Präsentation

UDITSKY, Bruce (1993): From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. In: SLEE, Roger (Ed.): Is there a desk with my name on it? The politics of Integration. Bristol, Pennsylvania: Falmer, 79-92

WOCKEN, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. Sonderpädagogik 26, 34-38



Ines Boban
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
D – 06099 Halle (Saale)
E-Mail: ines.boban@paedagogik.uni-halle.de



Prof. Dr. Andreas Hinz
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
D – 06099 Halle (Saale)
E-Mail: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

„Die eigene Schule mit der PISA-Lupe untersuchen“

Marianne Demmer

Im Jahr 2003 hat die GEW gemeinsam mit einer Reihe anderer Organisationen die Initiative „Länger gemeinsam lernen“ gegründet.

Der Initiative gehören an:

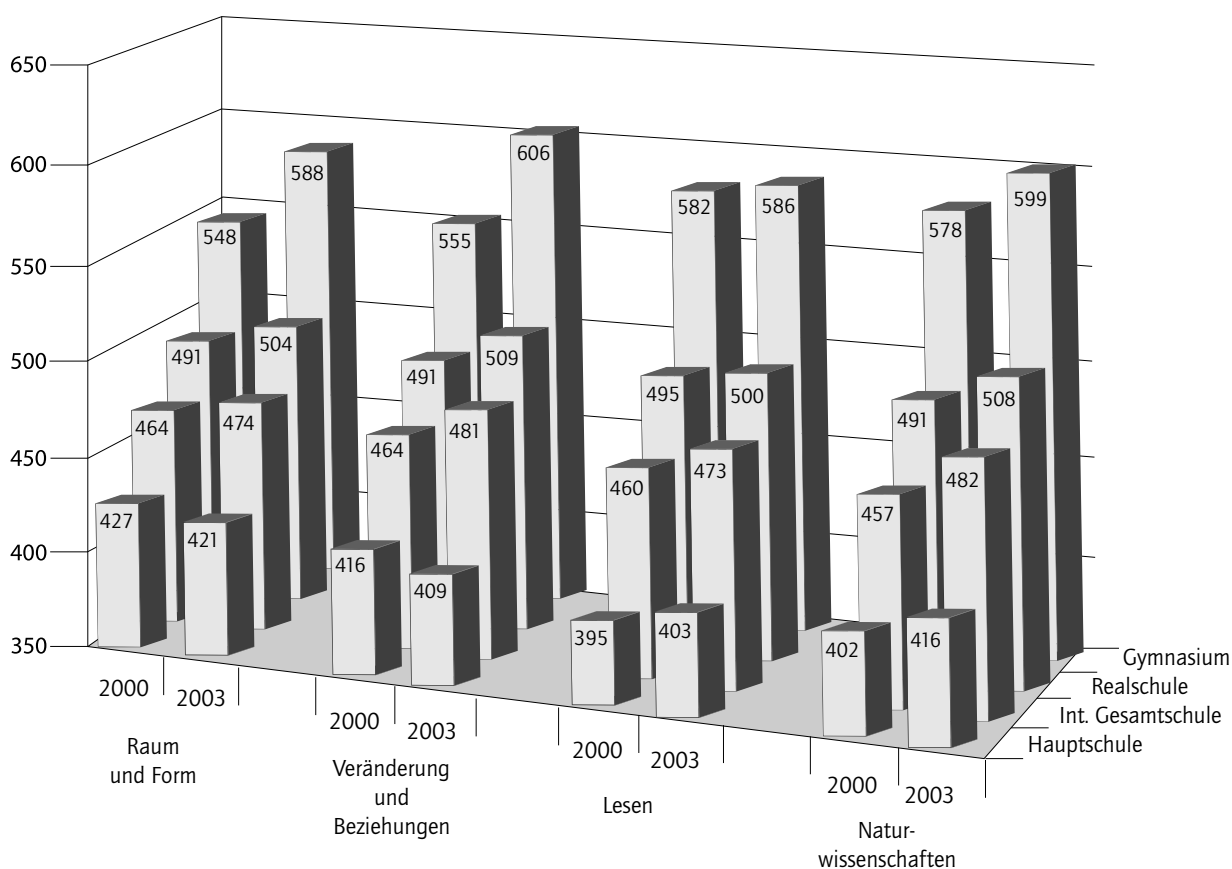
- Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule (GSV),
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG),
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW),
- Aktion Humane Schule e.V. (AHS),
- Verband Sonderpädagogik e.V. (VDS),
- Bundeselternrat (BER),
- Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS),
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW),
- Landeselternrat der Gesamtschulen in NW e.V. (LER),
- Landeschülervertretung Berlin.

Die Initiative ist offen für weitere Mitglieder.

Die Initiative orientiert sich an der skandinavischen Schulphilosophie: Kein Kind beschämen, kein Kind zurück lassen. Jedes Kind zählt und verdient Unterstützung. Aus Schülersicht soll es heißen:

„Die Schule sorgt gut für uns. Sie ermöglicht uns, erfolgreich zu lernen.“ Längerfristiges Ziel ist eine Schulstruktur, die an individueller Förderung und nicht an Selektion orientiert ist. Der förderorientierte Blick und die gemeinsame Verantwortung für den Schulerfolg sind indessen auch Sache der täglichen aktuellen Schulpraxis, der Schulkultur. Es wäre unverantwortlich, die Schülerinnen und Schüler auf ferne Zeiten zu vertrösten. Die Veränderung der Schulstruktur und die Veränderung der Schulkultur sind zwei Seiten einer Medaille. Zu einer veränderten Schulkultur gehören förderorientierte Ziele und die Bereitschaft zur Selbstevaluation. Aus dieser Überlegung wurde das Konzept der PISA-Lupe geboren.

Abb. 1 Kompetenzmittelwerte nach Schulformen im Vergleich zwischen 2000 und 2003



Quelle: PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. 2005

Warum „PISA“-Lupe?

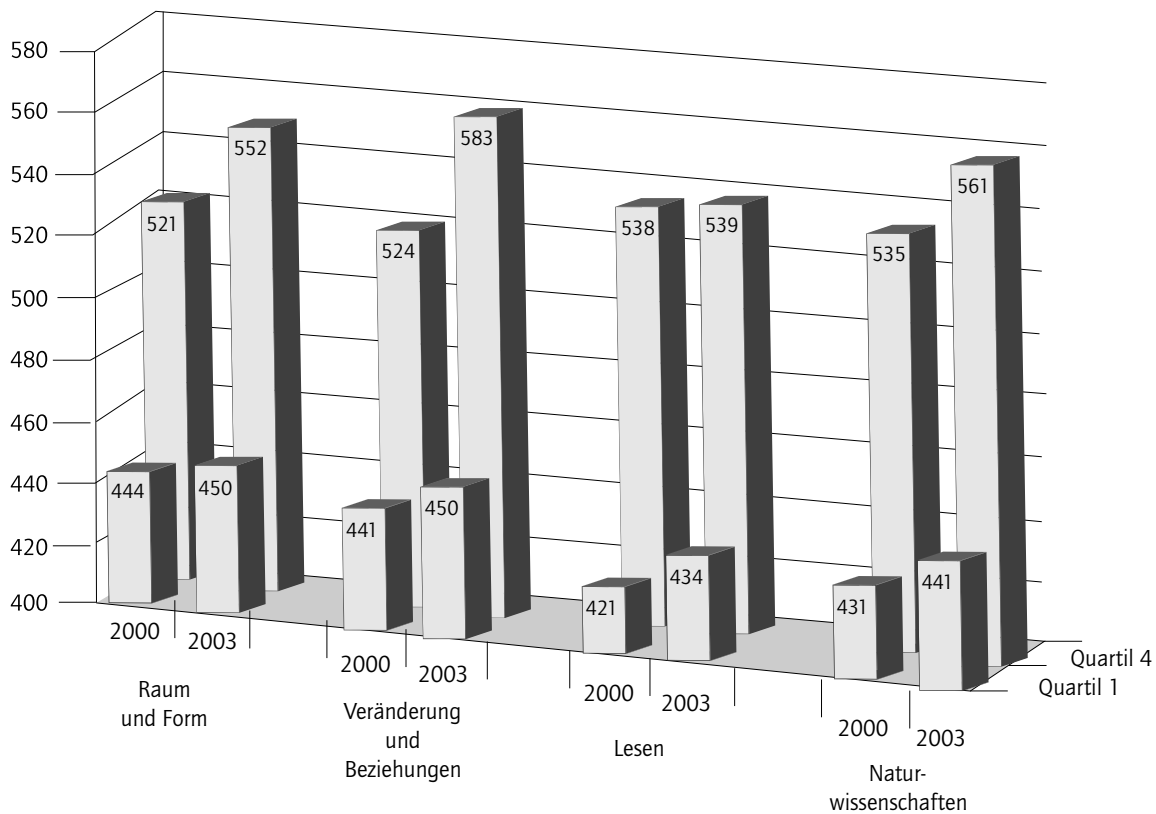
Warum der Bezug auf die PISA-Studien und ähnliche empirische Leistungsstudien wie zum Beispiel die Grundschulstudie IGLU? Diese empirischen Leistungsstudien beinhalten – bei aller Kritik, die man im Einzelnen üben kann – eine Fülle empirischer Daten, die sich als Folie und Anregung für die Selbstevaluation in den Schulen eignen. Deshalb als Erstes ein kurzer Blick auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2003, Bundesländervergleich:

- Lesekompetenz ist nahezu unverändert.
- Gute Ergebnisse gibt es bei der Problemlösekompetenz.
- Die Zuwächse in Teilbereichen der Mathematik und Naturwissenschaften wurden zum allergrößten Teil in Gymnasien und im obersten Viertel der Sozialschicht erreicht, sodass sich die Leistungsspreizung vergrößert hat. Dies gilt auch für die Spreizung zwischen 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund.
- Die Chancengleichheit ist auch hinsichtlich der Bildungsbeteiligung eher noch schlechter geworden.
- Die Situation ist in den Bundesländern nach wie vor sehr unterschiedlich. (Abbildungen 1 und 2)

Selbstevaluation der Schulen

1. Schulen können sich nach den Kriterien der PISA-Studie selbst evaluieren. So kann z.B. die Differenz zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund systematisch über eine längere Zeit erfasst werden: Gelingt es, die Differenz zu verringern, bleibt sie gleich oder wird sie womöglich sogar noch größer (Tab. 1). Wie sieht es zwischen den Geschlechtern aus? Zeigen sich die typischen Rollenzuschreibungen: Vorsprung der Mädchen in der Lesekompetenz, bei den Jungen in der mathematischen Kompetenz? Welche Veränderungen gibt es? Lassen sich Veränderungen erklären?
2. Oder ein anderes Thema: Sitzenbleiberquote (Abb. 3). Liegt meine Schule/meine Klasse im bundesdeutschen Durchschnitt, liegt sie darunter oder darüber? Zu all diesen Fragen bieten die PISA-Studien Schaubilder und Tabellen, die als Anregung für eigene Untersuchungen und Vergleiche herangezogen werden können. Zu betonen ist, – als Anregung! – exakte empirische Untersuchungen verlangen nach wissenschaftlicher Unterstützung, die Schulen – leider – in der Regel nicht bekommen.

Abb. 2 Kompetenzmittelwerte und sozioökonomischer Status der Familie. Vergleich zwischen den Erhebungen 2000 und 2003



Quelle: PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. 2005

Tab. 1 Kompetenzmittelwerte nach Migrationshintergrund im Vergleich zwischen 2000 und 2003

	2000			2003		
	Beide Eltern in Deutschland geboren	Kein Elternteil in Deutschland geboren	Differenz	Beide Eltern in Deutschland geboren	Kein Elternteil in Deutschland geboren	Differenz
Mathematische Kompetenz: Raum und Form	494	444	50	509	445	64
Mathematische Kompetenz: Veränderung und Beziehungen	495	437	58	519	438	81
Lesen	494	424	70	502	427	75
Naturwissenschaften	500	414	86	514	433	81

Quelle: PISA-Konsortium, PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. 2004, 363

Abb. 3 Prozentuale Anteile der 15-Jährigen mit und ohne Klassenwiederholung (nach Schulform)

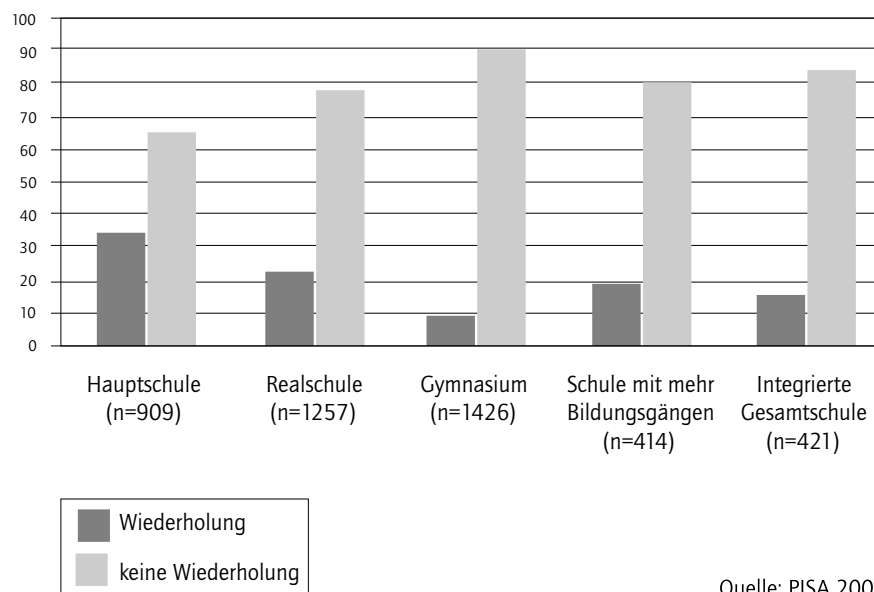


Abb. 4 Wie Schulen ihre Situation einschätzen (unbelastet/belastet – aktiv/passiv – nach Bundesländern)

Quelle: PISA 2003 Bundesländervergleich

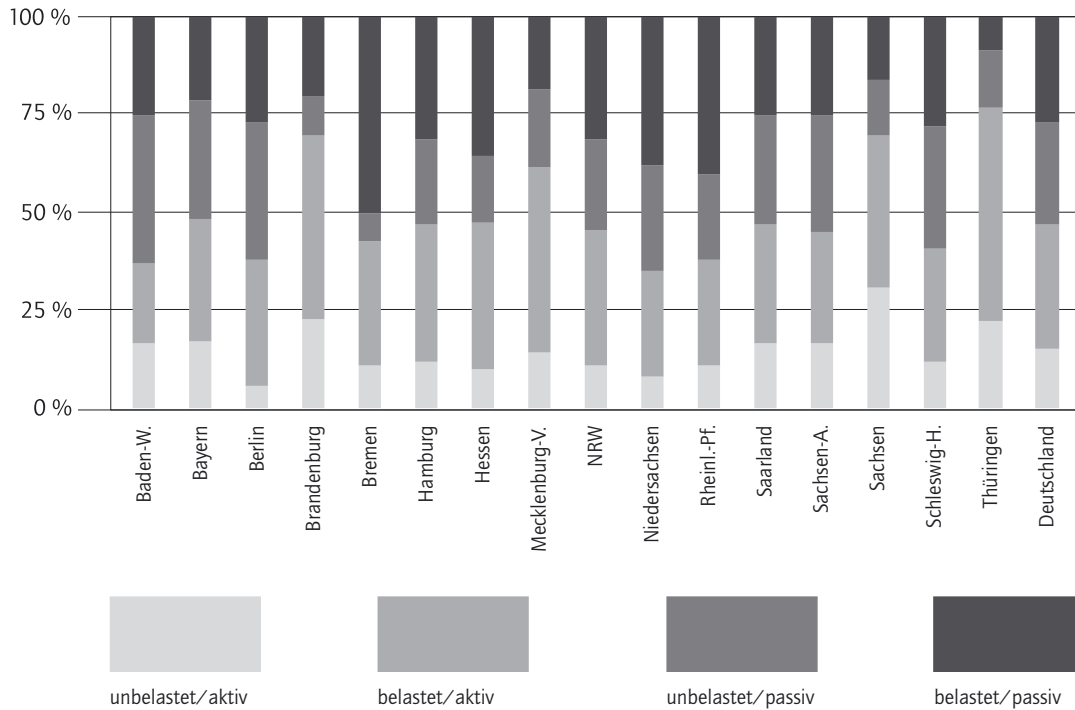


Abb. 5 Wie Schulen ihre Situation einschätzen (nach Schulformen)

Quelle: PISA 2003 Bundesländervergleich

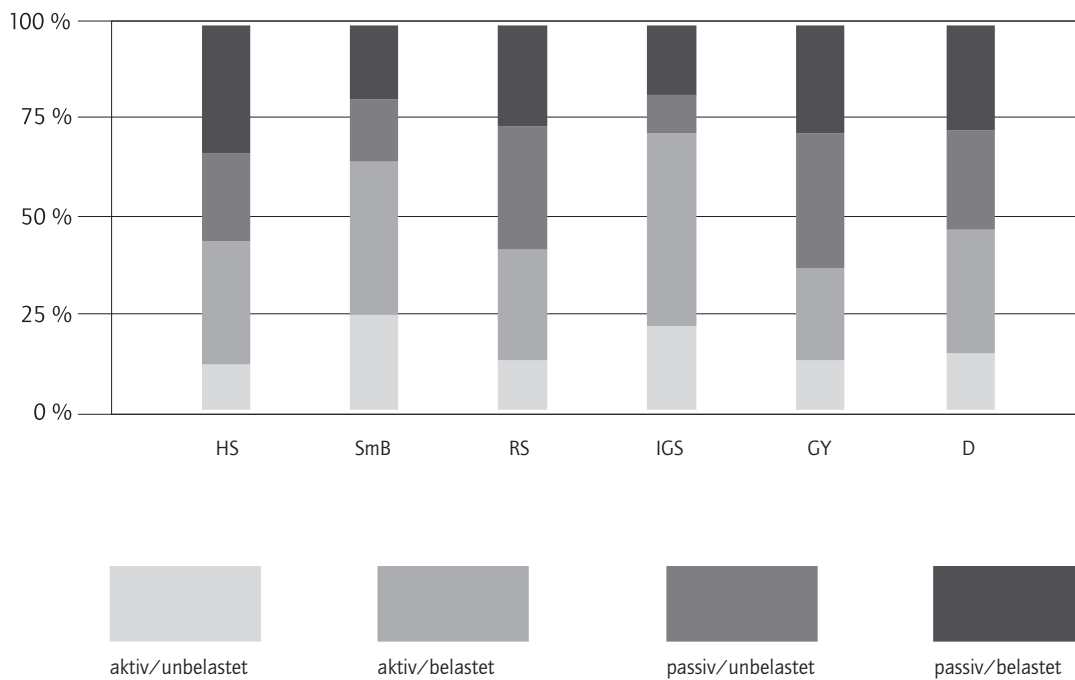


Abb. 6 ... auch die Schulformen überlappen

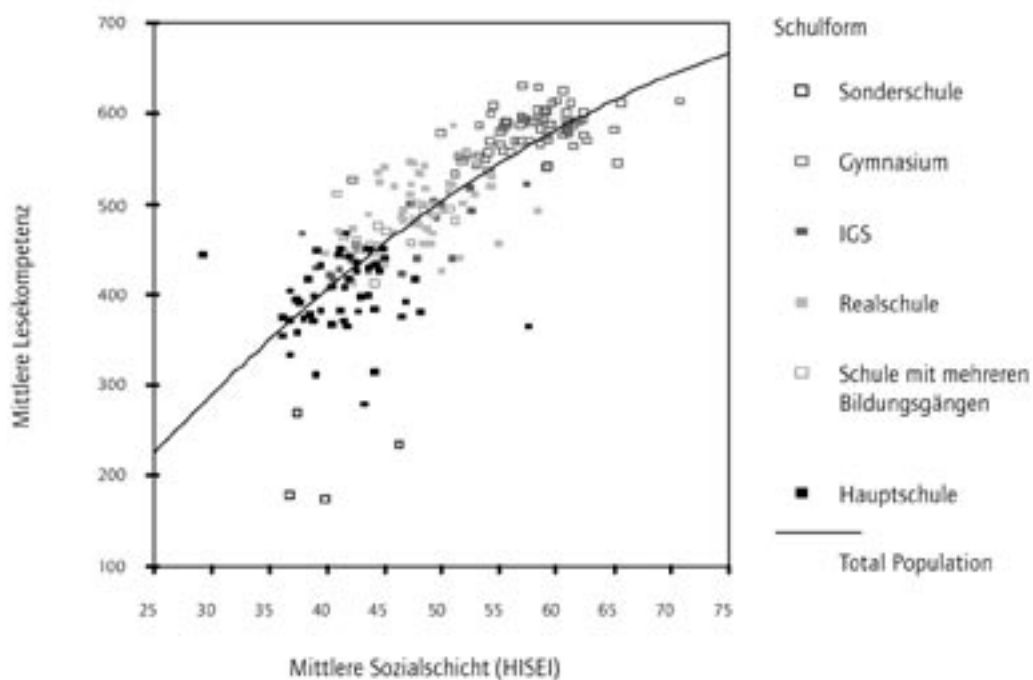
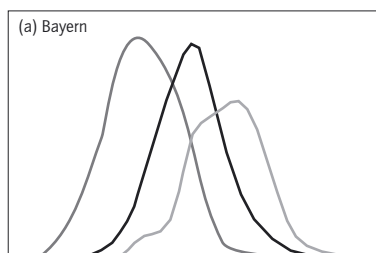


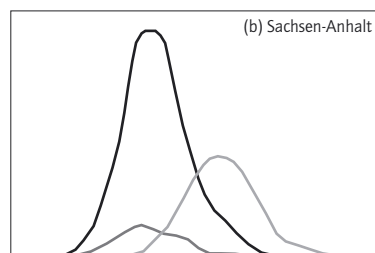
Abb. 7 Leistungsverteilungen in unterschiedlichen Schulformen der Länder Bayern, Sachsen-Anhalt, Hessen und Nordrhein-Westfalen im nationalen Mathematiktest (innerhalb der Länder standardisierte Leistungswerte)

Es kommt zu systemwidrigen kuriosen Effekten

„In Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz erreichen fast ein Drittel, in Bayern sogar über 40 % Realschüler Mathematikleistungen, die über dem unteren Leistungsquartil von Gymnasiasten liegen“, 65

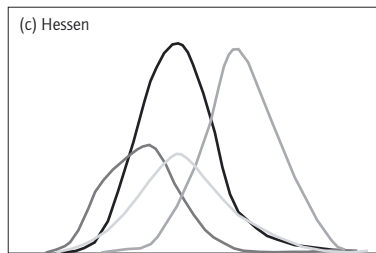


Mathematische Kompetenz (nationaler Test, landesspezifische Metrik)

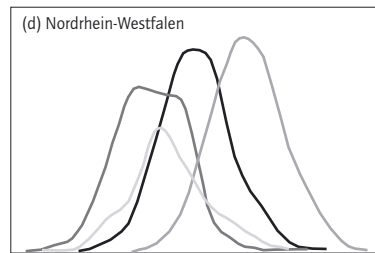


Mathematische Kompetenz (nationaler Test, landesspezifische Metrik)

Quelle: PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2003, 63



Mathematische Kompetenz (nationaler Test, landesspezifische Metrik)



Mathematische Kompetenz (nationaler Test, landesspezifische Metrik)

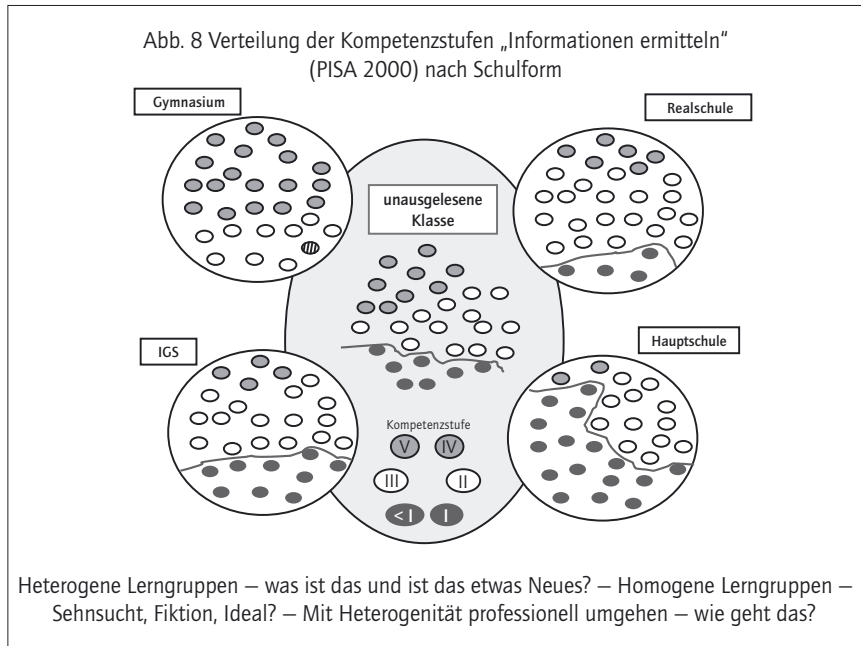


3. Eine hochinteressante Anregung bietet die PISA-Studie auch im Hinblick auf die Frage, welchem Typus die eigene Schule zugeordnet werden kann. Die Studie schlägt eine Unterscheidung nach „belastet/unbelastet“, „aktiv/passiv“ vor. Die Abb. 4 und 5 zeigen, dass nach Schulform und nach Bundesländern erhebliche Unterschiede zu Tage treten können. (Die zu Grunde gelegten Kriterien können der PISA-Studie 2003, Bundesländervergleich, S. 300 ff. entnommen werden.)

Dass die durchschnittliche Leistung an Gymnasien manchmal schwächer sein kann als die der benachbarten Realschule, zeigt Abb. 6. Eine trennscharfe Abgrenzung zwischen den Schulformen gibt es ebenso wenig wie zwischen den Schülerleistungen (Abb. 7). Warum können leistungsstarke Realschulen zum Beispiel nicht für sich beanspruchen, die Bezeichnung Gymnasium zu führen?

4. Abschließend soll noch auf ein Schaubild hingewiesen werden, das den Blick dafür schärft, wie unterschiedlich die Zusammensetzung der Schülerschaft in einer Klasse sein kann, selbst wenn man nur die Kompetenzverteilung zu Grunde legt. Abb. 8 macht überdeutlich, dass die Gliederung des Schulsystems schulformspezifische Lernmilieus schafft, die an sich schon ausreichen, um die enorme Leistungsspreizung im deutschen Schulsystem zu illustrieren. Es kann sich lohnen, die eigene Klasse einmal unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten.

Zusammenfassend soll noch einmal betont werden: Zur Integration/Inklusion junger Menschen mit Behinderungen liegen leider bislang im Zusammenhang der internationalen Leistungsstudien so gut wie keine Vergleichsdaten vor. Dies wird mit den statistisch zu geringen Größenordnungen begründet. Dennoch bieten die PISA-Studien vielfache Anregungen, die eigene Schule, die eigene Klasse, die eigene Praxis im Hinblick auf Integration/Inklusion unter die Lupe zu nehmen. Wie stark sind Ausgrenzungstendenzen? Wie geht die Schule, wie gehe ich als Lehrer, als Lehrerin mit heterogenen Schülergruppen um? Ein inklusives Schulklima muss zum offiziellen Qualitätsmerkmal werden. Nur dann kann dem Missbrauch der Schulleistungsstudien als Selektionsinstrument wirkungsvoll etwas entgegen gesetzt werden.



Literatur

BAUMERT u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2003

PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs – Zusammenfassung 2005



Marianne Demmer
 Stellvertretende Vorsitzende der GEW
 Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt/M.
 E-Mail: marianne.demmer@gew.de

Gemeinsame Verständigung fördern¹

Unterstützte Kommunikation in Aus- und Weiterbildung für integrative Konzepte

Nina Hömberg

Anstoß für die Einrichtung von Kindergärten und Schulen ohne Aussonderung waren gesellschaftliche und bildungspolitische Forderungen – die Entwicklung und Umsetzung der verschiedenen Konzepte zur Gemeinsamen Erziehung aller Kinder und Jugendlichen lagen und liegen bei den Pädagogen/-innen². Die Erfolge dieser beispielhaften Schulentwicklung sind den Pädagogen/-innen an integrativen Bildungseinrichtungen nicht einfach zugefallen. Sie sind das Ergebnis intensiver Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und Einstellungen und qualifizierter Aus- und Weiterbildung auf der Grundlage integrativer Praxiserfahrungen.

Mit der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen in allgemeine Kindergärten und Schulen ist der Bereich der Unterstützten Kommunikation zum festen Bestandteil integrativer Aus- und Weiterbildung geworden. Damit verknüpft ist die Anpassung dieses sehr spezifischen Lern- und Förderangebots an die Bedingungen und an die Organisationsform integrativer Konzepte.

Aus- und Weiterbildung im Bereich „Unterstützte Kommunikation für integrative Konzepte“ ist grundsätzlich mit Kenntnissen zu den Anliegen und Methoden Gemeinsamer Erziehung verbunden. Im folgenden Text sollen daher die Grundlagen und Standards integrativer Konzepte dargestellt werden, um Unterstützte Kommunikation im „System Integration“ einordnen zu können. Anschließend werden mit dem „Diagnostischen Mosaik“, dem „Peer Training“ und dem „Assistenzmodell“ einige Beispiele gezeigt, die für integrative Konzepte typisch und für die Aus- und Weiterbildung relevant sind.

Basisqualifikationen für integrative Konzepte

Seit den 90er Jahren haben sich verschiedene Standards für qualitativvolle, integrative Konzepte in Kindergarten und Schule herausgebildet. Als Basis der unterschiedlichen integrativen Modelle gilt die Bereitschaft auch und gerade in der Gemeinsamen Erziehung von ausgeprägt heterogenen Kinder- und Jugendgruppen einen Gewinn zu sehen. Integrationspädagoginnen/-innen setzen auf Lernerfolge, die durch die Gemeinschaft der Verschiedenen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen angeregt und gefördert werden. Dafür sind sie bereit, die Spiel- und Lernsituationen grundlegend zu verändern und Lernfelder zu öffnen, die Raum für gemeinsames und individuelles Lernen bieten (vgl. BRÜGELMANN 1997).

Integrative Erziehung, bzw. Gemeinsamer Unterricht, stellt dabei nicht einfach ein additives Modell dar, bei dem Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen jeweils von speziellen Pädagogen/-innen nach unterschiedlichen Rahmenplänen unterrichtet werden, sondern entwickelt seine Stärke im Austausch der verschiedenen Konzepte und Methoden. Dabei soll die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen – z.B. Heil- und Sonderpädagoginnen/-innen, Pädagogen/-innen der allgemeinen Bildungseinrichtungen oder auch Therapeuten/-innen – zu einem Kompetenztransfer führen, der die Effizienz Gemeinsamer Erziehung steigert und die Integration auf der Ebene der Erziehenden, bzw. Lehrenden fortsetzt. Pädagogen/-innen, die in integrativen Feldern arbeiten, müssen sich daher nicht nur mit ihrer Einstellung zu Gleichheit und Verschiedenheit, sondern auch mit veränderten Rahmenbedingungen, Aufgabenstellungen und Rollendefinitionen auseinandersetzen.

Die wichtigsten Punkte für das Gelingen qualitativvoller Integration, die auch als Diskussionsgrundlage bei der integrationspädagogischen Aus- und Weiterbildung anzusehen sind, seien hier noch einmal zusammengefasst:

- Die Grundeinstellung spielt bei integrativen Konzepten eine entscheidende Rolle. Wer Andersartigkeit, z.B. Schädigung und Funktionsbeeinträchtigung bewusst oder unbewusst fürchtet oder als unveränderliches Persönlichkeitsmerkmal ansieht, wird sich nicht um geeignete Spiel- und Unterrichtsangebote bemühen und kann auch kein Vorbild sein, wenn es um Fragen der Akzeptanz geht.

¹ Erschienen in: mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik. Wien 4/2005. Wir danken dem Verlag für die Abdruckgenehmigung! Die Auswahl des Textes wurde durch den Beitrag meiner Mitreferentin Kathrin Lemler bestimmt, die sich ausschließlich mit Alternativen zur Lautsprache verständigt. Ihre Fähigkeit verschiedene Möglichkeiten Unterstützter Kommunikation souverän einzusetzen, erleichtert ihrem Umfeld die Verständigung erheblich und garantiert ihre Teilhabe an üblichen Bildungsprozessen.

² Mit dem Sammelbegriff „Pädagogen/-innen“ oder „Integrationspädagoginnen/-innen“ werden hier alle Personen bezeichnet, die in integrativen Institutionen pädagogisch arbeiten, unabhängig von der jeweiligen Berufsgruppenzugehörigkeit.

- Integrative Prozesse laufen nicht konfliktfrei ab. Die Kooperation unterschiedlicher Berufsgruppen, die solidarische Zusammenarbeit mit den Eltern und die Begleitung der Bewältigungsprozesse, die Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen in verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung durchlaufen, verlangen ein hohes Maß an Sensibilität und Erfahrung im konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten. Dabei ist es hilfreich, Reibungen und Widerstände als produktiv für eine gemeinsame Entwicklung begreifen zu können. Voneinander und miteinander zu lernen, ist hier also nicht nur eine Herausforderung für Schüler/-innen sondern auch für die Pädagogen/-innen.
- Aussonderungsprozesse lassen sich nicht mit einer integrativen Pädagogik in Übereinstimmung bringen. Sie gehören aber nach wie vor zur Grundlage unseres Bildungswesens. Hier wird von den Pädagogen/-innen aus den unterschiedlichen Berufsgruppen die Auseinandersetzung mit traditionellen Vorstellungen von Diagnostik, Fördern, Lernen und Bewerten gefordert.
- Eine akzeptierte Unterschiedlichkeit bei den Entwicklungs- und Lernbedürfnissen aller Schüler/-innen erfordert Kenntnisse und Handlungskompetenzen bei der Einführung und Umsetzung offener Lern- und Unterrichtsformen. Gute Entwicklungs- und Lernergebnisse und Zufriedenheit bei Pädagogen/-innen, Eltern und den Kindern und Jugendlichen selbst, scheinen vor allem von diesen veränderten Strukturen und den individuellen Lernangeboten abhängig zu sein. Eine verminderte Gruppen- bzw. Klassenstärke oder eine genügende Anzahl von (Lehr-)personen allein sind kein Garant für erfolgreiche Integration.

Neben diesen allgemeinen Kenntnissen und Kompetenzen zur Praxis integrativer Erziehung und Gemeinsamen Unterrichts brauchen alle Pädagogen/-innen in Integrationskindergärten und -schulen auch spezielles Fachwissen, das den Lerninteressen oder den emotionalen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Unterstützungs- und Förderbedarf in ihren Gruppen oder Klassen dient. Dieses besondere Fachwissen kann sich z.B. auf den Umgang mit Hochbegabungen, mit herausforderndem Verhalten, mit Lernschwierigkeiten oder mit anderen Kulturen beziehen.

Zur geeigneten Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen erstrecken sich solche Kenntnisse auf das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation und auf die Einbeziehung ergänzender oder alternativer Verständigungsmöglichkeiten in den allgemeinen Unterricht. Dazu gehört auch die Fähigkeit, kommunikative Kontakte zwischen natürlich und unterstützt Sprechenden Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Integrative Konzepte als Basis Unterstützter Kommunikation

In Integrationskindergärten und -schulen werden inzwischen Kinder und Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich Sprache und Kommunikation aufgenommen. Einige sind bei sachkundiger Unterstützung und bei qualifizierten Lernangeboten schnell in der Lage, Methoden und Strategien Unterstützter Kommunikation zu erlernen und anzuwenden. Andere Kinder und Jugendliche nutzen überwiegend basale Verständigungsstrategien. Hier ist besonders das Umfeld gefordert, einen geeigneten Rahmen für die gemeinsame Verständigung zu finden.

Was kann integrative Erziehung und ein Gemeinsamer Unterricht an förderlichen Bedingungen zur Sprach- und Kommunikationsentwicklung für Kinder und Jugendliche mit so speziellen und so unterschiedlichen Bedürfnissen anbieten? Ist hier nicht eine intensive Kommunikationsförderung in einem kleinen, individuellen Rahmen vorzuziehen?

Auch wenn die Förderung in Sondereinrichtungen sehr erfolgreich verlaufen kann, spricht vieles dafür, dass Übungen zur Kommunikation im geschützten Raum nicht – oder nicht ausreichend – auf eine Verständigung außerhalb dieser Lebenswelten vorbereiten können.

Kinder und Jugendliche mit Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen profitieren vom Gemeinsamen Unterricht, das bestätigen die Untersuchungen der letzten zehn Jahre in europäischen und außereuropäischen Ländern (vgl. CALCULATOR/JORGENSEN 1994, DOWNING 1998). Der Lernzuwachs bezieht sich auf Kommunikation und Interaktion mit natürlich Sprechenden Gleichaltrigen und auf das Anwachsen kommunikativer und linguistischer Kompetenzen bei den unterstützt kommunizierenden Kindern und Jugendlichen (vgl. HÖMBERG 1995). Wie lässt sich das erklären?

In integrativen Kindergärten und Schulen finden Kinder und Jugendliche mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen einen großen Kreis von Gesprächspartnern/-innen im gleichen Alter, die ihre besonderen Verständigungsstrategien verstehen, in Lautsprache übersetzen und mit ihnen bei gemeinsamen Aktivitäten nutzen. Der überraschend schnelle Anstieg kommunikativer Kompetenzen bei vielen unterstützt Sprechenden Kindern und Jugendlichen in integrativen Gruppen wird offenbar zunächst einmal durch das geübte und verstehende Umfeld von Gleichaltrigen bewirkt, in dem die unterstützt Sprechenden ihre Fähigkeiten überhaupt erst zeigen können (Light et al. 1998).

Eine besondere Rolle scheint für einige Kinder- und Jugendliche auch die anregende schrift- und sprachorientierte Lernumgebung allgemeiner Kindergärten und Schulen zu spielen, in der sich Strategien und medienunterstützter Kommunikation gut einsetzen lassen. Zugleich wird mit dem Besuch von üblichen Institutionen die Kränkung der Aussonderung vermieden – ein Aspekt, der für die Persönlichkeitsentwicklung und damit auch für die Kommunikationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bedeutsam sein kann.

Ausschlaggebend scheint aber letztlich die Gemeinschaft mit gut sprechenden Gleichaltrigen zu sein, die ein sprachliches und kommunikatives Vorbild bieten und eine Verständigung auf den Ebenen des Kindheits- und Jugendalters einfordern. Linguistische Kompetenzen kann man nur erwerben, indem man aktiv spricht – oder indem man lernt, Alternativen zur Lautsprache aktiv einzusetzen. Kommunikative Kompetenzen bleiben unvollkommen, wenn Verständigung nicht in einem sozialen Umfeld stattfinden kann, das dem jeweiligen Lebensalter gemäß ist.

Kinder und Jugendliche mit eingeschränkter Lautsprache, bzw. ohne Lautsprache sind in der Regel außerordentlich motiviert, sich in diese Gemeinschaft einzubringen und dabei ihre lautsprachlichen und/oder alternativen Verständigungsmöglichkeiten intensiv einzusetzen. Sie hören, lernen und verwenden die Sprache ihrer Generation und erfahren sich so als Teil einer Kinder- und Jugendkultur, die sich besonders typisch in der Sprache ausdrückt.

Gemeinsame Erziehung ist daher als Basiskonzept für eine gemeinsame Verständigung anzusehen. Integration und eine gemeinsame Förderung im Bereich Unterstützte Kommunikation sichert Kindern und Jugendlichen mit Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen ein gut verstehendes und gut sprechendes Umfeld von Gleichaltrigen. Die regelmäßige Gemeinschaft in gesellschaftlich üblichen Bildungsinstitutionen bietet sprechenden und nichtsprechenden Kindern und Jugendlichen Gelegenheit zum altersgemäßen kommunikativen Austausch und zum Aufbau echter Kontakte. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass alternative Kommunikationsformen allmählich zum gesellschaftlichen Gemeingut werden und dass damit der unbefangene Umgang mit unterstützt kommunizierenden Personen selbstverständlich wird.

Unterstützte Kommunikation in der integrationspädagogischen Aus- und Weiterbildung

Warum soll die Aus- und Weiterbildung für den Bereich der Unterstützten Kommunikation bei integrativen Konzepten hier noch einmal besonders betrachtet werden?

Medien und Strategien Unterstützter Kommunikation werden schließlich an allen Lernorten und in allen Institutionen in gleicher Weise verwendet. Die pädagogischen Konzepte zur Implementierung von Unterstützter Kommunikation in Kindergarten und Unterricht sind überall ähnlich. Anregungen zur Gestaltung integrativer Spiel- und Lernsituationen finden sich in der üblichen Literatur zur Unterstützten Kommunikation der vergangenen Jahre.

Eine hohe Übereinstimmung gibt es grundsätzlich auch bei der Aus- und Weiterbildung im Bereich Unterstützter Kommunikation, z.B. bei der Auseinandersetzung mit Grundeinstellungen und beim Erwerb von Handlungskompetenzen. Dazu finden sich methodische und didaktische Hinweise und verschiedene Ausbildungskonzepte z.B. auch im Handbuch der Unterstützten Kommunikation (vgl. JANTSCH, ROTHMAYER, WACHSMUTH, WIMMER 2003). Für Integrationspädagogen/-innen lassen sich also ohne Probleme fachliche Kenntnisse zu den Medien, Methoden und Strategien Unterstützter Kommunikation im Rahmen üblicher Studienangebote und Lehrgänge erwerben.

Was muss im Bereich Unterstützter Kommunikation bei der Aus- und Weiterbildung für integrative Konzepte zusätzlich berücksichtigt werden? Veränderte Ansätze können sich bei der Einstellung zu Diagnostik, Förderung und Lernen finden. Hier hat die integrative Pädagogik in einigen Bereichen neue Sichtweisen entwickelt, die sich günstig auf die gemeinsamen Verständigungsprozesse auswirken können.

Diagnostisches Mosaik

Als Beispiel für die Prinzipien einer integrativen Diagnostik sei hier das „Diagnostische Mosaik“ nach BOBAN und HINZ vorgestellt. Es handelt sich dabei um eine Reihe von unterschiedlichen Verfahren, die (selbst-)reflexive Prozesse anregen und Perspektiven entwickeln helfen sollen. Betrachtet wird immer die gesamte Situation einschließlich der in ihr Handelnden – ohne Verengung auf das Problem einer einzelnen Person. Daher hat integrative Diagnostik grundsätzlich Gültigkeit für alle Kinder und Jugendlichen einer Lerngruppe und bleibt nicht auf die Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen beschränkt. Mit der Ablehnung einer sonderpädagogischen Spezialdiagnostik wird auch auf Testsituationen und standardisierte Verfahren verzichtet. Integrative Diagnostik dient nicht der Selektion oder der Beschaffung von Ressourcen und ist daher unabhängig von administrativen Verfahren. Diagnostik wird hier nicht als einmalige oder auch wiederholte Test-, Beobachtungs- oder Befragungssituation gesehen, sondern als kontinuierlicher Dialog, in den alle Beteiligten einbezogen werden, z.B. auch die Kinder und Jugendlichen selbst. Die eigene Wahrnehmung, Widersprüche und Ambivalenzen sind Teil

des diagnostischen Prozesses. Subjektive Sichtweisen, Ängste, Wünsche, Hoffnungen und Ziele sind ausdrücklich zugelassen. Diagnostik bedeutet hier nicht etwas Wahres und Vollständiges objektiv, valide und reliabel festzuhalten – sondern sich mit den Konstruktionen momentan bedeutsamer Realität auseinander zu setzen (vgl. BOBAN, HINZ 1998).

Es ist nahe liegend, dass ein diagnostisches Konzept, das nicht nur die individuellen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ohne Lautsprache, sondern grundsätzlich auch das Umfeld und die Wechselwirkung zwischen beiden berücksichtigt, die Implementierung von Unterstützter Kommunikation und die Umsetzung von Partizipationsmodellen erheblich erleichtert. So beziehen sich Förderung und Lernen im Bereich Unterstützter Kommunikation in integrativen Konzepten immer auch auf die Pädagogen/Pädagoginnen und die natürlich sprechenden Gleichaltrigen. Wie gut können sie Zeichen interpretieren, die richtigen Fragen stellen oder mit Kommunikationshilfen umgehen? Was müssen sie lernen, um zu Kommunikationspartner/-innen zu werden, die einem Kind oder Jugendlichen ohne Lautsprache erlauben seine Fähigkeiten zu zeigen?

Peer-Training

In integrativen Institutionen wird daher inzwischen häufig ein „Peer-Training“ angeboten, um die Qualität und die Quantität der kommunikativen und interaktiven Kontakte zu steigern.

In integrativen Klassen werden Verständigungsschwierigkeiten zwischen natürlich sprechenden und unterstützt sprechenden Kindern und Jugendlichen nicht als Problem der Kinder mit Behinderungen betrachtet, sondern als eine Aufgabe, deren Lösung oder Bearbeitung für alle Beteiligten interessant ist. Im Vordergrund steht daher nicht nur die Solidarität mit den nicht Sprechenden und die Einsicht in die Kommunikationsschwierigkeiten der Sprechenden, sondern die Chance, die darin liegt, sich mit Unterstützter Kommunikation und mit Kommunikationsprozessen überhaupt beschäftigen zu können.

Im Rahmen eines solchen Peer-Trainings können alle Kinder und Jugendlichen einer Gruppe oder Klasse lernen, wie man sich mit Alternativen zur Lautsprache verständigt, welche Verständigungsstrategien erfolgreich sind und wie man kommunikative Zusammenbrüche vermeidet. Das Peer-Training muss dem jeweiligen Lebensalter der Kinder und Jugendlichen und ihren besonderen Interessen entsprechen. Die Pädagogen/-innen in integrativen Gruppen oder Klassen legen daher eine solche Kommunikationsförderung meist nicht instruktiv als „Training“ oder als Lehrgang an, sondern öffnen ein Lernfeld, das auch autonomen Forschungsinteressen der Kinder und Jugendlichen Rechnung trägt. In Projek-

ten zum Thema Sprache und Kommunikation lassen sich nicht nur verschiedene Möglichkeiten Unterstützter Kommunikation erproben, sondern auch unterschiedliche Formen der Verständigung oder soziale Aspekte der Kommunikation untersuchen, z.B.: Eine fremde Sprache, einen Dialekt, ein Schimpfwort, eine typische Gebärde, die Sprache der Liebe oder der Katzen, die Hintergründe von Verständigungsproblemen bei Streit und Versöhnung usw. Derartige Projekte sind meist ausgesprochen kreativ und handlungsorientiert angelegt und bieten allen Kindern und Jugendlichen geeignete Lernmöglichkeiten auf ihrem Niveau. (vgl. HÖMBERG 2002)

Die Pädagogen/-innen, die Eltern und die Kinder und Jugendlichen selbst beschreiben immer wieder, wie positiv sich solche Angebote zur Kommunikationsförderung auf den individuellen Lernzuwachs im Bereich Sprache und Kommunikation und auf die gemeinsame Verständigung auswirken (vgl. Light et. al. 1998, HÖMBERG 1998). Die Aus- und Weiterbildung von Pädagogen/-innen, die in integrativen Situationen arbeiten, sollte daher Handlungskompetenzen zur Organisation von Peer-Trainings im Kontext des allgemeinen Lernangebots enthalten.

Assistenz

Auch wenn es wünschenswert wäre – nicht immer lässt sich Integration allein durch die Unterstützung der Pädagogen/Pädagoginnen oder durch die Gleichaltrigen organisieren. Schulen, die Gemeinsamen Unterricht nur als Einzelintegration und unter der Bedingung zielgleichen Lernens anbieten, sind oft wenig auf die Bedürfnisse von Jugendlichen mit schweren Körperbehinderungen, die sich unterstützt verständigen, eingestellt. Die Unterrichtsformen und die Unterrichtsorganisation sind dann häufig nicht verändert und selbst ein sog. „Nachteilsausgleich“ kann diese traditionellen Barrieren oft nur ungenügend überwinden. Bei diesen eher halbherzigen Integrationsmodellen sind meist auch gleichzeitig die persönlichen Kontakte und die Verständigung außerordentlich erschwert und bedürfen sachkundiger Unterstützung.

Hier kann ein/e Integrationshelfer/-in wesentlich zum Gelingen erfolgreichen Lernens und zur Vermittlung bei den Kontakten zwischen Mitschüler/-innen und Pädagogen/-innen beitragen. Begleitung und Assistenz ist dabei nicht an besondere Voraussetzungen gebunden. Auch Jugendliche mit ausgeprägten Lernbeeinträchtigungen oder hohem Bedarf an Pflege und Versorgung können grundsätzlich diese Unterstützung in Anspruch nehmen. Arbeitsassistenz ist ein anspruchsvoller Beruf, bei dem besonders für die Begleitung unterstützter kommunizierender Menschen hohe Anforderungen gestellt werden, das zeigt das Anforderungsprofil einer Stellenausschreibung, die Kathrin LEMLER 2003 ins Internet gestellt hat:

Schule:

- Fahrstuhl bedienen,
- Begleitung beim Klassenraumwechsel (Einpacken der Bücher, des Laptops etc.),
- Mitschriften des Unterrichts (möglichst direkt in WORD),
- Hilfestellung bei den Hausaufgaben und Referaten,
- Hilfestellung für die Lehrer/-innen (Arbeitsblattgestaltung, Einscannen, Lehrer/-innen ansprechen und Verbesserungsvorschläge erarbeiten),
- Dolmetscher/-innen mit Buchstabentafeln und Vermittler: Wie geht das mit den Tafeln?
- Sich diktieren lassen und dabei nur das aufschreiben, was ich diktiere (sich zurücknehmen können),
- Sich selbst mit dem Unterrichtsstoff vertraut machen und den Überblick über den Stoff haben (meine Leistungskurse sind Biologie, Erdkunde und Deutsch; Mathe ist wegen der fehlenden Möglichkeiten über den PC zu arbeiten besonders schwierig, deshalb wären gute bis sehr gute Mathekenntnisse von Vorteil!),
- Konfliktmanagement bei Problemen mit Lehrer/-innen und Mitschüler/-innen unter aktiver Beteiligung von mir,
- Aktiv Ideen zur Verbesserung der Integration und Kommunikation entwerfen und entsprechende Vorschläge und Kontakte herstellen.

Soziales:

- Brückenglied zwischen nichtbehinderten Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen und mir,
- Klassenfahrten behindertengerecht vorbereiten,
- Begleitung und Unterstützung bei Klassenfahrten, -treffen und in den Pausen,
- Aktives Anleiten der anderen, Schwierigkeiten und Probleme ansprechen, vermitteln beim Lösen dieser,
- Hilfe bei der Elektronik,
- Laptop hoch- und runterfahren; Kabel und Stecker kennen, auf Funktionsfähigkeit der Geräte aufpassen, auch dass andere diese Technik pfleglich behandeln,
- Aktuelle Software aufspielen und mit den Programmen vertraut sein; Einsatzmöglichkeiten von neuer Software suchen,
- Aktiv Ideen zur Weiterentwicklung entwerfen.

Pflege­­tätigkeit:

- Hilfe beim Essen und Trinken; Toilettengang,
- Jacke an- und ausziehen,
- Waschen, Duschen oder Baden bei Klassenfahrten.

Weiteres:

- Praktika organisieren,
- Aktiv an der Beschleunigung der Kommunikationsmöglichkeiten für mich mitarbeiten,
- ISAAC-Aktivitäten, z.B. Vorträge mit mir vorbereiten und vor Ort assistieren,
- VW-Bus mit Automatik fahren können.

Mit den verbesserten Möglichkeiten zur Unterstützung von Kommunikation ist zu erwarten, dass immer mehr Familien für ihre Kinder mit Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen integrative Schulen wählen und immer mehr Jugendliche, die sich problemlos unterstützt verständigen, einen integrativen Ausbildungsplatz oder ein Studium und einen Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt anstreben. Nicht alle Jugendlichen sind in der Lage, derart differenzierte Ausschreibungen zu formulieren und ihre Rechte wahrzunehmen. Bisher sind meist die Familien gefordert, die entsprechende Unterstützung zu leisten. Jugendliche, die nicht auf diese Hilfe zugreifen können, haben hier deutlich schlechtere Chancen auf Gleichstellung. Hier ergibt sich besonders für Integrationspädagogen/-innen, die immer auch für die Kooperation mit anderen Berufsfeldern und für die Unterstützung der Übergänge zuständig sind, ein neuer Aufgabenbereich.

Die Aus- und Weiterbildung für integrative Konzepte sollte daher Kenntnisse zu den gesetzlichen Grundlagen für die Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen umfassen, besonders zum Bereich von Arbeitsassistenz und Unterstützter Beschäftigung. Die Pädagogen/-innen sollten auch die Einarbeitung der Assistenten/-innen begleiten lernen, bei Interaktions- und Kommunikationsschwierigkeiten beraten und gemeinsam mit den Jugendlichen und den Assistenten/-innen geeignete Perspektiven für integrative Ausbildungs-, Arbeits- und Lebensformen entwickeln können.

Integrative Konzepte sind besonders geeignet, die Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung von sprechenden und nicht sprechenden Kindern und Jugendlichen zu fördern. Im Kontext gemeinsamer Lebenswelten lässt sich das Verständnis für die je andere Kommunikation und das Erlernen alternativer Verständigungsstrategien authentisch und erfolgreich organisieren. Dazu bedarf es – neben der grundsätzlichen Akzeptanz Gemeinsamer Erziehung – sicherer Handlungskompetenzen bei den Integrationspädagogen/-innen. Die Aus- und Weiterbildung für den Bereich der Unterstützten Kommunikation sollte daher immer die besonderen Erfordernisse, die sich der Gemeinsamen Erziehung von sprechenden und nicht sprechenden Kindern und Jugendlichen ergeben, berücksichtigen.

Ausbildung zur/zum Integrationspädagogen/-in

Gibt es tatsächlich eine eigenständige Pädagogik, die sich als „Integrationspädagogik“ bezeichnen ließe? Vieles spricht dafür, dass sowohl die Sonderpädagogik als auch die Integrationspädagogik als Varianten einer allgemeinen Pädagogik anzusehen sind. Wenn künftige Pädagogen/-innen im Rahmen eines allgemeinen Pädagogikstudiums auf die Arbeit in heterogenen Spiel- und Lerngruppen vorbereitet werden, wenn sie dabei Handlungskompetenzen und besondere Kenntnisse zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen innerhalb üblicher Institutionen erwerben, dann erübrigen sich vermutlich immer neue Ausbildungs- und Studiengänge irgendwann.

Zurzeit erwerben Pädagogen/-innen berufliche Qualifikation für eine integrative Erziehung und einen Gemeinsamen Unterricht meist schon während der ersten Ausbildungsphase. An vielen (Fach-)hochschulen und Universitäten gibt es zumindest eine Pflichtveranstaltung zur Gemeinsamen Erziehung. Die Curricula bieten eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bereichen Gemeinsamer Erziehung an und beschäftigen sich z.B. mit: Anthropologischen Voraussetzungen, Integrativer Didaktik, Leistungsorientierung und individueller Förderung, Teamteaching und Kooperation, Diagnostik und Beratung (vgl. GEHRMANN 2000).

Das Curriculumentwicklungsprojekt INTEGER zur Verankerung von Integration/Inklusion in der grundständigen Lehrer/-innen-ausbildung, an dem mittlerweile 16 europäische Partneruniversitäten im Rahmen eines Sokrates-/Erasmusprogramms arbeiten, sieht unterschiedliche Module vor, die Basiswissen und erweiterte Qualifikationen ermöglichen (vgl. FEYERER 2002). Dieser Entwurf hebt auch die Entwicklung einer „neuen Schule“ zur Grundlegung einer „neuen Kultur“ hervor, fordert die Entwicklung neuer gesellschaftlicher Perspektiven und begründet die Notwendigkeit einer ständigen Evaluation (vgl. FEUSER u.a. 2000).

Das Interesse der Studierenden an der Thematik ist übrigens außerordentlich hoch. Bei einer Untersuchung der Universität Dortmund hielten 99,3% der Teilnehmer/-innen Veranstaltungen zum Thema „Gemeinsame Erziehung“ für relevant, dabei waren die Studierenden der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge besonders stark vertreten (vgl. GEHRMAN u.a. 2000).

Intensiv nachgefragt sind nach wie vor auch Ergänzungsstudiengänge und die Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich. Die Universität Halle bietet z.B. ein solches Ergänzungsstudium für Lehrer/-innen aller Schulformen an. In der Regel ist aber Eigeninitiative gefragt. In den regionalen Fortbildungsprogrammen der staatlichen Institutionen und der privaten Träger finden sich

dazu viele geeignete Angebote. Besonders bewährt haben sich aber auch Fortbildungen zur Umsetzung integrativer Erziehung, die innerhalb der Institutionen organisiert werden. Zur Unterstützung dieser Entwicklungsprozesse hin zu einem integrativen Konzept wird die Bildung geeigneter Strukturen vorgeschlagen, die unterrichtsbegleitende Beratung, Kompetenztransfer und informellen Erfahrungsaustausch ermöglichen. Zugleich wird Hilfe bei der Konfliktbewältigung, bzw. Supervision gefordert. (vgl. MAHNKE 2000, MAIKOWSKI u.a. 2000, SANDER 2000).

Trotz dieses breiten Angebots bleibt der Eindruck, dass Aus- und Weiterbildung für eine integrative Erziehung und einen Gemeinsamen Unterricht nach wie vor nicht als Basis aller pädagogischen Konzepte, sondern eher als Ergänzung oder als besonderes Angebot, wie z.B. der Englischfrühunterricht, angesehen wird. Eine gemeinsame Aus- und Weiterbildung für eine grundsätzlich Gemeinsame Erziehung aller Kinder und Jugendlichen wäre daher ein Gewinn für die Pädagogen/-innen und eine Chance für die Entwicklungs- und Lernbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen.

Literatur

BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Diagnostik für Integrative Pädagogik. In: EBERWEIN, Hans; KNAUER, Sabine (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. 1998, 151-164.

BRÜGELMANN, Hans: Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. 1997, 1-18. Online im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/bruegelmann-radikal.html>, Stand vom: 17.04.01

CALCULATOR, Stephen N.; JORGENSEN, Cheryl M.: Including Students with Severe Disabilities in Schools. San Diego 1994, 113-145

DOWNING, June E.: Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms. Baltimore, Maryland 1998, 5-11, 129-146

FEUSER, Georg: INTEGER Curriculum <http://integer.pa-linz.ac.at>, Stand vom 20.09.00

FEYERER, Ewald: Integer. Integrativer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: FEYERER, Ewald/PRAMMER, Wilfried (Hrsg.): Eine kindgerechte Schule für alle. Beiträge zum 7. Praktikerforum, Linz 2002, 293-296.

GEHRMANN, Petra: Neugestaltung der sonderpädagogischen Kompetenzen für Lehramtsstudierende. Dortmund 2000.

HÖMBERG, Nina: Schwerbehinderte Kinder brauchen Integration. In: HÖMBERG u.a.: Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen. Wissenschaftliche Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Dritter Zwischenbericht. Berliner Institut für Lehrer-Fort- und -Weiterbildung und Schulentwicklung. Berlin 1995, 26-30.

HÖMBERG, Nina: Brauchen sprechende Kinder Unterstützte Kommunikation? In: Unterstützte Kommunikation 4 (1998), 23-26

HÖMBERG, Nina: Kinder lernen sich verstehen. Untersuchungen zum Peer-Training im Gemeinsamen Unterricht bei natürlich sprechenden Schüler/-innen und ihren Mitschüler/-innen, die sich ohne Lautsprache verständigen. In: HEINZEL, Friederike; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Opladen 2002, 179-184

Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation/von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation, Karlsruhe 2003

JANTSCH, Hedi: Frühförderung aus dem FF – der erste Kurs für Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. In: Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.; von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2003, 13.018.001-13.020.001

LEMLER, Kathrin: Stellenausschreibung Integrationshelfer/-in. In: isaac@lists.prima.de Sat, 13, Dec 2003

LIGHT, Janice, et. al.: Teaching Nondisabled Peers to Interact with Children Who Use AAC. The Pennsylvania State University 1998. Tagungsbeitrag: 8. ISAAC Conference, Dublin 1998.

MAHNKE, Ursula: Qualifikation für Integration. Unveröffentlichte Dissertation an der Technischen Universität Berlin. Berlin 2000, 334-341.

MAIKOWSKI, Rainer: Zusatzqualifikation „Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung“ – berufsbegleitende Weiterbildung für Lehrkräfte in Berlin. In: Albrecht, F. u.a. (Hrsg.) Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied 2000, 275-282.

ROTHMAYR, Angelika: Grundhaltungen in der Fortbildung zum Thema Unterstützte Kommunikation – Niemals zu spät und nie zu früh. In: Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V./von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2003, 13.003.001-13.006.001

ROTHMAYR, Angelika: Fortbildungsreihe der Regionalstelle Frankfurt im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HELP) ... und es geht doch. In: Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.; von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2003, 13.012.001-13.017.001

SANDER, Alfred: Weiterbildendes Studium Integrationspädagogik. In: Albrecht, F. u.a. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied 2000, 260-274.

WACHSMUTH, Susanne: Lehrgang Unterstützte Kommunikation (LUK). In: Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.; von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2003, 13.009.001-13.011.001

WIMMER, Barbara: Aus- und Fortbildungskonzept von Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. In: Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.; von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2003, 13.007.001-13.008.001



Nina Hömberg
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: hoemberg@paedagogik.uni-halle.de

Integration von schwerst mehrfachbehinderten Schülern

Kathrin Lemler

Hallo, ich freue mich sehr heute hier sein zu können. Ich erzähle gern von meiner Integration, da ich es wichtig finde, dass sich Leute mit diesem Thema auseinander setzen.

Also, ich heiße Kathrin Lemler. Und ich bin 20 Jahre alt. Ich besuche das Wilhelm-Remy-Gymnasium in Bendorf. Dort mache ich gerade mein Abitur. Ich bin seit meiner Geburt körperbehindert. Meine Behinderung heißt Athetose. Wahrscheinlich wurde sie durch einen Sauerstoffmangel bei meiner Geburt ausgelöst. Ich kann meinen Körper nicht so gut kontrollieren. Davon ist auch das Sprachzentrum betroffen.

In meiner Freizeit treffe ich mich gern mit Freunden, lese oder schreibe Geschichten. Hin und wieder halte ich auch Vorträge. Insgesamt bin ich ein sehr fröhlicher und unternehmungslustiger Mensch. Aber jetzt zu unserem eigentlichen Thema: **Integration**.

Kindergarten

Einen Ansatz von Integration gab es, als ich als Vierjährige zwei Nachmittage pro Woche zusammen mit meiner Mutter den normalen Kindergarten in meinem Heimatort Bad Ems besuchen durfte. Dort lief die Verständigung hauptsächlich über meine Mimik und Gestik. Ich hatte aber auch eine Bliss-Mappe, in der auch Fotos meiner Familie, meiner Therapeuten, Erzieherinnen und der wenigen Freunde waren.

Der Kindergartenbesuch hatte für mich folgende Vorteile: Der Kindergarten war in unserer Nähe und ermöglichte mir erste Kontakte mit Gleichaltrigen. Es war wohl der erste Mini-Ansatz einer Ablösung von Zuhause.

Gleichzeitig lagen aber auch die Nachteile auf der Hand. Bei aller Liebe: Zwei Nachmittage in der Woche waren für den Integrationsgedanken viel zu wenig. Eine Verständigung kam nur bruchstückweise zu Stande. Ich spielte eigentlich fast nur mit den Erzieherinnen oder guckte zu, während die anderen Kinder spielten. Hinzu kam auch, dass meine Eltern zusammen mit Therapeuten außerhalb des Kindergartens meine „Sonder-Förderung“ übernahmen. Krankengymnastik, Logopädie und Ergotherapie fanden eben „ausgesondert“ statt.

Eine witzige Geschichte aus dieser Zeit fällt mir gerade wieder ein. Da ich bisher nur Erwachsene um mich hatte, kam ich mit den kindlichen Streitereien nicht zurecht. Ich konnte es nicht ertragen, wenn sich Kinder schubsten oder auch nur beschimpften. Häufig kam es vor, dass ich deshalb zu heulen anfing, und anfangs wusste keiner, was los war. Später erkannten die Erzieherinnen, warum ich so reagierte. Jetzt lernten sie, wenn ich weinte, bestand die Gefahr, dass sich gleich zwei Kinder in meiner Nähe in die Haare bekommen würden.

Mein Fazit von dieser Zeit: Dieser Kindergartenbesuch war mehr als ich vorher hatte, deshalb war ich damit zufrieden. Die Bereitschaft und Offenheit einiger Erzieherinnen waren gut und wichtig, aber es fehlte eine kompetente Vorbereitung und Schulung der Erzieherinnen. Inzwischen gab es noch mehr Kinder mit Behinderung in diesem Kindergarten. Ich glaube, meine Anwesenheit hat da wohl ein paar Berührungsgängste, vor allem bei den Erwachsenen, abgebaut.

Mein Wunsch ist es daher, dass die Qualität von Integration verbessert werden sollte. Es ist ein gewaltiger Unterschied, ob ein behindertes Kind als „Beistellkind“ oder gleichwertiger Teilnehmer der Gruppe akzeptiert wird. Hier ist es am einfachsten, damit Gefühle wie Unsicherheit und Fremdsein bei den Kindern gar nicht erst entstehen: Ein Kindergarten für alle Kinder mit und ohne Behinderung!

Grundschule

1992 wurde ich in die Regelklasse der Schule für Körperbehinderte „Christiane Herzog“ in Neuwied-Engers eingeschult. Integration bei meiner schweren Behinderung war für uns unvorstellbar und daher gar kein Thema.

Ich verständigte mich anfangs nur mit meiner Bliss-Mappe. Weil es mit dem Lesenlernen klappte, kam dann meine Buchstabentafel hinzu. Diese Buchstabentafel funktioniert über ein Blicksystem. Um einen Buchstaben auszuwählen mache ich zwei Bewegungen mit meinem Kopf. Das erste Schreibprogramm am PC war TEDI. Seit Juli 1995 verständigte ich mich zusätzlich mit dem Delta-Talker. Das ist ein elektronisches Sprechgerät, das über ein Symbolsystem funktioniert.

Die Vorteile an dieser Schule waren grundsätzlich die behindertengerechten Räumlichkeiten. Die Hilfsmittelversorgungen und Therapien liefen während der Schulzeit. Es war schon ein besonders geschützter Raum, um Fähigkeiten zu entwickeln und zu trainieren. In kleinen Klassen gab es eine intensive Unterstützung durch die Lehrer. Man gab mir die Zeit, Dinge auszuprobieren. Man legte Wert auf Geduld, Ausdauer und Eigenverantwortlichkeit und stärkte so mein Selbstvertrauen.

Natürlich gab es auch Nachteile. Nach einiger Zeit fühlte ich mich geistig unterfordert, da ich intellektuell schwächere, aber körperlich überlegene Mitschüler hatte. Außerhalb der Schule fand ich keine Freunde, da ich eigentlich den ganzen Tag in der 20 km entfernten Schule verbrachte. Trotz Sonderschul-Status fehlten den Lehrern damals Kenntnisse im Bereich „Unterstützte Kommunikation“. Das bedeutete: Meine Förderung im Bereich „Unterstützte Kommunikation“ kam von zu Hause und die Schule tolerierte unsere Aktivitäten, aber mit wenig eigenem Engagement.

An etwas erinnere ich mich noch genau. Noch bevor ich einen Delta-Talker hatte, wählten mich meine Klassenkameraden zur stellvertretenden Klassensprecherin. Eine nichtsprechende Klassensprecherin, klingt lustig, oder?

Mein Fazit: Es war wohl der richtige Weg für mich, erst in der KB-Schule anzufangen. Ich glaube, dass ich viele Dinge an einer Regelschule nicht gelernt hätte. Zum Beispiel E-Rolli fahren, weil mir die Zeit zum Ausprobieren von Hilfsmitteln gefehlt hätte.

Mein Wunsch: Ich wünsche mir, dass Förderschulen überflüssig werden. Eine Voraussetzung ist, dass die Gebäude aller Schulen behindertengerecht sind. In Integrationsschulen sollten Zeit und Kompetenz vorhanden sein, individuelle Förderung zu bieten. Vielleicht braucht ja auch ein nichtkörperbehinderter Schüler einmal mehr Zeit und Zuwendung? Lehrer und Erzieher müssten grundsätzlich bereit sein, sich die Kompetenz anzueignen (notfalls sollten sie dazu verpflichtet werden), die sie für ihre Schüler brauchen. Es gibt so einen Spruch vom lebenslangen Lernen, vielleicht gilt der auch für Lehrer. Beispielsweise sollte ein Lehrer, der ein nichtsprechendes Kind in die Klasse bekommt, hier eine Weiterbildung machen. Es darf doch nicht vom Zufall abhängen, ob Kinder die Chance zur Verständigung erhalten oder nicht.

Realschule

Nach der fünften Klasse bekam ich eine Gymnasialempfehlung, doch wo war die passende Schule? Als 12-Jährige ins Internat nach Köln? Das schreckte eher ab. In der Nähe gab es das Integrative Wilhelm-Remy-Gymnasium, Bendorf. Doch nach einem Vorstel-

lungs-Vortrag vor dem Lehrerkollegium folgte eine Ablehnung. Zu viele Schwierigkeiten und zu hohe Anforderungen für mich. Erst nachdem zusätzliche Lehrerstunden genehmigt und die Schulaufsichtsbehörde meine Aufnahme befürwortete, kam einen Tag vor Schulbeginn doch noch eine Zusage. Aber da diese Aufnahme auf Druck erfolgte, blieben auf unserer Seite Unsicherheit und Zweifel. War nicht eine Schule, in der mehr Offenheit und grundsätzliche Bereitschaft vorhanden waren, besser geeignet?

Nach positiven Erfahrungen während eines 14-tägigen Probe-schulbesuch entschieden wir uns für eine ganz normale Schule: Die Konrad-Adenauer-Schule, Regionalschule in Vallendar. Dort war ich im Jahr 1998 die erste behinderte Schülerin. Ich wurde in dieser Zeit von meinem Integrationshelfer Steffen begleitet. 2002 erreichte ich dort als Klassenbeste die mittlere Reife.

Die Verständigung mit meiner Buchstabentafel ging auch dort am schnellsten. Anfangs war mein Integrationshelfer der Dolmetscher, später konnten auch einige Mitschülerinnen so mit mir sprechen. Außerdem hatte ich weiterhin den Delta-Talker. Seit dem Jahr 2000 benutze ich eine speziell für mich entwickelte Software ERIC auf meinem Laptop. Ich bediene „Eric“ mit drei Schaltern in der Kopfstütze meines Rollstuhls. Zusätzlich habe ich noch einen Schalter an meinem rechten Knie. „Eric“ funktioniert im Prinzip wie das T9-System bei Handys. Ich schreibe quasi auf einer mehrdeutigen Tastatur. Im Hintergrund des Programms läuft ein großes Lexikon mit und schlägt mir Wörter vor. „Eric“ ist für mich ein riesiger Fortschritt!

Diese Schule war endlich eine intellektuelle Herausforderung, die Spaß machte und richtige Selbstbestätigung vermittelte. Ich hatte nette Mitschüler, die mich ganz normal akzeptierten. Es gab auch Mitschüler, mit denen ich nicht zurecht kam, normal, oder? Für mich ist das *richtige* Integration. Wichtig waren die besonders engagierte Schulleiterin und die Lehrer/-innen. Für sie sind moderne Unterrichtsmethoden wie Gruppenarbeit und Differenzierung bereits selbstverständlich. Außerdem habe ich seitdem keinen ständig wechselnden Zivi. Die Genehmigung eines gelernten Sozialarbeiters als Integrationshelfer, der den Umgang mit meinen Kommunikationstechniken erlernte und die besondere Fähigkeit hat, auch die von mir diktierten Fehler völlig unbewegt aufzuschreiben, war Voraussetzung für das gute Funktionieren. Es war auch keine Ganztagschule und somit genoss ich erstmals freie Nachmittage. Es entwickelten sich Kontakte mit Gleichaltrigen auch in der Freizeit. Ich erlebte herrlich Normales, beispielsweise Zelten, Kino, Einkaufen, Quatschen.

Der Nachteil an dieser Schule war, dass Hilfsmittelanpassungen und Therapien wieder völlig an Zuhause hängen blieben.

Auch aus dieser Zeit gibt es eine Geschichte aus der Praxis, die ich gerne erzählen möchte. Meine Freundin Chrissi, die meine Buchstabentafel kann, wurde mal gefragt, was sie am liebsten mit mir macht. Sie antwortete wie aus der Pistole geschossen: Quasseln! – Das sagt doch alles, oder? Heute arbeiten einige meiner Freundinnen aus dieser Zeit im sozialen Bereich. Ich denke, ich bin daran nicht unschuldig.

Mein Fazit: Es war eine supertolle Zeit, in der ich viele Erfahrungen in der „normalen“ Welt machen konnte.

Mein Wunsch ist es, dass Lehrer/-innen ihren Unterricht verändern. Weg vom „Frontalunterricht“, mehr Gruppenarbeit und moderne Technik wie Arbeitsblätter am PC einsetzen.

Gymnasium

Nach Abschluss der mittleren Reife wechselte ich 2002 in die elfte Klasse des integrativen Gymnasiums Bendorf. Statt des Integrationshelfers habe ich jetzt eine Assistentin. Meine Assistentin heißt Katja und ist Sozialpädagogin. Ich bin ihr Chef, denn sie ist direkt bei mir angestellt. Solange ich noch zur Schule gehe, wird meine Assistentin von der Kreisverwaltung bezahlt. Katja übernimmt die Tätigkeiten, die ich nicht allein ausführen kann. Sie tut nur das, was ich ihr sage. Deshalb ist sie auch keine Betreuerin, sondern eine Assistentin!

Nachdem ich in Vallendar bewiesen hatte, dass ich leistungsfähig bin, startete ich nun erneut einen Versuch am Bendorfer Gymnasium.

Hauptsächlich verständige ich mich jetzt mit Hilfe meiner Buchstabentafel und ERIC. Im Januar 2003 hat mir die Krankenkasse eine neue Kommunikationshilfe genehmigt, sodass ich Eric jetzt auch am E-Rolli habe!

Die Vorteile an dieser Schule sind: Hier habe ich die Chance auf das Abitur. Dieses integrative Gymnasium hat ein engagiertes Team von Sonderpädagoginnen, Krankengymnasten und einigen Lehrern, das sich um die Besonderheiten und Probleme der körperbehinderten Schüler/-innen kümmert. Eigentlich sollte es Kontakte zu „normalen“ Mitschüler/-innen geben. Ich habe ein paar besonders nette, einfallreiche und engagierte Lehrer/-innen kennen gelernt.

Nachteile: Da ein spezielles Team für die Belange der behinderten Schüler zuständig ist, kann dies auch dazu verleiten, Dinge einfach abzuschieben. Das erste halbe Jahr habe ich mit einigen schlechten organisatorischen Rahmenbedingungen gekämpft: Häufige Klassenraumwechsel mit Schlangestehen vor dem Fahr-

stuhl, zu kurze Pausen und damit kaum Erholungs- und Essgelegenheit für mich, generell kaum Chancen für Kontakte mit Mitschülern, zu viel Frontalunterricht, strikte Stundenplangestaltung, die keinerlei Rücksicht auf Aufnahmefähigkeit nimmt.

Das erste halbe Jahr habe ich mit einem guten Zeugnis abgeschlossen, aber das ging mir an die Substanz. So konnte ich nicht weitermachen. Ich brauchte unbedingt eine Reduzierung der Wochen-Stundenanzahl. Auch mit einem mehr an Zeit für die Kursarbeiten war mir nicht geholfen. Es ist viel schwerer auf meine Art einen Text zu verfassen. Vergleichbare Leistungen hieße für mich: Ein Nichtbehinderter schreibt ebenfalls wie ich mit meiner Kommunikationshilfe. Auch darf er sich bei einer Lektüre keine Bemerkungen an den Rand schreiben und muss einem anderen erklären, wie der in Mathe die Formeln schreiben soll. So hätten die anderen keine Chance. Aber ich bin ja fair und habe mir nur einen anderen Nachteilsausgleich gewünscht.

Zusammen mit den Lehrern und mit der Schulaufsichtsbehörde haben wir eine individuelle Lösung für mich gefunden. Ich mache mein Abitur in zwei Durchgängen. In den ersten drei Jahren habe ich nur die Hälfte meiner Kurse belegt. Im Januar 2005 wurde ich nur in diesen Fächern geprüft. Jetzt habe ich quasi bereits mein halbes Abitur. Ich gehe nun nochmals in die elfte Klasse und besuche die andere Hälfte meiner Kurse. Insgesamt bleibe ich sechs Jahre in der Oberstufe und habe 2008 voraussichtlich ein vollständiges Abitur.

Für mich ist diese Lösung eine große Erleichterung. Jetzt bin ich optimistisch. Ich schaffe mein Abitur. Gleichzeitig habe ich neben der Schule auch noch Zeit für Freizeitaktivitäten. Im Moment bin ich eigentlich rundherum zufrieden.

Zum Abschluss eine Reise-Typen-Charakterisierung besonderer Art: Kennen Sie die „Neckermann-Touristen“, die auch im Urlaub auf ihr gewohntes Bier und Rheinischen Sauerbraten nicht verzichten wollen? Alles was im Ausland fremd ist, interessiert überhaupt nicht oder stört.

Dann gibt es noch die Abenteuerurlauber. Die reisen völlig planlos ins Fremde und riskieren dabei manchmal Kopf und Kragen, weil sie die Gefahren nicht einschätzen können.

Eine weitere Spezies sind die „Volkshochschul-Bildungsreisenden“. Unter kompetenter Reiseleitung besuchen sie vor allem kulturelle Sehenswürdigkeiten. Vieles ist ihnen bereits durch die vorherige ausgiebige Lektüre von Bildbänden und Reiseberichten anderer bekannt. Sie beschwerten sich, wenn etwas anders läuft, als es im Reisekatalog stand.

Als Letztes möchte ich ihnen noch die Individualreisenden vorstellen. Sie wollen „Land und Leute“ kennen lernen. Sie freuen sich über die neuen interessanten Erfahrungen und Erlebnisse und stellen fest, dass Pizza auch schmeckt!

Versuchen Sie doch mal, dieses Bild auf den Umgang mit behinderten Menschen zu übertragen ...

Ich möchte also gerne viele Individualreisende kennen lernen. Denn ich bin überzeugt, Integration ist möglich, so lange es Leute gibt, für die es selbstverständlich ist, dass jeder Mensch seine Stärken und Schwächen hat und jeder Mensch mal Hilfe braucht.

So, das war es von meiner Seite. Falls Sie noch Fragen haben, stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Bitte haben Sie nur etwas Geduld mit meiner Antwort.



Kathrin Lemler

E-Mail: kathrinlemler@web.de

Hier ist eine Auswahl von Veröffentlichungen, die ich alleine bzw. mit anderen zusammen geschrieben habe:

- HÖMBERG, N./LEMLER, K.: „Versteckte Kamera ...“ – Unterstützte Verständigung als Herausforderung in Alltagssituationen. Eine Dokumentation zu einem Experiment in eigener Sache im Rahmen des Praktiker/-innenforums 2003. In: FEYERER, E./PRAMMER, W. (Hrsg.): „Qual-i-tät und Integration“ Beiträge zum 8. Praktiker/-innenforum 2003 Linz 2004, 128-136.
- LEMLER, K./GEMMEL, St.: Kathrin spricht mit den Augen. Wie ein behindertes Kind lebt. Köln 1997.
- LEMLER, K./GOTTLIEB, S.: Wie geht das so: Integration eines nichtsprechenden Kindes in der Regelschule. In: Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. ISAAC Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.) Tagungsband. Karlsruhe 1999, 44-51.
- LEMLER, K.: Mein Praktikum bei der Rhein-Zeitung. In: Unterstützte Kommunikation. 3, Karlsruhe 2000, 14.
- LEMLER, K.: Mein Leben im Jahr 2030. In: Unterstützte Kommunikation 1/2, Karlsruhe 2001, 43.

Wann ist es endlich normal, verschieden zu sein?

Cornelia Menzel

„Kinder lassen sich nicht in die beiden Kategorien ‚behindert‘ und ‚nichtbehindert‘ einteilen. In einer Gruppe von Kindern existieren die Fähigkeiten zu hören, zu sehen, zu denken, sich zu bewegen etc. in den unterschiedlichsten Ausprägungen. Jede Differenzierung zwischen ‚behindert‘ und ‚nichtbehindert‘ ist deshalb falsch.“ (aus einer Broschüre des dänischen Bildungsministeriums 1986)

Diese Aussage lädt zum Umdenken ein – auch für unseren Verein „Eltern beraten Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung“. Vielleicht wird es Zeit für eine Umbenennung.

Ich spreche hier in einer Doppelfunktion: Als Vertreterin des oben genannten Vereins, und als Mutter. Mein Sohn ist ein Kind mit Down-Syndrom, 10 Jahre alt, war im Kinderhaus Friedenau und ist inzwischen in der dritten Klasse der Fläming-Grundschule. Zur Fläming-Grundschule brauche ich ja wohl keine weiteren Ausführungen zu machen, aktuell ist die Schule durch den Film ‚Klassenleben‘ in den Blickpunkt gerückt.

Welchen Wert, welchen Nutzen hat Inklusion für den Einzelnen bzw. für die Gesellschaft?

Integration/Inklusion beinhaltet die Akzeptanz des Andersseins, geht davon aus, dass jede/r anders ist und wir alle (im)perfekte Menschen. Wenn das in den Köpfen der Menschen einen festen Platz gefunden hat, ist es sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft nützlich. Die einen werden nicht mehr dumm angeglotzt oder angemacht, und das gesamtgesellschaftliche Klima wäre ein wesentlich entspannteres.

Das Mit- und Voneinanderlernen in einer gemeinsamen Lerngruppe kann viel dazu beitragen, dass alle Seiten etwas davon haben. Hierzu ein Beispiel aus der Klasse meines Sohnes: Schon öfter gab es Situationen, in denen die Lehrerin mit Leos Verweigerungshaltungen nicht weiterkam; inzwischen haben alle die positive Erfahrung machen können, dass die anderen Mitschüler/-innen viel eher in der Lage sind, ihn aus seinem kleinen Käfig, den er sich da selber baut, herauszuholen. Resultat: Leo hat wieder bessere Laune, kommt Anforderungen nach, was seine Gruppenfähigkeit fördert, die Mitschüler/-innen sind stolz, dass sie etwas besser als die Lehrerin können und die Lehrerin ist froh darüber, dass der Unterricht weitergehen kann. Es ist ja auch bekannt, dass, wenn Integration gut funktioniert, das soziale Klima Raum für effektives Lernen schafft.

Der Unsicherheit und Hilflosigkeit von Vielen, wenn sie Menschen mit Handicaps begegnen, kann schon in der Kita entgegenge wirkt werden. Wenn Kinder im Vorschulalter sich so äußern: „Der ist doch nicht behindert, das ist doch der Micha“, dann zeigt das, wie Kinder andere Kinder wahrnehmen. Sie sind eine Person und haben einen Namen.

In diesem Zusammenhang möchte ich kurz von einem Beratungsgespräch erzählen, was mir schon länger nicht aus dem Kopf geht. Unser Verein bietet u.a. für werdende Eltern nach Pränataldiagnostik Gespräche an. Bei einem dieser Gespräche, zu dem die Schwangere allein erschien, berichtete sie von der ablehnenden Haltung des werdenden Vaters, dass er das Kind mit Down-Syndrom nicht wolle. Allein diese Tatsache kommt häufiger vor; jedoch erschreckend fand ich, dass der Vater früher nichtbehinderter Schüler einer Integrationsklasse war. Ist das ein Einzelfall? Viele Fragen hätte ich gerne dem jungen Mann stellen wollen; er hat sich von seiner Freundin getrennt. Sie hat das Kind zur Welt gebracht.

Was ist mein Ziel? Was muss selbstverständlich werden?

Mein Ziel ist, dass alle Kinder gemeinsam eine Schule besuchen können, und zwar bis zum Ende der neunten oder zehnten Klasse.

Mit Sorge betrachte ich hier in Berlin die Entwicklung, dass die gemeinsame Grundschulzeit bis zur sechsten Klasse durch die Möglichkeit, schon nach der vierten Klasse aufs Gymnasium gehen zu können, stark verkürzt wird. Verwirrend ist für mich auch Folgendes: Ich kenne eine Reihe von Familien mit einem Kind mit Behinderung, das integrativ beschult wird, die Geschwister jedoch den Weg der frühzeitigen schulischen Trennung gehen. Irgendwie passt das für mich nicht so recht zusammen.

Selbstverständlich sollte sein, dass schulische Integration der Normalfall ist, binnendifferenzierter Unterricht, der allen zu Gute kommt, der Regelfall. Trotz des im neuen Berliner Schulgesetz betonten Vorrangs der Gemeinsamen Erziehung, stehen die Türen der Sonderschulen den Kindern offen, während der Weg für viele Eltern, die für ihre Kinder die Integration wünschen, einer voller Hindernisse und Hürden ist. Das ist das bittere Ergebnis unserer Erfahrungen an der Basis. Der Wunsch nach Integration bedeutet Kampf, Durchsetzungs- und Durchhaltevermögen, Fachkennt-

nisse – um nur einige Bausteine zu nennen. Und am härtesten trifft es auch hier die Eltern nichtdeutscher Herkunft.

Obwohl ich persönlich die Vision habe, dass es irgendwann nirgendwo mehr Sonderschulen gibt, möchte ich an dieser Stelle aber auch die Position des Vereins darstellen: Wir Eltern wollen die reale Wahlmöglichkeit haben, ob Integration oder Sonderschule.

Was kann ich – in meinem Bereich – tun, um Inklusion zu befördern?

Der Beginn der Integrationsbewegung war eingebettet in eine Reihe von anderen politischen, außerparlamentarischen Bewegungen, die es heute so nicht mehr gibt. Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen haben auch die Arbeit des Vereins verändert: Entstanden als Selbsthilfegruppe, Weiterentwicklung zum gemeinnützigen Verein, wehren wir uns z.Zt. dagegen, zu einem reinen Dienstleistungsbetrieb zu werden. Viel Gremienarbeit ist in den letzten Jahren dazugekommen, wie Mitarbeit im Landesbeirat für Behinderte, in Bezirksbehindertenbeiräten, in einer Arbeitsgruppe bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Neben der konkreten, praktischen Unterstützung der Eltern ist die Arbeit in diesen Gruppen eine notwendige, um unser Anliegen der Weiterentwicklung der Integration auch an Stellen zu tragen, wo sie nicht unbedingt auf der Tagesordnung stehen oder standen. Gerade gestern habe ich die Einladung für das nächste Treffen bei der Senatsverwaltung bekommen. Tagesordnungspunkt 3: „Integration geistigbehinderter Schüler in die SEK I“. Hinter Formulierungen stecken auch Haltungen.

Viele Eltern wollen Integration, aber geben ihre Kinder dann doch in die Sonderschulen; wegen der „Bonbons“: Kleine Klassen, Schwimmbad, Therapien, nicht der Letzte in der Lernhierarchie, Stärkung des Selbstvertrauens, soziales Eingebundensein, können sich Freundschaften entwickeln, wie wird's dann in der Pubertät? Da müssen wir noch viel Überzeugungsarbeit leisten. Diese wird dadurch erschwert, dass real die Bedingungen für Integration immer schlechter werden. Wie oft habe ich schon gehört: Du hast ja gut reden, dein Kind ist ja super untergebracht. Stimmt, aber es gibt auch andere Schulen, die gute Integrationsarbeit machen. Aber: In wie vielen anderen Grundschulen in Berlin gibt es denn noch die Dreifachsteckung?

Einzelintegration in der Beratung zu empfehlen, empfand ich immer als das kleinere Übel gegenüber dem Weg in die Sonderschule. Einzelintegration war für mich aber auch immer das mögliche Resultat der Forderung nach wohnortnaher Integration gewesen. Aber inzwischen halte ich den Weg über die Integrations-Schwerpunktschulen für den sinnvolleren. Sowohl Kind als auch Eltern sind nicht die Exoten.

Was fordere/erwarte ich von anderen?

Von Lehrern: Bereitschaft zur Weiterentwicklung – „Wir machen das schon über 20 Jahre so“ bedeutet Stillstand. Inklusion bedeutet aber Veränderung und ist ein nicht endender Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe von allen Schüler/-innen. So habe ich das aus dem Inklusionsindex verstanden.

Von Schulleitungen: Wenn Kritik an Lehrern von Elternseite kommt, nicht automatisch Positionen der Lehrer zu übernehmen, sondern versuchen, eine so weit wie möglich wertfreie und unparteilose Konfliktlösung anzustreben. Und sich vielleicht das Motto zu Eigen machen: Nicht der Schüler oder die Schülerin ist Versager oder Versagerin, sondern die Schule.

Von allen, die mit uns als Eltern bei Schulfragen zu tun haben, erwarte ich, strukturelle Probleme nicht mit der Behauptung vom Tisch zu wischen: Die Eltern würden zu hohe Anforderungen stellen. Wenn der Wunsch nach besserer Förderung besteht, darf nicht gekontert werden: Das Kind könne sowieso nicht viel lernen, es ist doch behindert – und wir sollten das doch akzeptieren. Besonders häufig müssen sich das Eltern anhören, deren Kinder den Stempel der so genannten „geistigen Behinderung“ bekommen haben. Es hat schon genug Fälle gegeben, in denen ein Wechsel in eine andere Klasse, eine Umschulung in eine andere Schule oder dann der Übergang in die Oberschule veränderte Bedingungen geschaffen haben, wo plötzlich Lernerfolge erzielt wurden, die vorher als mögliche abgestritten worden sind. So fordere ich, fordern wir, ganz individuell zu schauen; und auch an dieser Stelle ein Zitat aus dem Inklusionsindex: „Schulen können nichts dazu beitragen, Beeinträchtigungen zu überwinden, sie haben aber beträchtliche Möglichkeiten, Behinderungen auf Grund diskriminierender Haltungen und institutioneller Barrieren des Zugangs und der Partizipation am gemeinsamen Leben und Lernen zu verringern.“

Von anderen Eltern: Nicht nur ihr eigenes „nicht-behindertes“ Kind zu sehen, und die einigermaßen guten Bedingungen in Kita und Schule mit Integrationskindern mitzunehmen. Sondern auch, wenn dann vielleicht mal die Interessen der Kinder mit Behinderung vordergründig erscheinen mögen, wie z.B. beim Übergang in die Oberschule, auch dann noch den gemeinsamen Weg weiterzugehen.

Von der Politik: Ihre auch gesetzlich verankerten Willensbekundungen praktisch umzusetzen und sich an anderen europäischen Ländern wie z.B. Spanien, Österreich, Italien, den skandinavischen Ländern zu orientieren, wie dort mit Integration umgegangen wird. Deutschland ist in dem Punkt Integration Entwicklungsland. Integration muss politischer Wille werden. Eigentlich

gibt es noch so viel Verbesserungsbedarf, aber unsere Kämpfe haben in erster Linie den Erhalt des Status quo zum Inhalt. Immer noch müssen Scheinkämpfe geführt werden, wie z.B. um die angeblich höheren Kosten der Integration. Ein weiteres Beispiel: In Berlin soll die Durchschnittsquote der gesamten Bundesrepublik der Richtwert für die Höhe der Anzahl der Schüler/-innen mit sog. sonderpädagogischem Förderbedarf werden. Mal abgesehen davon, dass die soziale Struktur Berlins eine andere ist, als die Gesamtdeutschlands, werden diese Zahlen nur dazu benutzt, Möglichkeiten von finanziellen Einsparungen zu rechtfertigen. Es gibt Gründe, warum in manchen Bezirken Berlins die Integrations-Quote höher liegt als in anderen. Wir kennen Eltern, die, wenn sie die Möglichkeit haben oder sich die Gelegenheit ergibt umzuziehen, sich den Bezirk aussuchen, von dem sie meinen, dort wären die Voraussetzungen für eine gute integrative Beschulung ihrer Kinder gegeben. Wenn gleiche Bedingungen für alle Bezirke geschaffen werden sollen, dann muss man sich an den besser ausgerüsteten orientieren und nicht umgekehrt.

Integration/Inklusion ist meiner Meinung nach eine Frage des Bewusstseins und der Einstellung. Gesetzliche Vorlagen sind nicht der Motor der Veränderung von Einstellungen. Sie können hilfreiche Rahmenbedingungen dafür sein. Aber wichtiger ist das, was die Köpfe und auch die Herzen der Menschen bewegt. Wenn der Begriff der „Normalität“ ins Wanken gerät, ist schon einiges erreicht.



Cornelia Menzel
Eltern beraten Eltern von Kindern
mit und ohne Behinderung e.V.
E-Mail: bonyem1@gmx.de

Integration und Inklusion im Übergang Schule – Beruf

Kirsten Hohn

1. Einleitung

Das Erwachsenwerden ist für die meisten Menschen von Hoffnungen und der Entwicklung vielfältiger Lebensentwürfe einerseits, von Ängsten und Unsicherheiten, individuellen und gesellschaftlichen Barrieren andererseits geprägt. Die Suche nach einem Beruf als dem Lebensbereich, der im Lebenskonzept einen großen Zeitraum von Alltags- und Lebenszeit ausmacht, steht dabei oft im Zentrum.

Neben allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen wie hoher Arbeitslosigkeit, dem Rückgang langfristiger Absicherungen oder einem sinkenden Ausbildungsplatzangebot gestaltet sich der Übergang von der Schule in den Beruf für Menschen mit Behinderungen oft mehrfach schwer. Auf der Suche nach einem Beruf bzw. Arbeitsplatz bestehen für sie im Verhältnis zu Gleichaltrigen ohne Behinderungen deutlich geringere Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Ausbildungsberufe und Arbeitsfelder sowie auf Ausbildungs- und Arbeitsorte.¹ Besonders gravierend sind die eingeschränkten Berufswahlmöglichkeiten für junge Frauen mit Behinderung (vgl. HERMES 2001; HOHN 2005b). Insbesondere für Menschen mit Lernschwierigkeiten bietet der Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) oft die einzige angebotene Option. Häufig fehlen Angebote und Möglichkeiten für die Umsetzung von individuellen Wünschen nach einem Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

An unterschiedlichen Orten in verschiedenen Regionen Deutschlands wurden in den letzten Jahren alternative Angebote entwickelt, die für die jeweilige Teilnehmer/-innen größere Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Berufe/Arbeitsfelder und Arbeitsorte geschaffen haben. So wurden z.B. in Kooperation mit den WfbM und den dortigen Berufsbildungsbereichen Konzepte umgesetzt, mit denen Menschen,

¹ Als Beispiel ein Vergleich zu angebotenen Ausbildungsberufen im dualen Ausbildungssystem mit Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes und in Berufsbildungswerken (BBW), die außerbetriebliche Ausbildungen u.a. für Menschen mit besonderem Förderbedarf anbieten: Den zzt. 373 anerkannten betrieblichen Ausbildungsberufen (Angaben des Bundesinstituts für Berufsbildung: <http://www.bibb.de/de/774.htm> sowie <http://www.bibb.de/de/15216.htm> [Datum des Zugriffs: 19.10.2005]) stehen nur ca. 160 Ausbildungsberufe in den Berufsbildungswerken gegenüber (vgl. Bericht der Bundesregierung über die Situation behinderter und schwerbehinderter Frauen und Männer auf dem Ausbildungsstellenmarkt 2003/2004: 41), von denen i.d.R. in jedem BBW ca. 20-30 angeboten werden.

die der WfbM zugeordnet werden, in Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden. Dies sind z.B. das „Ambulante Arbeitstraining“ der Hamburger Arbeitsassistenten (vgl. HINZ/BOBAN 2001) oder das „Betriebliche Arbeitstraining“ von ACCESS Erlangen (vgl. SEEGER 2001). Weitere Beispiele dafür, wie jungen Menschen mit Behinderung Zugangswege zum allgemeinen Arbeitsmarkt erschlossen werden, finden sich im „Bericht der Bundesregierung über die Situation behinderter und schwerbehinderter Frauen und Männer auf dem Ausbildungsstellenmarkt“ von 2005.

Ähnliche Bemühungen wurden auch im Rahmen mehrerer EQUAL-Entwicklungspartnerschaften weiterentwickelt. Im Folgenden wird zunächst das Konzept der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Keine Behinderungen trotz Behinderung“ und ihrer Evaluation vorgestellt (2). Beispielhaft werden dann zwei individuelle Wege von der integrativen bzw. der Sonderschule in den allgemeinen Arbeitsmarkt dargestellt (3). Aus den Einzelbeispielen und bestehenden Projekten wird ein Fazit für Schritte zu mehr Inklusion im Übergang Schule – Beruf gezogen (4).

2. Netzwerkende Integrations-/Inklusionsarbeit in der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Keine Behinderungen trotz Behinderung“

In der mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Keine Behinderungen trotz Behinderung“ (2002 – 2005) hatten sich zehn Teilprojekte aus sechs Bundesländern zusammengeschlossen, um gemeinsam Konzepte des Übergangs von der Schule in den Beruf (weiter-)zu entwickeln und auf regionaler Ebene umzusetzen. Mit unterschiedlichen Aufgaben waren dabei u.a. Schulen, Bildungsträger mit nachschulischen Qualifizierungsmaßnahmen und Integrationsfachdienste beteiligt. Die Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB)² hat darin u.a. die Evaluation der Arbeit der Teilprojekte durchgeführt.

Ein wesentlicher Ansatz der Arbeit der Entwicklungspartnerschaft war der Aufbau bzw. die Weiterführung von Netzwerkarbeit auf unterschiedlichen Ebenen:

- Auf regionaler Ebene wurde intendiert, die Zusammenarbeit verschiedener Akteur/-innen im Übergang Schule – Beruf

² Nähere Informationen unter www.bag-ub.de

aufzubauen bzw. zu verbessern (Schulen, Arbeitsagentur, Integrationsfachdienste, Integrationsamt, Interessenverbände von Menschen mit Behinderung, Werkstätten für behinderte Menschen, Betriebe, Handwerkskammern etc.).

- Auf der Ebene der Entwicklungspartnerschaft fand eine inhaltliche Vernetzung durch den Austausch von Erfahrungen in verschiedenen regionalen und projektbezogenen Strukturen statt. In einer transnationalen Partnerschaft wurden mit Projekten aus den Niederlanden, Österreich und Tschechien, die ebenfalls an der Schnittstelle Schule – Beruf arbeiteten, Konzepte diskutiert und gemeinsam erarbeitet.³
- Auf bundesweiter Ebene hat sich zudem das „Forum Übergang Schule – Beruf“ gegründet, das sich zwei Mal jährlich u.a. zum Austausch von lokalen und regionalen Praxisbeispielen und zur Diskussion von deren Übertragbarkeit in andere Situationen und Regionen trifft.⁴ Beteiligt sind hierbei Mitarbeiter/-innen von Integrationsfachdiensten und Bildungsträgern von nachschulischen Maßnahmen der Berufsvorbereitung, Lehrer/-innen sowie weitere Professionelle.

Gerade auch auf der Ebene individueller – nicht nur beruflicher – Integrationsprozesse sind Netzwerke von großer Bedeutung. Dies hat die Arbeit der beteiligten Projekte einmal mehr gezeigt.

Das Konzept der Evaluation

Im Rahmen der Evaluation wurden besonders die personenbezogenen Netzwerke auf ihre hemmenden und unterstützenden Faktoren hin untersucht. Hierbei wurden Interviews mit Akteur/-innen der beruflichen Integration/Inklusion geführt. Schüler/-innen in den letzten Schuljahren und Teilnehmer/-innen von Qualifizierungsmaßnahmen wurden ebenso befragt wie deren Eltern, Arbeitgeber/-innen und Praktikumsanleiter/-innen in deren Praktikumsbetrieben sowie Mitarbeiter/-innen der EQUAL-Projekte. Die interviewten Personen hatten dabei die Gelegenheit, ihre individuellen Erfahrungen in Bezug auf einzelne berufliche Integrationsprozesse zu erzählen. Hierdurch wurde einerseits deutlich, wie im Einzelfall die unterschiedlichen Erfahrungen, Erwartungen und Handlungen aufeinander bezogen waren oder aber aneinander vorbeigingen, andererseits wurden die spezifischen Erfahrungen, Erwartungen und Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Akteursgruppen deutlich – also jeweils der jungen Erwachsenen, der Eltern, der Professionellen und der Arbeitgeber/-innen oder Praktikumsanleiter/-innen (vgl. HOHN 2005a).

³ Die Ergebnisse und Produkte der transnationalen Partnerschaft sind unter www.tsw-equal.de zu finden.

⁴ Nähere Informationen zu dem Forum und dokumentierte Praxisbeispiele sind unter www.bag-ub.de/forum_uesb/idx_forum_uesb.htm zu finden.

Zwei dieser in der Evaluation dokumentierten erfolgreichen beruflichen Integrationsprozesse werden im Folgenden beispielhaft dargestellt.

3. Zwei junge Erwachsene auf dem Weg in die Berufstätigkeit

André Becker und Inma Jiménez⁵ sind zum Zeitpunkt der Erhebung der Interviews je 19 Jahre alt. Beide leben bei ihren Eltern, zusammen mit ihren Geschwistern. André Becker hat gerade eine Arbeitsstelle in einem Gartenbaubetrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes gefunden, Inma Jiménez macht ein Langzeitpraktikum in einem Krankenhaus. Zwei Jahre später wird auch sie einen festen Arbeitsplatz gefunden haben. Zwei Erfolgsgeschichten also, deren Ursprung und Verlauf allerdings recht unterschiedlich sind. Blicken wir zurück zum Beginn ihrer Bildungsgeschichte.

Schulzeit von André Becker

In die folgende Darstellung werden die Erzählungen aus Interviews mit André Becker, seinen Eltern, einem Ausbilder während einem außerbetrieblichen Förderlehrgang, einem Mitarbeiter einer EQUAL-Qualifizierungsmaßnahme sowie seinem jetzigen Arbeitgeber einbezogen.

André Becker lebt von klein auf in einer ländlichen Region, in der es keinerlei integrative Bildungsinstitutionen gibt. Gleichwohl entwickeln die Eltern im Kontakt mit anderen Eltern schon früh den Wunsch, dass ihr Sohn – bei dem verschiedene Ärzte/Ärztinnen eine nicht näher beschriebene sog. geistige Behinderung diagnostiziert hatten – nicht in Sonderinstitutionen groß werden sollte. Mit der Unterstützung anderer Eltern sowie Professioneller gelingt es ihnen, für ihren Sohn einen Platz im ersten integrativen Kindergarten der nächsten Stadt zu bekommen. Auch in der Grundschule gehören sie zur ersten Generation der Integration: André Becker wird in einer Integrationsklasse einer allgemeinen Grundschule eingeschult. Von der fünften bis zur neunten Klasse geht er in die wiederum erste integrative Gesamtschule. Die Mutter von André Becker beurteilt die Aufnahme ihres Sohnes in integrative Bildungskonzepte wie folgt: „Also das war immer so reiner Zufall und Glückssache“⁶ – ein in den Interviews häufiges Interpretationsschema gerade von Müttern für

⁵ Alle Namen und weitere Personendaten sind im Folgenden anonymisiert.

⁶ „Zufall“ und „Glück“ sind häufige Interpretations- und Deutungsschemata besonders der interviewten Mütter, die damit ihr oft herausragendes eigenes Engagement bei der Suche nach geeigneten Institutionen (v.a. Kindergarten und Schule, später auch berufsbildenden Einrichtungen) als Wirkungsfaktor zurückstellen.

positiv bewertete Prozesse, mit dem sie ihr eigenes Engagement entwerfen. Doch machen beide Elternteile auch deutlich, dass ihre Erwartungen an die Integration in der Schule bei weitem nicht erfüllt wurden. So kritisieren sie, dass ihr Sohn zusammen mit einem weiteren Schüler mit einer Behinderung häufig von einer Integrationsfachkraft vom Rest der Klasse separiert worden sei, beide hätten unter dem Stichwort Förderung ihr eigenes Programm bekommen. Beispielhaft wird ihre Kritik in folgender Interviewsequenz deutlich:

Und dann kriegten die da auch mittags Essen,
das heißt, sie müssen sich anstellen,
und die ist denn immer begegangen, mit den beiden Jungs,
eben sich nicht anstellen,
sondern gleich nach vorne in der Reihe,
Teller nehmen, Essen nehmen, und sich mit den Jungs
hinsetzen zum Essen.
[...] er sich immer gedacht hat: Ich bin so wie die anderen,
und er wollte sich auch so gerne in der Schlange anstellen
und nicht immer von den anderen dann gesagt kriegen,
„Ja *du*, du kriegst sofort dein Essen,
und wir anderen müssen uns alle anstellen“.

Schulzeit von Inma Jiménez

In der Rekonstruktion der Schul- und Berufsgeschichte von Inma Jiménez werden die Erzählungen aus Interviews mit ihr selbst, mit ihren Eltern, mit einer Lehrerin der Werkstufe sowie mit einer Praktikumsanleiterin eines Betriebes, in dem sie zum Zeitpunkt des Interviews ein Praktikum macht, einbezogen.

Anders als bei André Becker entwickelte sich der Schulbesuch von Inma Jiménez. Sie wohnt von klein auf bis heute in einem baden-württembergischen Dorf. Dort ist sie von ihrem dritten bis sechsten Lebensjahr in einem allgemeinen Kindergarten. Die Eltern berichten dann von einer schwierigen Einschulungsentscheidung. Beim Abwägen zwischen integrativem und sonderschulischem Weg habe ihnen die Unterstützung durch Professionelle oder andere Eltern gefehlt. So seien sie „dann auf der Schule für Geistigbehinderte gelandet“. Dort blieb Inma Jiménez ihre gesamte Schulzeit, die sie mit dem Besuch der Werkstufe beendete.

Berufsorientierung/Berufssuche von André Becker

In den Interviews mit André Becker und mit seinen Eltern wird nicht deutlich, ob und wie eine Vorbereitung auf die nachschulische Zeit in der Schule stattfand. Zumindest erinnern die drei sich auf Nachfrage jeweils nicht daran.

Mit 15 Jahren beendet André Becker seine Schulzeit und macht einen dreijährigen Förderlehrgang bei einem großen Bildungsträger der Region. Zunächst ist er dort auf eigenen Wunsch in einer Metallwerkstatt. Wie sein Vater und sein älterer Bruder möchte auch er einen Beruf im Metallbereich ausüben. Die Metallarbeiten erfordern ein hohes Maß an feinmotorischen Fähigkeiten, die André Becker nicht besitzt und sich offenbar auch nicht aneignen kann. So wechselt er nach einigen Wochen in den Gartenbereich des Bildungsträgers. Von dort aus macht er einmal auch ein Praktikum im städtischen Grünflächenamt. Nach den drei Jahren ist er ein halbes Jahr arbeitslos. Durch die Agentur für Arbeit wird ihm die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme für Menschen mit Behinderungen eines EQUAL-Projektes vermittelt. Das Konzept dieses Projektes besteht u.a. darin, die Teilnehmer/-innen über Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes in Arbeit oder Ausbildung zu vermitteln. Bei André Becker gelingt dies recht bald. Bereits nach einem Monat Praktikum erhält er einen Arbeitsvertrag für vier Jahre. Sein Arbeitgeber begründet seinen Entschluss, ihn einzustellen vor allem damit, dass André Becker gut ins Arbeitsteam gepasst habe, dass er selbst ihn während der Praktikumszeit sowohl im Arbeiten als auch in der sozialen Konstellation mit den Kollegen kennen lernen konnte und dass er zu dem Zeitpunkt auch einen konkreten Bedarf an einem weiteren Mitarbeiter gehabt hätte. Nicht zuletzt waren die sich rechnende Arbeitsleistung mit Eingliederungszuschüssen in Höhe von 70, 60 und 50% zu den Lohnkosten in den ersten drei Beschäftigungsjahren bei einem weiteren Jahr Nachbeschäftigungspflicht ein ausschlaggebendes Argument für die Einstellung.⁷

Berufsorientierung/Berufssuche von Inma Jiménez

Anders als in der integrativen Gesamtschule, die André Becker besucht hat, erging es Inma Jiménez in ihrer Schule, die seit vielen Jahren ein Konzept zur beruflichen Integration ihrer Schüler/-innen hat und dies kontinuierlich weiterentwickelt.

Bereits in der Oberstufe (ca. 8. und 9. Schuljahr) macht Inma Jiménez zwei Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes. Als ursprünglichen Berufswunsch formuliert sie im Interview „Kindergärtnerin“. Um das entsprechende Arbeitsfeld kennen zu lernen, macht sie zunächst einige Monate lang an einem Tag pro Woche ein Praktikum in einem Kindergarten. Sie beschreibt, wie sie dort Spaß daran hatte mit den Kinder zu spielen, stellt aber letztlich fest, dass es „dort nicht geklappt“ habe, womit sie sich darauf bezieht, dass das Praktikum nicht verlängert wurde.

⁷ Diese vergleichsweise günstigen Förderbedingungen werden leider immer seltener von der Arbeitsagentur gewährt.

Um einen anderen Arbeitsbereich kennen zu lernen, macht sie im darauf folgenden Schuljahr ein Praktikum in einer Gärtnerei – auch hier ist sie einmal in der Woche. Den Gartenbereich kann sie sich aber nicht als langfristiges Berufsfeld vorstellen. Nach diesen zwei Schnupperpraktika, bei denen es für Inma Jiménez vor allem um das Ausprobieren eines Berufswunsches und das Kennenlernen verschiedener Berufsfelder ging, orientiert sich die Auswahl der nachfolgenden Praktika in der Werkstufe (ca. 10. bis 12. Schuljahr) zunehmend an Kriterien der Berufsvorbereitung, dem Umgang mit längeren Arbeitszeiten und -belastungen (Erprobungs- und Belastungspraktika) sowie letztlich um die gezielte Suche nach einem Arbeitsplatz (Eingliederungspraktikum). In einer Cafeteria, in der regelmäßig Schüler/-innen ihrer Schule Praktika ableisten, macht auch Inma Jiménez ein mehrwöchiges Praktikum. Anschließend macht sie ein Praktikum in einem Lagerbetrieb, das sie auf Grund fehlender sozialer Akzeptanz nach wenigen Tagen wieder abbricht. Mit einigen Praktikumserfahrungen ausgestattet, beginnt sie dann ein Praktikum im Küchenbereich eines Krankenhauses. In Kooperation mit der Arbeitsagentur, dem Integrationsfachdienst und ihrem Praktikumsbetrieb ist dieses Praktikum der „dualen Ausbildung“ zugeordnet. Das heißt, dass Inma Jiménez neben vier Arbeitstagen an einem Tag in der Woche in die Berufsschule geht, an der ihre Werkstufenklasse angebunden ist. Doch Inma Jiménez beendet das Praktikum vorzeitig, ein weiteres Praktikum in einer Betriebskantine mündet in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis.

Vergleich der beiden Schul- und Berufswege

Im Vergleich der beiden individuellen Wege von der Schule in den Beruf von André Becker und Inma Jiménez werden verschiedene Aspekte bedeutsam:

Berufsvorbereitung während der Schulzeit: Während André Becker in der Schule zumindest nicht so auf den Übergang in den Beruf vorbereitet wurde, dass er oder seine Eltern im Interview dazu etwas erinnerten, erzählen sowohl Inma Jiménez als auch ihre Eltern von den verschiedenen Praktika und den Entscheidungen, die dazu geführt haben.

Ausgangslage nach Schulende: Sowohl André Becker als auch Inma Jiménez bekommen am Ende ihrer Schulzeit keine Ausbildungsreife bescheinigt. Für beide geht es darum am Schulende über eine Qualifizierung und Vorbereitung auf Arbeit und Beruf eine Arbeitsstelle zu finden.

Qualifizierung und Berufsvorbereitung: Während André Becker an mehreren nachschulischen Qualifizierungs- und Fördermaßnahmen bei Bildungsträgern mit eigenen Werkstätten teilnimmt,

findet für Inma Jiménez die Qualifizierung und Berufsvorbereitung in der Schule und mit dem Schülerinstatus in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes statt.

Wahlmöglichkeiten: Inma Jiménez beschreibt durch ihre sehr unterschiedlichen Praktikumsstellen einen Prozess der Auseinandersetzung mit verschiedenen Berufen und Arbeitsfeldern. Das heißt, sie hat zumindest verschiedene Berufe kennen gelernt und Entscheidungen für und gegen Praktikumsstellen getroffen, auch wenn das Zustandekommen ihrer Arbeitsstelle möglicherweise stärker von den Bedingungen des Arbeitsmarktes als von ihren geäußerten Berufswünschen abhängig war. André Becker hatte im Rahmen der Förderlehrgänge Einblick in zwei Werkstatt- bzw. Arbeitsbereiche bekommen. Nachdem ihm vom ersten – dem Metallbereich – von professioneller Seite abgeraten wurde, entschied er sich dafür, die zweite Praxiserfahrung – im Gartenbau – zum Berufsziel werden zu lassen. Auch wenn die Auswahl und das Kennenlernen verschiedener Betriebe bei ihm ausblieben, war es für ihn im Interview wichtig, die Berufswahl als eigene Entscheidung und als verwirklichten Berufswunsch hervorzuheben, was er auch mit den Worten „das will ich wohl machen, bis ich in Rente bin“ unterstreicht.

Geschlechtertypische Berufswahl: André Becker arbeitet im Gartenbau, Inma Jiménez im gastronomischen Bereich – beides sind geschlechtertypische Berufsfelder, insbesondere für Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. HERMES 2001; HOHN 2005b). Obwohl zumindest Inma Jiménez auch geschlechteruntypische bzw. typisch männliche Arbeitsfelder (Gartenbau und Lager) ausprobiert hat, hat sie letztlich eine Arbeitsstelle in der Gastronomie gefunden. André Becker hat das Angebot seiner Förderlehrgänge wahrgenommen und hier eher typisch männliche Arbeitsbereiche kennen gelernt: Zunächst war er im Metallbereich und später im Gartenbau. Hier hat er dann einen Berufswunsch entwickelt und einen Arbeitsplatz gefunden.

Unterstützte Beschäftigung: Trotz aller Unterschiede erreichen beide letztlich mit Strategien aus dem Konzept der Unterstützten Beschäftigung eine Arbeitsstelle. Nach dem Konzeptbaustein „Erst platzieren – dann qualifizieren“⁸ beginnen beide ein Praktikum in einem Betrieb, in dem sie mit ihren jeweiligen Vorerfahrungen ihre nötigen Kenntnisse und Qualifikationen für den konkreten Arbeitsplatz erst dort im Arbeitsprozess erwerben.

Vorläufergenerationen: Beide sind bzw. profitieren in gewisser Weise (von) Vorläufergenerationen. Betonen die Eltern von An-

⁸ zum vollständigen Konzept der Unterstützten Beschäftigung vgl. www.bag-ub.de

dré Becker, dass sie jeweils der erste Jahrgang in integrativen Bildungsinstitutionen waren (Kindergarten, Grundschule, Gesamtschule), so profitiert Inma Jiménez davon, auf einer Schule gewesen zu sein, die als Schule ein Vorläufer war. Bereits in den 70er Jahren wurde dort begonnen, Menschen mit Behinderungen Zugangsmöglichkeiten in den allgemeinen Arbeitsmarkt und Möglichkeiten der sozialen Integration zu eröffnen.

Vernetzung: Funktionierende Netzwerke sind bei beiden als ein Erfolgsfaktor zu werten: Bei André Becker ist es eher ein kleines personenbezogenes Netzwerk von seinem Arbeitgeber, einem sozialpädagogischen Mitarbeiter und ihm selbst, in dem die Kommunikation, der Informationsaustausch und die Zusammenarbeit gut läuft und den Weg zum Arbeitsvertrag ebnet. Bei Inma Jiménez kommt ein regionales Netzwerk von relevanten Professionellen und Institutionen hinzu (Schule, Integrationsfachdienst, Arbeitsagentur u.v.a.).

4. Schritte zu mehr Inklusion im Übergang Schule – Beruf

Die Leitfrage der Tagung danach, was von wem getan werden muss, um den Prozess inklusiver Praktiken – hier im Übergang von der Schule in den Beruf – voranzubringen, sei hier als Aufhänger eines abschließenden Ausblicks genutzt.

Die Projekte der hier kurz vorgestellten EQUAL-Entwicklungspartnerschaft und zahlreiche andere Projekte im Übergang Schule – Beruf sowie die beiden hier dokumentierten Beispiele belegen, dass Selbstbestimmung und Wahlmöglichkeiten sowie die Teilhabe – an der Erwerbsarbeit wie auch in anderen Bereichen der Gesellschaft – für junge Menschen mit Behinderung umsetzbar sind. Nur einige Aspekte zur Frage, was getan werden muss, um mehr Teilhabe für mehr Menschen zu ermöglichen und im Sinne einer inklusiven Zielsetzung mehr Menschen in diesen Prozess einzubeziehen, seien hier angeführt:

Regelfinanzierung und flächendeckende Umsetzung guter Konzepte und Projekte: Um die guten Erfahrungen von Modellprojekten für eine nachhaltige und flächendeckende Verbesserung der Möglichkeiten in der Statuspassage Schule – Beruf zu nutzen, sollten Projekte nach Auslaufen der Förderung nicht versanden, wenn sie sich bewährt haben, sondern in die Regelfinanzierung übernommen werden und ggf. in die Fläche gebracht werden. Beispielsweise unterstützt und berät die ACCESS Integrationsbegleitung Erlangen im Rahmen eines EQUAL-Projektes andere Projekte in verschiedenen Regionen Deutschlands beim Aufbau eines Betrieblichen Arbeitstrainings in Zusammenarbeit mit den Berufsbildenden Bereichen der WfbM.

Inklusion als Ziel betrieblicher Praxis: Das Ziel einer betrieblichen Inklusion muss es sein, nicht nur (junge) Menschen mit Behinderung in einen Betrieb zu integrieren, sondern Arbeitgeber/-innen und Kolleg/-innen aktiv in die Prozesse mit einzubeziehen und die betrieblichen Systeme zu berücksichtigen. Denn inklusive Praxis in Betrieben bedeutet mehr noch als die Präsenz behinderter Kolleg/-innen, die gegenseitige Akzeptanz von Rollen, Arbeitsweisen, individueller Bedürfnisse und Fähigkeiten. Im Rahmen der Qualitätssicherung einer neuen EQUAL-Entwicklungspartnerschaft führt die BAG UB derzeit eine Studie u.a. zu (Zusammen-)Arbeitsprozessen in Betrieben durch, um hier integrative und inklusive Praxen und dafür nötige betriebliche Bedingungen und Strukturen zu analysieren und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten.

Berufs- und Lebensplanung ist ein Thema für alle jungen Menschen. Mit methodischen Instrumenten wie der Persönlichen Zukunftsplanung (vgl. DOOSE 1999) oder der Berufswegekonferenz (vgl. DEUSCH 2002) können junge Menschen mit und ohne Behinderung auf der Suche z.B. nach einer beruflichen Perspektive und in der Umsetzung ihrer Wünsche unterstützt werden. Solche Methoden, die teilweise im Kontext von integrativen oder Sonderschulen für Menschen mit Behinderung genutzt werden, bieten für alle (jungen) Menschen Möglichkeiten und können generell für Entscheidungsfindungen und Lebensplanungen genutzt werden.

Betriebspraktika als Möglichkeit zur Erweiterung von Wahlmöglichkeiten in der Berufsfindung: In den oben beschriebenen Beispielen wie auch in vielen anderen zeigt sich die hohe Bedeutung von Praktika für die berufliche Integration/Inklusion. Als Angebotsstruktur sollte diese ausgebaut werden und vielen jungen Menschen auf dem Weg in den Beruf zur Verfügung stehen. Dabei geht es nicht um eine Ansammlung vieler verschiedener Praktika, sondern um zielgerichtete personenzentrierte Konzepte zur Erweiterung individueller Wahlmöglichkeiten und Chancen der betrieblichen Integration/Inklusion (vgl. DUISMANN 2005).

Literatur

Bericht der Bundesregierung über die Situation behinderter und schwerbehinderter Frauen und Männer auf dem Ausbildungsstellenmarkt 2003/2004, Juni 2005.

DEUSCH, Berthold (2002): Die Berufswegekonferenz. Ein Instrument zur Optimierung des Übergangs Schule – Beruf. In: „Schritt für Schritt“. Fachtagung zur Rehabilitation und Teilhabe schwerbehinderter Menschen im Arbeitsleben, Bonn.

DOOSE, Stefan (1999): „I want my dream“. Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen. In: VAN KAN, Peter/DOOSE, Stefan: Zukunftsweisend. Peer Counseling und Persönliche Zukunftsplanung. Kassel, 69-134.

DUISMANN, Gerhard H. (2005): Praxisphasen in Betrieben – Betriebspraktikum und Schülerfirmen: Didaktische Probleme und Qualitätssicherung. In: FELKENDORFF, Kai/LISCHER, Emil (Hrsg.): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich, 52-59.

HERMES, Gisela (2001): Umfrage in Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken zur Situation von Frauen und Mädchen mit Behinderungen. Berlin; Kassel.

HINZ, Andreas/BOBAN, Andreas (2001): Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Neuwied/Berlin.

HOHN, Kirsten (2005a): Evaluation der Entwicklungspartnerschaft „Keine Behinderungen trotz Behinderung“. Abschlussbericht. In: http://www.bag-ub.de/publikationen/idx_publicationen.htm#eval_kbtb_bagub [Datum des Zugriffs: 3.1.2006].

HOHN, Kirsten (2005b): „Und das hat eben gepasst – deswegen ist er hier“. Ergebnisse aus der Evaluation der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Keine Behinderungen trotz Behinderung“. In: impulse, H. 36, 53-56.

SEEGER, Andrea (2001): „Betriebliches Arbeitstraining“. Innovativer Ansatz des „Betrieblichen Arbeitstrainings“ nun auch in einer kleinen rebellischen Region Bayerns. In: impulse, H. 24, 21-23.



Kirsten Hohn

Mitarbeiterin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) in Hamburg
E-Mail: Kirsten.Hohn@bag-ub.de

Von der schulischen Integration in die berufliche Segregation?

Stand und Perspektiven der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Stefan Doose

Die Fachtagung „Von der Integration zur Inklusion“ in Berlin am 12. November 2005 beleuchtete schwerpunktmäßig den Stand der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Arbeitsgruppe widmete sich jedoch ausdrücklich der beruflichen Integration nach Schulende. Den Referenten waren dabei drei Leitfragen mitgegeben worden, auf die ich in diesem Artikel thesenhaft antworten will:

1. Wie ist der Stand der beruflichen Integration?
2. Was sind die Ursachen der derzeitigen Situation der beruflichen Integration? Wo liegen die Widerstände gegen die berufliche Integration?
3. Was muss getan werden?

1. Wie ist der Stand der beruflichen Integration?

These 1:

Wir haben es mit einer Entgrenzung beruflicher Ausgrenzungsprozesse zu tun.

Die berufliche Ausgrenzung betrifft immer breitere Bevölkerungsgruppen: Ältere Arbeitnehmer/-innen über 55 Jahre, Migrant/-innen, promovierte Akademiker/-innen, Menschen mit Behinderungen, Menschen ohne Berufsausbildung, Schüler/-innen mit Haupt- oder Sonderschulabschluss. Es betrifft überproportional Personen, die als nicht so leistungsfähig gelten, aber eben auch Menschen ohne Leistungseinschränkungen. So sind Menschen mit Behinderung in der Regel doppelt so lange arbeitslos wie Menschen ohne Behinderung (BIH 2005).

Fast fünf Millionen Menschen sind zurzeit in Deutschland als erwerbslos registriert. Die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze geht zurück. Die jüngsten Beispiele von massivem Arbeitsplatzabbau bei der Telekom, Allianz, Deutschen Bank oder Daimler Chrysler zeigen, dass Unternehmen durchaus gute Gewinne machen können und trotzdem Arbeitsplätze abbauen, um noch profitabler zu werden. Es zeigt auch, dass die Arbeitsplatzverluste breite Bevölkerungskreise treffen.

Es gibt eine fatale Inklusion von Menschen mit Behinderungen in diese allgemeine berufliche Segregation breiter Bevölkerungsschichten.

These 2:

Unterstützte Beschäftigung führt zu einer langfristigen beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung.

Das Konzept der Unterstützten Beschäftigung (DOOSE 2004, 2005a; BARLSEN/HOHMEIER 2001) ist seit Anfang der Neunzigerjahre in Deutschland in zahlreichen Modellprojekten erfolgreich erprobt worden. Es umfasst folgende methodische Elemente:

- Individuelle Berufsplanung mit Erstellung eines Fähigkeitsprofils,
- individuelle Arbeitsvermittlung,
- Vorbereitung des Arbeitsverhältnisses:
 - Unterstützung bei der Beantragung von Fördermitteln,
 - Arbeitsplatzanalyse und Arbeitsplatzanpassung,
 - begleitete Arbeitserprobungen bzw. Praktika,
- intensive Unterstützungsphase im Betrieb:
 - Erstellung eines Einarbeitungs- und Unterstützungsplanes,
 - Job Coaching im umfassenden Sinne: Beratung und Begleitung aller Beteiligten im Betrieb, Unterstützung der Qualifizierung am Arbeitsplatz,
- Nachsorge je nach Bedarf von gelegentlicher Krisenintervention bis zur dauerhaften Arbeitsassistenz und kontinuierlichen Unterstützung am Arbeitsplatz.

In zahlreichen Begleitforschungen (zusammenfassend vgl. BARLSEN 2001; DOOSE 2006) konnte international und in Deutschland eindrucksvoll nachgewiesen werden, dass mit Hilfe des Ansatzes von Unterstützter Beschäftigung auch Menschen mit Behinderungen mit einem höheren Unterstützungsbedarf erfolgreich in den allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden können.

In aktuellen Verbleibs- und Verlaufsstudien (DOOSE 2005b; 2006; KASSELMANN/RÜTTGERS 2005) zur langfristigen Entwicklung der beruflichen Integration zeigt sich beispielsweise, dass Unterstützte Beschäftigung eine signifikante Veränderung der beruflichen Lebensläufe der vermittelten Menschen mit Lernschwierigkeiten bewirkt:

- Über zwei Drittel der Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten – auch aus den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) waren über fünf Jahre nach ihrer Vermittlung noch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert (DOOSE 2005b, 2006; KASSELMANN/RÜTTGERS 2005).
- Die unterstützten Arbeitsverhältnisse zeigten dabei eine er-

staunliche Stabilität, die deutlich über der Stabilität der nicht unterstützten Arbeitsverhältnisse liegt (DOOSE 2006):

- Drei Jahre nach der Vermittlung bestehen noch 76% der Arbeitsverhältnisse,
- fünf Jahre nach der Vermittlung sind es 62%,
- zehn Jahre nach der Vermittlung 55%.
- Eine intensive betriebliche Unterstützung der Berufseinmündungsphase zahlt sich aus: Drei Viertel der unterstützten Personen waren in den ersten fünf Jahren überwiegend erwerbstätig (DOOSE 2006).
- Wird der Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes als betriebliches Arbeitstraining organisiert und durch Job Coaching intensiv begleitet, gelangen für 70% der unterstützten Menschen mit signifikanten Lernschwierigkeiten Übergänge in den allgemeinen Arbeitsmarkt (Hamburger Arbeitsassistenz 2001, 2004; HINZ/BOBAN 2001; SEEGER 2002).
- Eine integrative Begleitung im Übergang von der Schule in den Beruf, wie z.B. beim Berliner Modellprojekt SprungBRETT geschehen, führt zu einer größeren Anzahl von betrieblichen Berufsausbildungen (GINNOLD 2004a und b, 2006).

Passgenaue Vermittlung und eine intensive Unterstützung am Anfang zahlt sich aus, denn nicht allein die Anzahl der Vermittlungen, sondern vor allem deren Nachhaltigkeit bestimmen dabei das Kosten-Nutzen-Verhältnis.

These 3:

Die Norm ist weiter als die Realität.

Es gibt eine erhebliche Diskrepanz zwischen der in Modellprojekten möglichen beruflichen Integration sowie der Gesetzeslage im SGB IX und der breiten Praxis der Aussonderung von Menschen mit Behinderungen in außerbetriebliche Berufsbildungsmaßnahmen, Arbeitslosigkeit und Werkstätten für behinderte Menschen (DOOSE 2004).

Innovative Konzepte der beruflichen Integration wie

- individuelle Berufsplanung bereits in der Schule mit Unterstützung des Integrationsfachdienstes (IFD),
- individuelle Begleitung und Vermittlung von Schüler/-innen durch den Integrationsfachdienst,
- Vorrang von betrieblichen Maßnahmen vor außerbetrieblichen Maßnahmen,
- fließende Übergänge von der WfbM in den allgemeinen Arbeitsmarkt,
- Job Coaching, Qualifizierung am Arbeitsplatz solange erforderlich,

- Arbeitsassistenz,
- persönliches Budget im Bereich der beruflichen Rehabilitation

sind im Sozialgesetzbuch IX bereits als NORM-alität verankert, aber längst noch nicht Realität:

- So sind beispielsweise Integrationsfachdienste flächendeckend aufgebaut worden, die Zielgruppe entsprechend definiert und der methodische Ansatz von Unterstützter Beschäftigung als Aufgabenkatalog der Integrationsfachdienste in § 110 SGB IX verankert worden.
- Doch die erforderlichen Maßnahmen wie z.B. Job Coaching werden in den meisten Regionen nicht oder nicht entsprechend finanziert.
- Ein Teil der gesetzlichen Zielgruppen wie z.B. Schüler/-innen oder WfbM-Beschäftigte werden von der Bundesagentur für Arbeit nicht zugewiesen, da diese nur an der Vermittlung von arbeitslosen Personen im Leistungsbezug interessiert ist.
- Werkstätten für behinderte Menschen wachsen und haben nur wenig Anreiz, erfolgreiche Maßnahmen im Übergang aus der WfbM anzubieten.
- Begleitete betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen sind immer noch die Ausnahme, außerbetriebliche Berufsvorbereitungsmaßnahmen und Ausbildungen immer noch die Regel (vgl. GINNOLD 2006).
- Arbeitsassistenz ist dauerhafte Unterstützung am Arbeitsplatz durch einen Arbeitsplatzassistenten. Durch die Empfehlungen der Integrationsämter ist sie so ausgestaltet worden, dass sie in der Praxis hauptsächlich eine Unterstützung für eine kleine Gruppe gut ausgebildeter Menschen mit einer Körper- oder Sinnesbehinderung ist, obwohl sie prinzipiell auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten denkbar ist (BAG UB 2005).

2. Was sind die Ursachen der derzeitigen Situation der beruflichen Integration? Wo liegen die Widerstände gegen die berufliche Integration?

These 4:

Berufliche Integration wird auf dem Verwaltungswege ausgebremst.

Die neuen gesetzlichen Möglichkeiten werden selten durch Verwaltungshandeln im Sinne einer stärkeren Förderung der beruflichen Integration umgesetzt. Das gegliederte System von Verwaltungszuständigkeiten und unterschiedlichen Fördertöpfen führt bei knappen Mitteln zu einer Tendenz bei den Leistungsträgern, sich möglichst als nicht zuständig zu deklarieren und möglichst

wenig aus dem eigenen Fördertopf auszugeben, auch wenn die dauerhafte berufliche Segregation insgesamt viel teurer kommt. Dies führt zu einer Verantwortungslosigkeit im Einzelfall, weil sich keiner für die entsprechende Finanzierung der objektiv notwendigen Fördermaßnahmen verantwortlich fühlt.

Hinzu kommt, dass die unterschiedlichen Behörden wie die Agentur für Arbeit, das Integrationsamt, der überörtliche Sozialhilfeträger oder die Deutsche Rentenversicherung nach unterschiedlichen Systemlogiken funktionieren und von unterschiedlichen Interessen gesteuert werden. Daraus hat sich trotz aller gegenteiligen Bemühungen des Gesetzgebers und der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) eine Kultur der gegenseitigen Abgrenzung entwickelt, die teilweise Züge einer gepflegten Feindschaft annimmt. Dabei gibt es auch regional große Unterschiede in der Kooperation.

Auch hinsichtlich der möglichen Maßnahmen und Finanzierungen gibt es zurzeit große regionale Unterschiede. Was an einem Ort problemlos geht, geht woanders gar nicht. Es kommt immer mehr darauf an, in welcher Region man in Deutschland wohnt:

- In Nordrhein-Westfalen oder in Baden-Württemberg sind beispielsweise die Integrationsfachdienste vom Integrationsamt mit gewissen Stellenanteilen für die Betreuung von Schüler/-innen beauftragt.
- In Hessen, Niedersachsen, im Saarland und in Bayern gibt es spezielle Fachkräfte für berufliche Integration in Werkstätten, die für eine Vermittlung aus der WfbM zuständig sind, im Rheinland wurden die IFD ausdrücklich für diese Zielgruppe beauftragt (DOOSE 2005b; SCHARTMANN/RHODE 2005).
- In Hamburg und Erlangen gibt es ein betriebliches Arbeitstraining, das im Rahmen des Berufsbildungsbereiches der WfbM in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes organisiert wird (Hamburger Arbeitsassistenz 2001; SEEGER 2002). Für diese Jugendlichen gibt es in Hamburg maßgeschneiderten Berufsschulunterricht und mit dem Programm KUKUK direkt auf die Qualifizierungspraktika bezogene Seminare zum Thema Schlüsselqualifikationen (Hamburger Arbeitsassistenz 2004b).
- In Berlin gibt es (noch) eine integrative Begleitung des Übergangs von der Schule in das Berufsleben (GINNOLD 2004a und b).

Es gibt die Tendenz, Maßnahmen der beruflichen Integration überwiegend nach Kostengesichtspunkten zu betrachten. Berufsbildungsmaßnahmen werden teilweise jährlich von der Agentur für Arbeit neu ausgeschrieben, der billigste Anbieter bekommt dann den Zuschlag. Vermittlungsquoten werden zum alleinigen

Erfolgsmaßstab eines Integrationsfachdienstes. Die Vergütung erfolgt teilweise nur noch erfolgsbezogen über Vermittlungsgutscheine von 1.000 € pro Vermittlung plus weiteren 1.000 €, wenn das Arbeitsverhältnis ein halbes Jahr lang besteht. Dabei wird nicht beachtet, dass billig auf die Dauer teuer werden kann. Es wird nicht betrachtet, was die Dienstleistung über einen gewissen Zeitraum wie z.B. fünf Jahre kostet. Denn nicht die Anzahl der Vermittlungen, sondern vor allem deren Nachhaltigkeit bestimmt das Kosten-Nutzen-Verhältnis. Es ist auch entscheidend, welche Zielgruppe erreicht wurde. So lohnt sich die intensive Unterstützung der beruflichen Integration eines Schülers mit Lernschwierigkeiten, wenn er ansonsten dauerhaft in einer Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten würde. Nur die Kosten zahlt ein anderer Leistungsträger. So werden bestimmte Personengruppen wie Schüler/-innen, WfbM-Mitarbeiter/-innen oder Menschen mit so genannter geistiger Behinderung von der Bundesagentur für Arbeit nicht an die Integrationsfachdienste überwiesen, weil sie nicht dauerhaft im Leistungsbezug der Bundesagentur für Arbeit verbleiben und ihre Integration aufwändiger ist. Auch die Integrationsfachdienste können sich derzeit die Unterstützung dieser Personengruppe eigentlich nicht leisten, weil sie nicht den erforderlichen höheren Aufwand refinanziert bekommen.

Leistungsträger steuern in einigen Regionen über die finanzielle Ausstattung, die Zuweisung und die Ausschreibungspraxis integrative berufliche Konzepte so, dass sie teils massiv zusammengestrichen werden oder zur Wirkungslosigkeit mutieren und ihre ursprünglichen Zielgruppen nicht mehr erreichen.

These 5:

Berufliche Rehabilitation ist im permanenten Wandel, ohne wirklich die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung zu verbessern.

Wir erleben einen permanenten Wandel der Arbeitsmarktpolitik, der oft Züge von Aktionismus hat. Dies ist eine Reaktion auf den enormen politischen Druck nach schnellen Erfolgen am Arbeitsmarkt, der auf der Arbeitsmarktpolitik lastet. Ganz davon abgesehen, dass das Problem der Massenarbeitslosigkeit nur in geringem Umfang durch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen gelöst werden kann, bewirkt dieser Aktionismus oft das Gegenteil. Die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen haben oft so eine kurze Laufzeit, dass Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme gar nicht bewertet werden kann. Immer kürzere Ausschreibungen von Berufsvorbereitungsmaßnahmen und der Zuschlag an Billiganbieter führen zu einem kurzen Planungshorizont und einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter/-innen durch niedrigere Bezahlung und permanente Arbeitsplatzunsicherheit

durch Zeitverträge. Vermittlungen werden um jeden Preis forciert, um geforderte Vermittlungsquoten zu erreichen. Kooperationsstrukturen werden zerstört, ehe sie sinnvoll aufgebaut werden konnten. Berater/-innen der Agentur für Arbeit sind frustriert über die unzulänglichen Rahmenbedingungen und verunsichert, was sie jetzt und vor allem zukünftig an Förderleistungen anbieten können. Es gibt keine Kontinuität in der Entwicklung und Förderung von integrativen Eingliederungsmaßnahmen und Unterstützungsstrukturen.

Billig ist dabei auf längere Sicht durchaus nicht kostengünstig. Die Nachhaltigkeit der beruflichen Integration bleibt häufig auf der Strecke. Menschen mit Behinderungen mit einem höheren Unterstützungsbedarf werden in die WfbM ausgegrenzt, verrentet oder werden zu Hartz-IV-Empfänger/-innen. Es gibt bei der Unterstützung durch die Integrationsfachdienste im Vergleich zu den ersten Modellprojekten eine klare Zielgruppenverschiebung. Menschen mit so genannter geistiger Behinderung oder aus der WfbM werden von den Integrationsfachdiensten heute kaum noch vermittelt. Von den 35.139 Zugängen zum IFD im Jahr 2003 kamen nur 45 (!) aus der WfbM und nur 71 (!) waren schwerbehinderte Schulabgänger/-innen (Bundesregierung 2004). Die Zielgruppenverschiebung betrifft darüber hinaus insbesondere Personen mit einem besonderen Bedarf an arbeits- und berufsbegleitender Betreuung wie z.B. die im Gesetz ausdrücklich genannten Menschen mit geistiger oder psychischer Behinderung oder mit einer schweren Körper-, Sinnes- oder Mehrfachbehinderung. Bei ihnen stellt die Vermittlung eines Arbeitsplatzes alleine keine hinreichende Unterstützung dar, da sie den Arbeitsplatz ohne weitere Begleitung leicht wieder verlieren. Dabei haben die ersten Modellprojekte auch in Deutschland bewiesen, dass z.B. Menschen mit so genannter geistiger oder psychischer Behinderung aus Werkstätten für behinderte Menschen mit entsprechender Unterstützung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten können (vgl. BARLSEN 2001; DOOSE 2006).

In diesem permanenten Wandel ändert sich auf der anderen Seite erstaunlich wenig. Das System der außerbetrieblichen Qualifizierung, Berufsbildungswerke und Werkstätten für behinderte Menschen sind faktisch außerordentlich stabil. Die WfbM weist beispielsweise seit Jahren eine stabile Wachstumsrate auf. Mittlerweile sind über 227.000 Menschen mit Behinderungen in Deutschland in Werkstätten für behinderte Menschen beschäftigt (vgl. Bundesregierung 2004). Für die nächsten Jahre ist bis 2010 ein jährlicher Wachstum prognostiziert worden (CON_SENS 2003), der in der realen Entwicklung zurzeit deutlich übertroffen wird.

Es gibt massive institutionelle Interessen am Weiterbestehen und Ausbau des traditionellen Systems der außerbetrieblichen Berufsvorbereitung und Ausbildung und der Werkstätten für behinderte Menschen. Einrichtungsträger wollen ihre etablierten Maßnahmen sichern, Angestellte fürchten um ihre Arbeitsplätze. Es gibt regional teils gut eingespielte Verbindungen zwischen Leistungsträgern und einzelnen Einrichtungen. Neue integrative Maßnahmen werden als Konkurrenz und als Infragestellung der eigenen Arbeit erlebt. Die Bundesagentur für Arbeit war beispielsweise gegen den Aufbau der Integrationsfachdienste und für den Ausbau der eigenen Schwerbehindertenvermittlung. Integrationsfachdienste wurden an etablierte Bildungsträger vergeben, die ihr Kerngeschäft mit außerbetrieblichen Berufsvorbereitungsmaßnahmen und Ausbildungen machen. Werkstätten für behinderte Menschen sind als Auffangbecken für Menschen mit Behinderung und einem hohen Unterstützungsbedarf für die Bundesagentur für Arbeit sinnvoll, da diese Personen so nach zwei Jahren aus ihrer Förderzuständigkeit verschwinden und nicht in der Arbeitslosenstatistik auftauchen. Werkstätten für behinderte Menschen wollen ihre Leistungsträger durch die Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt nicht verlieren und keine Einbußen bei den Platzzahlen hinnehmen. Neue integrative Maßnahmen haben in der Regel eine unsichere Finanzierungsgrundlage und werden häufiger trotz nachweisbaren Erfolgen nicht weitergefördert oder gekürzt (vgl. BURTSCHER/GINNOLD 2004).

Es gibt kaum offenen Widerstand mehr gegen integrative Maßnahmen, das Konzept der Unterstützten Beschäftigung, Integrationsfachdienste oder Arbeitsassistenz, da zu Recht keine reale Gefahr für den Bestand der eigenen Einrichtungen und Maßnahmen gesehen wird. Man reagiert vielmehr auf den Zeitgeist:

- Man bietet selber einen Vermittlungsdienst an, stellt eine Fachkraft für Integration in der Werkstatt an oder beteiligt sich an der Trägerschaft von einem Modellprojekt. Solange dies in zahlenmäßig sehr kleinem Rahmen geschieht und die Projekte nicht zu erfolgreich werden, erfüllen sie dann oft die Funktion von „innovativen Blasen“, die nach außen den Anschein einer innovativen Einrichtung vermitteln, ohne den segregierenden Kernbereich der Einrichtung in Frage zu stellen und Veränderungen dort zu bewirken.
- Eine andere beliebte Strategie ist die des „Relabeling“: Maßnahmen bekommen neue Namen und werden einigen kosmetischen Änderungen unterzogen, ohne dass sich die traditionelle außerbetriebliche Arbeit im Kern ändert.

These 6:**Ausgliederung – da gibt es immer eine Maßnahme.**

Es ist weiterhin leichter eine außerbetriebliche Maßnahme bewilligt zu bekommen als Job Coaching oder begleitete betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen. Obwohl nachgewiesen ist, dass begleitete betriebliche Berufsbildungsmaßnahmen und begleitete betriebliche Ausbildungen eine wesentlich höhere Übergangsquote haben als außerbetriebliche Ausbildungen, außerbetriebliche Berufsbildungsmaßnahmen und der Berufsbildungsbereich der WfbM, ist es zurzeit nur in Einzelfällen möglich, solche Maßnahmen von der Bundesagentur für Arbeit finanziert zu bekommen. Im Gegenteil: Durch das neue Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (2004) und die Verkürzung der Förderungsdauer auf maximal 18 Monate werden Menschen mit Lernschwierigkeiten mit einem höheren Unterstützungsbedarf immer häufiger gleich in den Berufsbildungsbereich der WfbM überwiesen. Die Zahl der Personen im Berufsbildungsbereich der WfbM stieg in einem Jahr von 13.000 auf über 16.000 (BMBF 2005, 221).

Es gibt vielerorts schlicht keine entsprechenden integrativen Angebote. Integration durch Ausgrenzung ist immer noch das gängige Modell. Eine rückläufige Zahl der Ausbildungsstellen und die steigende Zahl der Arbeitslosen scheinen die Notwendigkeit dieser Maßnahmen zu bestätigen. Solche Maßnahmen sind administrativ gut planbar, können losgelöst von den Betrieben in der Region gefahren werden und sie bieten erstmal Sicherheit für Rehaberater/-innen, Lehrer/-innen, Eltern und Jugendliche mit Behinderungen. Dennoch verlagern sie das Problem nur auf die Zeit nach der außerbetrieblichen Berufsbildungsmaßnahme oder Ausbildung. Wenn wir Menschen mit Behinderungen langfristig in den allgemeinen Arbeitsmarkt integrieren wollen, müssen wir Betriebe von Anfang an als Partner gewinnen und ihnen aber auch gute und zuverlässige Unterstützung bei der beruflichen Qualifizierung der Jugendlichen geben. Die Erfahrungen belegen, dass dies zwar ein aufwändiger, letztlich aber erfolgsversprechender Weg ist. Der andere Weg führt gerade für Jugendliche mit einem höheren Unterstützungsbedarf in die berufliche Ausgrenzung in die WfbM oder in längere Arbeitslosigkeit.

3. Was muss getan werden?**These 7:****Die begleitete betriebliche Qualifizierung ist auszubauen!**

Wir brauchen zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung:

- Individuelle Berufswegeplanung und längere begleitete berufliche Praktika in Kooperation mit dem Integrationsfachdienst bereits in der Schule,
- begleitete betriebliche Berufsbildungsmaßnahmen bzw. betriebliche Ausbildungen,
- integrative Konzepte der Berufsbildung und Schulassistenz auch in der Berufsschule,
- individuelle Arbeitsvermittlung und Begleitung durch den Integrationsfachdienst,
- Job Coaching im umfassenden Sinne ggf. dauerhafte Arbeitsassistenz,
- flexible, dauerhafte integrative Unterstützungssysteme.

Die gesetzlichen Grundlagen im SGB IX ermöglichen dies im Grunde bereits. Es gilt nun diese integrativen Maßnahmen als Regelleistungen in den Leistungsgesetzen zu verankern und mit einem individuellen Rechtsanspruch zu versehen. Auf der Verwaltungsebene muss endlich ein Umdenken geschehen. Integrative Qualifizierungsmaßnahmen müssen regelhaft und bedarfsgerecht finanziert werden. Integrationsfachdienste müssen in die Lage versetzt werden ihre gesetzlichen Aufgaben im Sinne von Unterstützter Beschäftigung auch tatsächlich zu erfüllen und ihre gesetzlichen Zielgruppen wie Schüler/-innen mit Behinderungen, WfbM-Beschäftigte sowie Menschen mit einem besonderen Unterstützungsbedarf, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten, Mehrfachbehinderung oder psychischer Behinderung, auch tatsächlich zu erreichen.

Das Konzept der Unterstützten Beschäftigung bietet sich übrigens nicht nur für Menschen mit Behinderungen an. Auch Migranten, Jugendliche mit sozialen Problemen (aus Jugendhilfeeinrichtungen, Benachteiligtenförderung), Personen nach Haftentlassung oder mit Drogenproblematiken finden schwer einen Arbeitsplatz und verlieren ihn häufig wieder, wenn sie keine Unterstützung erhalten. Inklusion würde in diesem Zusammenhang bedeuten, Unterstützte Beschäftigung für alle Personen anzubieten, die Unterstützung bei der beruflichen Teilhabe benötigen.

Wir können es besser, wenn wir gemeinsam dies wollen! Aufgabe der nächsten Jahre ist es, dafür zu sorgen, dass es in allen Orten funktionierende integrative betriebliche Maßnahmen und Unterstützungsstrukturen für die berufliche Integration gibt. Dann muss in vielen Fällen die Integration auch nicht mehr mit dem Schulende enden.

Literatur

- BARLSEN, Jörg: Unterstützte Beschäftigung und Integrationsfachdienste im Spiegel empirischer Forschung. In: BARLSEN/HOHMEIER 2001, 39-64.
- BARLSEN, Jörg/HOHMEIER, Jürgen (Hrsg.): Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation – Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderung. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, 2001.
- Bundesagentur für Arbeit: Neues Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit vom 12.01.2004. Verfügbar über: http://www.good-practice.de/fachkonzept_bvb4.pdf [Datum des Zugriffs: 08.11.2004].
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) (Hrsg.): Jahresbericht 2004/2005. Hilfen für schwerbehinderte Menschen im Beruf. Karlsruhe 2005. Verfügbar über: <http://www.integrationsaemter.de/files/534/JB05sreen.pdf> [Datum des Zugriffs: 07.12.2005].
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) (Hrsg.): Handbuch Arbeitsassistenz. Hamburg 2005. Verfügbar über: <http://www.arbeitsassistenz.de/download/handbuch-arbeitsassistenz.pdf> [Datum des Zugriffs: 7.12.2005].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn: BMBF, 2005. Verfügbar über: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2005.pdf [Datum des Zugriffs: 06.07.2005].
- Bundesregierung: Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung der Teilhabe. Berlin 15.12.2004. Verfügbar über: <http://www.bmgs.bund.de/download/broschueren/al25.pdf> [Datum des Zugriffs: 29.12.2004].
- BURTSCHER, Reinhard/GINNOLD, Antje: Denkanstöße und Stolpersteine für die berufliche Integration. (Un-)erwünschte Folgen des bestehenden Systems der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation. In: BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Weinheim; Basel: Beltz, 2004, 225-233.
- CON_SENS HAMBURG (Hrsg.): Bestands- und Bedarfserhebung Werkstätten für behinderte Menschen im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung. Hamburg: Eigendruck, 2003. Verfügbar über: <http://www.consens-info.de/hausig/dokumenteb/BMA/BerichtWfBEndfassung.pdf> [Datum des Zugriffs: 03.01.2006].
- DOOSE, Stefan: Die Phasen der Entwicklung von Unterstützter Beschäftigung, Integrationsfachdiensten und Arbeitsassistenz in Deutschland. Eine Analyse des Prozesses und des Beitrags des zehnjährigen Wirkens der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB). In: Impulse (2004) 32, 3-14. Verfügbar über: <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-entwicklung.html> [Datum des Zugriffs: 04.02.2005].
- DOOSE, Stefan: Unterstützte Beschäftigung im Übergang Schule – Beruf. In: vds Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Mitteilungen (2005a) 1, 5-19. Verfügbar über: <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-uebergang.html> [Datum des Zugriffs: 08.12.2005].
- DOOSE, Stefan: Übergänge aus den Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Verbleibs- und Verlaufsstudie der von Fachkräften für berufliche Integration (FbI) der Werkstätten für behinderte Menschen (WfBM) in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten Menschen mit Behinderungen. LAG der Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen (Hrsg.). Frankfurt 2005b. Verfügbar über: http://www.sozialnetz-hessen.de/nws/texte/Endbericht_Verbleibsstudie.pdf [Datum des Zugriffs: 20.6.2005].
- DOOSE, Stefan: Integration auf lange Sicht – die Veränderung der Lebens- und Arbeitssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Unterstützte Beschäftigung. Verbleibs- und Verlaufsstudie zur Situation der von Integrationsfachdiensten und Werkstätten für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dissertation. Bremen: Universität Bremen, 2006.
- GINNOLD, Antje: Auf dem Weg zur integrativen Berufsausbildung. Übergangswege, ambulante Unterstützungssysteme und erreichte Modifikationen für Jugendliche mit Lernbehinderung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Gemeinsam leben 12 (2004a) 3, 126-130.
- GINNOLD, Antje: Berufsorientierung und Wege nach der Schule für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Die Arbeit des Projekts SprungBRETT an einer Berliner Gesamtschule. 2004b veröffentlicht in der virtuellen Bibliothek von Sen-Ist-Net. Verfügbar über: <http://www.senist.net/vl/printerfriendlyxml.asp?myfilename=ginnold-sprungbrett.xml&myfoldername=xml-gr> [Datum des Zugriffs: 03.01.2006].
- GINNOLD, Antje: Der Übergang von der Schule in das Arbeitsleben für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Rekonstruktion von Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen. Dissertation. Berlin: Technische Universität, 2006.

Hamburger Arbeitsassistent: Berichtsdaten zum Ambulanten Arbeitstraining 1996-2003. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg: Eigendruck, 2004a.

Hamburger Arbeitsassistent: KUKUK. Kommunikation – Konfliktbewältigung – Kooperation. Ein Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Thema Schlüsselqualifikationen. Ein Beitrag zur beruflichen Handlungskompetenz. Hamburg: Eigendruck 2004b.

Hamburger Arbeitsassistent: Übergang von der Schule in den Beruf für Menschen mit Behinderung. Handbuch zum Modellprojekt: Integrative berufliche Orientierung und Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten im „Ambulanten Arbeitstraining“ und „Integrationspraktikum“. Hamburg: Eigendruck, 2001.

HINZ, Andreas/BOBAN, Ines: Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 2001.

KASSELMANN, Olaf/RÜTTGERS, Julia: Abschlussbericht. Projekt Integration – 8 Jahre danach. Verbleibs- und Verlaufsstudie der von Integrationsfachdiensten in Westfalen-Lippe in den Jahren 1994 bis 1997 auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten schwerbehinderten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Landschaftsverband Westfalen-Lippe Integrationsamt (Hrsg.). Münster: Eigendruck, 2005. Verfügbar über: http://www.lwl.org/abt61-download/PDF/broschueren/Verbleibstudie_Endbericht.pdf [Datum des Zugriffs: 20.11.2005].

SCHARTMAN, Dieter/ROHDE, Klaus-Peter: Der Übergang von der WfbM in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Rheinische Erkenntnisse. In: *impulse* (2005) 34, 14-15.

SEEGER, Andrea: „Betriebliches Arbeitstraining“ als Sprungbrett in den ersten Arbeitsmarkt. Erfolgreiche Vermittlung durch den Integrationsfachdienst ACCESS gGmbH, Erlangen. In: *Impulse* (2002) 24, 21-23.

TROST, Rainer: Förderplanung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: IRBLICH, Dieter/STAHL, Burkhard (Hrsg.): *Menschen mit geistiger Behinderung*. Göttingen: Hogrefe, 2003, 502-555.

TSW (Hrsg.): Qualitätsstandards für einen guten Übergang Schule – Beruf. Ergebnis der Transnationalen Partnerschaft TSW zwischen den Entwicklungspartnerschaften INTEQUAL (Österreich), OPEN DOORS und KEINE BEHINDERUNG TROTZ BEHINDERUNG (Deutschland), EMPOWERMENT DOOR TRANSITE (Niederlande) und INTEGRATIVE GUIDANCE (Tschechien) 2002-2005. Hamburg: BAG UB, 2005. Verfügbar über: http://www.integrationsfachdienste.de/publikationen/tsw_qs_uesb_20051115.pdf [Datum des Zugriffs: 08.12.2005].



Stefan Doose
Lehrer an der Fachschule für Sozialpädagogik,
Außenstelle Lensahn
E-Mail: Stefan.Doose@t-online.de

Von der integrativen Schule in die betriebliche Berufsausbildung

Zwei Integrationsschülerinnen berichten von ihren Erfahrungen

Antje Ginnold, Maria Kuhlmann, Anja Neugebauer

Zu diesem Text ...

Maria Kuhlmann und Anja Neugebauer erlebten als Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen Integration in der Grund- und Gesamtschule, besuchten aber auch jeweils ein Jahr die Sonderschule für Lernbehinderte. Im Folgenden berichten sie als Expertinnen in eigener Sache über ihre Erfahrungen während der Schulzeit und der Berufsausbildung. Der Text basiert auf ihren Berichten in der Arbeitsgruppe auf der Tagung „Von der Integration zur Inklusion“. Er entstand in gemeinsamer Arbeit mit Antje Ginnold, die beide während ihres Übergangs in die Arbeitswelt über mehrere Jahre begleitete.

Zu den Autorinnen ...

Maria Kuhlmann wechselte nach der neunten Klasse auf eine Sonderschule für Lernbehinderte. Dort nahm sie am Schulversuch „Berufsorientierender Lehrgang in Kooperation mit Betrieben der freien Wirtschaft“ (BO 10) teil. Am Ende der zehnten Klasse erreichte sie einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss. Auf der Gesamtschule war das bis dahin schulrechtlich nicht möglich.¹ Danach begann sie eine betriebliche Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe. Die Ausbildung dauerte zwei Jahre. Ihr Ausbildungsbetrieb war ein Integrationsbetrieb. Dort arbeiten Menschen mit und ohne Behinderung zusammen. Sie lernte in verschiedenen Restaurants und Cafés. Mit der Abschlussprüfung vor der Industrie- und Handelskammer (IHK) erhielt sie einen Lehrabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Das Ergebnis war so gut, dass sie entschied, ein drittes Lehrjahr anzuschließen. Sie wollte damit den Abschluss als Restaurantfachfrau erreichen. Im zweiten Versuch bestand sie diese Prüfung erfolgreich.

Anja Neugebauer blieb bis zum Ende der zehnten Klasse auf ihrer Gesamtschule – so wie alle anderen Jugendlichen ihrer Klasse auch. Um einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss zu bekommen, wechselte sie in der elften Klasse auf eine Sonderschule für Lernbehinderte. Dort gab es auch einen Schulversuch zur Berufsorientierung. Sie schaffte

den gleichwertigen Hauptschulabschluss und begann danach eine betriebliche Ausbildung. In einem großen Vier-Sterne-Hotel lernte sie zwei Jahre als Fachkraft im Gastgewerbe. Sie durchlief alle Abteilungen des Hotels: Vom Restaurant, über die Küche bis hin zum Zimmerservice. Nach der bestandenen Prüfung hing auch sie ein drittes Lehrjahr an. Inzwischen hat sie den Abschluss als Restaurantfachfrau erreicht und ist auf der Suche nach einer Arbeitsstelle.

Antje Ginnold arbeitet seit mehreren Jahren als Integrationsberaterin im Übergang Schule – Beruf und verfasste zu diesem Thema ihre Dissertation. Im Rahmen des Berliner Modellprojekts SprungBRETT² hat sie beide junge Frauen seit der achten bzw. neunten Klasse auf ihrem Weg von der Schule in die Berufsausbildung beraten und begleitet. Es ging darum, durch verschiedene Praktika die Berufsorientierung zu unterstützen. Die gemeinsame Suche nach einem passenden Weg nach dem Ende der Schulzeit führte zu den betrieblichen Ausbildungsstellen. Auch während der Berufsausbildung setzte sie die Begleitung fort. Dafür wurde das Modellprojekt MOBILE³ geschaffen. Das ist ein Ausbildungsverbund, der die betriebliche Ausbildung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten ambulant unterstützt. Der Träger beider Projekte ist die ISB - Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH. Beide Projekte werden über den Europäischen Sozialfonds und die Berliner Senatsverwaltungen finanziert. Die Laufzeiten sind zeitlich begrenzt und derzeit bis Ende 2006 gesichert.

Ein Rückblick in die integrative Schulzeit ... – wie war sie?

Maria Kuhlmann:

Mir war in den ersten Schuljahren nicht klar, dass ich eine Integrationsschülerin war und was dies bedeutete. Heute würde ich sagen: Ich brauche länger, um etwas zu verstehen, und andere Erklärungsmethoden. Ich lernte in einer „normalen“ Klasse. Ich

¹ Seit der Schulgesetzänderung 2004 können Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen auch in der Integration einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss erreichen.

² Zum Konzept und der Arbeitsweise des Projekts SprungBRETT vgl. GINNOLD/RADATZ 2000 und 2003; GINNOLD 2004b sowie die Projektberichte im Internet unter: <http://www.isb-berlin.de> [Datum des Zugriffs: 06.01.2006].

³ Zum Projekt MOBILE vgl. GINNOLD 2004a sowie RADATZ u.a. 2005.

bekam Hilfe bei Lernprozessen durch einen extra Lehrer, meist eine Sonderpädagogin. Auf der Gesamtschule waren die G-/A- und F-/E-Kurse gut, weil man sich in den kleineren Gruppen besser konzentrieren konnte. Außerdem wurde der Einzelne besser gefördert.

In der Schule wurde aber kaum darüber gesprochen, was Integration ist, was Lernschwierigkeiten bedeuten und dass wir in manchen Fächern nach anderen Kriterien bewertet werden. Von sich aus haben die Lehrer weder uns Betroffenen noch den anderen Mitschülern erklärt, was Integration ist. Man musste sie darauf ansprechen. Ich hatte den Eindruck, die Lehrer wussten es oft selbst nicht so genau. Das führte dazu, dass einige Mitschüler sich beschwerten, wenn wir andere/leichtere Aufgaben bekamen. Die Lehrer hatten keine oder kaum Möglichkeiten, sich zur Integration fortzubilden. Sie wollten zwar, aber es gab keine oder zu wenige Angebote.

Blöd waren die Hänseleien und das Unverständnis einiger Mitschüler, sodass ich mich nicht immer wohlfühlt habe. Aber was soll's, da muss man durch. Blöd war auch, dass wir Integrationskinder in einigen Fächern 'raus genommen wurden. Da fehlten uns bestimmte Unterrichtsinhalte. Zum Beispiel sollten wir „Englisch“ erst gar nicht lernen. Da mussten wir ganz schön für kämpfen, um ein wenig mitzubekommen.

Ab der 8. Klasse habe ich zusammen mit Frau Ginnold versucht herauszufinden, welche Berufe mich interessieren. Sie hat mit mir verschiedene Praktika organisiert: In einem Teeladen, einer Kita und einem Hotel. Außerdem haben wir gemeinsam die Sonderschule besucht, damit ich sehen konnte, ob ich dort die 10. Klasse machen will.

Anja Neugebauer:

Mir war der Integrationsstatus früh bewusst – vielleicht weil meine Mutter sehr für meine integrative Beschulung gekämpft hat. Ich gehe mit meinem Status offen um und erzähle das in neuen Situationen, damit die Leute wissen, dass ich langsamer lerne. Ich habe mich in der Integrationsklasse sehr wohl gefühlt und hatte auch einige Freunde. Der zweite Lehrer war eine gute Hilfe. Das Kurssystem der Gesamtschule machte möglich, dass wir Kurse gemeinsam mit Nicht-Integrationsschülern belegen konnten, die in dem Fach auch nicht so gut waren. Aber es gab auch extra G-/A-Kurse für die Integrationsschüler, die ein Sonderpädagoge unterrichtete. Wir waren recht viele Integrationsschüler.

Blöd war, dass wir fast kein Englisch gelernt haben. Das fehlte uns dann in der Ausbildung. Manche Lehrer in der Gesamtschule

waren sehr abwertend uns gegenüber. Sie meinten, wir wären in der Gesamtschule nicht richtig und trauten uns wenig zu. Häufig wussten sie nicht, wie sie mit uns (und unseren Lernschwierigkeiten) umgehen sollten.

Ab Klasse neun habe ich mehrere Praktika gemacht. Ich habe mich für Altenpflege interessiert. In der 10. Klasse absolvierte ich sogar ein fünfwöchiges Praktikum, um zu sehen, wie die Belastung über eine längere Zeit ist. Frau Ginnold hat mit der Schule abgesprochen, dass ich in dieser Zeit verschiedene Aufgaben aus unterschiedlichen Fächern zu bearbeiten hatte. Sie hat mich regelmäßig im Praktikum besucht und die Situation besprochen.

Als es um die Zeit nach der 10. Klasse ging, hat sie eine Sonderschule gefunden, die Altenpflege als einen Schwerpunkt hatte. Sie hat eine Hospitationswoche für mich organisiert und mich dorthin begleitet.

Gesamteinschätzung beider:

Auch wenn es nicht immer einfach in der Integration war, würden wir uns trotzdem wieder dafür entscheiden. Insgesamt wird man mehr gefordert als auf der Sonderschule. Man lernt besser, stark zu sein und sich mehr zuzutrauen. Man entdeckt Stärken und Schwächen an sich. Man lernt, etwas wegzustecken, aber auch sich durchzusetzen. Die Zeit in der Integration war eine wichtige Vorbereitung für die Lehre. Die hätten wir sonst nicht so gut geschafft.

Es sollte aber mehr über die Integration unter den Lehrern und Schülern gesprochen werden. Information und Aufklärung ist wichtig. Lehrer müssen mehr Verständnis für uns und unsere Situation entwickeln. Sie müssen mit der ganzen Klasse darüber sprechen. Wenn es für Integrationsschüler Sonderunterricht außerhalb der Klasse gibt, dann sollten die gleichen Themen wie in der Klasse behandelt werden.

Wie war es im Vergleich dazu auf der Sonderschule?

Beide junge Frauen entschieden sich für ein Jahr auf der Sonderschule für Lernbehinderte, um dort einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss zu erreichen. Die Alternative wäre gewesen, einen Vollzeitlehrgang im elften Schuljahr an einer Berufsschule zu besuchen oder zu MDQMI, einem Modellversuch für eine schulische Berufsvorbereitung, zu gehen. Nach Besuchen der Angebote kamen diese jedoch nicht in Frage. Eine schulische Berufsvorbereitung mit dem Berufsfeld Altenpflege, für das sich Anja Neugebauer interessierte, gab es lediglich an einer Sonderschule. Für den Besuch der Angebote in der zuständigen Berufsschule fehlte ihr der entsprechende Schul-

abschluss. Maria Kuhlmann entschied sich für die Sonderschule, weil sie regional in der Nähe lag und die anderen schulischen Berufsvorbereitungen ihr nicht gefielen. Beide junge Frauen erlebten die Zeit auf der Sonderschule sehr unterschiedlich.

Maria Kuhlmann:

Ein Jahr Schonraum war mal ganz gut. Alle Schüler waren gleichberechtigt. Es gab keine Fragen und keine Sticheleien wegen der Lernschwierigkeiten. Ich habe Freunde gefunden. Ich fühlte mich insgesamt wohler und besser integriert in der Klasse als vorher. Komisch war, sich plötzlich wie ein Streber zu fühlen und auch mal Klassenbeste zu sein. Manchmal habe ich mich aber auch unterfordert gefühlt. Leider gab es einige Fächer, die ich aus der Gesamtschule kannte, in der 10. Klasse der Sonderschule nicht: Geschichte, Erdkunde und Sport.

Dafür gab es sehr viele Praktika. Ich hatte das Gefühl, die ganze 10. Klasse besteht aus Praktika. Regulär waren es aber „nur“ vier – jeweils zwei Wochen. Die Schule hatte drei Praktika vororganisiert: Eins in einem Krankenhaus und zwei bei Trägern, wo behinderte und benachteiligte Jugendliche ausgebildet werden. Das vierte konnte man frei wählen. Viele gingen noch einmal zu einem der beiden Träger, weil sie anschließend dort in die Berufsvorbereitung wollten. Ich habe kurz vor dem Schuljahresende noch ein fünftes Praktikum gemacht. Da ging es um meine betriebliche Ausbildung. Der Betrieb wollte überprüfen, ob er mich als Lehrling nimmt. Es hat geklappt. Frau Ginnold hat mich sehr bei der Praktikumsplatz- und Lehrstellensuche unterstützt. Alleine hätte ich die Lehrstelle nicht gefunden.

Anja Neugebauer:

Mir hat es auf der Sonderschule nicht so gut gefallen. Ich kam mit den Mitschülern nicht so zurecht. Sie waren irgendwie anders und waren schon die ganze Zeit auf der Sonderschule. Auch mit einigen Lehrerinnen hatte ich Probleme. Besonders schwierig wurde es, als ich nicht der Empfehlung der Schule folgen wollte, eine Sonderausbildung bei einem kooperierenden Träger zu machen. Ich hatte mit Unterstützung von Frau Ginnold das Angebot für eine betriebliche Ausbildung in einem Hotel erhalten. Sie hatte mich unterstützt, als klar wurde, eine Ausbildung zur Altenpflegerin geht nicht. In der Schule hatte ich einiges über den Service und die Gastronomie gelernt. Wir hatten auch eine Schülerfirma mit Catering und einem kleinen Café. Deshalb probierte ich in einem der Praktika aus, ob es mir in einem Hotel gefallen würde. Es lief so gut, dass ich eine Ausbildungsstelle bekam. Frau Ginnold hat mich auch zu den Beratungsgesprächen beim Arbeitsamt begleitet. Das war ganz gut, denn die Reha-Berater habe ich nicht immer verstanden.

Ich habe das Jahr auf der Sonderschule nur wegen dem Schulabschluss gemacht. Ich habe mich aber insgesamt dort unterfordert gefühlt.

Die betriebliche Ausbildung ... – wie lief es dort?

Maria Kuhlmann:

Nach dem Schonraum Sonderschule war das echte Leben und die Lehre ein Schock. Man musste wieder lernen, sich nicht alles gefallen zu lassen – nach dem Motto: Ich bin ein Azubi, aber nicht blöd!

Ich brauchte länger als andere Azubis, bis ich Arbeitsabläufe behalten habe. In der Berufsschule gab es keine Integration. Frau Ginnold hat aber mit den Berufsschullehrern gesprochen, sodass wir manchmal etwas Unterstützung bekamen. Insgesamt war es in der Berufsschule oft sehr schwer für mich.

Frau Ginnold hat außerdem Nachhilfe organisiert (abH = ausbildungsbegleitende Hilfen⁴). Da bin ich ein bis zweimal pro Woche hingegangen. Mein Betrieb hat mich dafür von der Arbeit freigestellt. AbH hat mir sehr gut geholfen, mich auf den Berufsschulunterricht vorzubereiten und auf Tests und Prüfungen.

Die Praxis im Betrieb lief besser als die Berufsschule. Mich hat sogar mal ein Gast gefragt, ob ich hier fest angestellt bin.

Bei der Abschlussprüfung zur Fachkraft im Gastgewerbe hat Frau Ginnold bei der IHK besondere Prüfungsbedingungen für mich und andere Azubis beantragt und eine Begleitperson organisiert. Wir erhielten mehr Zeit und bekamen z.B. echte Gegenstände (Gläser, Bestecke) zum Erkennen und nicht bloß Kopien.

Eigentlich wollte ich nach der bestandenen Prüfung nicht mehr weiter machen, weil es in der Berufsschule so schwierig war. Aber dann dachte ich, dass ich es doch versuchen könnte. Vielleicht schaffe ich ja den Abschluss als Restaurantfachfrau und habe dann bessere Jobaussichten.

Anja Neugebauer:

Die Ausbildung in einem Vier-Sterne-Hotel war ganz schön hart. Obwohl ich von Anfang an gesagt hatte, dass ich Integrationschülerin war, musste ich genau so viel leisten wie die anderen Azubis. Meine Mutter hat mich sehr unterstützt und immer ge-

⁴ AbH wird von der Arbeitsagentur finanziert und von verschiedenen Bildungsträgern angeboten.

sagt: Wenn du es dort schaffst, dann schaffst du es überall. Frau Ginnold hat mich bei den Konflikten im Hotel unterstützt und Gespräche mit den Anleitern geführt.

Zu abH bin ich lange Zeit nicht oder nur sehr unregelmäßig gegangen. Zum einen hatte ich sehr unregelmäßige Dienste. Zum anderen kam ich mit der abH-Lehrerin nicht so zu recht. Ich wollte aber nichts sagen. Bei mir ist es wichtig, dass die Chemie zwischen den Personen stimmt, sonst lerne ich nicht oder gehe nicht hin. Für das dritte Lehrjahr organisierte Frau Ginnold eine neue abH-Lehrerin für mich. Mit ihr kam ich sehr gut klar und das Lernen hat viel Spaß gemacht. Da bin ich dann sogar viel öfter hingegangen als ich gemusst hätte.

In der Prüfung war es für mich wichtig, dass Frau Ginnold mich begleitet hat, weil ich sie schon einige Jahre kenne. Ich war sehr aufgeregt. Sie hat mich beruhigt, auch mal die Hand gehalten oder sie massiert. Auch die Zeitverlängerung hat geholfen. So konnte ich zeigen, was ich wirklich gelernt habe in der Ausbildung.

Ich wollte unbedingt das dritte Lehrjahr machen, um Restaurantfachfrau zu werden. Auf Empfehlung von Frau Ginnold habe ich zunächst die Ausbildung zur Fachkraft gemacht (2 Jahre). Diese Ausbildung war etwas leichter und so war die Chance größer, dass ich sie schaffe. Anschließend das dritte Lehrjahr und die Prüfung zur Restaurantfachfrau waren viel schwerer, aber ich hab's geschafft! Jetzt habe ich sogar zwei abgeschlossene Ausbildungen!

Wenn es nach dem Arbeitsamt gegangen wäre, hätte ich nach der elften Klasse erst einmal eine Berufsvorbereitung machen müssen und dann eine theoriereduzierte Ausbildung für behinderte Jugendliche bei einem Träger. Sie ist aber nicht so anerkannt wie eine Ausbildung im Betrieb. In dem Hotel habe ich den echten Arbeitsalltag und Stress erlebt und gelernt, damit fertig zu werden. Jetzt suche ich einen Job in der Gastronomie. Ich habe schon eine Stelle zum Probearbeiten gefunden.

Unsere Forderungen für die Zukunft

- Lehrer/-innen in allen Schularten (auch Berufsschulen) sollten sich (mehr) über Integration und die besonderen Bedürfnisse der Integrationsschüler/-innen informieren. Sie sollten die Integration in der Klasse besser fördern. Dafür brauchen Lehrer/-innen mehr Angebote zur Fortbildung.
- Lernbehinderung, Lernschwierigkeiten, extra Aufgaben und besondere Bewertung der Integrationsschüler/-innen in der Sekundarstufe I sollten in der Klasse und unter den Lehrer/-innen thematisiert und reflektiert werden.
- Wir brauchen mehr Zeit zum Verstehen der Aufgaben! Gebt sie uns!
- Es gibt mehr als nur eine Aufgabenart und Lernmethode. Wir wollen unterschiedliche Lernangebote und Methoden, weil jeder anders lernt!
- Beim Nichtverstehen sollten Lehrer/-innen nicht gleich sagen: Das brauchst du eh nie!
- Wir müssen die Chance bekommen, etwas auszuprobieren – auch eine Ausbildung im Betrieb! Dafür ist eine zusätzliche Unterstützung notwendig.
- Ohne SprungBRETT hätten wir die betriebliche Lehrstelle nicht bekommen. Ohne MOBILE hätten wir die betriebliche Ausbildung vielleicht nicht durchgehalten und bestanden. Solche Angebote muss es für alle Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten geben – und nicht nur für ein paar als Modellprojekt, das nur kurze Zeit existiert.
- Integration heißt: Im und für das Leben lernen!

Literatur

GINNOLD, Antje/RADATZ, Joachim: „SprungBRETT“ ins Arbeitsleben. Professionelle Beratung und Begleitung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. In: *Gemeinsam leben 8* (2000) 1, 18-23. Verfügbar über: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00-sprungbrett.html> [Datum des Zugriffs: 06.01.2006].

GINNOLD, Antje/RADATZ, Joachim: SprungBRETT – Damit es nach der Schule weiter geht! Beratung und Begleitung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. In: FEUSER, Georg (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Hamburg: Peter LANG, 2003, 257-273.

GINNOLD, Antje: Auf dem Weg zur integrativen Berufsausbildung. Übergangswege, ambulante Unterstützungssysteme und erreichte Modifikationen für Jugendliche mit Lernbehinderung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: *Gemeinsam leben 12* (2004a) 3, 126-130.

GINNOLD, Antje: Berufsorientierung und Wege nach der Schule für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Die Arbeit des Projekts SprungBRETT an einer Berliner Gesamtschule. 2004b veröffentlicht in der virtuellen Bibliothek von Sen-Ist-Net. Verfügbar über: <http://www.senist.net/vl/printerfriendlyxml.asp?myfilename=ginnold-sprungbrett.xml&myfoldername=xml-gr> [Datum des Zugriffs: 06.01.2006].

RADATZ, Joachim u.a.: MOBILE – Betrieblicher Qualifizierungs- und Ausbildungsverbund. Ein Modellprojekt für betriebliche Ausbil-

derung und sozialversicherungspflichtige Beschäftigung von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten. Erste Modellphase vom 01.06.2003-31.12.2004. Unveröffentlichter Abschlussbericht. Berlin: ISB gGmbH, 2005.



Maria Kuhlmann



Anja Neugebauer



Antje Ginnold
Integrationsberaterin im Übergang Schule – Beruf
bei der ISB - Gesellschaft für Integration, Sozial-
forschung und Betriebspädagogik gGmbH in Berlin
E-Mail: Antje.Ginnold@gmx.de

Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Sonderschulen/für Sonderpädagogik in Berlin auf dem Wege in eine inklusive Lehrerbildung

Dietlind Gloystein

Der gesetzliche Rahmen für den Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter in Berlin wird durch das Lehrerbildungsgesetz (LBiG), die Ausbildungsordnung (AusbO) und die Lehrerprüfungsordnung (2. LehrerPO) vorgegeben. Prüfungsordnung und Ausbildungsordnung stammen, wenn auch leicht modifiziert, aus Ausbildungsstrukturen der Achtzigerjahre. Spätestens seit dem schulgesetzlich festgelegten Vorrang der sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule vor der Förderung in der Sonderschule (Schulgesetz 2004, SopädVO 2005) wird deutlich, dass sich die

Ausbildungsnotwendigkeiten für den Vorbereitungsdienst für Sonderpädagogik verändert haben (GIESEKE u.a. 2005).

Dabei wurden nicht immer alle gesetzlichen Spielräume genutzt. Schon das Lehrerbildungsgesetz der Achtzigerjahre sah eine anteilige Ausbildung in der Gemeinsamen Erziehung vor, was aber weder von sonderpädagogischen Ausbilderinnen und Ausbildern genutzt noch von Lehreranwärterinnen und -anwärtern eingefordert wurde. Mit Einführung des Rechtes der Erziehungsbe-

Entwicklungen in der GEM-Lehrerbildung in der zweiten Ausbildungsphase der Sonderpädagogik in Berlin

Jahrgänge	Anzahl der Einstellungen LAA insgesamt	Interessenten für den GEM	LAA im GEM	Modell	%-Anteil der LAA im GEM
Nov 2001	94		4	4 LAA 4h/Woche 4-6 Monate	4,3
Mai 2002	43		6	5 LAA 4h/Woche 4-6 Monate 1 LAA in der Schule am Grüngürtel über 14 Monate + Prüfung	14,0
Nov 2002	22		4	4h/Woche	18,8
Mai 2003	55	8	6	LAA überwiegend an Kooperationsschulen im wöchentlichen Stundenmodell	10,9
Nov 2003	68	21	12	überwiegend wöchentliches Stundenmodell	17,6
Aug 2004	62	28	20	6 LAA im Block zwischen 4-11 Wochen 14 LAA im wöchentlichen	32,3
Jan 2005	36	14	14	6 LAA im Block 8 LAA im wöchentlichen Stundenmodell	38,8
Aug 2005	62		21		33,9

rechten zwischen Sonderschule und Grundschule wählen zu können (§ 10a, 1990), wurde die so genannte 25%-Regelung eingeführt, die vorsieht, dass bis zu sechs Monate des zweijährigen Vorbereitungsdienstes im Gemeinsamen Unterricht einer integrativ geführten Schule abgeleistet werden können. Auch diese Ausbildungsmöglichkeit wurde bis Ende der Neunzigerjahre kaum zur Kenntnis genommen! Erst mit der sich verändernden sonderpädagogischen Realität¹ zeigen sich signifikante Veränderungen der Ausbildung bezüglich des Tätigkeits- und Aufgabefeldes angehender Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Seit einigen Jahren entscheiden sich immer mehr Lehramtsanwärterinnen und -anwärter für eine freiwillige Zusatzqualifikation im sonderpädagogischen Arbeitsfeld der Gemeinsamen Erziehung. Meldeten sich 2001 noch 4% für den integrativen Ausbildungsbereich, so waren es drei Jahre später schon ein Drittel eines Durchganges (s. Tabelle).

Für das Jahr 2006 liegt der erste Antrag für eine durchgängige Ausbildung im integrativen Bereich vor, der von schulrechtlicher Seite durch eine Vorgriffsregelung gestützt werden soll. Voraussichtlich ab 2007 sieht die neue Ausbildungsverordnung, konzipiert für Masterstudiengangabsolventinnen und -absolventen, sowohl eine generelle Verkürzung des Vorbereitungsdienstes als auch grundsätzlich die Ausbildung und Prüfung im Bereich der Gemeinsamen Erziehung vor.

Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass der zunehmend genutzte Einsatz der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Gemeinsamen Unterricht den Vorbereitungsdienst/die Ausbildung verändert (s.a. Tabelle), bezogen auf:

- Ausbildungsschulen,
- Ausbildungsinhalte,
- Ausbildungsmöglichkeiten der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter,
- Ausbilderinnen und Ausbilder.

Folgende Anregungen und Forderungen lassen sich bezüglich der 1., 2. und 3. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten:

Ausbildungsschulen im Gemeinsamen Unterricht

Um innerhalb der Ausbildung die fachliche Profilsetzung „Umgang mit Heterogenität“ zu gewährleisten, wurden von Seiten der Schulpraktischen Seminare (Arbeitskreis: Gemeinsame Erzie-

hung) bewusst Ausbildungsschulen gewählt, die dem Anspruch einer „guten“ Schule entsprechen (vgl. hierzu DEPPE-WOLFINGER, 2005). Im Laufe der letzten Jahre entwickelte sich so ein Ausbildungsverbund von 30 Schulen (davon 8 Oberschulen). Voraussichtlich wird die angestrebte Wahlfreiheit, bezogen auf den Ort sonderpädagogischer Förderung, an dem der Vorbereitungsdienst abgeleistet werden kann, dazu führen, dass der Bedarf an Schulen, die sich um eine qualitätsvolle Ausbildung im Gemeinsamen Unterricht bemühen, steigen wird. Aus Sorge vor eventuell eintretenden Qualitätseinbußen auf Grund unzureichend vorbereiteter Schulen als auch Lehrerinnen und Lehrer, die zunehmend als Ausbilderinnen und Ausbilder ihren Einsatz finden sollen, fordern wir die 1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung zum sofortigen gemeinsamen Handeln auf. Es werden in Zukunft vermehrt Schulen benötigt, die sich einem Schulentwicklungsprogramm, wie es im „Index for Inclusion“ empfohlen wird, stellen. Außerdem brauchen Schulen Ressourcen, die sie im schrittweisen Prozess in Richtung Inklusion begleiten, denkbar wären hier z.B. die jetzt zum Einsatz kommenden Schulinspektoren. Weiterhin sind Fortbildungsangebote innerhalb der dritten Phase zum Bereich integrative/inklusive Pädagogik dringend erforderlich, um die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort im Sinne einer „Allgemeinen Pädagogik“ für Unterricht in heterogenen Lerngruppen vorzubereiten.

Ausbildungsinhalte

Bislang bereitete der Vorbereitungsdienst angehende Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen vorrangig auf die Tätigkeit an Sonderschulen vor. Um die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter der Schulpraktischen Seminare dennoch realitätsorientiert auszubilden, entschieden sich 2003 alle Seminarleiterinnen und -leiter der Schulpraktischen Seminare verbindlich für die Vermittlung von Inhalten des Gemeinsamen Unterrichts. Eine zusätzlich differenzierte Vorbereitung für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, die sich für eine anteilige Ausbildung im integrativen Unterricht entschieden haben, findet seit 2001 in Form von Begleitseminaren und Ergänzungskursen, die zum Teil durch das „private Engagement“ der Seminarleiterinnen und Seminarleiter zu Stande kamen, statt. Diese „aus der Not geborene“ zweigleisige Form der Ausbildung hat als Übergangslösung ihren Zweck erfüllt, stößt aber mittlerweile zunehmend auf allgemeine Unzufriedenheit. Erst die geplante Umstrukturierung des Vorbereitungsdienstes, ausgerichtet auf eine bestehende Vielfalt der Orte und Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Förderung (GIESEKE u.a. 2005), ermöglicht für alle Lehramtsanwärterinnen und -anwärter eine gezielte Vorbereitung auf Heterogenität von Anfang an.

¹ Komplette Ausbildungsdurchgänge traten ihre Tätigkeit in Integrationsschulen an – ohne darauf ausreichend vorbereitet zu sein. Es werden zunehmend Seminarleiterinnen und -leiter mit professionellem Hintergrund im Bereich Gemeinsamer Erziehung in den Schulpraktischen Seminaren tätig.

Um zukünftige Sonderpädagoginnen und -pädagogen ausreichend auf die veränderte pädagogische Praxis und die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder im schulischen Bereich vorzubereiten, bedarf es zusätzlicher universitärer Unterstützung. Während des Studiums erwerben Studentinnen und Studenten fachliche, sonderpädagogische und methodische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sich überwiegend auf den Einsatzort der Sonderschule beziehen. Die inzwischen bestehende Vielfalt der Orte und Aufgabenbereiche für sonderpädagogische Förderung gerät dabei noch zu wenig in das Blickfeld der Lernforschung. Verstärkt sollte der Schwerpunkt auf Inhalte gelegt werden, die dem Qualitätsanspruch von „Lernen in heterogenen Lerngruppen“ eben dem Umgang mit Heterogenität entsprechen, wie z.B. integrative/inklusive Curriculumentwicklung; Entwicklung inklusiv strukturierter Unterrichtsmaterialien (SEITZ, 2005), zeitgemäßer interdisziplinärer Förderdiagnostik (GLOYSTEIN 2005, 2003), wobei auch Aspekte wie Schulentwicklung und Schulraumentwicklung Berücksichtigung finden sollten.

Ausbildungsmöglichkeiten der Lehreranwärterinnen und -anwärter

Im Laufe der letzten Jahre zeigten sich deutliche Veränderungen innerhalb der integrativen Ausbildungsmodelle (s. Tabelle). Im ersten Durchgang (s. November 2001) nutzten Lehramtsanwärterinnen die Möglichkeit über einen Zeitraum von bis zu sechs Monaten einmal wöchentlich bis zu vier Unterrichtsstunden an einer integrativen Schule zu arbeiten. Neben eigenverantwortlich erteiltem Fachunterricht unterstützten und förderten sie regelmäßig Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den unterschiedlichsten Fächern und nahmen regelmäßig und aktiv an Teamsitzungen zur Unterrichtsplanung teil. Damit stellten sie sich erheblicher Mehrarbeit und zusätzlichen Anforderungen bezogen auf die Auseinandersetzung mit integrationspädagogischen Aspekten, Fragestellungen und Maßnahmen wie zum Beispiel interdisziplinäre Zusammenarbeit und Didaktik in heterogenen Gruppen.

Schon im zweiten Durchgang konnte das „Stundenmodell“ zu Gunsten eines ersten „Langzeitmodells“ über 14 Monate an einer kombinierten Grund- und Sonderschule ergänzt werden. Da dem Schulleiter des Förderzentrums auch die Grundschule unterstand, konnte sogar die Prüfung innerhalb des integrativen Bereichs abgenommen werden. In Folge wählten mehrere Lehramtsanwärterinnen und -anwärter als Ausbildungsort Kooperationsschulen.

Zunehmend wurden als Reaktion über die nicht immer ausreichende Kontinuität – bezogen auf das 4-Stunden-pro-Woche-Modell –, die sich im Sinne eines Gaststatus äußerten, sowie die geringen

Möglichkeiten im Team eingebunden zu sein, geschweige an Teamsitzungen regelmäßig teilzunehmen, „Blockwünsche“ laut, deren Umsetzung erstmalig im Durchgang August 2004 gelang (11-Wochenblock à 12 Stunden, sowie Hausarbeit und Prüfungen im integrativen Bereich). Auch formieren sich allmählich Interessen bezüglich des Einsatzes in bestimmten Bezirken, Schulen, Zeiträumen und Schwerpunkten. Trotz dieser rasanten und erfreulichen Entwicklungen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Unterrichtsmodelle bislang nur da entstehen konnten, wo Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, Schulleiterinnen und -leiter von Sonderschulen, Grund- und Oberschulen sowie Seminarleiterinnen und -leiter Interesse und Engagement zeigten, aufeinander zugehen und gemeinsam nach Lösungen suchten.

Ausbilderinnen und Ausbilder

Im Jahre 2001 gründete sich innerhalb der Schulpraktischen Seminare eine Arbeitsgruppe zur Gemeinsamen Erziehung. Seither trifft sich in regelmäßigen Abständen eine kleine Gruppe aktiver Seminarleiterinnen und -leiter, die im Laufe der letzten vier Jahre folgendes Aufgabengebiet entwickelten und sich maßgeblich für die inhaltliche Umsetzung einsetzen.

Aufgaben in der AG GEM:

- Organisation und Koordination des Einsatzes der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter im Gemeinsamen Unterricht,
- Fortbildung, Beratung von Seminarleiterinnen und -leitern ohne integrative/inklusive Erfahrungen,
- Vernetzung von Seminarinhalten,
- Vorbereitungen von Studienreisen zur Gemeinsamen Erziehung,
- Auseinandersetzungen mit Rechtslagen,
- Entwicklung und Leitung eines Ergänzungskurses „Orientierungshilfen zur Planung, Durchführung und Reflexion von Gemeinsamen Unterricht“,
- Entwicklung und Standardisierung von Ausbildungsmodulen zur Gemeinsamen Erziehung,
- Entwicklung von Evaluationsbögen,
- Entwicklung von Formblättern, Listen, Hinweisen, Empfehlungen für Sonderschulen, Grundschulen, Oberschulen, etc.,
- Begleitung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bei der Durchführung von Unterricht im Gemeinsamen Unterricht.

Der zunehmend genutzte Einsatz der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Gemeinsamen Unterricht fordert auch verstärkt den Einsatz der Seminarleiterinnen und -leiter. Um sich auch weiterhin, besonders im Hinblick auf die zu erwartenden

Strukturveränderungen der Ausbildung, den integrativen/inklusive Herausforderungen stellen zu können, benötigen die Ausbilderinnen und Ausbilder der 2. Phase

- auf regionaler/überregionaler Ebene den Dialog mit Vertretern der integrativen/inklusive Pädagogik,
- personelle Ressourcen für die Implementierungsphase ab 2007 bezogen auf Entwicklung von inklusiven Modulen, Organisationsformen, Evaluation, etc.

Als Fazit ergeben sich im Überblick folgende Konsequenzen und Forderungen:

Lehrerbildung für die Gemeinsame Erziehung

1. Forderung:

Wir brauchen mehr Schulen, die sich um eine qualitätsvolle Ausbildung zur Gemeinsamen Erziehung bemühen. Wir brauchen also Schulen, die sich einem Schulentwicklungsprogramm, wie es im „Index for Inclusion“ empfohlen wird, stellen.

2. Forderung:

Innerhalb der 3. Phase sind Fortbildungsangebote zum Bereich integrative/inklusive Pädagogik dringend erforderlich, um die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort im Sinne einer „allgemeinen Pädagogik“ für Unterricht in heterogenen Lerngruppen vorzubereiten.

3. Forderung:

Die Beteiligten der 1. Phase müssen noch mehr in ihrer Lernforschung und in der Lehrerbildung den Schwerpunkt auf Inhalte legen, die dem Qualitätsanspruch vom Umgang mit Heterogenität entsprechen.

4. Forderung:

Ausbilderinnen und Ausbilder der 2. Phase benötigen:

- regelmäßige Fortbildungsangebote als Basisinformation zur Gemeinsamen Erziehung,
- auf regionaler/überregionaler Ebene den Dialog mit Vertretern der integrativen/inklusive Pädagogik,
- personelle Ressourcen für die Implementierungsphase ab 2007 bezogen auf Entwicklung von inklusiven Modulen, Organisation sowie Evaluation.

5. Forderung:

Wir brauchen ein gemeinsames und für alle verbindliches inklusives Konzept, dass das Kind in den Mittelpunkt stellt!

Literatur

DEPPE-WOLFINGER, H.: Was macht die inklusive Qualität einer guten Schule aus und wie kann sie umgesetzt werden? In: GEILING, U.; HINZ, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. 107, Bad Heilbrunn 2005

GIESEKE, T.; HARBRUCKER, F.; KLEMM, M.,; PIEPER, M. (u.a.): Entwicklungen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Sonderschulen für Sonderpädagogik in Berlin. VDS-Sonderheft Lehrerbildung, 27-28, Berlin 2005-12-13

GLOYSTEIN, Dietlind: Philipp oder: Über den Zusammenhang von Gleichgewicht, Entwicklung, Lernen und Verhalten. In: PREUSS-LAUSITZ, Ulf (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. 152-155, Weinheim/Basel 2005

SEITZ, S.: Lehr-/Lernforschung für die inklusive Schule – Begründungen und Erschließungsmöglichkeiten. In: GEILING, U.; HINZ, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. 116-121, Bad Heilbrunn 2005



Dietlind Gloystein

Seminarleiterin und Leiterin der Beratungsstelle für Kindesentwicklung in Berlin-Pankow

E-Mail: DGloystein@t-online.de

Ziele und Forderungen der GEW für nächste Schritte auf dem Weg zur Inklusion

Marianne Demmer, Stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

1. Die GEW verfolgt das Ziel, dass Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen und nicht Einzelne auf Grund ihrer Herkunft, ihrer besonderen Begabung oder wegen einer Behinderung ausgesondert werden. Alle Schulen sollen mit der vorhandenen Vielfalt pädagogisch so umgehen, dass sich alle ihre Schülerinnen und Schüler willkommen fühlen können und eine möglichst umfassende Bildung und Förderung erfahren. Zur inklusiven Schule gehört die Sonderpädagogik selbstverständlich dazu, sie hat in jeder allgemeinen Schule ihren notwendigen Platz.
2. Im Unterschied zur Integration bringen dann nicht einzelne Kinder ihre sonderpädagogische Unterstützung sozusagen im Rucksack in die allgemeine Schule mit, sondern alle Schulen müssen über Personal mit unterschiedlichen Kompetenzen und die notwendige Ausstattung verfügen. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gehören zur inklusiven Schule und arbeiten daran mit, eine Pädagogik zu entwickeln, die alle Kinder in ihren unterschiedlichen Kompetenzen, mit ihren Interessen und Hintergründen aufnimmt, annimmt und sie mit Aufmerksamkeit begleitet und in ihrer jeweiligen Entwicklung unterstützt.
3. Die Aus- und Fortbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen muss in allen Ausbildungsphasen auf inklusive Pädagogik, auf das Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen ausgerichtet sein. „Alle sind verschieden – alle sind gleich /kein Kind zurücklassen“ – dieser Grundsatz muss das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte ebenso wie ihre didaktisch/methodischen und handwerklichen Fähigkeiten bestimmen. Hieran tatkräftig mitzuwirken sieht die GEW als ihre besondere Verpflichtung an.
4. Inklusive bzw. integrative Pädagogik muss an den Universitäten so verankert werden, dass die Kapazitäten ausreichen, um sowohl angehende Sonderpädagog/-innen als auch zukünftige Regelschullehrkräfte mit der Theorie der inklusiven Schule und der Praxis des Lernens in heterogenen Gruppen vertraut zu machen. Dazu müssen bestehende Lehrstühle in diesem Sinne wieder besetzt bzw. neue geschaffen werden.
5. Der jetzige Zustand – das Nebeneinander von separierender und integrativer Förderung – kann leicht zur Stabilisierung der selektiven Ausrichtung unseres gesamten Schulwesens führen, weil einzelne Eltern zufrieden gestellt werden, ohne dass sich grundsätzlich etwas ändern muss. Es bedarf deshalb nicht nachlassender Bemühungen gegenüber Kultusministerien und den Schulträgern, dass die Förderung in Sonderschulen aktuell und langfristig zu Gunsten der sonderpädagogischen Förderung in allgemeinen Schulen abnimmt.
6. Landesweite und regionale Integrations-Entwicklungspläne mit einer zeitlichen Perspektive und der Bereitstellung eines „Ressourcen-Pools“ sind notwendig, um diesen Prozess zu strukturieren.
7. Gleichzeitig ist aber auch darauf hinzuwirken, dass die Qualität und der Umfang der sonderpädagogischen Unterstützung förderungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt wird. Diagnostik und Lernbegleitung beziehen sich auf die Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler und ihr Umfeld. Die Defizitorientierung des deutschen Schulwesens muss zu Gunsten einer an Stärken orientierten aufbauenden Pädagogik überwunden werden.
8. Der Öffentlichkeit mangelt es an Kenntnissen darüber, wie schwierig es für einen jungen Menschen mit einer Behinderung sein kann, einen Platz in einer Regelschule zu finden. Um die Öffentlichkeit zu informieren und zu sensibilisieren, müssen die unterschiedlichen rechtlichen Bedingungen in den Bundesländern sowie konkrete Erfahrungen und Fallbeispiele auf dem dornigen Weg zum gleichberechtigten Zugang zur Regelschule dokumentiert werden. Ein solches Projekt eignet sich gut für eine gemeinsame Aktivität aller um Integration/Inklusion bemühten Organisationen.
9. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Bereich des Förderschwerpunktes Lernen hat in den letzten Jahren in allen Bundesländern zugenommen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind an Schulen für Lernbehinderte überrepräsentiert. Es muss öffentlich die Diskussion geführt werden, dass die bestehende Praxis des Sortierens und Selektierens im Regelschulsystem gegen das Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes und gegen Kinderrechte verstößt und das Menschenrecht auf Bildung schmälert.
10. Die Arbeitsbedingungen der Pädagoginnen und Pädagogen und die Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler müssen so gestaltet werden, dass sie gemeinsames Lernen unterstützen und nicht behindern. Deshalb sind Richtlinien für die sonderpädagogische Förderung in Regelschulen zu entwickeln.
11. Derzeit ist die Tendenz zu beobachten, dass die Sonder-/Förderschulen aus verschiedenen Gründen bei den internationalen Leistungsstudien wie PISA, PIRLS und TIMSS nicht berücksichtigt werden. Dadurch spielen sie in den durch die Studien ausgelösten öffentlichen Debatten keine nennenswerte Rolle. Umso nachdrücklicher ist zu fordern, dass die Schul- und Ausbildungssituation junger Menschen mit Behinderungen Gegenstand der Bildungsforschung und der Bildungsberichterstattung wird.

Statements – Womit kann/soll es morgen weitergehen? –

Nächste notwendige Schritte auf dem Weg zur Inklusion

Martin Marquard

(Landesbeauftragter für Menschen mit Behinderung, Berlin):

Für mich als Landesbeauftragten für Behinderte in Berlin ergeben sich politische Einwirkungsmöglichkeiten hauptsächlich im öffentlich-rechtlichen Raum. Nach dem Landesgleichberechtigungsgesetz besteht meine Aufgabe darin, darauf hinzuwirken, dass die in Artikel 11 der Berliner Verfassung abgegebene Verpflichtung des Landes, gleichwertige Lebensbedingungen von Menschen mit und ohne Behinderung zu schaffen, in allen gesellschaftlichen Bereichen erfüllt wird.

Unser Ziel ist die barrierefreie Gesellschaft, in der alle Menschen sich frei und ungehindert bewegen, entwickeln und entfalten können. Wir haben heute einen erweiterten Begriff von Barrierefreiheit und meinen damit den freien Zugang für alle Menschen – auch behinderte – nicht nur zu Gebäuden, sondern ebenso zu Mobilität, Information, Kultur, Gesundheitswesen oder Freizeit und ganz besonders natürlich auch zu schulischer und beruflicher Bildung sowie zum Arbeitsmarkt.

Wir haben bei jeder Senatsverwaltung eine Arbeitsgruppe zur Umsetzung des Landesgleichberechtigungsgesetzes eingerichtet – so auch bei der Schulverwaltung. Hier streiten wir u.a. für die Realisierung des Vorrangs des Gemeinsamen Unterrichts und versuchen, Schritte zu einer Schule ohne Aussonderung aufzuzeigen. Das Haupthindernis für eine inklusive Schule liegt in dem weiter bestehenden besonderen Finanzvorbehalt für den Gemeinsamen Unterricht und dem gegliederten, auf Selektion ausgerichteten Schulsystem in Deutschland. Hier gilt es, neuere Dis-

kussionen und Entwicklungen im In- und Ausland zu forcieren und schließlich eine Regelfinanzierung des Gemeinsamen Unterrichts unter sukzessiver Zurücknahme der Sonderbeschulung durchzusetzen.

Cornelia Menzel

(Eltern beraten Eltern mit und ohne Behinderung e.V.):

Integration/Inklusion ist meiner Meinung nach eine Frage des Bewusstseins und der Einstellung. Gesetzliche Vorgaben sind nicht der Motor der Veränderung von Einstellungen. Sie können hilfreiche Rahmenbedingungen dafür sein. Aber wichtiger ist das, was die Köpfe und auch die Herzen der Menschen bewegt. Wenn der Begriff „Normalität“ ins Wanken gerät, ist schon einiges erreicht.

Morgen ist Sonntag, Ruhetag.
Am Montag geht der Kampf weiter!

Monika Seifert

(Gastprofessorin an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, Studiengang Heilpädagogik und Vorsitzende der Lebenshilfe Berlin):

Der Fokus meiner Arbeit liegt auf der Lebenssituation von Menschen mit schweren Behinderungen im Erwachsenenalter. Trotz gesetzlich verankerter zukunftsweisender Leitideen der Behindertenhilfe mit dem Ziel der Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (SGB IX) lebt der größte Teil dieser Menschen nach Verlassen der Familie nach wie vor in Großeinrichtungen am Rande der Gesellschaft. Gemeindeintegriertes Wohnen ist die Ausnahme.

Aktuelle sozialpolitische Entwicklungen verstärken die Exklusionsrisiken. Wegen des zu erwartenden rasanten Anstiegs der Ausgaben für die Eingliederungshilfe ist in allen Bundesländern Kostendämpfung angesagt. In diesem Kontext verweisen Sozialhilfeträger behinderte Menschen mit hohem Pflegebedarf zunehmend auf Pflegeheime – insbesondere diejenigen, die als ‚schwer geistig und mehrfach behindert‘ bezeichnet werden.

Inklusion sollte darum im Bereich der Schule stärker als bisher nicht nur als bildungspolitisches Zukunftsprojekt, sondern als gesellschaftliche Kategorie gesehen werden, die niemanden ausschließt. Handlungsmöglichkeiten ergeben sich u.a. in folgenden Bereichen:

- Information der Eltern von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit schweren Behinderungen über die aktuellen Entwicklungen.
- Eltern von Schülerinnen und Schülern mit schweren Behinderungen brauchen tragfähige Argumente gegen die Auffassung von Verantwortungsträgern in Verwaltung und Politik, dass bei diesen Menschen „die Pflege überwiegt“ und darum ein Pflegeheim der geeignete Lebensort ist.
- Unterstützung und Begleitung der Eltern und ihrer schwerbehinderten Töchter und Söhne auf der Suche nach Wohn- und Beschäftigungsmöglichkeiten, die ihren individuellen Bedürfnissen und Wünschen entsprechen.
- Ermunterung der Eltern von Menschen mit schwerer Behinderung zur Initiierung von Alternativen zum institutionell orientierten System der Behindertenhilfe, z.B. in Form von Projekten.

- Einmischen in sozialpolitische Diskussionen mit der Forderung der sozialen Inklusion in allen Lebensbereichen, unabhängig von Art und Ausmaß des Unterstützungsbedarfs.

Hans-Reiner Bönning

(nach Unfall mit 14, querschnittsgelähmt; z.Z. „INTRANSAL – Inklusive Transition Schule – Arbeit – Leben“ im BZSL e.V; Kontakt: reiner.boenning@bzsl.de):

Inklusion als bildungspolitische Forderung verlangt viel. Doch wird sie nur gelingen, wenn man/frau noch weit mehr fordert: Wir brauchen gesamt-gesellschaftliche Leitziele, die stärker sind als Macht und Profitstreben. Wir brauchen ein Selbstbewusstsein, dass sich nicht einreden lässt, die Welt sei eine Scheibe – oder Konsum und Abgrenzung und „Ruhe“ vor Problemen sei ein akzeptabler Ersatz für ein humanes Leben und Zusammenleben. Oder es sei kein Geld da. Natürlich ist es „da“, an der Börse zum Beispiel – warum ist es nicht „hier“? Oder man müsse Schwache schützen, in dem man sie in Sonderinstitutionen steckt. Wenn die Welt und die Gesellschaft und die Schule „zu rau“ sind, wieso soll dagegen der Bau, die Erhaltung und das immer weitere Investieren in Glashäuser nützen?

Womit soll und kann es morgen weitergehen?

Sich von niemandem in die Ecke stellen lassen. Sich nicht als einsame Rufer/-innen in der Wüste oder als Don Quijote verstehen. Dazu beitragen, dass Menschen sich selbst mehr trauen – und anderen mehr zutrauen. Sich offen umschaun, um potenzielle Mitstreiter/-innen zu erkennen. Gute eigene fachliche Konzepte so öffnen, dass sie sich mit denen der neuen Mitstreiter/-innen vernetzen lassen. Und dies ganz praktisch tun!

Mit „neuen“ Mitstreiter/-innen konzeptionell und praktisch zusammenarbeiten

„Peer Counseling“ – die Beratung und das Empowerment von behinderten Menschen durch Menschen mit eigener Behinderungserfahrung ist seit Jahren bekannt und hat sich vielfach bewährt. Gerade dann, wenn es um schwer wiegende Entscheidungen, um den Mut und die Entwicklung von Fähigkeiten geht, um sich gegen Ausgrenzung zu wehren und sich auf selbstbestimmte Lebenswege zu begeben.

Dies wird hin und wieder öffentlich hoch geehrt, aber fachlich meist unterschätzt. So gab es im Bildungsbereich bisher nur sporadische, gelegentliche Zusammenarbeit mit behinderten Expert/-innen. Seit nunmehr fünf Jahren gibt es Projekte – von einigen emanzipatorischen Behindertenorganisationen getragen –, in denen Peer Counseling als professioneller Empowerment- und Methodik-Ansatz und Peer Counselor/-innen als professionelle Akteur/-innen im Bereich Schule – Arbeit – Leben entwickelt und erprobt bzw. weitergebildet werden.

Hier finden Sie einerseits sozialpädagogisch und sozialrechtlich ausgebildete Mitstreiter/-innen, die andererseits auch ihre persönlichen Erfahrungen und das Selbstmanagement mit ihrer eigenen Behinderung als besondere berufliche Fähigkeit einsetzen und vielseitig nutzbar machen:

- Als „Peers“ (gleich Betroffene) und als „lebender Beweis, dass es geht“ für die besonders vertrauensvolle und ermutigende Beratung und für das Coaching der behinderten Schüler/-innen.
- Als Mittler und bislang „fehlendes Bindeglied“ zwischen den meist nichtbehinderten Pädagog/-innen, Berufsberater/-innen, Eltern und ihren Kindern.

Es gibt erste Curricula und Lehrplan-Ansätze wie Schüler/-innen mit unterschiedlichen Behinderungen etwa ab Klasse 7 bis Schulende

und darüber hinaus genau die Schlüsselqualifikationen erwerben können, die sie für ein möglichst eigenständiges Leben brauchen. Dazu gibt es auch entsprechende Weiterbildungs- und Workshopangebote für Pädagog/-innen, Schulhelfer/-innen, Eltern.

Ich wünsche mir, dass „alte“ und neue Fachleute aufeinander zugehen, Erfahrungen in der praktischen Zusammenarbeit machen und gemeinsam nach Möglichkeiten suchen, wie diese Zusammenarbeit nach Ablauf des Projektes (Ende 2007) auf sicherer Basis fortgeführt werden kann.

Ingrid Wenzler

(Vorsitzende des Gesamtschulverbandes):

Warum Inklusion?

Inklusion ist die einer demokratischen Gesellschaft einzig angemessene Schulkonzeption. Ihr Ausgangspunkt und ihre Zielsetzung ist das Prinzip der demokratischen Gleichheit der vielfältig unterschiedlichen Menschen. Alle gewinnen, wenn alle gewinnen – aber alle verlieren Wesentliches, wenn nur manche – z.B. durch exklusive Schulplätze – gewinnen.

Junge Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen können in heterogenen Gruppen besonders viel hinzulernen, mehr als in separierten Gruppen.

Wir müssen damit aufhören, Menschen mit Handicaps vor allem über ihre Beeinträchtigungen zu definieren.

Es muss selbstverständlich werden,

1. dass jede Schule die Pflicht hat, Kinder mit Beeinträchtigungen aufzunehmen;
2. dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen nicht dort zur Schule gehen müssen, wo die Ausstattung und das entsprechende Fachpersonal vorhanden sind, sondern dass diese an den Schulen bereitgestellt werden, wo Kinder und Jugendliche sie benötigen;

3. dass die Pädagogen und Pädagoginnen für inklusive Praxis ausgebildet und die Kollegien für diese Praxis fortgebildet werden;
4. dass jedes an einer Schule aufgenommene Kind während seiner gesamten Pflichtschulzeit an dieser Schule so individuell angemessen wie möglich seine Fähigkeiten entfalten und weiterentwickeln kann.

Was kann ich in meinem Bereich tun?

Angesichts des sehr großen Abstandes zwischen der Realität, dem Stand des Problembewusstseins in unserem Land einerseits und der genannten Zielsetzung andererseits sind erste Schritte:

1. In Alltagssituationen im obigen Sinne immer wieder Stellung beziehen.
2. Das Fehlen beeinträchtigter Menschen in den allgemeinen Schulen immer wieder als „nicht normal“ ansprechen.
3. Eltern in ihrem Inklusionswunsch bestärken, beraten, unterstützen.
4. Im Schulalltag der allgemeinen Schule Elemente der Begegnung, des gegenseitigen Wahrnehmens, Kennenlernens, von gemeinsamen Aktivitäten anstoßen.

Was erwarte ich von Anderen?

Kurz- und mittelfristig einerseits Zweifel, Ablehnung und Widerstand, andererseits aber doch auch die Bereitschaft sich mit Inklusionskonzepten auseinander zu setzen.

Ich wünsche mir:

- *Vom Staat:* Entsprechende Zieldefinition und Festlegungen in Gesetzen, Verordnungen sowie durch Setzung angemessener Haushaltsprioritäten.
- *Von den Parteien:* Aufnahme in ihre Wahlprogramme, Koalitionsvereinbarungen.
- *Von Gewerkschaften, Verbänden:* Aufnahme in ihre Aktionsprogramme, Aktivitäten dafür.

- *Von Schulen:* Konzeptdiskussion: „Wir wollen inklusive Schule werden. Was ist das? Welche Schritte sind an unserer Schule dafür erforderlich?“

Was kann ich ab morgen beginnen?
Obiges thematisieren, wo es möglich ist.

Rainer Domisch

(Leitender Mitarbeiter im finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen):

Über Grenzen hinweg Schule und Schulbildung zu einer zentralen Hauptaufgabe in allen Ländern entwickeln und dabei gleichermaßen Können und Kompetenz einerseits und menschliche Solidarität andererseits zur Grundlage machen und als Ausgangspunkt verstehen für eine gemeinsame Schule für unterschiedliche Lerner.

Ulf Preuss-Lausitz

(Erziehungswissenschaftler, TU Berlin):

Ich empfehle im Sinne einer Mehr-Ebenen-Vorgehensweise folgende Schritte:

- *Regelmäßige Vernetzung* der aus guten Gründen eigenständig arbeitenden integrativen Initiativen (Barrierefreies Leben in der Stadt; Integration im Kitabereich; Integration im Schulbereich; Freizeit-Inis; Elternberatung; Integration in der beruflichen Ausbildung und am Arbeitsplatz; usw.)
- *Regional:* In einem Landkreis, in einer (kleinen) Stadt sollten sich aus diesen Bereichen alle zusammentun, um konkrete Schritte mit klaren Zeitfenstern umzusetzen. Das kann der barrierefreie Raum sein, aber auch die Grundschule für alle. Wichtig ist, dass Pädagogen sich mit anderen – auch über Eltern hinaus – zusammen tun und sich als gemeinsame NGO (Nicht-Regierungs-Organisation) vor Ort verstehen und wirken.

- *Einzel-Schule:* Einerseits sollte nun durch die Schulprogrammpflicht der Gemeinsame Unterricht, d.h. die Integration von Kindern mit offiziellem Förderbedarf, in das Schulprogramm aufgenommen werden und von der gesamten Schulgemeinde getragen werden. Andererseits sollten die einzelnen Schulen im Sinne der „finnischen Haltung“ „niemand mehr zurücklassen“, d.h. keine Abschiebung mehr vornehmen – auch bei schlechten Schulleistungen und unakzeptablem Verhalten. Dazu braucht es schulinterne Umsetzungsprogramme und Fortbildung.
- *Lehreraus- und -fortbildung:* Lernen unter Bedingungen von Heterogenität, aber auch direkt das Thema Integration von Kindern mit Behinderungen muss Pflicht-Modul in der 1., 2. und in der 3. Phase werden. Fortbildung sollte Berufspflicht im Rahmen von Arbeitszeitvereinbarungen werden.
- *Bildungspolitik:* Die Integrationsbewegung sollte sich mit der allgemeinen bildungspolitischen Bewegung für ein integratives Sekundarschulsystem („Schule für alle“) verbinden, damit der sonderpädagogisch-behinderungsspezifische Aspekt nicht (wieder, wie bei der Gesamtschule der 60er Jahre) außen vor bleibt.
- *Bildungspolitik:* Die Schule für Lernbehinderte sollte sofort auslaufen (bei Verlagerung des vorhandenen Personals in die Regelschulen). Umgehend sollten Anträge mit klaren Zeitvorstellungen und Umsetzungskonzepten in den Landesparlamenten eingebracht werden. Warum sind die Pädagogen so unpolitisch (respektiv resignativ) und schauen nur noch auf die Einzelschule (respektive das einzelne Kind)?
- *Schulforschung:* Die Prüfung der Qualität auch in den Schulen für Sinnes-, Körper- und geistige Behinderungen,

auch vergleichend zu entsprechenden Integrationsmaßnahmen, steht dringend auf der Tagesordnung. Wo sind die jungen Forscherinnen und Forscher, die gute Designs und erfolgreiche Drittmittelanträge stellen?

P.S. Manchmal staunt man, wie schnell sich Geschichte wandelt. Das galt nicht nur 1989. Das gilt auch im pädagogischen Bereich: Siehe Ganztagschule, siehe Erziehungsgeld für Väter, siehe kostenlose Kita-Jahre. Deshalb mehr öffentlicher, also sichtbarer Mut für ein gemeinsames Lernen und Leben.

Jutta Schöler

(Erziehungswissenschaftlerin, TU Berlin):

- Änderung der 1. und 2. Ausbildungsphase für Sonderpädagogik: Vorbereitung auf eine Tätigkeit an Regelschulen muss „normal“ werden.
- Verbindliche Regelung der Finanzierung von Integrationsmaßnahmen. Der Streit um die Zuständigkeiten zwischen verschiedenen Kostenträgern darf nicht auf dem Rücken der Kinder und ihrer Familien ausgetragen werden.
- „Inklusive Schulen“ müssen gestärkt, gestützt, öffentlich anerkannt und selektiven Maßnahmen auf allen Ebenen entgegengewirkt werden.

Dietlind Gloystein

(Sonderpädagogin und Seminarleiterin, Leiterin der Beratungsstelle für Kindesentwicklung in Berlin Pankow):

Die Verbreitung der alten Erkenntnisse:

Jedes Verhalten, das ein Kind zeigt, ist für dieses in seinem Kontext sinnvoll! – Die Aufgabe von Pädagog/-innen besteht darin, das Tun eines Kindes zu verstehen, evtl. zu übersetzen, es zu begleiten, zu fördern und zu fordern.

Ich achte, wertschätze und respektiere grundsätzlich mein Gegenüber! Gerade Pädagoginnen und Pädagogen übernehmen hier eine Vorbildfunktion.

Der Dialog ist der Weg der Entwicklung! Nur der Austausch, der Dialog, der auf gegenseitige Achtung beruht, bietet die Möglichkeit eine gemeinsame Sprache (zwischen Lehrer/-innen – Schüler/-innen und Schüler/-innen – Schüler/-innen) zu erlernen, sich zu verständigen, zu entwickeln.

Weiterentwicklung integrativer/ inklusiver Schulkonzepte.

Viele integrativ arbeitende Schulen haben ihr Schulkonzept vor langer Zeit geschrieben. Ihre Konzepte entstammen noch aus der Arbeit der Legitimation und Sicherung. In anderen Schulen hat es Schwerpunktverschiebungen gegeben. Hier wird die integrative Arbeit zwar noch erwähnt, läuft aber häufig nur noch als Additiv neben anderen Schwerpunkten nebenher.

Wünschenswert wäre ein prozesshaftes Mitwachsen als tragende Säule mit verbindlichen Maßnahmen für alle! So besteht auch die Möglichkeit, Schüler/-innen, deren Eltern sich der Erziehungsverantwortung entziehen, konkrete Maßnahmen als verbindliches Schulangebot – auch im Klassenverband – anzubieten, wie z.B. Psychomotorik, neurophysiologisches Bewegungsprogramm, Hörtraining.

Umstellung der Lehrerbildung

Verbindliche Ausbildung in „Lernen in heterogenen Gruppen“, auch in Vorbereitung auf „Arbeiten im interdisziplinären Team“ in der 1./2./3. Phase der Lehrerbildung.

Für alle Erzieher/-innen, Heilpädagog/-innen und Lehrer/-innen sollten folgende verbindliche Aus- und Fortbildungsinhalte angeboten werden:

- Grundlagen allgemeiner kindlicher Entwicklung,
- Vermittlung von Alltagsdiagnostik und neuen förderdiagnostischen Ansätzen,
- Möglichkeiten zur „Entwicklungshilfe“.

Vorbereitung

der nächsten Inklusionstagung!

ADRESSEN DER VERANSTALTER

Eltern für Integration e.V.

c/o Nachbarschaftshaus am Lietzensee
Herbartstraße 25
14057 Berlin

Tel. (030) 30 30 65 18
buero@efiberlin.de
www.efiberlin.de

**Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft –
Landesverband Berlin (GEW Berlin)**

Ahornstraße 5
10787 Berlin

Tel. (030) 21 99 93-0
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

**Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft –
Hauptvorstand (GEW Hauptvorstand)**

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main

Tel. (069) 7 89 73-0
info@gew.de
www.gew.de

Grundschulverband Landesverband Berlin

c/o Ingrid Kornmesser
Kohlfurter Straße 4
10999 Berlin

(030) 6 15 79 22
ikornmesser@yahoo.de
www.grundschulverband.d

**Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung behinderter und
nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM)**

c/o Technische Universität Berlin, Sekr. FR 4-3
Franklinstraße 28/29
10587 Berlin

Tel. (030) 3 14 -7 32 05
www.akgem-berlin.org.de

Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (ANE)

Boppstraße 10
10967 Berlin

Tel. (030) 25 90 06-0
ane@ane.de
www.ane.de

**Berliner Zentrum für selbstbestimmtes Leben
behinderter Menschen (BZSL)**

Frankonia-Höfe
Prenzlauer Allee 36
10405 Berlin

Tel. (030) 44 05 44 -24
beratung@bzsl.de
www.bzsl.de

**Eltern beraten Eltern
von Kindern mit und ohne Behinderung e.V.**

Gritznerstraße 18-20
12163 Berlin

Tel. (030) 8 21 67 11
mail@eltern-beraten-eltern.de
www.eltern-beraten-eltern.de

**Förderkreis beruflicher Zusammenarbeit
von Behinderten und Nichtbehinderten**

c/o Ingrid Kornmesser
Kohlfurther Straße 4
10999 Berlin

Tel. (030) 3 92 92 87
(Claire Weckesser)
fbzbn@web.de

**Gesamtschulverband Landesverband Berlin
(GGG-Berlin)**

Geschäftsstelle Katrin Kundel
Frankfurter Tor 1
10243 Berlin

www.ggg-bund.de

Lebenshilfe Berlin

Wallstrasse 15/15A
10179 Berlin

www.lebenshilfe-berlin.de