

Abschlußarbeit

zur Erlangung des Master of Arts (M.A.)
im Fernstudiengang Sozialmanagement

der Alice-Salomon-Hochschule
Berlin

Thema:

**Dabeisein darf nicht alles bleiben – die verordnete Inklusion in Hessen
Widerstände – Herausforderungen – Perspektiven**

Erstprüfer: Dr. Thomas Casagrande
Zweitprüferin: Prof. Kira Kosnick, Ph. D.

**vorgelegt durch: Julia Katharina Irsch
aus: Frankfurt am Main**

Bearbeitungszeitraum: 01.12.2014 bis 28. Februar 2015

Einreichungsdatum: 28.02.2015

***Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung – keine Bildung.
John F. Kennedy***

für Mo

*Das Leben wäre vielleicht einfacher
wenn ich dich nicht getroffen hätte
Es wäre nur nicht mein Leben
(Erich Fried)*

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	5
1. NEUER WEIN IN ALTEN SCHLÄUCHEN? INKLUSION UND INTEGRATION – EINE BEGRIFFSABGRENZUNG	10
2. ES GIBT KEIN RICHTIGES LEBEN IM FALSCHEN – DIE GRENZEN DER INKLUSION IM DEUTSCHEN SCHULSYSTEM	15
3. DIE VERORDNETE INKLUSION IN HESSEN – WILLE UND WIRKLICHKEIT	27
3.1 CHANGE MANAGEMENT – EINE ORGANISATIONSTHEORETISCHE BEGRIFFSEINORDNUNG	28
3.1.1 VOM WANDEL UND SEINEN ORDNUNGEN – EVOLUTION UND CHANGE	29
3.1.2. NOBODY LIKES CHANGE EXCEPT A WET BABY (MARK TWAIN) – VOM WANDEL UND SEINEN WIDERSACHERN	30
3.1.3 VOM UMGANG MIT WIDERSTÄNDEN – KURT LEWIN UND DIE DREI PHASEN DES CHANGE	32
4. WINDS OF CHANGE (SCORPIONS) – DIE VERORDNETE INKLUSION UND DER WANDEL UNSERES BILDUNGSSYSTEMS	35
4.1 KEINE VERÄNDERUNG OHNE WIDERSTAND	36
4.2 DEN WIDERSTAND VERSTEHEN UND BEACHTEN	38
4.2.1 UND WIE SO RAR DAS GELD! (HEINRICH HEINE) – DER RESSOURCENVORBEHALT UND SEINE AUSWIRKUNGEN	39
4.2.2 ALLE EINSCHLIESSEN, WOLLEN WIR DAS? (FAZ) – HETEROGENITÄT IM KLASSENZIMMER	45
4.2.2.1 KINDER BRAUCHEN MÄRCHEN (BRUNO BETTELHEIM) – DAS MÄRCHEN VON DER GUTEN MISCHUNG	47
4.2.3 AUF DIE HALTUNG ALLEIN KOMMT ES AN! (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY) – DENKMUSTER AUFBRECHEN, PERSPEKTIVEN ERÖFFNEN	50
4.2.4 DAS IST TECHNISCH UNMÖGLICH! (PETER USTINOV) – DIE ROLLE DER EXPERTEN	54
4.2.5 NICHT JEDE HERAUSFORDERUNG BRINGT EINEN WEITER! (AKTION MENSCH) – BARRIEREFREIHEIT UND ZUGÄNGLICHKEIT	59

5. SCHLUSS	62
6. LITERATURVERZEICHNIS	68
6.1 MONOGRAPHIEN, FESTSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDE	68
6.2 PERIODIKA	77
6.2.1 ZEITUNGSARTIKEL	79
6.3 INTERNETQUELLEN	80
6.4 SONSTIGES	82

Einleitung

Als der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen Vernor Muñoz Villalobos im Jahr 2006 Deutschland besuchte, ahnten weder Politiker noch Schulentwickler Böses. Die Vereinten Nationen bereiteten die Verabschiedung ihrer Behindertenrechtskonvention¹ vor, auch Deutschland war bereit sie zu ratifizieren, vor allem da man der Meinung war, alle darin enthaltenen Vorgaben bereits umgesetzt zu haben. Die Schelte, die dann kam, hatte man nicht erwartet. Harsche Worte fand Muñoz für das deutsche Bildungssystem, das er in 107 Punkten kritisierte: Mit einer Inklusionsquote von nur 20 Prozent läge Deutschland auf dem Niveau von Entwicklungsländern, andere OECD-Länder kämen auf eine Quote von 60 bis 80 Prozent². An den Hochschulen sähe es noch schlechter aus als an den allgemeinbildenden Schulen. Lediglich 171.000, also 7 Prozent von bundesweit 2.386.974 Millionen Studierenden gaben im Studienjahr 2011/12 bei ihrer Immatrikulation überhaupt an, daß sie eine Behinderung haben³. Der Rest verschweigt das Handicap aus Angst vor Nachteilen oder – das dürfte weitaus häufiger sein – studiert gar nicht erst. Das alles sind Zahlen, die erschrecken müssen, vor allem vor dem Hintergrund der Tatsache, daß in Deutschland rund 9,6 Millionen Menschen, also fast 12 Prozent der Bevölkerung als behindert gelten⁴,– Tendenz steigend, denn nur 2 Prozent von ihnen haben eine angeborene Behinderung. Bei allen anderen haben Unfall, Krankheit oder schlicht hohes Alter zu Einschränkungen ihrer Gesundheit geführt.

Was diese Zahlen aber auch zeigen: Nicht nur in Deutschland, in ganz Europa steigt die Zahl der Menschen mit Behinderungen bedingt durch den demographischen Wandel seit Jahren kontinuierlich an. Es kann also wenig sinnvoll sein, in diesem Bereich alles wie bisher zu handhaben – ein neuer Umgang mit Behinderung und von Behinderung betroffenen Menschen ist nicht nur aus moralischen, sondern auch aus wirtschaftlichen Gründen dringend nötig geworden. Doch in der Frage der Herangehensweise scheint die Gesellschaft merkwürdig gespalten. Dies zeigte sich auch an dem heftigen Diskurs, den der Besuch des UN-Sonderberichterstatters Muñoz auslöste und der bis heute andauert.

Rund 68 Prozent der Menschen ohne Behinderung in Deutschland sind der Ansicht, die Lage von Menschen mit Behinderung habe sich in den letzten zehn Jahren entscheidend

¹im folgenden BRK

²vgl. Aktion Mensch (Hrsg.): Wissen Inklusion. Bonn: 2012, S. 15

³vgl. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 450f. Zu finden unter: http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf, letzter Aufruf 20.02.2015

⁴vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: 2011, S. 8

verbessert⁵. Eine hochentwickelte Industrienation wie Deutschland sollte sich der Menschenrechtsverletzung schuldig gemacht haben? Undenkbar, besonders im Bildungsbereich! Man habe hier schließlich ein System der Integration geschaffen, das auch Kindern mit Behinderungen eine, wenn auch mitunter um essentielle Standards stark geminderte, Schulbildung ermöglichen soll. Aber nicht nur Muñoz beharrte auf seiner Kritik. Auch das *Deutsche Institut für Menschenrechte* und die *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* bekräftigten, daß es sich bei den schlechten schulischen Leistungen von Teilgruppen eben nicht nur um ein bedauerliches Leistungsdefizit des deutschen Bildungswesen handele, sondern tatsächlich um das Produkt eines hochselektiven Systems, das systematisch Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen verletze.⁶ Diese Kritik stützte sich auf die Tatsache, daß das mehrgliedrige deutsche Schulmodell durch seine Ausdifferenzierung Kinder aufgrund ihrer Herkunft, ihres soziokulturellen Hintergrunds oder des Vorhandenseins von realen oder vermeintlichen Förderbedarfen systematisch benachteilige. Tatsächlich zeichnet sich das deutsche Bildungswesen weltweit allein durch die Variation seiner strukturellen Angebotsformen aus: Sie sind in keinem der 16 Bundesländer identisch und so selbst für Experten nur schwer durchschaubar.⁷ Nicht nur gibt es die allgemeinbildenden Schulen zu denen die Grundschule ebenso gehört wie die weiterführenden Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule, darüber hinaus gibt es je nach Bundesland bis zu zehn verschiedene Förderschulen⁸, an denen Kinder mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf je nach Art und Schwere ihrer Beeinträchtigung noch einmal einsortiert werden können. Begründet wird dies alles mit einer kruden Mischung konservativer Leistungserwartungen und der niemals wissenschaftlich gesicherten Theorie, alle Begabung sei angeboren und somit statisch.

Es liegt auf der Hand, daß ein so ausdifferenziertes System immer Gefahr läuft, diejenigen, die es einteilen soll, zu benachteiligen – sei es schlicht durch Fehleinschätzungen und Fehlentscheidungen oder aber, und das ist viel bedeutsamer, schon durch ihren Ausschluß von bestimmten Zugehörigkeitsgruppen und die damit verbundene Ausgrenzung, die mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 3, eigentlich unvereinbar ist.⁹ Kategorisierungen nämlich bergen immer die Gefahr des Vergleichs. So entstandenen Gruppen werden viel eher bestimmte Merkmale und

⁵vgl. „Was heißt hier behindert?“ In: Der Tagesspiegel vom 03.12.2014, S. 2

⁶vgl. Stähling, Reinhard: Illegale Schüler oder illegale Schulverhältnisse? Ein juristischer Exkurs, S. 47. In: Stähling, Reinhard: Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle. Baltmannsweiler: 2011, 43-59

⁷vgl. Rösner, Ernst: Schulsystem und Schulentwicklung, S. 49. In: Bohl, Thorsten, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels und Carla Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde-Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, 49-55

⁸Diese sind in erschrecken großer Vielzahl nicht zum allgemeinbildenden Schulsystem zu zählen, da man auf n von ihnen einen qualifizierten Abschluß erwerben kann.

dann auch bestimmte Rechte und Pflichten zugesprochen. Individuen aber sollten nicht auf Gruppenzugehörigkeiten reduziert werden, denn selbst in sich ist jeder Mensch von Vielfalt und Unterschiedlichkeit geprägt. Eine Vielfalt und Unterschiedlichkeit, die zu schätzen und anzuerkennen sich die Bundesrepublik mit der Ratifizierung der BRK verpflichtet hat.

Kein Wunder, daß sich die BRD unter Handlungszwang sah. Anders ist es kaum erklärlich, daß sie in solcher Eile¹⁰ die 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedete BRK durch den Bundestag innerstaatlich legitimieren ließ. Dies geschah am 8.11.2008. Die darin enthaltenen Bestimmungen gingen somit in geltendes deutsches Recht über.¹¹ Dadurch hat die Bundesregierung zumindest formal ihren Willen bekundet, inklusive Werte umzusetzen. Was aber genau diese inklusiven Werte beinhalten sollen und vor allem, wie sie umzusetzen seien, darüber schien sich an den entscheidenden Stellen niemand Gedanken gemacht zu haben. Gerade im Hinblick auf die Neugestaltung unseres Bildungssystems, wie sie von den Vereinten Nationen gefordert wurde und wird, zeigte sich, daß es schwierig, wenn nicht unmöglich werden würde, in einem Schulsystem, daß sich über die Exklusion bestimmter Schülergruppen definiert, inklusive Bildungsstandards umzusetzen.

Doch auch heute, rund neun Jahre nach Verabschiedung der BRK, liegt kein umfassendes Konzept, kein durchdachter Managementplan, ja, nicht einmal eine eindeutige Position vor. Der *Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* ergeht sich hier in äußerst vagen Platitüden: Man wolle Behinderung anerkennen, Menschen mit Behinderung wertschätzen, der Gedanke der Inklusion sei ein wichtiger Maßstab. Ohne Zweifel entbehren diese Aussagen nicht ihrer Richtigkeit. Damit sie aber nicht zu leeren Worthülsen verkommen, sind statt Worten Taten gefragt, die die Bundesregierung leider nicht folgen ließ. Bezüglich der Ausgestaltung eines – wie von den Vereinten Nationen geforderten – hochwertigen inklusiven Bildungssystems ließ man 2011 lediglich verlauten:

⁹vgl. Verfassung des Landes Hessen und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bad Homburg v. d. H.: 1991, Artikel 3

¹⁰Mit der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen hatte es Deutschland nicht so eilig. Von den Vereinten Nationen bereits 1989 verabschiedet, ratifizierte Deutschland sie zwar bereits 1992, dies aber nur unter Vorbehalt gegen einzelne (das Ausländerrecht betreffende) Bestimmungen der Konvention. Erst 2010 wurde die Konvention von Deutschland vollständig ratifiziert und alle Vorbehaltserklärungen zurückgenommen. Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/kinderrechtskonvention-crc.html#c1770>, letzter Aufruf: 20.02.2015

¹¹„Mit dem Zustimmungsgesetz (Bundestagsdrucksache 16/10808 vom 08.11.2008) sind die Bestimmung der VN-Behindertenrechtskonvention mit Wirkung vom 01. Januar 2009 geltendes Bundesrecht geworden.[...] Die einzelnen Vorschriften haben nun Gesetzesrang und müssen durch alle öffentlichen Organe befolgt werden. [...]“ (Bernstorff, Jochen von: Kommentar zum Zustimmungsgesetz zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, S. 116. In: Gemeinsam Leben. Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen, Jg. 2009, Nr. 9, 116-117

„Fragen der inklusiven Bildung und der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sind Gegenstand der Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Die Länder überarbeiten derzeit die 'Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland'. Die gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne Behinderungen ist dabei ein wichtiger Schwerpunkt.“¹²

Dieser Verweis auf den besonderen deutschen Umstand der Länderhoheit über alle Bildungsbelange hat die Umsetzung der BRK im Bildungssektor nicht einfacher gemacht. Die Länder nämlich, in deren Händen die Durchführung des *Nationalen Aktionsplans* bezüglich der Schulen liegt, haben sich zwar auch die *Inklusive Schule* als Ziel auf die Fahnen geschrieben, tatsächlich wird aber an einer Umsetzung nicht nur nicht gearbeitet, sie wird auch durch die Vorgaben der Staatlichen Schulämter wenn nicht sabotiert so doch behindert – in einigen Bundesländern mehr als in anderen. Daß einem Kind nämlich ein sonderpädagogischer Förderbedarf bescheinigt wird, ist systematisch zufällig, was sich in den eklatanten Unterschieden der einzelnen Bundesländer niederschlägt: Während beispielsweise die Wahrscheinlichkeit als geistig behindert zu gelten in Rheinland-Pfalz bei 0,7 Prozent liegt, ist sie in Mecklenburg-Vorpommern mit 1,8 Prozent fast 2,5 Mal so hoch – ein Umstand, der medizinisch nicht erklärbar ist.¹³ Offenbar hängt es weniger von den persönlichen Eigenschaften eines Kindes ab, ob es als behindert gilt, sondern vielmehr von institutionellen Rahmenbedingungen, organisatorischen Notwendigkeiten und pädagogischen Gepflogenheiten seines jeweiligen Schulbezirks.¹⁴ Bei der Umgestaltung unseres Bildungssystems wird daher mehr benötigt als eine Idee und eine Überzeugung. Essentiell für den Erfolg eines solchen fundamentalen Wandels ist ein gut vorbereiteter und auf die Teilhabe aller Beteiligten angelegter Prozeß, der die Implementierung eines inklusiven Schulsystems kontinuierlich begleitet und Widerstände nicht wegdiskutiert, sondern konstruktiv miteinbezieht. Abgesehen davon, daß sie gemäß der gesetzlichen Vorgabe gezwungen sind, Inklusion umzusetzen, müssen sich vor allem die Schulen *„[...] gegenüber den Einflüssen ihrer Umwelt als zugänglich erweisen, weil sie sich sonst isolieren [und] die Anforderungen aus ihrer Umwelt nicht mehr angemessen wahrnehmen [...]“¹⁵.*

¹²vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: 2011, S. 131

¹³vgl. Katzenbach, Dieter: Praktisch erprobt, empirisch gesichert – Forschungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder, S. 7. In: Bognar, Daniel und Bianca Marin: Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen. Köln: 2014, 5-11

¹⁴vgl. ebd.

¹⁵Merchel, Joachim: Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisationen. Weinheim: 2005, S. 13

Nur wenn es gelingt, die Kommunikation über Inklusion störungs- und widerspruchsfrei zu gestalten, kann langfristig das umgesetzt werden, was die BRK anstrebt – eine Gesellschaft ohne Diskriminierung und Ausgrenzung, die sich nicht mehr an den Defiziten einzelner Menschen, sondern an ihren Stärken orientiert und ihr Homogenitätsstreben zugunsten einer gewollt heterogenen Gesellschaft aufgibt.

Was Change Management in seinen verschiedenen Facetten bedeutet, wie ein solcher Change-Prozeß konstruktiv gestaltet werden kann und wie sich eine widersprüchliche Kommunikation auf das Inklusionsverständnis der Betroffenen auswirkt, soll die vorliegende Arbeit am Beispiel inklusiver Bildungsprozesse in Hessen verdeutlichen.

1. Neuer Wein in alten Schläuchen? Inklusion und Integration – eine Begriffsabgrenzung

Ein Gespenst geht um in Europa. Das Gespenst der Inklusion.¹⁶ So könnte man den Bildungsdiskurs charakterisieren, der sich in den letzten Jahren in Deutschland entwickelt hat. Seit die Bundesrepublik im Jahr 2008 der BRK der Vereinten Nationen im Bundestag zustimmte und diese damit bindend auch für das deutsche Schulrecht wurde, ist der Begriff Inklusion zum Schlagwort der Schulentwicklung geworden.

Den Befürwortern und Vorkämpfern einer inklusiven Gesellschaft wird vielfach vorgeworfen, den Begriff *Integration* einfach durch den der *Inklusion* ersetzt zu haben. Es handele sich hierbei einfach nur um einen neuen Namen für ein altes Prinzip, sozusagen um alten Wein in neuen Schläuchen. Diesem Gedankengang folgte auch die Deutsche Bundesregierung als sie den Text der UN-BRK übersetzen ließ: Konsequenterweise wurde der Begriff *Inklusion* mit *Integration* ins Deutsche übertragen. Dies schien den Verantwortlichen zielführend, da ein integratives Bildungssystem zumindest nach deutschem Verständnis ja bereits vorhanden war. Abgesehen von der mutmaßlichen Absicht, die dahinter stand, handelt es sich hierbei auch um einen eklatanten Übersetzungsfehler, der von den Vereinten Nationen ganz folgerichtig nicht anerkannt wurde.¹⁷ Unmißverständlich heißt es denn auch im englischen Original:

„[...] States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning [...]. In realizing this right, States Parties shall ensure that: Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary

¹⁶ Der Begriff Inklusion wird als bekannt vorausgesetzt. Sozialpolitisch wird er das erste Mal in der Menschenrechtserklärung von 1948 verwendet und bezieht sich auf das grundsätzliche Recht **aller** Menschen auf Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft. Das Gegenteil von Inklusion ist Exklusion.

Da die Behindertenrechtskonvention ein Hauptaugenmerk auf den freien Zugang zu Bildung für alle Kinder legt, wird der Begriff momentan hauptsächlich in bezug auf unser Bildungssystem verwendet.

„Problematisch ist in den aktuellen Diskussionen das Auseinanderdividieren: Man diskutiert zur UN-Behindertenrechtskonvention über behinderte Kinder und meint damit zumeist Behinderung im medizinischen Sinne. Das wird aber oft nicht zusammengedacht mit sozialer Ungleichheit und Diskriminierung, obwohl wir seit langem wissen, daß benachteiligte Schüler/innen in Sonderschulen [...] stark überrepräsentiert sind und in höheren Bildungsgängen unterrepräsentiert.“ (Seitz, Simone: Warum sind keine Gymnasiasten dabei?, S. 262. In: Stähling, Reinhard und Barbara Wenders: „Das können wir hier nicht leisten“ Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler: 2013, 256-264)

¹⁷vgl. Stähling, Reinhard: Illegale Schüler, S. 54

*education, on the basis of disability; Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live*¹⁸

Die Wichtigkeit einer korrekten Übersetzung zeigt sich, wenn man die beiden Begriffe Integration und Inklusion einander gegenüberstellt. Integration, das bedeutet wörtlich Wiederherstellung eines Ganzen. Integration setzt also eine früher erfolgte Separation bereits voraus.¹⁹ Während das Prinzip Integration anstrebt, Menschen mit Behinderung in bestehende Gesellschaftsstrukturen einzugliedern und somit nicht nur nach Homogenität strebt, sondern immer auch karitativen Charakter hat, meint Inklusion etwas, das dem diametral entgegensteht. Inklusion ergibt sich vielmehr „[...] *aus der Auffassung, dass eine Gesellschaft aus Individuen besteht, die sich alle mehr oder weniger unterscheiden.*“²⁰. Im Gegensatz zum stark normativen Integrations-Prinzip, das nur diejenigen bereit ist zu integrieren, die sich an einer staatlich und gesellschaftlich festgelegten Normalität orientieren, will Inklusion „[...] *die Veränderung bestehender Strukturen und Auffassungen dahingehend, dass die Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen die Normalität ist. Jeder Mensch soll die Unterstützung erhalten, die er für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben benötigt.*“²¹

In der UN-Kinderrechtsdeklaration von 1997 heißt es daher auch:

*„Inklusion ist 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 offenstehen [...].“*²²

Inklusion, das wird deutlich, ist also ein Konzept, das sich auf alle Bereiche der Gesellschaft bezieht, alle Menschen meint und letztlich nur durch eine tiefgreifende Veränderung unserer Gesellschaftsstrukturen zu erreichen sein wird. Die Problematik des aktuellen Diskurses liegt vor allem in der Reduktion des Bezugsrahmens auf Schulen

¹⁸Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention. Stand Oktober 2014. Berlin: 2014, Artikel 24 Abs. 1a) - 2b)

(In dieser Broschüre, die von der für die Belange behinderter Menschen Beauftragte Verena Bentele herausgegeben wurde, finden sich neben dem englischen Originaltext auch die nicht anerkannte deutsche Übersetzung der Bundesregierung, die deutsche Schattenübersetzung des Deutschen Instituts für Menschenrechte sowie die Übersetzung in leichte Sprache.)

¹⁹vg. Heimlich, Ulrich: Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion, S. 102. In: Heimlich, Ulrich und Joachim Kahlert (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: 2012, 80-116

²⁰Niehoff, Ulrich: Ausgrenzung verhindern! Inklusion und Teilhabe verwirklichen, S. 4. In: Fachdienst der Lebenshilfe. Praxis gestalten, Innovation wagen, Jg. 2002, Heft 1, 1-13

²¹ebd.

²²Unesco-UN-Komitee für die Rechte des Kindes (Hrsg.): Inclusion ist ... Genf: 1997

(vereinzelt auch auf Kindertagesstätten) und innerhalb dessen auf Kinder mit Behinderungen. Damit wird man dem Begriff Inklusion aber in keiner Weise gerecht. Nicht umsonst bezieht sich Inklusion im Sinne der UN-BRK lediglich in Artikel 24 auf das Recht auf inklusive Bildung. Tatsächlich meint Inklusion als Vision ein gesamtgesellschaftliches Konzept, das von Akzeptanz, Wertschätzung, Vielfalt und Partizipation geprägt ist. Ein Konzept also, das durchaus nicht nur auf Schule und im Bereich Schule nicht nur auf Kinder mit Behinderungen bezogen werden darf. Befürworter dieses holistischen Inklusionsansatzes weisen zu Recht auf die Gefahr hin, Inklusion könne anderenfalls als Spezialnormierung für Menschen mit Behinderungen aufgefaßt werden.

Inklusion meint aber alle Menschen. So ist es auch keinesfalls problematisch, wie häufig von Kritikern moniert, einem einzelnen Individuum besondere Aufmerksamkeit, Unterstützung oder Förderung angedeihen zu lassen. Voraussetzung dafür ist lediglich die Bereitschaft, dies grundsätzlich für alle Individuen zu tun und nicht mehr Rekurs auf *besondere Problemfälle*²³ zu nehmen, wie es in der Vergangenheit so häufig der Fall war. Im Sinne eines allgemeinen inklusiven Verständnisses gibt es keine *besonderen Problemfälle* mehr, sondern nurmehr eine Gruppe einzelner Individuen, in der ein jedes besondere Anliegen und Bedürfnisse hat, die es zu erfüllen gilt.

Hier wird deutlich, daß Inklusion immer auch einen visionären Anteil hat und niemals vollständig erreicht werden kann.²⁴ Über Visionen aber entwickeln Menschen sinnvolle Ziele, das wissen Organisationsentwickler schon lange. Die Orientierung an der Vision einer inklusiven Gesellschaft kann daher dazu dienen, undemokratische und ausgrenzende Strukturen zu verhindern.

In bezug auf unser Bildungssystem stehen wir also vor der Aufgabe, Schule zu einem Lernort zu machen, an dem Chancengerechtigkeit herrscht und sich alle Kinder frei entfalten können. Unser Schulsystem ist aber auch ein System, das Kinder systematisch auf das spätere Leben in der Gesellschaft vorbereiten soll. Hier sollen sie nicht nur fachliche Kompetenzen erwerben, sondern auch, wie man rational und konstruktiv Konflikte löst. Sie sollen lernen, Aufgaben kompetent und effizient zu lösen, ihre eigene Kreativität entfalten und sich darüber hinaus Wissen aktiv aneignen. Und dies alles ungeachtet ihres sozioökonomischen wie soziostrukturellen familiären Hintergrundes.

Wie das gelingen soll, ist durchaus unklar – klar ist nur: aktuell gelingt es nicht. Noch immer ist Schule nicht nur ein Ort der Heterogenität, sondern vor allem der Ungerechtigkeit und zwar ausdrücklich bezogen auf alle Schüler*innen. Jörg Dräger, Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung und Initiator und Mitherausgeber unzähliger Bildungsstudien konstatiert lapidar:

²³vgl. Ahrbeck, Bernd: Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: 2014

²⁴vgl. Hinz, Andreas: Inklusion als 'Nordstern' und Perspektiven für den Alltag. Überlegungen zu Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion, S. 19. In: Peters, Susanne / Widmer-Rockstroh, Ulla (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: 2014, 18-32

„Fast 20 Prozent aller 15-jährigen – und nahezu 25 Prozent der männlichen Jugendlichen – können höchstens auf Grundschulniveau lesen. [...] Jahr für Jahr verlassen fast 60 000 junge Menschen die Schule ohne Abschluss – das sind sieben Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung und entspricht der Einwohnerschaft einer mittelgroßen Stadt. [...] Diese Menschen stehen auch dauerhaft am Rande der Gesellschaft, sie können kaum an ihr teilhaben – weder finanziell noch sozial. [...] Geringe Bildung führt auch zu Ausgrenzung und Frustration, sie führt zu hohen Kosten für die Gesellschaft [...] und beeinträchtigt so unsere Zukunftsfähigkeit. Unbildung ist nicht nur ein Problem der Ungebildeten.“²⁵

Besonders krass zeigt sich diese Chancenungerechtigkeit aber, betrachtet man diejenigen Schüler*innen genauer, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde.

Im Schuljahr 2012/2013 besuchten rund 28,2 Prozent von ihnen eine Regelschule, wobei darauf verwiesen werden muß, daß ein Teil dieser Schüler*innen zwar an Regelschulen unterrichtet wird, dies aber in exklusiven Lernzusammenhängen, also in eigens für sie eingerichteten Gruppen und nicht in den allgemeinen Klassen²⁶. Der Rest wird nach wie vor an Förderschulen ausgesondert. Der Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Gesamtheit der schulpflichtigen Kinder in Deutschland bezogen, liegt bei etwa 6,6 Prozent (2008/2009 bei 6 Prozent).

Interessanterweise ist zwar der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen in einem Zeitraum von vier Jahren von 18,4 Prozent auf 28,2 Prozent gestiegen. Der Anteil an Schüler*innen, die eine Förderschule besuchen, ist im gleichen Zeitraum aber nur unwesentlich gesunken – von 4,9 Prozent im Schuljahr 2008/2009 auf 4,8 Prozent im Schuljahr 2012/13. Dies legt den Schluß nahe, daß bei immer mehr Schüler*innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird – zumeist im Förderschwerpunkt *Lernen*. Ihr Anteil an der Gesamtheit der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lag 2012/2013 bei 41 Prozent - sie stellen damit die größte Gruppe innerhalb der Förderschwerpunkte dar. Rund 90 Prozent von ihnen entstammen der sozialen Unterschicht. Von den exklusiv beschulten Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreichten wiederum nur 27,4 Prozent überhaupt einen Hauptschulabschluß. Alle anderen, also 72,6 Prozent erlangten an den sie

²⁵Dräger, Jörg: Dichter, Denker, Schulversager. Gute Schulen sind machbar – Wege aus der Bildungskrise. Überarbeitete und aktualisierte Neuausgabe mit einer politischen Gebrauchsanweisung von Klaus von Dohnanyi. München: 2013, S. 24ff

²⁶vgl. Klemm, Klaus: Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz, S. 631. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 17 (2014), Heft 4, 625-637

angeblich so besonders gut fördernden Spezialschulen noch nicht einmal einen Hauptschulabschluß.²⁷ Dazu bemerken Eiko Jürgens und Susanne Miller:

„[D]as deutsche Schulsystem [ist] Weltmeister in der sozialen Auslese und Spitzenreiter in der Produktion von Schulscheitern. Sowohl die gesellschaftlichen Verhältnisse als auch unser Bildungssystem produzieren also Gewinner und Verlierer. Das besondere Problem dabei besteht darin, dass die Chance, zu der einen oder anderen Gruppe zu gehören, in besonders starkem Maße von der sozialen Herkunft abhängig ist und eine abnehmende Mobilität am unteren und oberen Rand der Gesellschaft gegeben ist.“²⁸

Es erscheint daher nur naheliegend, bei der Umsetzung der UN-BRK einen Schwerpunkt auf die Bildungseinrichtungen des Landes und somit vor allem auf Schulen zu legen.

²⁷vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Gütersloh: 2014

²⁸Jürgens, Eiko / Miller, Susanne: Ungleichheit in Gesellschaft und Schule. Eine Einleitung in die Problematik von Exklusionsprozessen, S. 8. In: Jürgens, Eiko und Susanne Miller (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim und Basel: 2013, 7-32

2. Es gibt kein richtiges Leben im falschen – die Grenzen der Inklusion im deutschen Schulsystem

Wenn man über Inklusion spricht, ist es zuerst einmal nötig, über Exklusion zu sprechen, konkret über die Exklusion von Menschen, die nicht unserem allgemeinen Verständnis von Normalität entsprechen. Besonders im Bereich der Schulen ist dieses exklusive Verhalten zu spüren. Nur rund 28 Prozent der Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf kommen in den Genuß einer Regelschulbildung, der Rest von ihnen wird, teilweise noch immer gegen den erklärten Willen ihrer Eltern, an Förderschulen beschult. Dies ist weder innerhalb Europas noch innerhalb der OECD²⁹-Länder der Regelfall. Erhebungen, die im Zuge der UN-BRK gemacht wurden, zeigen, daß Deutschland sich mit seinen Inklusionsbemühungen nur auf Platz 28 von insgesamt 29 europäischen Ländern befindet. Lediglich Belgien setzt sowohl im flämischen als auch im französischen Teil noch stärker auf schulische Segregation.³⁰ Es drängt sich die Frage geradezu auf, wie es in einem modernen Industrieland wie Deutschland dazu überhaupt kommen konnte. Ein Blick in die Geschichte unserer Pädagogik mag deutlich machen, daß der deutsche Umgang mit Heterogenität und Diversität auf Mustern beruht, die sich bereits Jahrhunderte eingeschliffen haben.

In Deutschland fängt man so wie früh wie möglich an, Kinder nach ihren Begabungen und vor allem nach ihren vermeintlichen Defiziten zu separieren. Neben den drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium gibt es die Förderschule, die wiederum nach acht verschiedenen Arten von Behinderung aufgeteilt ist.³¹ Diese Art der Segregation hat in Deutschland eine lange und traurige Tradition. Bereits 1559 war in der Württembergischen Schulordnung zu lesen:

„So dann der Schulmeyster die Schulkinder mit Nutz lehren will, so soll er sie in drei Häuflein einteilen. [...] Desgleichen soll er in jedem Häuflein besondere Rotten machen, damit diejenigen, so einander in jedem Häuflein am gleichsten sind, zusammensitzen; dadurch wird dem Schulmeyster die Arbeit geringert.“³²

²⁹Organisation for Economic Cooperation and Development

³⁰vgl. Klemm, Klaus / Preuss-Lausitz, Ulf: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin: 2011, S. 10

³¹Die Schwerpunkte sind hier: Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprachheilförderung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Krankheit

³² zit. nach Wocken, Hans: Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden, S. 27. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament v. 07. Juni 2010, Jg. 23 (2010), 25-31

Der ärgerliche Sachverhalt, daß nicht alle Kinder einer Lerngruppe gleich sind, nicht jedes Kind zu einem festgelegten Zeitpunkt Größe, Verstand, Fähigkeiten und emotionale Reife erlangt, die von ihm erwartet werden, bereitete Pädagog*innen schon immer Unmut, vor allem auch deshalb, weil gemeinhin davon ausgegangen wird, nur in einer homogenen Lerngruppe könne sinnvoll gelernt und – ein zentraler Punkt in der Argumentation vieler Lehrer*innen – die Arbeitsbelastung für das Lehrpersonal gering gehalten werden. Es kann daher nicht verwundern, daß auch Ernst Christian Trapp, der erste Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik, um 1800 die Prämisse ausgab, alle Lernmethoden auf die *Mittelköpfe* auszurichten – eine Empfehlung, die den deutschen Schulalltag bis heute beherrscht.³³ Vielfalt wird hier nicht als Chance gesehen. Stattdessen gebraucht man als Mittelpunkt erzieherischen Handelns „*ein überzogenes, an abstrakt normativen Vorstellungen orientiertes Bild davon, was ein Kind eines bestimmten Alters zu leisten hat.*“³⁴ Diese Praxis betrifft, das kann gar nicht oft genug betont werden, natürlich nicht nur Kinder mit Behinderungen, sondern alle Kinder. Wer alternative Lernwege favorisiert, wer sich Wissen nicht so aneignet, wie es in den Fachdidaktiken des Lehramtsstudiums gelehrt wird, wer früher lesen kann als andere, wer später rechnet oder langsamer rennt, der erfüllt nicht die Normen unseres Schulsystems und wird früher oder später mit erheblichen Problemen zu rechnen haben. Interessanterweise ist ein Abweichen von der Norm weder nach unten noch nach oben erwünscht – so werden auch Kinder mit Hochbegabungen problematisiert und zum Teil sogar in speziellen Schulen segregiert³⁵. Es ist daher wenig verwunderlich, daß der Rat für Menschenrechte in der von ihm 2006 erhobenen Schulinspektion in Deutschland in rund 107 Punkten massive Kritik an der strukturellen Organisation des deutschen Schulsystems übt und eine sofortige Strukturreform fordert. Der Umgang – gerade mit behinderten Kindern – wird als diskriminierende *Politik der Aussonderung* bezeichnet, das hiesige Schulsystem als eines, das Defizite und nicht Potential betont.³⁶ Darüber wundert sich auch der Psychologe und Erziehungswissenschaftler Remo Largo, der sich in seinem Buch *Schülerjahre* fragt:

³³vgl. Werning, Rolf: Gleichheit, Verschiedenheit, Integration. Lehrer lernen ihre Kinder neu zu sehen, S. 30. In: Pädagogik, Jg. 1995, Heft 10, 25-33

³⁴Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung, S. 5. Darmstadt: 1995

³⁵Zum Beispiel in Schloß Hansenberg, einem speziellen Internat für Hochbegabte: <http://www.hansenberg.de/> Interessanterweise bieten in Frankfurt am Main lediglich vier von insgesamt 21 Gymnasien in städtischer Trägerschaft Begabtenförderung an. Bei den Gesamtschulen sind es vier von insgesamt 14 Schulen. Vgl. <https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=8668>

³⁶vgl. Häberlein-Klumpner, Ramona: Inklusive Pädagogik. Ansatz und historische Analysen mit Blick auf den Vordenker Johann Friedrich Herbart. Frankfurt am Main: 2009, S. 12

„[Es] bestimmen nicht die guten Noten die Schulkarriere eines Kindes, sondern die schlechten. Warum eigentlich? [...] Es wäre doch viel sinnvoller, ihre Stärken zu fördern, anstatt auf ihren Schwächen herumzureiten.“³⁷

Dabei soll nicht vergessen werden, daß es immer auch schon andere Stimmen gab. So nahm bereits im 17. Jahrhundert der Philosoph und Pädagoge Johann Amos Comenius die Idee der radikalen Inklusion vorweg und riet, „*allen alles allseitig zu lehren*“³⁸. Und auch sein Berufkollege Johann Friedrich Herbart kritisierte rund 100 Jahre später:

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen. Der Schein des Vielleistens, wo nicht viel geleistet werden kann, muß fort. Bürgerschulen beklagen sich, wenn man ihnen die zuweist, die für Gymnasien nicht taugen. Sie begreifen nicht, daß man ihnen die Vielseitigkeit zuweist [...]“³⁹

Man könnte nun anführen, daß Befürworter*innen von (Lern-)Vielfalt eben närrische Phantasten seien, welche die Utopie eines Schulsystems heraufbeschwören, in dem alle Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft, ihrer Fähigkeiten, ihrer Religion und ihres sozioökonomischen Familienhintergrunds gleichermaßen gefordert und gefördert werden; daß das deutsche Modell hingegen besonders erfolgreich, die durchdachte Ausdifferenzierung der Schüler*innen nur zu deren Bestem sei.

Tatsächlich aber werden in Deutschland jedes Jahr 10 Prozent der Schulanfänger*innen zurückgewiesen, weil sie angeblich *nicht schulreif* sind. Rund 40.000 Schüler*innen pro Jahr erreichen nicht das Klassenziel und drehen eine Ehrenrunde. Jede/r vierte Schüler*in wiederholt also in Deutschland während ihrer/seiner Schulzeit mindestens eine Klasse. Von allen Schüler*innen eines Jahrgangs werden 15 Prozent abgeschult, das heißt von einer höheren in eine niedrigere Schulform herabgestuft. Der Nachhilfemarkt boomt⁴⁰. Wie sich die Verhältnisse an den Förderschulen gestalten, läßt sich nicht hinreichend empirisch belegen - noch gibt es keine einzige einleuchtende Rechtfertigung der Förderschule, keinen wissenschaftlich belastbaren Nachweis der qualifizierten

³⁷Largo, Remo H. / Beglinger, Martin: Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: 2009, S. 54

³⁸Comenius zit. n. Kirchenhöfer, Dieter: Karl Marx und die Inklusionsdebatte, S. 104. In: Banse, Gerhard und Bernd Meier (Hrsg.): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt am Main: 2013, 103-109

³⁹Rutt, Theodor: Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik Johann Friedrich Herbarts. Paderborn: 1957, S. 176

⁴⁰vgl. Wocken: Widersacher, S. 27

pädagogischen Wirksamkeit, denn alle Studien wie PISA, IGLU oder KESS haben die Förderschulen ausgespart⁴¹. Wie bereits erwähnt verläßt zudem eine erschreckende Vielzahl von Regelschüler*innen die Schule ohne einen Schulabschluß. Jörg Dräger bemerkt dazu:

„Doch auch ein Schulabschluss führt nicht unbedingt zu einem Berufsanschluss, der erfolgreiche Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt misslingt bei uns oft. [...] Im Jahr 2011 wurden rund 300 000 Jugendliche im Übergangssystem 'geparkt', weil sie keine Lehrstelle bekamen. [...] nach drei Jahren in der Warteschleife hat etwa ein Viertel der Teilnehmer noch immer keine Ausbildung begonnen und landet dann häufig bei geringfügiger Beschäftigung oder gleich bei Hartz IV.“⁴²

Zudem müssen sich alle deutschen Länder die Frage gefallen lassen, weshalb es neben Kindern mit Behinderungen mehrheitlich Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern und solche mit Migrationshintergrund sind, welche die Förderschulen füllen und das, obwohl pädagogische Integrationsbewegungen seit rund 40 Jahren versuchen, dem entgegenzuwirken⁴³. Während diese Bemühungen in anderen Ländern zu einer weitgehenden Abschaffung segregierender Schulformen geführt haben, hat der Anteil der Sonderschulen, der Anteil der Sonderschulklassen und jener der Sonderschüler in Deutschland nicht entscheidend abgenommen. Im Gegenteil: Seit Jahren steigt der Anteil⁴⁴ von Schülern mit dem Förderbedarf *Lernen*.⁴⁵ Anstatt hier Präventions-Modelle zu entwickeln, frühkindliche Bildung stärker in den Fokus von Politik und Bevölkerung zu rücken und endlich die Bedingungen für einen gemeinsamen Unterricht zu schaffen, beschränkt sich die Bildungspolitik in fast allen Bundesländern darauf, schulterzuckend Integrationsarbeit als Inklusion umzuetikettieren und ansonsten an der bisherigen Praxis der Segregation festzuhalten. Ganz folgerichtig bemerkt Ramona Häberlein-Klumpner dazu:

⁴¹vgl. Jacobs, Kurt: Der steinige Weg zur inklusiven Schulbildung – Probleme, Hemmnisse, Chancen, S. 129. In: Behindertenpädagogik Jg. 50 (2011), Heft 2, 126-141

⁴²Dräger: Dichter, S. 25f

⁴³Bereits 2005 widmete sich Simone Seitz ausführlich dem Bereich Lehr- und Lernforschung im inklusiven Unterricht und stellte fest: „*Integrative / inklusive Didaktik kann mittlerweile auf umfassende Praxiserfahrungen und wissenschaftliche Begleitforschung zurückgreifen. Die positive Wirksamkeit Gemeinsamen Unterrichts für alle Kinder gilt inzwischen als unzweifelhaft belegt.*“ (Seitz, Simone: Lehr-, Lernforschung für inklusiven Sachunterricht. Forschungsmethodische Strategien zum Lernfeld Zeit. Oldenburg: 2005, S. 13f)

⁴⁴vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Update Inklusion, S. 21ff

⁴⁵Der Begriff *Lernbehinderung* ist nur in Deutschland bekannt und wird sonst in keinem anderen Land der Welt verwendet.

*Die Dreigliederung des deutschen Schulsystems ist eigentlich eine Viergliederung. Daß diese gesellschaftlich so ignoriert wird, zeigt, daß sich die Sonderpädagogik und ihre Disziplinen aus dem Zusammenhang des Allgemeinen Schulsystems und somit auch aus der schultheoretischen Betrachtung entfernt haben.*⁴⁶

Warum?, möchte man sich da fragen. Die Antwort läßt sich vor allem historisch begründen. Es muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß die Segregation von Schüler*innen mit Behinderungen und die von Schüler*innen mit sozial schwachem und / oder Migrations-Hintergrund auf unterschiedliche Gegebenheiten zurückzuführen ist.

Hinter der Sonderpädagogik, die nicht der allgemeinen Pädagogik angeschlossen ist, sondern extra für Menschen mit Behinderungen entwickelt wurde, steht das Bild des nicht normgerecht entwickelten Menschen. Für solche Menschen, so die logische Schlußfolgerung bereits vor knapp 100 Jahren, benötige man auch gesonderte Schulen, ihr Verbleib an der Regelschule sei ein Hindernis für die *normalen* Kinder, für die Begabten, die durch sie behindert würden. Der Pädagoge Benno Diederich (alias Raatz) behauptete schon 1920:

*„Die Einheitsschule nach dem Grundsatz ‚freie Bahn dem Tüchtigen‘ ist auf dem Marsche. Die Hilfsschule für schwachsinnige Kinder wird eine notwendige Vorbedingung für sie sein; denn ihre Pflegebefohlenen sind von dem freien Wettlauf selbst durch die unterste Stufe der Einheitsschule ausgeschlossen. Ihr Verbleiben in der Grundschule würde den ungehemmten Aufstieg der Begabten beeinträchtigen.*⁴⁷

Wohin eine solche Grundhaltung führen kann, hat die jüngere deutsche Geschichte eindrucksvoll gezeigt. Der Gedanke, Behinderte seien eigentlich keine richtigen Menschen, sogenannte *Krüppel* und *Debile* hätten ganz andere Lebensweisen, Trieb- und Persönlichkeitsstrukturen und bedürften – wenn überhaupt – einer grundsätzlich anders ausgerichteten Pädagogik, ebnete den Weg zu der Vorstellung von *unwertem Leben* und damit für das Verbrechen der Euthanasie während der Nazi-Zeit⁴⁸. Behindertsein wurde

⁴⁶Häberlein-Klumpner: Inklusiv Pädagogik.S. 25

⁴⁷ Raatz, zit. n. Werning, Rolf / Lütje-Klose, Birgit: Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: 2006, S. 7

⁴⁸Die Überlebenden der Aktion T4 und ihre Angehörigen, wurden nach dem Krieg im übrigen nicht als Verfolgte des Nazi-Regimes anerkannt und erhielten daher auch keine Entschädigung für die an ihnen begangenen Verbrechen. (vgl. Website der Gedenkstätte Hadamar: <http://gedenkstaette->

zu einer allumfassenden Kategorie, einem entscheidenden Wesensmerkmal und seine Elimination war die radikalste logische Konsequenz.⁴⁹

Selbstverständlich ist die heutige Sonderpädagogik nicht mehr von solch verbrecherischem Gedankengut geleitet. Dennoch klingen mitunter Töne an, die man für überwunden hielt; beispielsweise immer wieder in einer der führenden deutschen Tageszeitungen, der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ). Dort tut sich mit höchst bedenklichen Tönen vor allem der Redakteur Christian Geyer immer wieder hervor, der keine Gelegenheit ungenutzt läßt, gegen Inklusionsbestrebungen zu polemisieren. So fragte er noch 2014 ganz ernsthaft:

*Warum werden Wesensmerkmale wie Behinderung, Begabung oder sexuelle Identität wegdiskutiert?*⁵⁰

Und in einem anderen Artikel mit der Überschrift „*Alle einschließen, wollen wir das?*“ warnt der gleiche Autor engagiert vor einer Schule, „[...] *bei der – wie auch immer man sich das vorzustellen hat [...] - alle [Kinder mit Behinderungen] überall gleichberechtigt mit von der Partie sein werden.*“⁵¹

Diese im Feuilleton der FAZ öffentlich gestellten Fragen machen deutlich, wie tief menschenverachtendes Denken noch immer in den Köpfen vieler Mitbürger verwurzelt ist, und das, ohne daß sie sich dessen auch nur bewußt wären. Behinderung, so der gesellschaftliche Konsens, ist eben etwas statisches, ein Wesensmerkmal, das genauso identitätsstiftend sein soll, wie das Geschlecht. Daß Behinderung in erster Linie ein soziales Konstrukt ist, daß sie selbstverständlich mit Begabung und Intelligenz ebenso einhergehen kann wie mit außergewöhnlichen Leistungen in vielen verschiedenen Bereichen, erscheint der Mehrheit der deutschen Bevölkerung noch immer unvorstellbar. Bequemer scheint es, weiter der pädagogisch höchst fragwürdigen Annahme anzuhängen, daß man aus gemeinsamen körperlichen oder geistigen Merkmalen auch methodisch-didaktische Schlußfolgerungen und Konsequenzen ableiten könne, die dann für die gesamte Gruppe der so identifizierten Merkmalsträger gelten sollen.⁵² Nichts anderes taten und tun die Förderschulen in Deutschland.

hadamar.de/webcom/show_article.php/_c-859/_nr-1/_p-1/i.html, letzter Aufruf: 11.02.2015)

⁴⁹Häberlein-Klumpner: Inklusiv Pädagogik, S. 27

⁵⁰„Eine unglaubliche Gleichmacherei“ In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22.07.2014, S. 9

⁵¹„Alle einschließen, wollen wir das?“ In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.06.2014, S. 11

⁵²vgl. Adolph, Günther: Zur Sonderpädagogischen Anthropologie. Analyse und Kritik anthropologischer Fragestellungen in der Sonderpädagogik. Saarbrücken: 1990, S. 91

Dazu ist anzumerken, daß unsere Gesellschaft in bezug auf Inklusion im allgemeinen und schulische Inklusion im besonderen vor der Aufgabe steht, nicht nur die Diversität menschlicher Gesellschaften als wünschenswert zu betrachten, sondern ebenso die genetische Vielfalt des Menschen. Die seit Anfang der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts praktizierte Methode der Pränataldiagnostik, mittels Amniozentese sogenannte *Genddefekte* aufzuspüren, ist im Grunde nichts anderes als eine Art positiver Eugenik, die tatsächlich zu einer Verhinderung von nicht erwünschtem Leben führt.⁵³ Es hat den Anschein, als würde hier ein Denken fortgeführt, das zusammen mit der Eugenik der Vorläufer der humangenetischen Wissenschaften war. Damals wie heute geht es darum, erbkranken Nachwuchs zu verhindern. In Ermangelung geeigneterer Möglichkeiten geschah dies in der Nazi-Zeit durch die mit dem Euphemismus Euthanasie bezeichnete Tötung von Menschen mit vermeintlichen Defekten wie geistiger Retardierung, psychischer Krankheit oder Körperbehinderung. Heute wählt man als Mittel die Amniozentese, mit der man – Fehldiagnosen werden billigend in Kauf genommen, sie sind ja im Zweifelsfall nicht mehr überprüfbar – die Feststellung einer genetisch bedingten Veränderung in das erste Drittel der Schwangerschaft verlegt. Unter dem Deckmäntelchen der angeblichen Menschenfreundlichkeit wird heute nicht mehr behauptet, das so betroffene Leben sei *unwert*, man versteigt sich hingegen häufig zu der Ansicht, *so ein Leben mit Behinderung* sei schließlich nicht *lebenswert*. Die Wertung, die hinter einer solchen Formulierung steht, wird zumeist ignoriert. Ob und wie ein Leben mit Behinderung – auch mit schwerer Behinderung – lebenswert sein kann, sind die allerwenigsten bereit zu hinterfragen. Anstatt die Voraussetzungen zu schaffen, jedes Leben lebenswert gestalten zu können, ist unsere Gesellschaft eher bestrebt, eine Vielfalt des Lebens zu verhindern. Die aufkeimende und vieldiskutierte Wissenschaft der Präimplantationsdiagnostik ist nur ein weiterer Auswuchs der menschen- und lebensverachtenden Methodik, alles vermeintlich *Defekte* möglichst früh auszumerzen. Konsequenterweise ist so auch die Möglichkeit der Abtreibung im Deutschen Strafgesetz elegant geregelt worden. Während Abtreibung nach § 218 nach wie vor ein Straftatbestand ist⁵⁴, ist die einzige Ausnahme für eine legale Abtreibung, die nicht als *Straftat gegen das Leben* gewertet wird, die sogenannte medizinische oder kriminologische Indikation, d.h. entweder die Abtreibung nach einer Vergewaltigung oder das Vorhandensein medizinischer Gründe, die sowohl Mutter als auch Kind betreffen können. Hier greift keine Fristenregelung, es gibt keine zeitliche Begrenzung für den

⁵³vgl. „Wer darf leben?“ Die ZEIT Dossier, <http://www.zeit.de/feature/down-syndrom-praenataldiagnostik-bluttest-entscheidung>, letzter Aufruf: 06.02.2015

⁵⁴Zwar geben zahlreiche Ausnahmen Frauen und Ärzten die Möglichkeit, sich innerhalb der ersten 14 Wochen nach Nidation (i.d.R. zwölf Schwangerschaftswochen) straffrei für einen Schwangerschaftsabbruch zu entscheiden, ein Straftatbestand liegt dennoch vor.

Abbruch. Kinder mit vermeintlichen Behinderungen (denn häufig kann eine Pränataldiagnostik keinesfalls Aufschluß über das Vorhandensein einer Beeinträchtigung geben, sondern ist lediglich eine Risikoberechnung) können bis zum letzten Tag der Schwangerschaft, also bis zur 40. Schwangerschaftswoche abgetrieben werden. Gesunde Kinder hingegen schützt man mit der Fristenregelung ab der Nidation und verbietet ihren Abort, da man ihr Leben bereits zu diesem Zeitpunkt als besonders schützenswert betrachtet⁵⁵. Der Schutz ungeborenen Lebens erstreckt sich also nur auf solches, das den Normen unserer Gesellschaft entspricht. Ist dies nicht der Fall, ist es keinesfalls mehr erwünscht, sondern – wenn überhaupt – nur geduldet.

An dieser Stelle soll aber entschieden darauf hingewiesen werden, daß die sprachliche Umdeutung von Veränderungen zu *Defekten* tatsächlich nur der Humangenetik immanent ist, die – wie die ganze Medizin – aus dem Forschungsbereich der Biologie hervorgegangen ist. Diese aber nimmt die durch die genannte Begrifflichkeit vorgenommene Wertung gar nicht vor. Innerhalb der Biologie spricht man durchaus nicht von *Gendefekten*, sondern von *Wildformen* und *Mutationen*, die einen sind häufig, die anderen selten. Letztere sind aber von entscheidender Funktion für evolutionäre Prozesse, die Unterscheidung in richtig, falsch, gesund und krank kann also notwendigerweise in der Biologie nicht stattfinden. Es ist daher von großer Wichtigkeit, medizinische Denkweisen nicht unreflektiert in den Bereich des Sozialen zu übernehmen – selbst Charles Darwin, der die Evolutionstheorie im 19. Jahrhundert formulierte, hütete sich vor solchen Bewertungen und begründete so ein naturwissenschaftlich orientiertes Weltbild.⁵⁶

Erst der Sozialdarwinismus beeinflusste ab Mitte des 19. Jahrhunderts maßgeblich den Umgang mit Menschen mit Behinderungen. Mit der Anwendung von Teilaspekten des Darwinismus auf die menschliche Gesellschaft wurden Personeneigenschaften negiert, als höchstes Ziel menschlicher Gemeinschaft wurde die Arterhaltung deklariert, Sinn alles Sozialen lag also in der Erhaltung und Züchtung funktionstüchtiger Menschen.⁵⁷ Wohin dieses Denken führte, ist bekannt.

Doch zurück zum deutschen Schulsystem, das sich im Gegensatz zu allen anderen Ländern der Welt im Bereich der Sonderpädagogik die Kategorie der *Lernbehinderung*

⁵⁵vgl. Strafgesetzbuch. 52. Auflage. München: 2014, §218f

⁵⁶vgl. Stengel-Rutkowski, Sabine: Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, S. 94ff. In: Feyerer, Ewald und Willi Prammer (Hrsg.): Qual-I-tät und Integration. Beiträge zum 8. Praktikerforum. Schriften der Pädagogischen Akademi des Bundes Oberösterreich, Bd. 16, Linz: 2004, 94-119

vgl. Häberlein-Klumpner: Inklusive Pädagogik, S. 52f

⁵⁷vgl. Conrad-Martius, Hedwig: Utopien der Menschengzüchtung. Der Sozialdarwinismus und seine Folgen. München: 1955, S. 38f

dazuerfunden hat. Lernbehindert, das sind vor allem diejenigen Kinder, deren Muttersprache nicht deutsch ist, deren Eltern oder Großeltern nicht in Deutschland geboren wurden und die dazu noch häufig aus sozial schwachen Familienkontexten stammen – sie bilden den größten Anteil an Schülern der Förderschulen mit dem Schwerpunkt *Lernen*.⁵⁸

Wie bereits angemerkt, liegen der Segregation von Kindern mit Behinderungen und der von Kindern mit Migrationshintergrund unterschiedliche Denkweisen zugrunde. Erstere wurde bereits hinreichend erläutert. Letztere speist sich aus der Allokationsfunktion, die Schule hat und womöglich auch immer haben wird. Förderschulen verbinden ihre Selektionsfunktion weitaus zuverlässiger mit eben dieser Allokationsfunktion, als es Regelschulen tun würden, was im übrigen auch politisch erklärt, weshalb der Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland stetig zunimmt.⁵⁹ Obwohl Bildungspolitiker nicht müde werden, von der angeblich herrschenden Chancengleichheit in Deutschland zu fabulieren, läßt sich so nicht erklären, weshalb sich gerade Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern, besonders aber solche mit Migrationshintergrund seit Jahren zunehmend nur noch an Haupt- und Förderschulen finden lassen, weil bei ihnen überdurchschnittlich häufig eine sogenannte Lernbehinderung diagnostiziert wird.⁶⁰ Sie erhalten in der Regel eine weniger gute Schulbildung und sind damit häufiger von Arbeitslosigkeit bedroht als ihre deutschen Altersgenossen.⁶¹

Gäbe es in Deutschland tatsächlich so etwas wie Chancengleichheit oder besser Chancengerechtigkeit, müßte sich diese Tatsache dann nicht in allen Bevölkerungsschichten manifestieren? Wie ist der prozentual deutlich höhere Anteil von Förderschüler*innen mit Migrationshintergrund gegenüber deutschen Förderschüler*innen zu erklären, wenn es tatsächlich nur darum gehen soll, die gleiche Leistung zu erbringen und jedes Kind angeblich die gleichen Chancen hat, die dafür notwendigen Fähigkeiten zu erwerben?⁶² Eine mögliche Erklärung für dieses Mißverhältnis ist die

⁵⁸vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Update Inklusion, S. 8

⁵⁹vgl. Haeberlin, Urs: Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration, S. 104. In: Heinzl, Friederike und Annedore Prengel (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung, 6, Opladen: 2002, 93-106

⁶⁰vgl. Kronig, Winfried: Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds, S. 127. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 6 (2003), Heft 1, 126-141

⁶¹vgl. Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: 2004, S. 16f

⁶²Die PISA-Studien haben gezeigt, daß sich die Schulleistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sogar noch verschlechtern, je länger sich die Familie in Deutschland aufhält. Sie haben einen größeren Leistungsrückstand nicht nur gegenüber deutschen Mitschüler*innen und auch gegenüber der sogenannten ersten Generation, die als erste der jeweiligen Familien eine deutsche Schule besucht haben. Ihr Leistungsrückstand beträgt im Vergleich ungefähr dreieinhalb Schuljahre. Auch Jürgen Baumert, Leiter des ersten PISA-Konsortiums beschäftigte sich mit solchen differentiellen

gesamtgesellschaftliche Verinnerlichung eines durchaus fragwürdigen Leistungsprinzips, das sich auch auf unsere Schulen erstreckt und eng mit unserem kapitalistischen Wirtschaftssystem zusammenhängt. Karl Nipkow, der sich bereits in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eingehend mit den Auswirkungen des Leistungsprinzips auf deutsche Schulen beschäftigte, stellte hierzu fest:

„Seit der Industrialisierung wird in der marktwirtschaftlichen Theorie die Leistung als das wichtigste Prinzip im Gesellschaftssystem dargestellt. [...] Die historische Entwicklung des Leistungsprinzipsgedankens aus der Zeit der beginnenden Industrialisierung mit ihren inhumanen Arbeitsbedingungen in den Fabriken, haben damals die Betonung der Leistung zu verantworten. Das Verteilungsprinzip im Mittelalter und der frühen Neuzeit, welches die gesellschaftliche Position jeden [sic!] Mitglieds der Gesellschaft bestimmt, beruhte auf dem Prinzip sozialer Herkunft (Vorrecht / Privileg der Geburt). Im Fortlauf der beginnenden Industrialisierung fand das Leistungsprinzip in Bezug auf Verteilung für Berufs- und Lebenschancen, Besitz, Einfluß verstärkt Eingang in die Gesellschaft, weil durch dieses emanzipatorische Prinzip höchste Effektivität sowie Mobilität gewährleistet war. Schon im 19. Jahrhundert wurde das Leistungsprinzip immer mehr gegen das nachdrängende Proletariat verwendet, da das Bürgertum, welches seinen 'Aufstieg' in der Gesellschaft dem Leistungsprinzip zwar verdankte, aber seine Privilegien und soziale Position so auch verteidigen und sichern wollte. Dies zeigt besonders gut auf, daß das Leistungsprinzip auch nur eingeschränkt zum Abbau von Chancenungleichheit in der Gesellschaft beigetragen hat. Es ist nur dann gerecht, wenn Chancengleichheit bereits gegeben ist. Bei Chancenungleichheit hingegen verkommt dieses Verteilungskriterium zum strategischen Instrument von bestimmten Gruppen und Schichten, die über die Definitionsmacht verfügen und bestimmen, was als hohe Leistung zu gelten hat. Insgesamt [...] scheint das Leistungsprinzip sozial gerechte und funktional angemessene Zuordnungen und Verteilungen mehr als ideologisch vorzutäuschen als tatsächlich zu gewährleisten.“⁶³

Entwicklungsmilieus und faßt seine Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

„[Die] Befunde weisen darauf hin, dass die in PISA nachgewiesene, im internationalen Vergleich ungewöhnlich hohe Leistungsstreuung am Ende der Vollschulpflicht zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt wird.“

(Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierender Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: 2003, S. 288)

⁶³Nipkow zit. n. Sacher, Werner: Leistung und Leistungserziehung. Bad Heilbrunn: 1994, S. 219f

Daß unser Schulsystem dennoch an eben diesem Leistungsprinzip als zentralem Element jeglicher Schulentwicklung festhält, kann daher als Hinweis gewertet werden, daß es sich beim deutschen Schulsystem im allgemeinen und bei der Schulform des Gymnasiums im besonderen zuallererst um klassenerhaltende Systeme handelt, die sich naturgemäß nicht allen Kindern öffnen können, wollen sie ihrer (von einer bestimmten Bevölkerungsgruppe definierten) Allokationsfunktion gerecht werden. Dies mag um so erstaunlicher anmuten, als doch bereits vor 40 Jahren, nämlich 1973 der Bildungsrat folgende Empfehlung formulierte:

„Das Leistungsprinzip, wie es im gesellschaftlichen Wettbewerb gilt, kann nicht auf den Bildungsprozeß der Jugendlichen übertragen werden.“⁶⁴

Ebenso wie die Kategorie der Behinderung ist auch die der Leistung ein soziales Konstrukt, das immer diejenigen begünstigt, welche die Definitionsmacht über diese Kategorien innehaben und jene benachteiligt, denen sie aufoktroiert werden. Auch wenn das Leistungsprinzip einen emanzipatorischen Sieg über die Ständegesellschaft darstellte, erweist es sich in bezug auf unser Schulsystem als sehr stark korrektur- und ergänzungsbedürftig.⁶⁵

Selbstverständlich kann die Umwandlung unseres Schulsystems hin von einem segregierenden zu einem inklusiven nicht von heute auf morgen erfolgen. Selbstverständlich gilt es, viele Erfahrungen, Bedürfnisse, Vorschläge, Ängste und Bedenken von allen Beteiligten, also auch Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen zu berücksichtigen und einzubeziehen. Und eine weitere Komponente kommt noch hinzu: Da das deutsche Schulsystem rein strukturell auf Segregation und Ausdifferenzierung angelegt ist, scheint es unmöglich, in einem per se ausgrenzenden Umfeld eine Umsetzung inklusiver Lerninhalte zu schaffen.

„Es gibt kein richtiges Leben im falschen“⁶⁶, stellte Adorno bereits in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts fest. Da es jedoch sehr fraglich ist, ob in der BRD in absehbarer Zeit das mehrgliedrige Schulsystem zugunsten der Gesamtschule für alle Schüler*innen abgeschafft wird, befaßt sich diese Arbeit vor allem mit dem gemäßigten und stark

⁶⁴Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: 1973, S. 35

⁶⁵vgl. Häberlein-Klumpner: Inklusive Pädagogik, S. 39

⁶⁶Adorno, Theodor W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main: 2001, S. 59

praxisorientierten Inklusionsansatz, der zum Ziel hat, trotz aller Widrigkeiten inklusiven Unterricht in einem exklusiven Schulsystem (und einer exklusiven Gesellschaft) zu ermöglichen. Naturgemäß nimmt man hier vor allem auch Bezug auf die langjährigen Erfahrungen, die man mit integrativem bzw. gemeinsamen Unterricht gemacht hat. Gerade in Hessen gibt es eine rund zwanzigjährige Tradition des Gemeinsamen Unterrichts (GU), die ihresgleichen sucht. Es gehört zu den Treppenwitzen der Inklusionsgeschichte, daß die Bedingungen an hessischen Schulen durch die wenig durchdachte und weitgehend konzeptabsente Verordnung der Inklusion an allen Schulen nun ausgerechnet für die Schulen schlechter geworden sind, die seit vielen Jahren einen inklusiven Unterricht praktizieren. Der Ressourcenvorbehalt, unter den nun auch sie fallen, raubt ihnen die Möglichkeiten, so zu arbeiten, wie sie es seit vielen Jahren erprobt haben. Und doch zeigen einige wenige Einrichtungen, daß dennoch gelingen kann, was in zahlreichen OECD-Ländern bereits gelebte Realität ist: Eine Schule für alle.

3. Die verordnete Inklusion in Hessen – Wille und Wirklichkeit

Daß das deutsche Schulsystem nicht inklusiv ist⁶⁷ habe ich bereits hinreichend dargelegt. Marianne Dremmer, langjähriges ehemaliges Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) bemerkt dazu:

„In Deutschland haben wir (noch) kein inklusives Schulsystem. Im Gegenteil: Das deutsche Schulwesen wird international als hoch selektiv eingestuft. Das führt dazu, dass Lernen ein Hürdenlauf ist: Von Note zu Note, von (Nicht-)Versetzung zu (Nicht-)Versetzung. Die sechzehn Schulsysteme sind alle hierarchisch gegliedert, was bedeutet, dass sich die höhere Schulform ihrer 'unpassenden' Schüler auch ohne deren Einverständnis in niedrige Schulformen 'entledigen' kann.“⁶⁸

Wie aber kann es gelingen, Strategien zu entwickeln und Prozesse anzustoßen, mit denen inklusive Strukturen und Perspektiven Eingang ins Schulsystem finden? Der Ideen sind Legion, aber allein die Tatsache, daß die Bundesrepublik ein föderativer Staat ist, der Bildung ausdrücklich als Ländersache ausweist, verkompliziert die Angelegenheit aufs äußerste.

Als eines der ersten Bundesländer hat Hessen die Notwendigkeit erkannt, ein übergeordnetes Konzept für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) zu entwickeln. Rund vier Jahre nach der Ratifizierung der BRK durch den Deutschen Bundestag hat Hessen offiziell die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Umsetzung und Ausgestaltung eines inklusiven Bildungssystems anerkannt und im Juni 2012 den *Hessischen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*⁶⁹ vorgelegt, in dem auch das Thema Bildung umfassend behandelt wird. Allem Anschein nach ist, wenn nicht die Inklusion selbst so doch der Wille zu ihrer Umsetzung, Wirklichkeit geworden. Bei der Frage der Umsetzung aber scheiden sich die Geister. Die einen wollen alles auf einmal, die anderen möchten lieber alles beim alten belassen. Über allem steht die Frage, ob man etwas so Fundamentales wie Inklusion, eine Schule für alle, einfach

⁶⁷Und das qua Definition auch nicht inklusiv werden kann, zumindest nicht, wenn man einem holistischen Verständnis von Inklusion folgt.

⁶⁸Dremmer, Marianne: Aus den Pisa-Studien lernen: Warum ein inklusives Schulsystem mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien begründet werden kann, S. 130f. In: Hinz, Andreas, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: 2010, 130-142

⁶⁹Hessisches Sozialministerium (Hrsg.): Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wiesbaden: 2012

von oben verordnen kann. Diese Fragen sind berechtigt. Es darf aber dabei nicht vergessen werden, daß Inklusion und ihre Umsetzung besonders im Schulwesen, keinesfalls mehr eine Frage des *Ob*, sondern längst eine des *Wie* geworden ist. Da die UN-BRK die Länder, die sie ratifiziert haben, faktisch zu einer Umsetzung zwingt, sehen sich auch die einzelnen deutschen Bundesländer gehalten, den Weg für ein inklusives Schulsystem zu ebnen; zum Teil gegen den erklärten Willen der Öffentlichkeit und nicht zuletzt von Lehrer*innen und Schulleiter*innen.

Im Juni 2012 legte das Land Hessen den bereits erwähnten *Hessischen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* vor. Dabei handelt es sich um einen durchaus ambitionierten Ziel- und Maßnahmenkatalog, der auch das Themenfeld Schulbildung umfassend behandelt. In der Realität werden aber hessischen Schulen nach wie vor Gelder verweigert (Ressourcenvorbehalt, Schuldenbremse), um eben jenen Aktionsplan auch umzusetzen. Dies führt unter anderem dazu, daß Hessen mit seinen Inklusionsquoten deutlich gegenüber anderen Bundesländern zurückfällt. Der Anteil an Schüler*innen mit Förderbedarf liegt mit 5,6 Prozent deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 4,8 Prozent, die Inklusionsquote ist hier mit nur 1,2 Prozent bundesweit am niedrigsten.⁷⁰ Neben den finanziellen Vorbehalten, die der Einführung einer *Schule für Alle* entgegenstehen, sind vor allem auch die zahlreichen Widerstände zu beachten, die dieser Idee entgegenstehen. Ein grundlegender Wandel benötigt auch gründliche und vor allem grundlegende Begleitung und Management. In diesem und dem nächsten Kapitel möchte ich daher den Begriff des *Change Management* einführen und auf unser Schulsystem beziehen.

3.1 Change Management – eine organisationstheoretische Begriffseinordnung

Daß Organisationen, gleich welcher Art, ebenso sehr einem steten Wandlungsprozeß unterliegen wie auch der menschliche Körper ist logisch nachvollziehbar und offensichtlich. Was aber ist genau gemeint, wenn von *Wandel* oder auch *Change* die Rede ist? Denken wir an einen natürlichen Prozeß, der sich von selbst vollzieht? Oder nehmen wir ein von außen initiiertes Geschehen an, das in allen Bereichen steuerbar ist? Was genau mit den Begriffen *Change* und *Change Management* gemeint ist, soll im folgenden genauer erläutert werden.

⁷⁰vgl. Klemm: Weg, S. 632

Die traditionelle Organisationslehre begreift organisatorische Veränderungen als ein rein planerisches Problem. Man spricht hier von einem technokratischen Ansatz, vor allem geprägt durch Frederick Winslow Taylor, der eine Organisation als Maschine betrachtet, die es schematisch zu pflegen und zu warten gilt. Der einzelne Mitarbeiter stellt hier nur eine untergeordnete Größe dar. Durch eine Reihe von Experimenten Ende der 20er und Anfang der 30er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, die sogenannten Hawthorne-Experimente, fanden allerdings die durchführenden Professoren Elton Mayo und W. Lloyd Warner heraus, daß die sozialen und emotionalen Befindlichkeiten der Angestellten ihre Arbeitsergebnisse in erheblichem Umfang beeinflussen. Sie kamen zu dem Schluß, daß der technokratische Ansatz des Taylorismus mit seiner rein ökonomisch-rationalen Betrachtungsweise von Mitarbeitern zu eindimensional war. Ihre Erkenntnisse fanden ab Anfang der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts über die *Human Relations-Bewegung* Eingang in die Wirtschaftswissenschaften und etablierten dort die soziostrukturierte Perspektive als neuen Denkansatz. Erst die verhaltenswissenschaftlich orientierte Organisationslehre, auch bekannt als *Human Resources-Schule*, erkannte den organisatorischen Wandel als eigenständiges Problem und entwickelte Gestaltungsansätze von Change-Prozessen.⁷¹ Ihr systemstrukturierter Ansatz richtet den Fokus nicht mehr nur auf die sozialen Strukturen der Mitarbeiter*innen, sondern betrachtet *„das gesamte System einer Organisation mit allen seinen aufeinander bezogenen Elementen: Menschen Strukturen, Konstellationen und deren je spezifische Beziehungen zur Außenwelt.“*⁷²

3.1.1 Vom Wandel und seinen Ordnungen – Evolution und Change

Alle Organisationen verändern sich im Laufe der Zeit und zwar keineswegs immer nur dann, wenn nicht mehr effizient gearbeitet wird. Auch und gerade bei erfolgreichen Organisationen muß Veränderung immer mitgedacht und vorausgeplant werden. *„Dabei ist Change-Management [...] nichts Neues. Es umfaßt vielmehr die vorausschauende und aktive Anpassung eines Unternehmens an die sich verändernden internen und externen Rahmenbedingungen.“*⁷³

⁷¹ vgl. Schreyögg, Georg: Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden: 2008, S. 497ff

⁷²Müller, Bettina: Organisationsentwicklung, S. 105. In: Holdenrieder, Jürgen (Hrsg.): Betriebswirtschaftliche Grundlagen Sozialer Arbeit. Eine praxisorientierte Einführung. Stuttgart: 2013, 101-129

⁷³Vahs, Dietmar: Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch. Stuttgart: 2009, S. 292

Man geht dabei davon aus, daß eine solche Anpassung eines Unternehmens auf zweierlei Ebenen möglich ist und unterscheidet hier den evolutionären / adaptiven Wandel und den revolutionären / transformativen Wandel⁷⁴.

Veränderungsprozesse in Organisationen können ebenso kontinuierlich erfolgen wie abrupt. Sie können sich innerhalb eines bestehenden Rahmens vollziehen (z.B. der Ersatz von Bienen- durch Kunstwachs in der Kerzenherstellung) oder aufgrund neuer, mitunter auch bahnbrechender Erkenntnisse und/oder Erfindungen (z.B. die Erfindung der Glühbirne oder eben die Einführung inklusiver Strukturen innerhalb unseres Schulsystems).⁷⁵ Die Auslöser für einen Wandel sind vielfältig und können sowohl von innen als auch von außen angestoßen werden. Innerhalb des Change Management unterscheidet man daher die jeweiligen Veränderungen grob in zwei Bereiche.

Handelt es sich um eine natürliche Veränderung, um kleine ineinanderfließende Schritte, die erst über einen längeren Zeitraum zur Veränderung führen, spricht man von einem *Wandel 1. Ordnung (Evolution)*. Hier findet keine grundlegende Umgestaltung von Unternehmenskultur statt, der Wandel beschränkt sich meist auf einzelne Organisationseinheiten oder Bereiche und ist in seiner Intensität und Komplexität überschaubar.

Der *Wandel 2. Ordnung (Change)* ist hingegen von grundlegender Natur. Es kommt hier innerhalb der Organisation zu einem Paradigmenwechsel, so daß die meist fundamentalen Veränderungen nicht mehr innerhalb des bekannten Bezugsrahmens stattfinden. Der *Change* umfaßt die gesamte Organisation, ist diskontinuierlich und revolutionär und erscheint daher irrational.⁷⁶

Der Übergang zwischen *Evolution* und *Change* ist im übrigen durchaus fließend und stark abhängig von der Veränderungsbereitschaft der Beteiligten – was der eine als natürlichen also adaptiven beziehungsweise evolutionären Wandel empfindet, ist für den anderen womöglich schon eine Umstürzung aller bestehenden Rahmenbedingungen und wird als transformative, also revolutionäre Veränderung empfunden.

⁷⁴vgl. Vahs: Organisation, S. 277

⁷⁵vgl. Schichtel, Alexandra: Change Management für Dummies. Weinheim: 2010, S. 33

⁷⁶vgl. Vahs: a. a. O., S. 277f

3.1.2. Nobody likes change except a wet baby (Mark Twain) – Vom Wandel und seinen Widersachern

Zunächst einmal ist festzuhalten, daß jede Veränderung, jeder Wandel zuallererst weder positiv noch negativ ist, sondern schlicht anders. Der Wandel an sich ist das Wesen allen Lebens und zwar auf privater und gesellschaftlicher Ebene ebenso wie auf wirtschaftlicher und beruflicher. Allerdings begrüßen die allermeisten Menschen Veränderungen nicht jubelnd, sondern streben erst einmal danach, ihren Status quo zu erhalten. Alles Neue und Unbekannte ist zu allererst unberechenbar. Dazu kommt die Furcht vor Sicherheits- und Stabilitätsverlust, den Veränderung zwangsläufig mit sich bringt.⁷⁷ Das Entstehen von Widerständen ist also eine selbstverständliche Begleiterscheinung des *Change*, das Entstehen von Konzepten zu ihrer Überwindung ebenfalls. Denn *„nur wenn es den Initiatoren des Wandels gelingt, die mangelnde Akzeptanz als das Kernproblem jedes Veränderungsprozesses zu überwinden, können die Veränderungsmaßnahmen auch erfolgreich durchgesetzt und realisiert werden.“*⁷⁸

Wie bereits erläutert sind Widerstände eine natürliche Begleiterscheinung jeden Wandels. Sie sind aber nur dann näher erklärungsbedürftig, wenn keine objektiven, veränderungsbedingten Nachteile für den Widerständler erkennbar sind. Abwehrhaltungen aus offensichtlichen Gründen (z.B. Arbeitsplatzverlust, finanzielle Einbußen, Verlängerung von Arbeitszeiten) sind kein Widerstand gegen die bevorstehende Änderung an sich, sondern allenfalls Widerstand gegen ihre Auswirkungen.⁷⁹

Unzählige Autoren haben sich bereits mit den Arten des Widerstands und dem Typus des Widerständlers befaßt. Die Liste läßt sich beliebig verändern und erweitern. Meines Erachtens gibt die Auswahl, die Dietmar Vahs getroffen hat, einen sehr guten Überblick, über drei mögliche Arten des Widerstands, unter denen sich fast alle auftretenden Bedenken einordnen lassen:

1. Rationaler Widerstand

Der rationale Widerstand ist die Gegenhaltung, die für Veränderungsprojekte am leichtesten zu handhaben ist. Er kann in logische Argumente gefaßt werden und

⁷⁷ vgl. Vahs: Organisation, S. 343

⁷⁸ vgl. Vahs: a. a. O., S. 351

⁷⁹ vgl. Schreyögg: Organisation, S. 499

ist leicht zu überwinden, „wenn nachvollziehbar begründet werden kann, warum die Strukturveränderung [...] von einer entscheidenden Bedeutung ist.“⁸⁰

2. Politischer Widerstand

Er entsteht, wenn der Veränderung Ängste gegenüberstehen, an Einfluß und Positionsmacht innerhalb einer Organisation zu verlieren. Häufig geht es um einen befürchteten oder tatsächlichen Verlust einer hierarchischen Stellung.

Der politische Widerstand ist immer problematisch, da er selten offen vorgebracht wird und häufig zu irrationalen Handeln führt, dessen Auswirkungen nicht kalkulierbar sind.⁸¹ „Wenn die Einbindung der ‚Widerständler‘ in den Veränderungsprozeß mißlingt, bleibt nur eine möglichst rasche Trennung von ihnen als Lösung.“⁸²

3. Emotionaler Widerstand

Diese Form des Widerstands resultiert aus mehr oder weniger konkreten Befürchtungen und einer generellen, häufig unbewußten Angst vor Veränderung. Er äußert sich als unbestimmtes Gefühl, dem keine sachlichen Überlegungen zugrunde liegen. Somit ist er die am schwersten zu handhabende Widerstandsform, die „nur gebrochen werden [kann], indem die Befürchtungen oder die Ängste thematisiert und über ernsthafte und vertrauensvolle Gespräche Schritt für Schritt abgebaut werden.“⁸³

3.1.3 Vom Umgang mit Widerständen – Kurt Lewin und die drei Phasen des Change

Da sachliche und emotionale Tatbestände – wie bereits hinreichend dargelegt – untrennbar miteinander verbunden sind, ist ein technokratischer Ansatz zur Überwindung von Widerständen nicht sinnvoll. Veränderungen lassen sich nicht einfach von oben verordnen und planvoll umsetzen. Die Funktionstüchtigkeit neu entwickelter Organisationsstrukturen hängt daher ganz wesentlich von ihrer Akzeptanz durch die Organisationsmitglieder und das System ab, sie müssen von allen Beteiligten mitgetragen werden.⁸⁴

⁸⁰ Vahs: Organisation, S. 351

⁸¹ vgl. ebd.

⁸² ebd.

⁸³ ebd.

⁸⁴ vgl. Schreyögg: Organisation, S. 499

Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es Studien zur Überwindung von Widerständen in organisatorischen Wandlungsprozessen. Nahezu jedes moderne Phasenmodell aber geht zurück auf die Erkenntnisse des Psychologen Kurt Lewin und sein Drei-Phasen-Modell.

Kurt Lewin, der sich seit seiner Emigration in die USA vor allem mit dem kulturellen Veränderungsprozeß von Individuen und Nationen befaßte, führte in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts im Auftrag des *Food Habits Committee* des *National Research Council* eine Gruppenstudie durch, welche die Speiseabscheu vor Innereien verstehen und vor allem überwinden sollte. Geradezu nationale Bedeutung erlangte die Studie, „da die USA im Zuge des Kriegseintritts eine Lebensmittelverknappung erwarteten.“⁸⁵

Lewin fand heraus, daß in jeder Veränderungssituation treibende (*driving forces*) oder hindernde (*restraining forces*) Kräfte wirksam sind.⁸⁶ Er war der Ansicht, daß Organisationen einen Wandel nur dann erfolgreich vollziehen können, wenn sie dauerhaft für ein Gleichgewicht dieser Kräfte sorgen. Um das zu erreichen, entwickelte er sein sogenanntes Drei-Phasen-Modell. Er nennt diese Phasen *Unfreezing* (Auftauen), *Moving* (Bewegung) und *Refreezing* (Wiedereinfrieren). Gemeint sind damit eine Phase des bewußten und systematischen *Auftauens* von eingefahrenen Strukturen und Routinen, eine Phase der *Bewegung*, in der konkrete Veränderungsmaßnahmen umgesetzt werden und eine Phase des *Wiedereinfrierens*, in der neu entwickelte Strukturen und Prozeßmuster stabilisiert und verankert werden, um wieder einen Gleichgewichtszustand zu erlangen.⁸⁷

Lewin ging anhand der Ergebnisse seiner Untersuchung davon aus, daß für eine erfolgreiche Umsetzung organisatorischen Wandels, die gruppenspezifischen Prozesse im Vordergrund stehen müssen. So sieht er beispielsweise die aktive Teilnahme aller Organisationsmitglieder am Veränderungsgeschehen als unabdingbar an, um überhaupt ein Einverständnis über die Notwendigkeit des Wandels herzustellen. Natürlicherweise zunächst aufkeimenden Widerstand betrachtete er nicht als Problem, sondern als Chance und empfahl, Gruppen als Wandelmedium zu nutzen, in denen alle Beteiligten miteinander kooperieren und zukünftige Veränderungskonzepte selbst entwickeln.⁸⁸ Nicht zuletzt war er der Überzeugung, daß sich Wandelprozesse zyklisch vollziehen und einer

⁸⁵ Siebert, Jörg: Führungssysteme zwischen Stabilität und Wandel: Ein systematischer Ansatz zum Management der Führung. München: 2005, S. 135

⁸⁶ vgl. Schreyögg: Organisation, S. 411f

⁸⁷ vgl. Müller: Organisationsentwicklung, S. 107

⁸⁸ vgl. Schreyögg: Organisation, S. 505f

Auflockerungsphase bedürfen, „in der die Bereitschaft zum Wandel erzeugt wird, und einer Beruhigungsphase, die den vollzogenen Wandel stabilisiert.“⁸⁹

Auch wenn Lewins Modell schon vielfach weiterentwickelt wurde, gehen doch auch heute noch nahezu alle Lösungsansätze auf ihn zurück. Zusammenfassend und auf heutige Bedürfnisse übertragen, scheinen folgende Punkte für ein gelungenes *Change Management* essentiell zu sein:

- ein vertrauensvolles Kommunikations- und Arbeitsklima,
- die rechtzeitige und offene Information über Ursachen und Ziele des *Change*,
- die aktive Beteiligung aller Betroffenen an Planung und Durchführung der Veränderungsmaßnahmen,
- die methodisch-fachliche und persönliche Qualifizierung der Betroffenen,
- Berücksichtigung langjähriger Arbeits- und Sozialbeziehungen,
- Schutz von Personen, die der Wandel negativ betrifft (z.B. durch einen Sozialplan),
- Belohnung von Vorantreibern des Wandels,
- Ermöglichung frühzeitiger Erfolgserlebnisse, die motivierend wirken,
- positive Fehlerkultur (das Zulassen von Fehlern erhöht die Bereitschaft, neue Lösungen zu suchen und umzusetzen),
- Einsatz interner und externer Berater, die hohe fachliche und soziale Kompetenzen vorweisen sowie
- rasche Stabilisierung bereits erzielter Veränderungen.⁹⁰

⁸⁹ Schreyögg: a. a. O., S. 506

⁹⁰ vgl. Vahs: Organisation, S. 353ff

4. Winds of Change (Scorpions) – die verordnete Inklusion und der Wandel unseres Bildungssystems

Die Verabschiedung der BRK durch die Vereinten Nationen 2006 und ihre Ratifizierung durch den Deutschen Bundestag 2008⁹¹ hat dafür gesorgt, daß sich das exklusive mehrgliedrige deutsche Bildungssystem nicht nur plötzlich auf dem Prüfstand befand, sondern vor allem zu eklatanter Veränderung gezwungen war. Dabei kehren in der BRK nur wesentliche Aussagen wieder, die bereits schon in der 1989 verabschiedeten Kinderrechtskonvention⁹² festgelegt wurden. Keine dieser Konventionen stellt im übrigen eine Spezialnormierung im Sinne von Sonderrechten für bestimmte Bevölkerungsgruppen dar. *„Das Menschenrechtsschutzsystem der Völkerrechtsgemeinschaft ist eine Einheit mit unteilbaren Rechten, die jedem Menschen kraft seines Menschseins zustehen.“*⁹³

Alle in der BRK festgeschriebenen Rechte leiten sich aus der Zugehörigkeit zur menschlichen Gemeinschaft und der dem Menschen innewohnenden Würde her – so wie sich auch alle Konventionen der Vereinten Nationen immer wieder auf die Grundlagen der Menschenrechtscharta von 1948 beziehungsweise 1966 beziehen. Der Gedanke der Inklusion ist daher keineswegs ein neuer. Vielmehr bringt er *„einen Grundwert zum Ausdruck, der seit je menschenrechtliche Gültigkeit hat. [...] Inklusion ist [...] ein menschenrechtliches Grundkonzept, das im Wesen des Menschen wurzelt und auf diese Weise Bedeutung für das Zusammenleben aller Menschen hat.“*⁹⁴

Dennoch ist es den Befürwortern des mehrgliedrigen deutschen Schulsystems bis heute gelungen, immer wieder Kinder aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppierungen vom Besuch der frei wählbaren Regelschulen auszuschließen. Bei Feststellung einer Behinderung durch das zuständige Stadtschulamt war diese Entscheidung bindend. Den Eltern war faktisch das Recht entzogen, über die Abschiebung ihrer Kinder an Förderschulen auch nur zu entscheiden. Die BRK, die Behinderung das erste Mal nicht als ein in der Person liegendes Defizit, sondern als von der Umwelt künstlich hergestellte Barriere definierte, änderte daran zunächst einmal

⁹¹ *„Mit dem Zustimmungsgesetz (Bundestagsdrucksache 16/10808 vom 08.11.2008) sind die Bestimmung der VN-Behindertenrechtskonvention mit Wirkung vom 01. Januar 2009 geltendes Bundesrecht geworden.[...] Die einzelnen Vorschriften haben nun Gesetzesrang und müssen durch alle öffentlichen Organe befolgt werden. [...]“* (Bernstorff: Kommentar, S. 116)

⁹² Ratifizierung durch den Deutschen Bundestag im Jahr 1992

⁹³ Eichholz, Reinald: Ungehindert Kind – ungehindert behindert, S. 20. In: BAG Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V. (Hrsg.): Ungehindert Kind – Kinderrechte und Behinderung. Ein Lese- und Praxisbuch für Eltern. Frankfurt am Main: 2012, 15-40

⁹⁴ ebd.

nichts. Mit der Erstellung von Fehlübersetzungen wie *Integration* für *inclusion* konstatierten die Verantwortlichen, man habe ja in Deutschland bereits ein integratives, also inklusives Bildungssystem, weshalb es für die BRD keinerlei Änderungsbedarf gebe. Sie folgten hierin der gängigen Auffassung von Teilhabe:

„Integration, wie sie in Deutschland verstanden wird, basiert immer auf dem Gedanken der Teilbarkeit. Wenn es wünschenswert ist, werden Kinder mit Behinderungen gemeinsam mit solchen ohne Behinderungen beschult. Wenn es 'aber nun mal nicht geht', werden sie 'behindertenspezifisch' gefördert.“⁹⁵

Ein Verweis des Bundes auf die Länderhoheit in Sachen Bildung verzögerte die Ausgestaltung eines inklusiven Bildungssystems noch darüberhinausgehend. Die Vereinten Nationen aber forderten eine gültige Neuübersetzung und drangen weiterhin auf die Implementierung gleicher Rechte für Schüler*innen mit Behinderungen. Die Länder beriefen sich nun auf die angeblich fehlende innerstaatliche Rechtsgültigkeit der BRK, da diese zwar durch den Bundestag ratifiziert wurde, aber deren Inhalte nicht durch ein Zustimmungsgesetz im Bundesrat nach innen legitimiert wurden. Es bestehe für Menschen in Deutschland nur ein allgemeiner, nicht etwa ein individueller Anspruch, die in der BRK festgelegten Rechte wahrzunehmen. Die BRK hat aber längst Gültigkeit auch auf Landesebene und zwar unabhängig von der landesrechtlichen Zustimmung, betrachtet doch zum einen Artikel 3 des Grundgesetzes die Benachteiligung aufgrund von Beeinträchtigung ohnehin als unzulässig und wurde doch vorsorglich in Artikel 4 der BRK ausdrücklich festgelegt: *„Die Bestimmungen dieses Übereinkommens gelten ohne Einschränkung oder Ausnahme für alle Teile eines Bundesstaates.“⁹⁶*

4.1 Keine Veränderung ohne Widerstand

Mit dem Verbindlichwerden der BRK ist es also nötig geworden, den Weg zu verlassen, den unser Bildungssystem eingeschlagen hat, es ist nötig geworden, einer Pädagogik der Segregation eine solche der gleichberechtigten Teilhabe gegenüberzustellen. Alle Kinder haben nun das gesetzlich verankerte Recht, eine wohnortnahe Schule zu besuchen. Dabei ist es unerheblich, ob sie eine Behinderung haben und welcher Art ihre Beeinträchtigung ist. Im Zweifelsfall bedeutet das, daß auch schon mal eine Schule

⁹⁵ Häberlein-Klumpner: Inklusive Pädagogik, S. 68

⁹⁶ Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 4, Abs. 5

umgebaut werden muß, damit Kinder im Rollstuhl Zugang zu allen Unterrichtsräumen bekommen. Das Kind soll fortan die Konstante sein, die Schule die Variable.⁹⁷

Das bloße Vorhandensein heterogener Lerngruppen kann aber stets nur das grundständigste Merkmal der inklusiven Schule sein. Ramona Häberlein-Klumpner stellte dazu fest:

„Die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen ist lediglich die Voraussetzung für eine integrative 'Beschulung', bedeutet aber nicht automatisch ihre Realisierung. Durch exklusive Schulstrukturen und die Unterrichtung 'auf die Mittelköpfe' hin, kann Heterogenität nicht als Chance angesehen werden.“⁹⁸

Damit auch wirklich alle Kinder dieses Recht wahrnehmen können sind fundamentale Veränderungen nötig, die zum einen die Strukturen unseres mehrgliedrigen Schulsystems, zum anderen aber auch und vor allem unsere Vorstellung vom *richtigen* Lernen und unsere tief in der Vergangenheit verwurzelte Überzeugung, Lernen sei am besten in homogenen Gruppen möglich⁹⁹, eingehend auf ihre Tauglichkeit überprüfen. Dieser revolutionäre Wandel betrifft also nicht nur die Schulen, die Schulämter und ihre Angestellten, sondern auch Schüler, Eltern und natürlich die Politik. Es ist also nicht zu weit gegriffen, hier von der Notwendigkeit eines erfolgreichen Change Managements auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu sprechen – Inklusion geht alle an, denn Inklusion meint uns alle. Der Vorstand des Vereins *Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion* bemerkt aber dazu ganz treffend, daß Veränderungen nicht einfach dadurch entstehen, daß sie gefordert werden:

„Die häufig, auch im Hessischen Aktionsplan, geforderte 'gesellschaftliche Bewusstseinsveränderung' kann sich nicht einstellen, wenn diese nicht durch konkrete Maßnahmen ERMÖGLICHT wird. Sie kann sich nicht abstrakt ereignen. Das heißt, Bewusstseinsveränderung ereignet sich aufgrund der Sicherstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten und Begleitung im Umsteuerungsprozess – und dies für ganze Schulgemeinschaften mit allen Beteiligten!“¹⁰⁰

⁹⁷ Burow, Olaf-Axel: Positive Pädagogik: Mit der Weisheit der Vielen zur inklusiven Schule, S. 27. In: Dorrance, Carmen / Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: 2013, 27-41

⁹⁸ Häberlein-Klumpner: Inklusive Pädagogik, S. 59

⁹⁹ Bereits 1864 schrieb der Pädagoge Heinrich Ernst Stötzner: „Die Volksschule hat andere Aufgaben zu lösen, als sich mit geistig Schwachen und Stumpfsinnigen herum zu mühen. Diese mindern und hemmen nur!“ zit. n. Werning / Lütje-Klose: Einführung, S. 7

¹⁰⁰ Stein, Anne-Dore / Schnell, Irmtraud / Rödler, Peter / Affeln-Altert, Vera / Räcker, Ruby Vivien und Czarnetzki, Alexander (Hrsg.): Schwarzbuch Inklusion. Darmstadt: 2013, S. 18

4.2 Den Widerstand verstehen und beachten

Wie bereits erwähnt enthält jeder Widerstand immer auch eine verschlüsselte Botschaft. Nur selten ist er rational zu begründen, in den allermeisten Fällen speist er sich aus diffusen Ängsten, durch die geplanten Veränderungen Nachteile zu erleiden.

So fürchten Sonderpädagogen nicht nur Kompetenz- und Prestigeverlust, sondern zu Recht um die Qualität ihrer Arbeitsbedingungen¹⁰¹, während Regelschullehrer vor allem die zukünftige Mehrbelastung sehen, die sie treffen wird, weil nur unzureichend Ressourcen für eine inklusive Beschulung an Regelschulen bereitgestellt werden. Die meist privaten Förderschulen befürchten, ihre Vormachtstellung ebenso zu verlieren wie ihre Gestaltungshoheit auf dem Gebiet der Sonderpädagogik. Auf Seiten der Kultusministerien steht die Angst vor explodierenden Kosten. Schüler und Eltern wiederum reagieren mit großer Verunsicherung und Angst, eben nicht optimal gefördert und in ihren Bedürfnissen ernst genommen zu werden.

Die daraus entstehenden Widerstände gegen eine *Schule für alle*, gilt es zu entschlüsseln, zu analysieren und gemeinsam mit den Betroffenen Lösungen zu gestalten. Dies ist um so wichtiger, als die Nichtbeachtung von Widerständen zwangsläufig zu Blockaden im Veränderungsprozeß führt. Entscheidungsprozesse geraten ins Stocken, das Betriebsklima leidet, das Niveau vereinbarter Prozesse sinkt, Anweisungen werden nur schleppend und lustlos umgesetzt. All das läßt die Motivation, einen Veränderungsprozeß umzusetzen, deutlich sinken. Es ist daher unerlässlich, immer wieder auf die Bedürfnisse der Betroffenen (vor allem Schüler, Eltern und Lehrer) einzugehen, ihre Befürchtungen, seien sie berechtigt oder unberechtigt, zu hören und sie an der Umgestaltung der Schulen partizipieren zu lassen. Hier nämlich *„zeigen sich deutlich die ungeklärten Probleme der Umsetzung inklusiver Pädagogik in einem strukturell selektiven Schulsystem. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule weisen zudem auf eine Vielzahl von Widersprüchen hin. So wird aus ihrer Sicht auf der einen Seite die externe Überprüfung von Bildungsstandards – verbunden mit einer Erhöhung der Leistungsorientierung – vorangetrieben. Andererseits sollen verstärkte Anstrengungen zu mehr inklusiver Bildung umgesetzt werden. Bei der Austerierung der unterschiedlichen Ansprüche fühlen die Lehrkräfte sich jedoch allein gelassen“*¹⁰².

¹⁰¹ vgl. Rosenberger, Manfred: Integration nicht teurer als Separation, S. 188f. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung, Jg. 1999, Nr. 4, 188-189

¹⁰²Werning, Rolf: Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten für das Schulministerium NRW 2001, S. 14. Zu finden unter:

http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Expertise_Werning_Kompetenzzentren_NRW_2011.pdf, letzter Aufruf: 20.02.2015

Wir sehen also, daß Widerstände nur dann überwunden werden können, wenn sie erkannt, beachtet und entschlüsselt werden. Widerstand gegen den Widerstand zu leisten ist wenig zielführend und wird sich nur in einer härteren Frontenbildung bemerkbar machen. Hans Wocken bemerkte dazu bereits im Jahr 2010:

„Ein Land, das ca. 85 Prozent aller Kinder mit Behinderungen in Sonderschulen exkludiert, tut sich bei [einem solch] radikalen Kurswechsel verständlicherweise schwer.“¹⁰³

Es gilt daher, gemeinsam eine Vision und eine Strategie zu entwerfen, wie die gesetzliche Vorgabe der Inklusion umzusetzen ist, diese zu kommunizieren und einmal gefundene Lösungswege zu verankern. Auch hier heißen die Zauberworte einmal mehr Information und Partizipation.

4.2.1 Und wie so rar das Geld! (Heinrich Heine) – Der Ressourcenvorbehalt und seine Auswirkungen

Die Problematik des schulischen Wandels in Hessen entsteht vor allem aus der mangelnden Überzeugung und der nicht existenten Bereitschaft des Kultusministeriums, notwendige Ressourcen zur Verfügung zu stellen, was als politischer Widerstand im organisationstheoretischen Sinne gewertet werden kann. Die Landesregierung bangt um Wählerstimmen, ist doch die inklusive Schule von breiten Teilen der Bevölkerung nicht gern gesehen. Nur 38 Prozent der deutschen Bevölkerung befürworten den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen.¹⁰⁴ Der Bürgerentscheid von 2010 in Hamburg hat gezeigt, daß ein längeres gemeinsames Lernen und die Einführung von Gesamtschulen gerade in den sozial starken Schichten nicht erwünscht ist, die Abschaffung des Gymnasiums käme in Deutschland dem Schlachten einer heiligen Kuh gleich. So legte die schwarz-grüne Regierung in Hessen auch vorsorglich in ihrem Koalitionsvertrag von 2014 fest:

¹⁰³Wocken, Hans: Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion, S. 203. In: Gemeinsam Leben. Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen, Jg. 2010, Heft. 4, 203-208

¹⁰⁴vgl. „Was heißt hier behindert?“, S. 2

„Die Koalition trägt dem Elternwillen nach einem vielfältigen Schulsystem Rechnung. Wir werden keine Schulform abschaffen, die von den Eltern vor Ort akzeptiert wird.“¹⁰⁵

Dies kann als wenig versteckter Hinweis auf den Erhalt des mehrgliedrigen Schulsystems, speziell des Gymnasiums, aufgefaßt werden und wurde zum Beispiel vom Hessischen Philologenverband auch genau so verstanden.¹⁰⁶ Da die bundesdeutsche Verfassung den Plebiszit als Entscheidungsebene aber nicht kennt, wäre ein Verweis der Landesregierung auf den Bürgerwillen an dieser Stelle schlicht verfassungswidrig. Sie sieht sich daher gezwungen, andere Mittel zu finden, um dem mutmaßlichen Willen ihrer Wähler zu entsprechen. Der Ressourcenvorbehalt dient ihr daher allem Anschein nach als willkommenes Mittel, die Umsetzung der BRK auszubremsen und im eigenen Sinne umzugestalten. Anders läßt sich kaum erklären, weshalb im oben genannten Koalitionsvertrag stets nur von *können*, nie aber von *sollen* oder *müssen* die Rede ist, wenn es um das Thema Inklusion geht.¹⁰⁷

Auch der Rekurs auf den Elternwillen erscheint merkwürdig deplaziert. In der gesamten Geschichte unseres Schulsystems hatten Eltern noch niemals die Möglichkeit, zu entscheiden, ob ihr Kind eine Förderschule oder eine Regelschule besuchen soll.¹⁰⁸ Daß Ihnen ausgerechnet jetzt ein Entscheidungsrecht eingeräumt werden soll, kann nur mit größter Mühe nicht als politisches Kalkül wahrgenommen werden. Hier wird die Vormachtstellung einer Schulform – der Sonderschule – geschützt, die sich seit 100 Jahren in Deutschland etabliert hat. Dies zeigt sich unter anderem auch darin, *„[...] dass in den letzten 30 Jahren keinerlei nennenswerte Initiativen für den barrierefreien Umbau von alten Schulgebäuden bzw. für die barrierefreie Ausgestaltung von Neubauten aufgebracht wurden, um mobilitätseingeschränkten SchülerInnen den Zugang zum Schulgebäude und die barrierefreie Nutzung der Innenräume zu ermöglichen.“¹⁰⁹*

Das vermeintliche Elternwahlrecht ist daher in Wahrheit nur ein Scheinrecht, wenn inklusive Beschulung mit dem Argument des Ressourcenvorbehalts weiterhin abgelehnt werden kann. Davon abgesehen hat die BRK aber auch nicht die Eltern im Fokus,

¹⁰⁵Verlässlich gestalten, Perspektiven eröffnen. Hessen 2014 bis 2019. Koalitionsvertrag zwischen der CDU Hessen + Bündnis 90/Die Grünen Hessen. Für die 19. Wahlperiode des Hessischen Landtags 2014-2019, S. 29, zu finden unter: http://www.gruene-hessen.de/partei/files/2014/02/HE_Koalitionsvertrag_2014-2018_final.pdf, letzter Aufruf 20.02.2015

¹⁰⁶vgl. „Gymnasium nicht in der Defensive“, In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17.02.2015, S. 37

¹⁰⁷vgl. Koalitionsvertrag Hessen: a. a. O.

¹⁰⁸vgl. Poscher, Ralf / Langer, Thomas und Rux, Johannes: Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Hrsg. von der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main: 2008, S. 19ff

¹⁰⁹Jacobs: Weg, S. 131

sondern das Recht des Kindes auf Zugang zu einem hochwertigen inklusiven Bildungssystem. Ein solches ist selbstverständlich verpflichtet, den individuellen Bedürfnissen von Kindern mit Förderbedarf durch angemessene Vorkehrungen zu entsprechen.¹¹⁰

Der Change droht also nur vordergründig auf rein schulischer Ebene zu scheitern. Vielmehr scheitert er zuerst einmal auf Seiten der Politik, welche die Notwendigkeit und auch Unabwendbarkeit des Wandels zum inklusiven Bildungssystem noch immer nicht anerkannt hat und die Vorgaben der BRK nur halbherzig umsetzt. Die daraus entstehende Vielzahl völlig unterschiedlich motivierter Widerstände auf Ebene von Eltern und Experten, ist unter anderem auf das völlige Fehlen eines vernünftigen Managementplanes zur Umgestaltung unseres Schulsystems zurückzuführen. Die Nicht-Konzeption eines solchen von Seiten des Gesetzgebers kann durchaus schon als Widerstand an sich gewertet werden. So erhalten in Hessen die „[...] Regelschulen [...] nicht die nötigen Ressourcen, um behinderte Kinder zu integrieren. [...] Im Vergleich zum ‚Gemeinsamen Unterricht‘ (GU), der in Frankfurt seit langem praktiziert wird, ergäbe sich sogar eine erhebliche Verschlechterung, wenn die vom Land vorgelegte Verordnung zur inklusiven Beschulung wie vorgesehen in Kraft träte.“¹¹¹

Obwohl es kein Bundesland gibt, welches das in Artikel 24 der BRK verankerte Menschenrecht auf die Teilhabe an allen schulischen Bildungsprozessen in der Regelschule verneint, schränkte beispielsweise Hessen in seinem 2011 eigens geänderten Schulgesetz elegant ein:

„Den Anspruch auf sonderpädagogische Förderung erfüllen die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (allgemeine Schulen), die unter Ausschöpfung ihrer personellen, räumlichen und sächlichen Möglichkeiten eine den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise gerecht werdende Ausstattung zur Verfügung stellen können.“¹¹²

¹¹⁰vgl. Stein u. a.: Schwarzbuch Inklusion. S. 26

¹¹¹ „Lehrer warnen vor Scheitern der Inklusion“ In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 28.02.2012, S. 43 [Anm.d. Verf.: Das hessische Schulgesetz trat in seiner veränderten (und kritisierten) Fassung am 18.12.2012 in Kraft.]

¹¹²Hessisches Schulgesetz, § 49 Abs. 2 Nr. 1, zu finden unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hessisches_schulgesetz.pdf, letzter Aufruf 20.02.2015

Inklusive Beschulung soll zwar zukünftig an den Regelschulen stattfinden,¹¹³ auch sollen Schüler*innen alle notwendigen Mittel erhalten, die für den Besuch einer Stadtteilschule nötig sind, dies aber nur, so ist weiter im Hessischen Schulgesetz zu lesen, im „*Rahmen der beim Schulträger vorhandenen Mittel*“¹¹⁴. Real bedeutet das, Mittel werden zur Verfügung gestellt, wenn sie vorhanden sind. Wenn nicht, nicht. Da das Land Hessen in seiner Verfassung aber auch die Schuldenbremse verankert hat, erweist sich der Verweis auf vorhandene oder aber eben nicht vorhandene Mittel als fatal für diejenigen Schüler*innen, die davon nicht nur abstrakt betroffen sind. Allein im Schuljahr 2013/14 wurden in Hessen 145 Anträge von Eltern abgewiesen, die ausdrücklich eine inklusive Beschulung für ihre Kinder wünschten¹¹⁵. Ihre Kinder wurden gegen den erklärten Willen ihrer Eltern in die jeweils zuständige Förderschule eingeschult. Mit deutlichen Worten wendet sich Kurt Jacobs gegen diese Praxis:

„[Noch immer werden in Hessen zu viele Kinder an Förderschulen beschult] [...], um konstatieren zu können, dass das Hessische Kultusministerium voll hinter den menschenrechtlichen Verpflichtungen gemäß Art. 24 der UN-BRK steht. [...] man glaubt, diesen Umstand mit der im Bundesland Hessen inzwischen in der Landesverfassung verankerten Schuldenbremse politisch legitimieren zu können. Hier bleibt festzustellen, dass die UN-BRK in der Umsetzung ihrer Menschenrechte keinen finanziellen Ressourcenvorbehalt kennt.“¹¹⁶

Aber, so die restaurativen Kräfte hessischer Schulentwicklung, woher das Geld nehmen, wenn es nun mal nicht da sei. Davon abgesehen, daß es höchst bedenklich scheint, die Verwirklichung von Menschenrechten unter Ressourcenvorbehalt zu stellen, besteht ein zentrales Problem vor allem im Aufrechterhalten des Förderschulsystems. Man leistet sich vielerorts teure Doppelstrukturen und setzt Sonderpädagogen nicht mehr als Teil des Kollegiums, sondern als reisende *Kofferpädagogen* ein. Dies führt naturgemäß zu einer nur minimalen sonderpädagogischen Unterstützung an Regelschulen und frustriert nicht

¹¹³Und kann auch nur dort stattfinden, da eine Beschulung in Sondereinrichtungen niemals inklusiv sein kann. Hier zeigt sich einmal mehr das Fatale an der weit verbreiteten Unachtsamkeit, die Begriffe Integration und Inklusion gleichzusetzen.

¹¹⁴HSchG §49 Abs. 2 Nr. 1: a. a. O.

¹¹⁵vgl. „Rechte behinderter Kinder: Hessens schwarze Integrations-Liste“ In: Spiegel online vom 04.09.2013, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/schwarzbuch-inklusion-menschenrechte-behinderter-kinder-verletzt-a-920452.html>, letzter Aufruf 20.02.2015

¹¹⁶Jacobs, Kurt: Inklusion als menschenrechtlicher Baustein für umfassende soziale Partizipation, S. 49f. In: Banse, Gerhard und Bernd Meier (Hrsg.): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt am Main: 2013, 43-48

nur zahlreiche Lehrer, sondern läßt darüber hinaus viele Eltern zweifeln, ob ihre Kinder an Regelschulen tatsächlich die notwendige Förderung erhalten können.¹¹⁷

Hierbei handelt es sich ganz eindeutig um eine Paradoxie¹¹⁸. Paradoxes Verhalten kann auf allen Ebenen menschlicher Kommunikation entstehen und es beeinflusst nachhaltig unsere Wirklichkeitsauffassung.¹¹⁹ Dabei definiere ich eine Paradoxie gemäß Watzlawick als einen Widerspruch, „*der sich durch folgerichtige Deduktion aus widerspruchsfreien Prämissen ergibt.*“¹²⁰

Die widerspruchsfreie Prämisse ist hier die Annahme, eine inklusive Schulbildung sei nicht nur für alle Beteiligten wünschenswert, sondern ihre Umsetzung auch durch die Aktivitäten des Hessischen Kultusministeriums gestützt. Der Widerspruch ergibt sich aus dem tatsächlichen Handeln eben jenes Ministeriums: Das Fortbestehen der Förderschulen und ihre bevorzugte Position (z.B. bei der Ressourcenvergabe) suggeriert, daß es sich hierbei auch tatsächlich um das bessere System handelt - im Gegensatz zu dem, was offiziell geäußert wird. Darüber hinaus wird von Lehrer*innen verlangt, sie sollten in einem nicht inklusiven System inklusive Werte umsetzen. Die Regelschulen, die tatsächlich unter einem Ressourcenvorbehalt arbeiten müssen, bieten so ungewollt wirklich nicht die optimale Förderung, die Kinder mit Behinderungen auf Förderschulen nach wie vor erhalten. So entsteht selbst in den Köpfen von Inklusionsbefürwortern die Vorstellung, eigentlich sei das alte System das bessere gewesen. Letztlich lassen sich nahezu alle Vorbehalte und Widerstände bei den unmittelbar Betroffenen auf den mangelnden Willen der Landesregierung zurückführen, die Veränderungen in unserem Bildungssystem nicht nur auf dem Papier gutzuheißen, sondern sie auch zu finanzieren.

Ein solches Vorgehen ist allerdings nachgerade unverständlich und es kann ihm nur mit sachlichen Argumenten und vor allem überprüfbaren Zahlen begegnet werden. Nicht nur gibt es keine einzige Studie, die überzeugend belegen könnte, daß an Förderschulen unterrichtete Kinder dort eine bessere Schulbildung erhielten als daß dies bei einer inklusiven Beschulung an Regelschulen der Fall wäre, längst haben finanzwissenschaftliche Untersuchungen gezeigt, „[...] *dass ein inklusives Bildungswesen langfristig wegen der Personal- und Schülertransportkosten günstiger ist als ein duales System aus Regel- und Förderschulen. Pro Jahr kostet ein Grundschüler 4.100,- EUR*

¹¹⁷vgl. „Wenn Förderschullehrer zu 'Kofferpädagogen' werden.“ In: Darmstädter Echo vom 06.09.2013, S. 13

¹¹⁸vgl. Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München: 2013, S. 25ff

¹¹⁹vgl. Watzlawick: a. a. O., S. 32

¹²⁰Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. und Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien. Bern: 2011, S. 206

und ein Förderschüler im Durchschnitt 12.800,- EUR (Statistisches Bundesamt 22.01.2009).¹²¹

Diese Erkenntnisse sind im übrigen keinesfalls neu. Bereits 1998 konnte Ulf Preuss-Lausitz, Professor für Erziehungswissenschaften an der TU Berlin, nachweisen, daß die Beschulung im Förderschulsystem pro Kopf etwa 20 Prozent mehr Kosten verursacht, als der bedarfsorientierte Unterricht von Kindern mit Förderbedarf an Regelschulen. Kosten für Transport und Assistenz wurden hierbei gar nicht berücksichtigt.¹²²

Daß es für die Bundesrepublik aus vielerlei Gründen wenig zielführend ist, sich ein doppelstrukturiertes Schulsystem zu leisten, belegt auch die bereits 2009 durchgeführte Studie der Bertelsmannstiftung, die sich mit den Folgekosten mangelnder Bildung durch entgangenes Wirtschaftswachstum beschäftigt.¹²³ Ludger Wößmann und Marc Piopiunik, die die Studie im Auftrag der Bertelsmannstiftung durchführten und die unter mangelnder Bildung das Nicht-Erreichen eines gesetzten Grundbildungsniveaus verstehen, fassen zusammen:

„Die Tatsache, dass in Deutschland etwa jeder fünfte Jugendliche eine nur unzureichende Bildung erhält, zieht volkswirtschaftliche Kosten in Höhe von rund 2,8 Billionen Euro (2.800.000.000.000 Euro) nach sich. Dies ist das Ergebnis einer Projektionsanalyse, die berechnet, wie sich das deutsche Bruttoinlandsprodukt (BIP) in Zukunft verändern würde, wenn eine Bildungsreform die unzureichende Bildung weitgehend beseitigen würde. [...] Wer nicht zumindest ein niedriges Niveau von 420 PISA-Punkten erreicht, der kommt als 15-Jähriger beispielsweise im Rechnen nicht über das Grundschulniveau hinaus. Ihm fehlen wesentliche Fähigkeiten, die Grundbedingung für eine erfolgreiche Beteiligung am späteren Berufsleben und für gesellschaftliche Teilhabe sind. Es muss der Anspruch der Bildungspolitik sein, ein solches Mindestniveau an Basiskompetenzen für alle Schüler sicher zu stellen.“¹²⁴

Auch wenn sich die Autoren der Studie immer wieder vor allem auf die enormen volkswirtschaftlichen Kosten beziehen, die das von ihnen als defizitär bezeichnete deutsche Bildungssystem volkswirtschaftlich verursacht, lassen sie dennoch nicht außer acht, daß die Kosten unzureichender Bildung nicht nur im wirtschaftlichen Bereich gesehen werden dürfen. Sie betonen hier auch ihre Bedeutung für „[...]

¹²¹Stähling: Illegale Schüler, S. 54

¹²² vgl. Rosenberger: Integration, S. 188f

¹²³Wößmann, Ludger und Marc Piopiunik (im Auftrag der Bertelsmannstiftung): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh: 2009

¹²⁴vgl. Wößmann u. a.: a. a. O., S. 9

*zivilgesellschaftliches Verhalten, für staatsbürgerliches Bewusstsein, für einen gemeinsamen Wertekanon, für gesellschaftlichen Zusammenhalt oder etwa auch für die Gesundheit*¹²⁵ und machen so deutlich, daß Bund und Länder unter Handlungsdruck stehen, dem sie sich nicht mit Verweis auf die Kosten inklusiver Bildung entziehen dürfen. Im Gegenteil – die Studie betont die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung und schlußfolgert, daß die individuelle Förderung des Einzelnen im Vordergrund eines reformierten Bildungssystems stehen muß.¹²⁶

Diese Ergebnisse greift auch Jörg Dräger, Vorstandsmitglied der Bertelsmannstiftung, in seinem Buch *Dichter, Denker, Schulversager*¹²⁷ auf. Auf Grundlage der in oben genannter Studie gewonnenen Zahlen zeigt er hier, welches Umschichtungspotential eine Bildungsreform birgt und wie man mit den so eingesparten 35 Millionen Euro nicht nur ein inklusives Schulsystem, sondern auch frühkindliche Bildung und Ausbildungsgarantien für Schulabgänger*innen finanzieren könnte.¹²⁸

Seine Berechnungen belegen nicht nur die generelle Finanzierbarkeit inklusiver Bildungsstrukturen, sondern auch, daß man keinesfalls ein Anhänger linker Sozialromantik sein muß, um den Nutzen einer Schule für alle zu erkennen und voranzutreiben: Der parteilose Politiker Jörg Dräger war von 2004 bis 2008 unter Ole von Beust Senator für Wissenschaft und Forschung in Hamburg und steht erklärtermaßen der CDU nahe.

4.2.2 Alle einschließen, wollen wir das? (FAZ) – Heterogenität im Klassenzimmer

Die Idee des holistischen Inklusionsansatzes der BRK ist es, alle Kinder gemeinsam zu unterrichten. Dabei meint alle tatsächlich alle. Sogenannte Grenzen inklusiver Bildung kann es demnach nicht mehr geben. Einschränkungen des Rechts auf inklusive Bildung können lediglich genauestens zu begründende Einzelfälle sein¹²⁹, die das Kindeswohl der Mitschüler*innen gefährden würden. Eine wie bisher aber vorgenommene Gewichtung, die es ermöglichte, beispielsweise durch Schreien den Unterricht störende Kinder an Förderschulen abzuschieben, da die Störung der dort beschulten Mitschüler*innen mit

¹²⁵Wößmann u. a.: a. a. O., S. 16

¹²⁶Wößmann u. a.: a. a. O., S. 51

¹²⁷Dräger: *Dichter*, 169ff

¹²⁸vgl. Dräger: a. a. O., S. 178ff

¹²⁹vgl. Poscher u. a.: Gutachten, S. 30ff

Behinderungen allem Anschein nach als zulässig betrachtet wurde, soll künftig nicht mehr möglich sein.¹³⁰

Der Wechsel zu einem inklusiven Schulsystem bietet, wie die Forschung der letzten 40 Jahre gezeigt hat, neben zahlreichen individuellen Vorteilen sowohl auf der Lernebene als auch auf der Ebene der emotionalen Entwicklung für alle Kinder Vorteile. In keinem anderen Feld der Schulpädagogik ist in Deutschland auch nur annähernd so viel empirisch geforscht worden, wie in dem Handlungsfeld Integration / Inklusion. Alle aus dieser Forschung gewonnenen Erkenntnisse zeigen, daß sich inklusiver Unterricht keinesfalls leistungsmindernd auswirkt.¹³¹ Die aktuelle internationale Forschung deutet entschieden darauf hin, daß das Lernen in heterogenen Lerngruppen nicht nur das Teilhabegefühl aller Schüler*innen stärkt und ihre emotional-soziale Entwicklung verbessert, sondern sie außerdem zu selbständigerem und problemorientierterem Lernen befähigt. Keinesfalls bremsen sich Schüler*innen auf unterschiedlichem Leistungsniveau aus, wenn sie nach individuellen Curricula lernen dürfen, die an einem Curriculum für alle ausgerichtet sind. Sie lernen dann im Gegenteil eigenständiger und dadurch auch nachhaltiger und werden nicht durch die starren Vorgaben vorgefertigter Lehrpläne gebremst. Davon profitieren nicht nur leistungsschwache Schüler*innen, sondern auch ganz besonders solche, die hohe Intelligenzwerte aufweisen.¹³² Inklusion ist aber nicht ohne Voraussetzungen zu schaffen. Sie benötigt nicht nur einen Bewußtseinswandel, sondern auch die entsprechenden Bedingungen, ohne die ein Gelingen nicht erfolgen kann. Um die vielfältigen notwendigen Unterstützungsbedarfe aller Kinder sicherzustellen, wird künftig auch eine andere Art der Diagnostik benötigt. Inklusionskritiker behaupten häufig, in einer inklusiven Schule würden alle Unterschiede zugunsten vermeintlicher Gleichheit nivelliert, Inklusionsbefürworter wollten angeblich Behinderungen *wegdiskutieren*¹³³. Dies ist selbstverständlich nicht richtig. Der Verein *Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion* fordert daher auch eine *„Diagnostik nicht im Sinne einer Status- oder Defizitdiagnostik, sondern einer Diagnostik*

¹³⁰vgl. Avenarius, Hermann: Auf dem Weg zur inklusiven Schule? – Rechtliche Rahmenbedingungen, S. 68. In: Bogner, Daniel und Bianca Marin: Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen. Köln: 2014, 62-68

¹³¹vgl. Schumann, Brigitte: Integration im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen, S. 25. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: 2003, 17-28

¹³²Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: 2014² / Klemm, Klaus (im Auftrag der Bertelsmannstiftung): Gemeinsam Lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh: 2010 / Preuss-Lausitz, Ulf: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, Hans und Sabine Knauer (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: 2002, 458-470

¹³³Ahrbeck: Inklusion. / „Eine unglaubliche Gleichmacherei“ FAZ/ „Keine Schule für alle. Kann man Behinderungen wegdiskutieren“ In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 03.08.2011, S. 27 / „Die Illusion mit der Inklusion“ In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 25.05.2014, S. 43f

*im Sinne des Herausarbeitens der notwendigen angemessenen Vorkehrungen, die ein Kind braucht um am gemeinsamen Lernen teilhaben zu können.*¹³⁴

Neben der Bereitstellung entsprechender Ressourcen scheinen mir die folgenden Punkte besonders wichtig zu sein, um Widerstände, die einer Umsetzung von Inklusion entgegenstehen, überwinden zu können.

4.2.2.1 Kinder brauchen Märchen (Bruno Bettelheim) – das Märchen von der guten Mischung

Obwohl die Annahme, Kinder würden in homogenen Lerngruppen am effektivsten lernen, empirisch nie belegt werden konnte, hängen auch heute noch die allermeisten Eltern wie Pädagogen dem Glauben an, nur in einer möglichst ähnlichen (in bezug auf Jahrgang, Herkunft, Intelligenz) Schülerschaft würden die einzelnen Individuen am besten gefördert. Diese Vorstellung hat die gesamtgesellschaftliche Idee von Schule als Lernort geprägt und zu einer weitgehend defizitorientierten Ausrichtung der Unterrichtsmethoden geführt.¹³⁵ Dieses defizitorientierte Denken führt dazu, daß viele Lehrer und Eltern große Bedenken im Hinblick auf einen inklusiven Schulunterricht haben. Man befürchtet, Kinder mit Förderbedarf könnten das Leistungsniveau herabsenken, das allgemeine Lerntempo verringern und so zu einem allgemeinen Bildungsverlust beitragen. Mit dem Verweis auf Lehrpläne klammert man sich an zielgleiches Lernen und verläßt sich auf die Gleichheitsgarantie des Schulsystems: Die gleichen (also alle) Schüler*innen erhalten den gleichen Unterricht mit den gleichen Inhalten und gleichen Zielen und Methoden.¹³⁶

Dabei wird übersehen, daß *„[fortlaufender] Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, [...] nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler/innen ausgleichen [kann]. Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.*¹³⁷ Dies schlägt sich immer wieder auch in der Tatsache nieder, daß es bislang noch gar keine inklusiven Lehrmittel gibt¹³⁸. Zwar postuliert hier der Hessische Aktionsplan einmal mehr daß *„die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen am*

¹³⁴Stein, Anne-Dore, Irmtraud Schnell, Peter Rödler, Vera Affeln-Altert, Ruby Vivien Räcker und Alexander Czarnetzki (Hrsg.): Schwarzbuch Inklusion. Darmstadt: 2013, S. 24

¹³⁵vgl. auch Kapitel 2 dieser Arbeit

¹³⁶ vgl. Wocken: Widersacher, S. 27

¹³⁷Oelkers, Jürgen: Inklusion im selektiven Schulsystem, S. 44. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 3 (2013), 38-48

¹³⁸vgl. Punkt 4.2.5 dieser Arbeit

Unterricht der allgemeinen Schule (lernzielgleich und lernzieldifferent [...] ermöglicht“¹³⁹ werde. Nach wie vor geschieht dies aber unter dem Vorbehalt der bereitstehenden Ressourcen, die mit Rekurs auf die in der Hessischen Verfassung verankerte Schuldenbremse¹⁴⁰ leider nicht finanziell gefördert werden können. Dies ist in der Tat ein Problem für die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer, da die meisten der gebräuchlichen Lehrmittel, den Anforderungen eines individualisierten Unterrichts nicht genügen und Lehrkräfte somit einmal mehr auf ihren didaktischen Erfindungsreichtum angewiesen sind.¹⁴¹



Abb.1 Karikatur von Hans Traxler¹⁴²

Reinhard Stähling, der als Schulleiter der inklusiven Grundschule Berg Fidel in Münster in den letzten Jahren für viel Aufmerksamkeit sorgte, hält die defizitorientierte Beschulung in verschiedenen Schulformen für nicht zielführend und bezeichnet die Homogenitätsgläubigkeit deutscher Lehrer lapidar als „*Das Märchen von der guten Mischung*“¹⁴³ Er geht sogar noch weiter und geht davon aus, daß unser Schulsystem Kinder systematisch ausschließt und behindert, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft ohnehin schon benachteiligt sind.¹⁴⁴ In Berg Fidel sind deshalb alle Kinder willkommen.

¹³⁹Hessischer Aktionsplan, S. 95

¹⁴⁰vgl. Hessischer Aktionsplan, S. 74f

¹⁴¹vgl. Oelkers: Inklusion, S. 47

¹⁴²Karikatur von Hans Traxler zu finden unter:

http://elc.bildung.hessen.de/repository/fortbildung/pdo/modul_diag_foe/inhalt, letzter Aufruf: 20.02.2015

¹⁴³vgl. Stähling, Reinhard: *Das Märchen von der guten Mischung*. Fehlende Kompetenzen und Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, S. 174f. In: Stähling, Reinhard / Wenders, Barbara: „Das können wir hier nicht leisten“. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Baltmannsweiler: 2013, 174-199

¹⁴⁴ Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung ist in Deutschland im Vergleich zu allen anderen OECD-Ländern am ausgeprägtesten. Vgl. dazu Stähling, Reinhard: „...einige lassen sich nun mal nicht integrieren“. Die sozialhygienische Legitimation der „guten Mischung“ – ein historischer Exkurs. In: Stähling Reinhard / Wenders, Barbara: „Das können wir hier nicht leisten“ Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Baltmannsweiler 2013, 160-173

Alle Klassen von der 1. bis zur 4. sind altersgemischte Klassen und die Schüler*innen bleiben über den gesamten Zeitraum ihrer Grundschulzeit zusammen. Diese Altersmischung bietet den Vorteil, daß die Kinder mit Förderstatus gleichmäßig verteilt werden können. Zudem vermeiden die altersheterogenen Klassen eine Stigmatisierung – kein Kind kann sitzen bleiben, es hat aber die Möglichkeit, die Grundschule in vier, in fünf oder in sechs Jahren zu beenden – immer im vertrauten Klassenverband mit den ihm vertrauten Bezugspersonen. Stähling und seine Kollegen wehren sich vehement gegen die Behauptung, nur mit einer guten Mischung könne man erfolgreichen inklusiven Unterricht gestalten. Sie weisen darauf hin, daß auch Kinder, die nicht auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf hin untersucht wurden, abhängig von ihrer sozialen Herkunft häufig mehr personelle Ressourcen brauchen als andere. Diese jedoch aufgrund des Wunsches nach homogenen Lerngruppen aus ihrem kulturellen Umfeld herauszunehmen und auf andere Schulen zu schicken, war und ist für die Lehrkräfte in Berg Fidel undenkbar. Der Erfolg gibt ihnen recht: Die meisten der Kinder, für die zu Beginn ein Förderschwerpunkt Lernen angenommen wurde, haben am Ende der Grundschulzeit keinen sonderpädagogischen Förderbedarf mehr.¹⁴⁵

Schulen wie die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden oder die Römerstadtschule und die Schwarzbürgerschule in Frankfurt am Main¹⁴⁶ zeigen, daß auch in Hessen ein anderes Schulkonzept möglich ist, als es die allermeisten Schulen hier nach wie vor verfolgen.

Es würde dem Thema dieser Arbeit nicht gerecht werden, die vielfältigen Möglichkeiten inklusiven Unterrichts genauer zu beleuchten. Exemplarisch seien hier aber einige Methoden erwähnt, die das Arbeiten in heterogenen Lerngruppen erfolgreich beeinflussen können. So kann beispielsweise der äußeren Differenzierung eine innere Differenzierung gegenübergestellt werden. Kinder lernen dann zwar am gemeinsamen Gegenstand, verfolgen dabei aber individuelle Lernziele. Zumeist geschieht dies nicht allein, sondern in heterogenen Teams, in denen die Beteiligten nicht nur voneinander lernen können, sondern sich auch gegenseitig Hilfestellung geben, was die Lerninhalte erwiesenermaßen festigt. Es versteht sich von selbst, daß ein solches Lernen fächerübergreifend ist und nicht dem Diktat der 45 Minuten währenden Schulstunde folgen kann. Auch kann es durchaus sinnvoll sein, als Lehrpersonen nicht nur studierte Lehrer*innen einzusetzen. Gerade in den Bereichen Kunst, Kultur und Sport bietet es sich an, auf Experten zurückzugreifen. Damit Lehrer*innen von der Anforderung einen solchen Unterricht mit individualisierten Curricula zu gestalten, nicht schon rein methodisch überfordert werden,

¹⁴⁵ vgl. Stähling: „...einige“, S. 163f

¹⁴⁶ Ausdrücklich beziehe ich mich in dieser Arbeit nur auf staatliche Schulen und nicht auf sogenannte Privatschulen. Auch wenn es gerade hier zahlreiche Ansätze gibt, inklusiven Unterricht zu gestalten, können doch die per se exklusiven Privatschulen der Idee einer *Schule für alle* immer nur im Wege stehen.

empfiehlt sich als Lehransatz unbedingt das Team-Teaching, die sogenannte Doppelsteckung. Hier unterrichten zwei Lehrer*innen gleichzeitig alle Schüler*innen. Das bietet ihnen vielfältige Möglichkeiten, auf die Bedürfnisse des einzelnen einzugehen und verhindert dabei gleichzeitig ein Zurücklassen der restlichen Kinder.¹⁴⁷ Der Schulentwickler Ulrich Heimlich faßt es treffend zusammen:

„Eine inklusive Schule ist eine Schule für alle Schüler/-innen eines Stadtteils, in der die Lerngruppen gewollt heterogen zusammengesetzt sind. Der Unterricht wird zieldifferent ausgerichtet und basiert auf einem Curriculum für alle. Die pädagogischen Fachkräfte (Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, Lehrkräfte für Sonderpädagogik und weitere Fachkräfte) arbeiten in interdisziplinären Teams zusammen und sorgen für eine enge Vernetzung mit dem sozialen Umfeld. Voraussetzungen für eine inklusive Schule liegen ebenfalls im Bereich der barrierefreien Ausstattung und kommunikationsförderlichen Gestaltung, die Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schülern auch außerhalb des Unterrichts fördert. Und auch wenn es in Deutschland derzeit noch eine Utopie sein mag, so gilt doch für die inklusive Schule, dass Notengebung und Sitzenbleiben mit den Grundsätzen inklusiver Bildung nicht zu vereinbaren sind.“¹⁴⁸

Fachliche Professionalität, also auch bereits in der Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen, ist hier selbstverständlich unabdingbar. Die Bedenken, die Eltern und Pädagogen einbringen, wenn es um heterogenen Schülergruppen geht, resultieren vor allem aus der realen und berechtigten Befürchtung, ohne notwendige Ressourcen könne ein inklusiver Unterricht nicht gewährleistet werden. Der hieraus entstehende Widerstand, der eine Mischform aus emotionalem und rationalem Widerstand zu sein scheint, kann relativ leicht ausgeräumt werden, wenn man seine Ursachen beseitigt. Es liegt auf der Hand, daß die Qualität und Stabilität gemeinsamen Unterrichts immer abhängig ist von den benötigten Ressourcen (sächlich, räumlich, personell, finanziell etc.).

¹⁴⁷vgl. Riegel, Enja: Schule kann gelingen! Bonn: 2004

¹⁴⁸Heimlich, Ulrich: Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion, S. 102f. In: Heimlich, Ulrich und Joachim Kahlert (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: 2012, 80-116

4.2.3 Auf die Haltung allein kommt es an! (Antoine de Saint-Exupéry) – Denkmuster aufbrechen, Perspektiven eröffnen

So banal es klingen mag, aber um unser Bildungssystem inklusiv auszugestalten, ist es zunächst einmal nötig, daß alle Beteiligten zuallererst einmal ihre Grundhaltung im Hinblick auf inklusiven Unterricht überprüfen und auch ihre Herangehensweise an Veränderungsprozesse. Dazu bemerkt Kurt Jacobs:

„Es sind [...] keineswegs nur die im öffentlichen Leben vorhandenen Barrieren, die in der Wechselwirkung mit den Beeinträchtigungen eines Menschen diesen erst zum 'Behinderten' machen, sondern vielmehr und zunächst einmal die 'Barrieren in den Köpfen' [...].“¹⁴⁹

Es bietet sich daher an, hier den Ansatz des Diversity Managements zu nutzen. Dieser aus den Wirtschaftswissenschaften stammende Ansatz bezieht sich auf Diversität, also Vielfalt in Organisationen. Er hat ausdrücklich keine Minderheiten im Fokus, sondern die Gesamtheit der Mitarbeiter*innen mit all ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten, aber auch mit ihren Stärken und Schwächen. Entstanden ist das Konzept Diversity Management bereits in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts; in ihm verbinden sich operationale und strategische Zielsetzungen. Zum Beispiel beabsichtigt Diversity Management, die Problemlösungsfähigkeit heterogener Gruppen zu erhöhen und ist somit ein wichtiges Element für die Gestaltung von Veränderungsprozessen.¹⁵⁰ Diversity Management betont die Abkehr von Defizitorientierung hin zur Stärkenperspektive des Einzelnen, besonders im Hinblick auf die persönliche Zukunftsplanung innerhalb einer Organisation. Weiter zeichnet sich Diversity Management aus durch die explizite Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und ist somit eine wichtige Voraussetzung für eine *Schule für alle*.¹⁵¹ Ulrich Niehoff führt dies näher aus:

„[...] wenn nicht mehr nach Kriterien vermuteter Gleichheit getrennt und separiert werden soll, dann müssen die Herausforderungen, die sich beispielsweise in einer multikulturellen Gesellschaft in der Schule ergeben, auch gemanagt werden, man muss mit ihnen in konstruktiver Weise umgehen. Es geht um eine Kultur der

¹⁴⁹Jacobs: Weg, S. 127

¹⁵⁰vgl. Bendl, Regine / Hanappi-Egger, Edeltraud und Hofmann, Roswitha: Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: 2012, S. 203, 211ff

¹⁵¹vgl. Niehoff, Ulrich: Diversity Management – eine hilfreiche Anregung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule, S. 26f. In: Hinz, Andreas, Körner, Ingrid und Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: 2010, 26-44

*Anerkennung von Heterogenität in den Einrichtungen, welche Angebote für Alle bieten [...]*¹⁵²

Gerade auch in bezug auf Schulen als Organisationen haben Studien eindrucksvoll gezeigt, wie sich ein Klima der Anerkennung und Teilhabe nicht nur auf Lern-, sondern auch auf Veränderungsprozesse durchweg positiv auswirken kann.¹⁵³ Eine solche Kultur zu schaffen, kann aber nicht von heute auf morgen gelingen, es braucht hierfür Zeit, vertrauensvolle Gespräche und vor allem Geduld.

Ein weiteres Instrument für inklusive Schulentwicklung kann die Selbstevaluation sein. Sie wird hier nicht als Einzelmaßnahme verstanden, sondern als Möglichkeit zur Begleitung kontinuierlicher Entwicklungsprozesse. Zur Verfügung steht eine breite Palette von Methoden¹⁵⁴, von denen hier exemplarisch nur der Index für Inklusion¹⁵⁵ vorgestellt werden soll. Der Index hat zum Ziel, Schulen auf ihrem Weg zur Inklusion zu unterstützen und versteht sich ausdrücklich nicht als ein Kompendium, das man irgendwann abgearbeitet hat, auch ist er kein Instrument zur Standardisierung der inklusiven Schule.¹⁵⁶ Der Index ist vielmehr ein Fragenkatalog, eine Systematik auf unterschiedlichen Ebenen, die im Dialog alle Beteiligten anregen sollen, ihre eigenen Haltungen, Wünsche und Vorstellungen zu reflektieren. Im Vordergrund steht dabei immer der Prozeßcharakter von Inklusion als etwas im Wortsinn nicht perfektes, also nicht abgeschlossenes und auch nicht abzuschließendes. Der Index für Inklusion wird seit seiner Einführung in mehreren Bundesländern angewendet – bedauerlicherweise meist nur von besonders interessierten Schulen, die sich inklusiv weiterentwickeln wollen. Ergänzung hat er erfahren durch die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, die ihn in der Region Köln-Bonn einführte und durch einen kommunalen Index für Inklusion, also einen auf Kommunen bezogenen Index erweiterte¹⁵⁷.

¹⁵²Niehoff: a. a. O., S. 33

¹⁵³vgl. Grossrieder, Ivo: Gleiches und Unterschiedliches anerkennen, S. 89. In: Buholzer, Alois und Annemarie Kummer Wyss (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: 2010, 87-97

¹⁵⁴vgl. Müller, Sabine: Konzepte der Selbstevaluation, S. 167. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels / Heinz Günter und Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: 2010, 166-276

¹⁵⁵Booth, Tony / Mel Ainscow: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Halle (Saale): 2003

¹⁵⁶vgl. Boban, Ines und Andreas Hinz: Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion, S. 74. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: 2013, 73-78

¹⁵⁷vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: 2011

Will Schulentwicklung im Hinblick auf die Ausgestaltung inklusiver Strukturen erfolgreich sein, so benötigt sie aber nicht nur Methoden, sondern auch professionelle Prozeßbegleitung. Dies wird um so wichtiger, hält man sich vor Augen, daß gerade Veränderungsprozesse in Bildungseinrichtungen nicht linear sind und keiner Gesetzmäßigkeit folgen. Ausgelöst werden sie durch Anforderungen von außen oder Veränderungen innerhalb der Institution und jeder bildungspolitische Prozeß ist immer auch Bestandteil einer größeren gesellschaftlichen und sozialpolitischen Entwicklung. Inklusive Prozesse sind also zuallererst wertebasiert und scheinen daher schwer greifbar. Bei genauerer Betrachtung, zeichnen sie sich aber durchaus durch konkrete Ansprüche aus. Sie beziehen möglichst alle Akteure ein, übertragen Verantwortung auf alle und übernehmen Verantwortung für alle. Sie zielen auf Veränderung ab und widmen ihre Aufmerksamkeit auch ungewohnten Perspektiven, die sie wertschätzend berücksichtigen. Sie wirken stets auf verschiedenen Ebenen, sind immer kooperativ und ressourcenorientiert.¹⁵⁸

Gerade Schulen sehen sich neben ihrem Alltagsgeschäft nicht immer in der Lage, einen solchen Prozeß durchzuführen. Sie fürchten die umfassende und häufig langwierige Herausforderung, ein inklusives Leitbild zu entwickeln und dies auch noch unter Beteiligung des gesamten Kollegiums, der Schülerschaft und den Eltern. Daß eine solche Beteiligung nötig ist begründet Klaus Doppler folgendermaßen:

„Denn Betroffene sollen zu Beteiligten werden und dazu müssen Teilprozesse für möglichst alle überschaubar und nachvollziehbar sein.“¹⁵⁹

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft möchte diese Prozesse unterstützen. Sie hat daher vor einigen Jahren begonnen, Inklusionsprozeßbegleiter auszubilden. Ziel soll es sein, nicht nur inklusive Fachlichkeit in den Veränderungsprozeß einzubringen, sondern vor allem alle Beteiligten einzubeziehen und ihre Beiträge, auch die kritischen, nicht nur anzuerkennen, sondern im fortlaufenden Prozeß auch zu berücksichtigen und gemeinsam mit ihnen Anknüpfungspunkte und Ideen zu entwickeln. Dazu gehören neben Schulverwaltung und Kollegium ausdrücklich auch Schüler*innen und Eltern. Diesem Anspruch können Beteiligte aus dem eigenen Systemzusammenhang in der Regel nicht gerecht werden. Externe Prozeßbegleiter dagegen blicken mit Distanz aufs

¹⁵⁸vgl. Brokamp, Barbara: Inklusive Veränderungsprozesse erfordern eine qualifizierte Unterstützung, S. 21ff. In: Ziemer, Kerstin, Anke Langer, Andreas Köpfer und Saskia Erbring (Hrsg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg: 2011, 21-32

¹⁵⁹Doppler, Klaus / Fuhrmann, Hellmuth / Lebbe-Waschke, Birgitt und Voigt, Bert: Unternehmenswandel gegen Widerstände. Change Management mit den Menschen. Frankfurt am Main und New York: 2002, S. 115

Gesamtsystem und können so häufig Widersprüche und blinde Flecken erkennen. Sie bieten neue Denkmuster an, helfen bei Unklarheiten und können den Index für Inklusion als Instrument einführen und darauf achten, daß alle an der Arbeit mit ihm beteiligt werden. Nicht zuletzt unterstützen sie die Arbeit der Schulen als zusätzliche Ressource und helfen den Überblick zu bewahren. Dies wirkt entlastend und kann entscheidend zum Gelingen eines Veränderungsprozesses beitragen.¹⁶⁰

Einmal mehr gilt, was im *Schwarzbuch Inklusion* so treffend formuliert wurde:

„Inklusion ist mit konflikthaften Prozessen verbunden, weil auf vielen Ebenen neue Abläufe etabliert werden müssen. Kommunikation und Transparenz sind essentiell für das Gelingen dieser Prozesse, wenn sie Veränderungen nach sich ziehen sollen. Diese Arbeit können Menschen, die in Hierarchien oder anderen Abhängigkeiten stehen, nicht leisten. Die Einrichtung einer Stelle für (unabhängige) Beratung ist daher für die Weiterentwicklung des inklusiven Prozesses in den verschiedensten Lebensbereichen unabdingbar.“¹⁶¹

4.2.4 Das ist technisch unmöglich! (Peter Ustinov) – Die Rolle der Experten

Um nicht nur überhaupt eine inklusive Beschulung, sondern hernach auch einen qualitativ hochwertigen inklusiven Unterricht anbieten zu können, sind alle Beteiligten auf die Hilfe von Experten angewiesen, die ihren Wissens- und Erfahrungsschatz zugänglich machen, beratend und helfend zur Seite stehen. Aber gibt es diese Experten überhaupt (schon)? Im *Schwarzbuch Inklusion* wird genau diese Problematik genauer eruiert:

„Zunächst stellt sich die Frage, ob im deutschen Schulsystem sich überhaupt jemand als Experte für Inklusion oder inklusive Entwicklung bezeichnen darf, haben doch alle in Schulen bislang Tätige sowohl die eigene Bildung als auch die Ausbildung wie die Fort- und Weiterbildung in separativen Zusammenhängen erfahren.“¹⁶²

¹⁶⁰vgl. Brokamp, Barbara: Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung, S. 65f. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: 2013, 64-72

¹⁶¹Steinu u. a.: Schwarzbuch Inklusion, S. 23

¹⁶²Stein u. a.: a. a. O., S. 28

Zur Verfügung stehen also kaum Experten, die bereits eigene Erfahrung mit inklusiven Bildungsstrukturen gemacht haben. Es liegt daher nahe, daß hier auf ausgebildete Sonderpädagog*innen zurückgegriffen wird, deren Studium der Heil- und Sonderpädagogik sie schließlich als besondere Experten für besondere Kinder befähigen muß. Genau dies wirft aber einige zentrale Probleme auf.

Experten spielen zuallererst einmal eine Rolle, wenn es darum geht, Eltern hinsichtlich der Wahl einer Schulform zu beraten. Interessanterweise gibt es weder in Frankfurt am Main, das seit dem 01.01.2015 *Modellregion Inklusion* ist, noch im übrigen Hessen eine unabhängige Beratungsstelle, die Eltern systematisch unterstützt und sie hinsichtlich ihrer Rechte, die sich aus den verschiedenen Sozialgesetzen ergeben, berät.

Bereits lange vor der Einschulung stehen Eltern einem wahren Zuständigkeitschaos gegenüber. Allein die Klärung, welches Amt mit welcher Stelle wofür genau zuständig ist, erweist sich häufig als mühsam und zeitraubend. Sie ist zudem wenig niedrigschwellig und somit Eltern vorbehalten, die aufgrund ihrer intellektuellen und sprachlichen Kapazitäten den Anforderungen dieses Gesetzes- und Regelungsdschungels gewachsen sind. Die Möglichkeiten, sich beraten zu lassen, sind aber nicht nur äußerst spärlich, sondern lassen häufig auch jegliches Qualitätsmerkmal vermissen. So besteht die große Mehrzahl der Beratungs- und Förderzentren tatsächlich aus Förderschulen, die natürlich nicht daran interessiert sind, ihre eigene Klientel *wegzuempfehlen*. Eine unabhängige Beratung findet also nicht statt. Qualität und Beratung sind indes immer auch abhängig davon, wie professionell sie erfolgen und dieses Kriterium wiederum ist eng damit verbunden, wie nah Experten einer Institution stehen und ob sie von ihr tatsächlich unabhängig agieren. Untersuchungen haben beispielsweise ergeben, daß beratende Sonderpädagog*innen, die an Förderschulen unterrichten, eher zu einer exklusiven Beschulung raten, während ihre Kolleg*innen, die an Regelschulen eingesetzt werden, in der Beratung eher eine inklusive Beschulung empfehlen.¹⁶³ Grundsätzlich geht es natürlich in einer Beratung auch darum, in Eltern gleichberechtigte Partner zu sehen, mit denen gemeinsam und ehrlich die Situation des betreffenden Kindes eruiert werden soll. Dies scheint vielen Pädagog*innen noch immer schwer zu fallen.

Ein weiterer Stolperstein liegt aber auch darin, daß die bestehenden Beratungszentren gezwungen sind, auf Basis der realen Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion zu beraten. Da wie bereits ausführlich dargelegt Förderschulen bei der Ressourcenvergabe bevorzugt behandelt werden und sie daher über eine durchgängig bessere Ausstattung und einen höheren Personalschlüssel verfügen, müssen Eltern schon sehr überzeugt von inklusiven Werten sein, um ihr Kind mit womöglich großem Förderbedarf auf eine

¹⁶³vgl. Stein, Anne-Dore, Irma Schnell, Peter Rödler, Vera Affeln-Altart, Ruby Vivien Racker und Alexander Czarnetzki (Hrsg.): Schwarzbuch Inklusion. Darmstadt: 2013, S. 21f

Regelschule zu schicken. Ganz richtig äußert sich Anne-Dore Stein folgendermaßen zu diesem Umstand:

„Beratung, wenn sie ernst gemeint wäre, ist an einen offenen Ausgang, an ein nicht im Vorhinein bestimmtes Ergebnis gebunden. Wenn aber von vornherein feststeht, dass kein Personal vorhanden ist, die angemessenen Vorkehrungen zu gewährleisten, wird die Beratung zur Farce bzw. im Vorfeld verhindert wie es in einigen [hessischen] Schulamtsbezirken der Fall zu sein scheint.“¹⁶⁴

Wenn ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf es aber dennoch an die Regelschule geschafft hat, sehen sich häufig alle Beteiligten weiteren Hürden gegenüber. Neben vielen anderen bereits dargelegten Schwierigkeiten, möchte ich im folgenden vor allem die Zuweisung einzelner Kinder an Sonderpädagog*innen betrachten. Geschichtlich betrachtet ist die Geschichte der Inklusion schließlich vor allem eine lange Geschichte der Exklusion¹⁶⁵, die auf der Überzeugung aufbaut, es gebe lediglich zwei Gruppen von Menschen: Behinderte und Nicht-Behinderte. Diese Überzeugung schlug sich auch in der Geschichte der deutschen Schulen nieder, die bereits seit dem 19. Jahrhundert besondere Lernräume für „Kretine, Blödsinnige oder Idioten“¹⁶⁶ vorhielt. Auch wenn es heute andere Sprachregelungen gibt – noch immer ist die Förderschule nicht Teil des allgemeinen Schulsystems und demgemäß durchaus folgerichtig ist auch die disziplinäre Trennung von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik.

„Diese Pädagogiken haben bis heute wenig bis nichts miteinander gemein und stellen auch akademisch getrennte Sphären von Forschung und Lehre dar. Die Sonderpädagogik [hat] sich [...] einer Sonderbehandlung ihrer Klientel verschrieben und in der Allgemeinen Pädagogik [kommen] behinderte Kinder nicht vor.“¹⁶⁷

Schulen, das heißt Lehrer*innen sollen und müssen aber nun qua Gesetz neue, inklusive Werte im Klassenzimmer umsetzen und das im Zweifelsfall ohne jede Unterstützung von Sonderpädagog*innen. Ihnen wird gewissermaßen ein Paradigmenwechsel abverlangt, für den sie weder vorbereitet noch spezialisiert oder ausgerüstet sind. So heißt es beispielsweise im Hessischen Aktionsplan:

¹⁶⁴Steinu u. a.: Schwarzbuch Inklusion, S. 22

¹⁶⁵vgl. Oelkers, Jürgen: Inklusion, S. 38

¹⁶⁶Biewer, Gottfried: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: 2008, S. 17

¹⁶⁷Oelkers: a. a. O., S. 38

„Die Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung nehmen am inklusiven Unterricht der allgemeinen Schule teil, wenn die räumlich-sächlichen und personellen Möglichkeiten sowie die erforderlichen Lehr- und Lernmittel zur Verfügung stehen. Die Eltern können bei der Anmeldung an der allgemeinen Schule die Aufnahme in eine Förderschule beantragen.“¹⁶⁸

Wenn Regelschullehrer*innen jedoch zusätzliche Unterstützung von Sonderpädagog*innen erhalten, so geschieht das nicht mehr im Rahmen einer Doppelsteckung, die ein Team-Teaching ermöglichen würde. Seit der Änderung des Hessischen Schulgesetzes im Dezember 2012 kommt verschärfend hinzu, daß an Regelschulen tätige Förderschullehrer*innen nicht mehr wie bisher Teil des Kollegiums der jeweiligen Regelschule sind. Stattdessen werden sie dem jeweiligen Beratungs- und Förderzentrum, de facto also Förderschulen, zugewiesen. Das führt nicht nur dazu, daß sie Schulentwicklung nicht mehr wie bisher gleichberechtigt mitgestalten und -begleiten können, sondern auch zu der Tatsache, daß sie je nach den Vorgaben ihres zuständigen Förderzentrums stundenweise abgezogen oder ganz ausgetauscht werden können.¹⁶⁹ Es liegt auf der Hand, daß eine vertrauensvolle und langfristige Zusammenarbeit so weder mit anderen Lehrkräften noch mit Schüler*innen möglich ist. Auch ist zu befürchten, daß die kindbezogene Ressourcenvergabe zu dem führt, was Helmut Reiser als *integrierte Selektion* bezeichnet:

„Die sonderpädagogische Serviceleistung mündet allzu oft in die 'integrierte Selektion', [...] die heimliche und unheimliche Übernahme der Verantwortung für etikettierte Kinder durch Sonderpädagogen [...], statt in die Unterstützung der regelpädagogischen Lehrkräfte bei der Einbeziehung der Kinder.“¹⁷⁰

Aber auch für Regelschullehrer besteht so eine erhöhte Gefahr, ihre Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bequem an die Kollegen abzuschieben, *die das ja schließlich studiert haben*, sie fühlen sich für diese dann nicht mehr zuständig.

Hinzu kommt, daß lediglich die Förderbereiche *Geistige Entwicklung* und *Lernen* überhaupt einen erhöhten sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen

¹⁶⁸Hessischer Aktionsplan, S. 78

¹⁶⁹vgl. Stein u. a.: Schwarzbuch Inklusion, S. 113f

¹⁷⁰Reiser, Helmut: Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? , S. 306. In: Sonderpädagogische Förderung, Jg. 2003, Heft 4, S. 305-3012

zuerkannt bekommen¹⁷¹, da sie die einzigen sind, die nicht auf Lernzielgleichheit ausgerichtet sind¹⁷². Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (Förderschwerpunkt *Emotionale und Soziale Entwicklung*) sowie Kinder mit Körperbehinderungen (Förderschwerpunkt *Körperliche und Motorische Entwicklung*), die inklusiv beschult werden sollen, erhalten als Unterstützung lediglich eine persönliche Assistenz, die über keinerlei Ausbildung¹⁷³ verfügen muß und dies in der überwiegenden Anzahl der Fälle auch nicht tut¹⁷⁴. Lehrer*innen müssen in diesen Fällen faktisch ohne kollegiale Unterstützung auskommen und kommen mitunter noch nicht einmal in den Genuß einer reduzierten Klassengröße.

Kinder mit Förderschwerpunkt *Hören* oder *Sehen* haben auch heute nach wie vor keine Möglichkeit, ihren Anspruch auf inklusive Schulbildung geltend zu machen: Den allgemeinen Schulen fehlt schlicht die hierfür erforderliche Ausstattung und die Hessische Landesregierung hat mehrfach ihren Unwillen bekundet, diese bereitzustellen. Im Gegenteil: Statt sukzessive dafür zu sorgen, daß alle Schulen inklusiv arbeiten können, plant das Hessische Kultusministerium die „*Etablierung von Schwerpunktschulen (nach §§145, Abs. 2 HschG), um [...] Peergrupperfahrung zu ermöglichen*“¹⁷⁵ Faktisch bedeutet das aber nicht die Ausgestaltung der exklusiven allgemeinen Schule hin zu einer inklusiven, sondern vielmehr umgekehrt die Schaffung von Förderschulen, die auch von Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besucht werden dürfen. Dabei wurde außer acht gelassen, daß eine Schwerpunktsetzung niemals inklusiv sein kann, da sie eben nicht, wie von der UN gefordert, alle Menschen in allen Bereichen miteinbezieht.

Will die Landesregierung tatsächlich einen hochwertigen inklusiven Unterricht gewährleisten, muß sie dafür sorgen, daß alle Beteiligten und damit ganz besonders auch Pädagog*innen die fachliche Unterstützung von Kolleg*innen erhalten, die sie benötigen, um einen solchen Unterricht gestalten zu können. Andernfalls wird sich der Trend, bereits Kindern mit geringsten *Normabweichungen* sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuschreiben, um zusätzliche Ressourcen zu erlangen, nicht wenden lassen¹⁷⁶. Dazu Anne-Dore Stein:

*„Solange von 'zwei Säulen' sonderpädagogischer Förderung gesprochen wird, muss das Personal für die Sonderpädagogische Förderung im Land auf Sonder- und Allgemeine Schulen gleichmäßig verteilt werden.“*¹⁷⁷

¹⁷¹Was um so absurder ist, da doch ein sonderpädagogischer Förderbedarf erst einmal das Alleinstellungsmerkmal aller behinderten Kinder ist. Vgl. hierzu Hessischer Aktionsplan, S. 78

¹⁷²vgl. Hessisches Schulgesetz: a. a. O.

¹⁷³Früher ein klassischer Job für Zivildienstleistende

¹⁷⁴vgl. Stein u. a. Schwarzbuch Inklusion, S. 50-118

¹⁷⁵Hessischer Aktionsplan, S. 86

¹⁷⁶vgl. Stein u. a.: a. a. O., S. 27

¹⁷⁷Stein u. a.: a. a. O., S. 30

4.2.5 Nicht jede Herausforderung bringt einen weiter! (Aktion Mensch) – Barrierefreiheit und Zugänglichkeit



Abb.2 Postkartenaktion der Aktion Mensch!¹⁷⁸

Bei allen Diskussionen um inklusiven Schulunterricht wird häufig übersehen, daß es für eine Vielzahl von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen schon an den Grundvoraussetzungen für einen gemeinsamen Unterricht mangelt – der Zugänglichkeit. So sind Schüler*innen mit Gehbehinderungen ebenso wie Schüler*innen mit Seh- oder Hörbehinderungen in aller Regel von der Beschulung in Regelschulen ausgeschlossen, obwohl allgemein kein Zweifel daran besteht, daß sie lernzielgleich unterrichtet werden können und sollen (und in den entsprechenden Förderschulen auch werden). Daß es dennoch nicht gelingt, diese Schüler*innen in die Regelschule zu inkludieren, ist zu weiten Teilen auf die baulichen Defizite der Gebäude zurückzuführen. Rollstuhlfahrer*innen benötigen eben einen Aufzug, wenn sich der Klassenraum im 2. Stock befindet und eine rollstuhlgerechte Toilette obendrein. Kinder mit Hörbehinderungen benötigen eine bestimmte technische Ausstattung (neben Gebärdensprachdolmetschern für alle Unterrichtsstunden) und stark sehbeeinträchtigte oder blinde Kinder können ohne die entsprechende Ausgestaltung der Schule (z.B. Raumbezeichnungen in Braille-Schrift, elektronische Tafeln, Orientierungshilfen, Bodenindikatoren, blendfreie Beleuchtung) nicht gleichberechtigt lernen. Für Kinder mit Lernschwierigkeiten werden Unterrichtsmaterialien benötigt, mit denen sie am gleichen Lerngegenstand arbeiten können wie ihre Mitschüler*innen, und einige Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten benötigen

¹⁷⁸Postkartenaktion der Aktion Mensch, zu finden unter: <https://www.aktion-mensch.de/blog/beitraege/schwerpunkt-barrierefreiheit-im-blog.html>, letzter Aufruf: 20.02.2015

Räumlichkeiten, in denen sie bei Bedarf ihre überschüssige Energie loswerden können. Es reicht also bei weitem nicht aus, Schulgebäude mit Rampen am Eingang auszustatten und dies als Barrierefreiheit zu bejubeln. Der *Sozialverband VDK Deutschland e. V.* definiert Barrierefreiheit folgendermaßen:

„Barrierefreiheit bedeutet, dass Gebäude und Orte, Verkehrsmittel und Gebrauchsgegenstände, Dienstleistungen und Freizeitangebote so gestaltet werden, dass sie allen Menschen zugänglich sind. Auch Menschen mit Behinderung sollen sie also ohne besondere Erschwernis und möglichst ohne fremde Hilfe benutzen beziehungsweise betreten können.“¹⁷⁹

Es ist daher dringend notwendig, eine barrierefreie Architektur der Schulgebäude und zwar des gesamten Schulgebäudes zu implementieren und diese nicht länger nur auf Kinder mit Gehbehinderungen zu beziehen. Doch auch hier verweigert einmal mehr das Hessische Kultusministerium den Schulen ihre Gestaltungsfreiheit – stets mit Berufung auf die Schuldenbremse, die den Ressourcenvorbehalt angeblich nötig macht. Dies führt mitunter zu absurden Situationen, wie der Fall eines schwer gehbehinderten Jungen im Jahr 2012 zeigte:

Der Junge Moritz wurde im August 2012 in die für ihn zuständige Regelgrundschule in Frankfurt am Main eingeschult. *„Der Förderausschuß [...] hatte im Frühjahr einstimmig entschieden, daß eine wohnortnahe, inklusive Beschulung für Moritz das beste sei.“¹⁸⁰* Nur sechs Wochen nach der Einschulung forderte das Stadtschulamt die Eltern des Jungen auf, sich eine andere Schule zu suchen. Das Geld für einen Aufzug sei nicht da, die zuständige Förderschule sei doch die beste Lösung für Moritz. Nur der engagierte Kampf von Eltern, Lehrer*innen und Schulleitung verhinderte die Abschiebung des Sechsjährigen in die Förderschule für Körperbehinderte und dies trotz des gesetzlich geregelten Anspruchs der Eltern, über die Beschulung ihres Kindes an einer Regelschule selbst entscheiden zu dürfen. Der Fall erregte auch deshalb Aufsehen, da die Eltern zum einen lange vor der Einschulung ihres Sohnes öffentlichkeitswirksam damit begonnen hatten, eine barrierefreie Grundschule¹⁸¹ zu suchen und zum anderen da im oben erwähnten Förderausschuß auch Vertreter des Stadtschulamtes saßen, die schriftlich alle notwendigen Hilfen für den auf einen Rollstuhl angewiesenen Jungen zugesagt hatten.¹⁸²

¹⁷⁹<http://www.vdk.de/kv-eichsfeld/ID118197>, letzter Aufruf: 20.02.2015

¹⁸⁰Inklusion an der Grenze, FR v. 12.10.2012, S. F11

¹⁸¹vgl. „Schwerer Zugang zur Merianschule“, Frankfurter Rundschau vom 28./29.01.2012, S. F15

¹⁸²vgl. „Inklusion an der Grenze“, Frankfurter Rundschau vom 12.10.2012, S. F11

Als die Eltern die Beschulung an der Förderschule verweigerten, wollte man sie zwingen, Moritz an einer sogenannten Schwerpunktschule einzuschulen. Da dies aber täglich einen Schulweg von rund 1 1/2 Stunden nötig gemacht hätte und sie zudem auch nur rudimentär auf die Bedürfnisse von Körperbehinderten ausgerichtet war, erkämpften sich die Eltern schließlich das Recht für ihren Sohn, auf der für ihn zuständigen Grundschule verbleiben zu dürfen. Diese wurde mittlerweile mit einem Lift ausgestattet, der es dem Jungen zumindest ermöglicht, die Treppen bis zu seinem Klassenraum zu überwinden. Angebote wie die Bibliothek oder die Hausaufgabenhilfe kann er aber nach wie vor nicht nutzen – beides befindet sich im 3. Stock des Schulgebäudes, der Lift wurde aber aus Kostengründen nur bis zum 2. Stock bewilligt.¹⁸³

¹⁸³vgl. „Inklusion an der Grenze“ (FR)

5. Schluß

Wie diese Arbeit zeigt, ist es seit dem Verbindlichwerden der BRK nötig geworden, den Weg zu verlassen, den unser Bildungssystem eingeschlagen hat. Alle Kinder haben nun das gesetzlich verankerte Recht, eine wohnortnahe Schule zu besuchen. Dabei ist es unerheblich, ob sie eine Behinderung haben und welcher Art ihre Beeinträchtigung ist. Im Zweifelsfall bedeutet das, daß auch schon mal eine Schule umgebaut werden muß, damit Kinder im Rollstuhl Zugang zu allen Unterrichtsräumen bekommen. Das Kind soll fortan die Konstante sein, die Schule die Variable.¹⁸⁴

Will man verstehen, weshalb es noch immer nicht gelungen ist, Prozesse anzustoßen, die die BRK nicht nur halbherzig sondern klug und nachhaltig umzusetzen im Stande wären, darf man nicht außer Acht lassen, weshalb ihr so viele Beteiligte skeptisch gegenüberstehen. Die Problematik der gesellschaftlichen Akzeptanz eines solch inklusiven Weges entsteht hier vor allem aus der mangelnden Überzeugung und der nicht existenten Bereitschaft der Kultusministerien, notwendige Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Auch im Bundesland Hessen, auf das sich diese Arbeit hauptsächlich bezieht, bewirkt das zögerliche und widersprüchliche Handeln des Hessischen Kultusministeriums bei allen Betroffenen eine starke Verunsicherung.

„Diese Erfahrungen führen zu Widerständen [...] also ablehnende[n] Gegenpositionen, die nicht geäußert werden, aber trotzdem hochwirksam in die alltäglichen Handlungsentscheidungen einfließen. Diese inneren Widerstände können zu einem Hemmnis bei der Entfaltung der Inklusionsidee werden [...]“¹⁸⁵

Aussagen wie die des hessischen Ministerpräsidenten in seiner Regierungserklärung vom 04.02.2014 machen deutlich, daß man Inklusion als eine Aufgabe sieht, die man gezwungenermaßen angeht, keinesfalls aber schnell und konsequent umsetzen möchte. So äußerte er sich zu der Frage nach der Umsetzung der BRK folgendermaßen:

¹⁸⁴ Burow: Pädagogik, S. 27

¹⁸⁵ Ziebarth, Fred: Der blinde Fleck inklusiver Pädagogik, S. 50. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 2013, Heft 3, 50-57

„Wir haben die feste Absicht, in den nächsten fünf Jahren einen großen Schritt zu einer inklusiven Gesellschaft zu machen. [...]

Dies umzusetzen bedarf intensiver und kluger Maßnahmen, die gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen einerseits wirklich geholfen wird und andererseits nicht Erwartungen geweckt werden, die – wenn überhaupt – nur langfristig erfüllbar sind.“¹⁸⁶

Inklusion verkommt hier zum bloßen Lippenbekenntnis und tritt nicht als erstrebenswertes Ziel in den Vordergrund, was um so unverständlicher ist, als daß es zumindest in Frankfurt schon einmal wesentlich bessere Bedingungen gab. Das Modellprojekt nannte sich GU (Gemeinsamer Unterricht). Personalressourcen waren nicht an einzelne Kinder gekoppelt, sondern wurden pauschal eingeteilt. So konnten sich Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen auf eine verlässliche Doppelsteckung im Unterricht verlassen. Die Rücknahme dieser Privilegien mutet um so unverständlicher an, als daß es in der BRK ausdrücklich heißt:

„Nothing in the present Convention shall affect any provisions which are more conducive to the realization of the rights of persons with disabilities [...]“¹⁸⁷

Um die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zügig voranzubringen muss das Land Hessen sich eben auch finanziell engagieren und ein Inklusions-Budget bereitstellen. Die Aussagen, die Ministerpräsident Bouffier in seiner Regierungserklärung macht, bleiben im Vagen und lassen durch ihren eklatanten Mangel an verbindlichen Zusagen keine konkreten Absichten erkennen, Inklusion vor allem bildungspolitisch umzusetzen. Dies schlägt sich einmal mehr auch im Hessischen Aktionsplan nieder. Dieser wurde im Sinne einer vollständigen Barrierefreiheit auch in einer Version in Leichter Sprache veröffentlicht. Mit 58 Seiten ist diese Version¹⁸⁸ allerdings um 209 Seiten dünner als der Maßnahmenkatalog in regulärer Sprache, Verweise auf Selbstbestimmung und Umsetzungsmöglichkeiten fehlen. Die dazugehörige Erläuterungsseite im Internet ist

¹⁸⁶Regierungserklärung des Hessischen Ministerpräsidenten Volker Bouffier. 04.02.2014, einzusehen unter: https://www.hessen.de/sites/default/files/media/staatskanzlei/regierungserklaerung_2014.pdf, letzter Aufruf 20.02.2015

¹⁸⁷BRK, Art. 4 Abs. 4

¹⁸⁸vgl. Hessischer Aktionsplan. Was Hessen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen macht. (Leichte Sprache) Wiesbaden: 2012

Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen leider nicht zugänglich – man hat vergessen, Sie in Leichte Sprache zu übersetzen.¹⁸⁹

An diesen und anderen Beispielen zeigt sich, daß längst noch kein Paradigmenwechsel stattgefunden hat, noch immer werden Kinder ausgegrenzt und können eben nicht, wie bereits Jakob Muth jahrzehntelang forderte¹⁹⁰, ein unteilbares Recht auf Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen, also auch unserem Schulsystem, wahrnehmen. Stattdessen nimmt man an, nur weil Kinder mit Behinderungen in einigen wenigen Zusammenhängen mit Kindern ohne Behinderungen zusammen unterrichtet werden, habe man inklusive Strukturen bereits umgesetzt. Nichts weniger ist der Fall. Dabeisein ist eben nicht alles und darf auch nicht alles bleiben, will Deutschland nicht nur die sich aus der BRK ergebenden Verpflichtungen, sondern auch Artikel 3 des deutschen Grundgesetzes ernst nehmen. Um sich als vollwertiges Mitglied einer wie auch immer gearteten Gemeinschaft betrachten zu können, ist es essentiell, über dieselben Rechte zu verfügen, die wiederum selbstverständlich unteilbar sein müssen. Die bisher gängige Methodik so mancher Schule, sich die Kinder mit *angenehmen* Behinderungen herauszupicken und solche mit *komplizierten* Einschränkungen, wie beispielsweise Störungen aus dem Autismusspektrum oder solche mit hohem pflegerischem Aufwand verbundenen, nach wie vor auszugrenzen und an die Förderschule abzuschieben, hat selbstverständlich mit dem Grundgedanken der Inklusion nicht das geringste zu tun. Erst wenn ein Kind auch hier in Deutschland niemandem mehr beweisen muß, daß es des Besuchs einer Regelschule würdig ist, ist das Ziel einer inklusionsfähigen Schule erreicht, die Menschen in ihrer Verschiedenheit einbeziehen und wertschätzen kann.¹⁹¹ Dieses Ziel liegt noch in weiter Ferne. Zentrales Problem der Institution Schule scheint es zu sein, daß dieses System nur im Ausmaß seiner Ausgrenzungsmechanismen allen gerecht wird: Es sondert jeden gleichermaßen aus, der nicht der Norm entspricht – ein Vorgehen, das sich natürlich nicht nur auf Schüler*innen erstreckt, sondern eben auch auf Lehrkräfte, Eltern, Sozialpädagog*innen, Integrationsassistent*innen, Sekretär*innen und Hausmeister*innen. Sie alle müssen einer gesellschaftlich vordefinierten Mindestnorm (und dürfen beispielsweise nicht gehbehindert sein, weil sie sonst die Schulgebäude nicht betreten können) entsprechen und können – tun sie dies nicht – am Schulalltag nicht teilhaben.

¹⁸⁹ vgl. Behindertenrechtskonvention Hessen: <http://www.brk.hessen.de>, letzter Aufruf: 20.02.2015

¹⁹⁰ vgl. Muth, Jakob: Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern, S. 2. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg. 1991, Bd. 60, 1-5

¹⁹¹ vgl. „Der im Rollstuhl muß auch mal der Arsch sein“. Interview mit Andreas Hinz, taz v.om23./24.10.2010, S.19

Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde von Deutschland in allen Punkten ratifiziert. Sie besitzt rechtstaatliche Gültigkeit und gilt als verpflichtend, nach innen wie nach außen. Daß unser Schulsystem gemäß ihren Vorgaben umgestaltet werden muß, ist also, wie an anderer Stelle bereits erwähnt, schon längst keine Frage des *Ob* mehr, sondern allenfalls eine Frage der Zeit und vor allem des *Wie*. Georg Feuser bemerkt hier zu recht, daß schon längst ganze Bundesländer „*vor den internationalen Gerichtshof [müßten], um zu überprüfen, ob die Kultushoheit eines Bundeslandes so weit gehen kann, daß sie international geltende und auch national ratifizierte Menschenrechte, z.B. das Recht auf ungeteilte Partizipation an [...] Bildung unterlaufen kann, weil es Macht über das Schulsystem hat.*“¹⁹²

Doch der politische Kampf um eine zufriedenstellende Umsetzung der BRK ist nur die eine Seite. Die andere ist der Schritt vom Ich zum Wir, von unserer stark normativ orientierten Einheitskultur hin zu einer Kultur der Vielfalt. Die Gesellschaft muß sich von dem Gedanken lösen, daß es eine verbindliche Norm des Lebens gibt. Menschen mit Behinderung sind weder bedauernswert noch benötigen sie besonderen Schutz – sie beanspruchen lediglich die gleichen Rechte, die für alle Menschen gelten. Der Menschenrechtskommissar der Vereinten Nationen Vernor Muñoz formulierte es auf seinem Vortrag vom 07.06.2009 folgendermaßen:

*„Aber die Bildungssysteme segregieren nicht nur die Jungen und Mädchen mit Behinderungen, sondern verhindern auch, daß Menschen, die keine Behinderungen haben, von den Erfahrungen dieser anderen Menschen lernen. Das heißt, zweifellos ist die Strafe der Segregation eine Strafe für alle.“*¹⁹³

Das Ziel muß es also sein, die *Festplatte Schule*¹⁹⁴ zu löschen und offen an neuen Konzepten zu arbeiten, wie eine *Schule für alle* funktionieren kann. Dabei sollten sich die deutschen Schulen von dem Gedanken der Unmöglichkeit lösen und sich nicht davor scheuen, auch Hilfe aus anderen Ländern anzunehmen. Nicht nur in Italien, Schweden und Finnland – in Europa setzt als einziges anderes Land nur Belgien auf noch mehr Segregation im Bildungsbereich als Deutschland.¹⁹⁵

¹⁹²Feuser, Georg: Der angesägte Baum – Treibe einen Keil hinein!, S. 211. In: Stähling, Reinhard / Wenders, Barbara: „Das können wir hier nicht leisten“. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Baltmannsweiler: 2013, 203-214

¹⁹³ Muñoz, Vernor: Vortrag zum Recht auf Bildung im Juni 2009 in Oldenburg, S. 4. Einzusehen unter: http://munoz.uri-text.de/VernorMunoz7teJuni09_OL_deutscheUebersetzung.pdf, letzter Aufruf: 20.02.2015

¹⁹⁴ vgl. Boban: Wir löschen die Festplatte Schule, S. 240. In: Stähling/Wenders: Das können wir hier nicht leisten, 240-244

¹⁹⁵ vgl. Preuss-Lausitz, Ulf: Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung bis 2020. Analyse und Empfehlungen zur Umsetzung, S. 9ff Einzusehen unter: http://www.laenger-gemeinsam-lernen.de/fileadmin/lgl/Download/Laender/BB_Gutachten_von_Ulf_Preuss-Lausitz.pdf, letzter Aufruf:

Auch wenn es gerade in den Vorzeigeländern Skandinaviens durchaus nicht so ist, daß es überhaupt keine äußere Differenzierung im Schulwesen mehr gibt, so ist der Umgang mit Diversität doch ein anderer. Gerade das deutsche Wait-to-fail-Prinzip, daß es in Deutschland nahezu unmöglich macht, Kinder bereits präventiv zu fördern, steht der Ausgestaltung eines inklusiven Bildungssystems entgegen. Nach innerer Differenzierung arbeitende heterogene Lerngruppen, es muß hier noch einmal so deutlich gesagt werden, bedeuten nicht, daß Andersartigkeit, insbesondere Behinderung in der ein oder anderen Weise negiert würde. Sie verhindern aber daß Behinderung dort problematisiert wird, wo sie vielleicht gar kein Problem darstellt. So ist ein kleiner Junge im Rollstuhl vielleicht in seiner Schule gar nicht behindert, wenn er barrierefreien Zugang zu allen Räumlichkeiten hat. Seine vermeintliche Behinderung wäre dort dann keine mehr und müßte nicht als ein allgemeines Nichtentsprechen einer Norm problematisiert werden. Anders würde der individuelle Blick auf alle Kinder sicherlich dazu führen, auch Kinder auszumachen, die vielleicht sogar nur zeitweise 'keine gute Zeit' haben oder temporären familiären Belastungen ausgesetzt sind (zum Beispiel Trennung der Eltern, Tod eines Großelternteils). Solche Belastungen können ein Kind tatsächlich teilweise behindern, obwohl es streng genommen keinerlei sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist. In einer Abkehr vom deutschen Wait-to-fail-Prinzip könnte aber in einer inklusiven Schule auch solchen Kindern geholfen werden, in dem man ihnen die Ressourcen zur Verfügung stellt, die sie gerade benötigen (z.B. Nähe, Fürsorge, Aufmerksamkeit). Der häufig gemachte Vorwurf der Gleichmacherei, trifft dagegen in keiner Weise zu. Erst in der erzwungenen Gleichheit unseres Homogenitätsdogmas, wird Ungerechtigkeit produziert. Dazu äußerte sich bereits Luhmann systemtheoretisch:

*„Aber das Bemühen um Wiederherstellung der Gleichheit markiert Ungleichheit.
[...] Gerade wenn man von Homogenität ausgeht, fällt Heterogenität auf.“¹⁹⁶*

Dabei zeigt sich einmal mehr, daß ein so revolutionärer Wandel, wie ihn die Umsetzung der BRK für unser Schulsystem bedeutet, niemals einfach von oben verordnet werden kann. Wir benötigen Instrumente wie beispielsweise den Inklusions-Index von Tony Booth, die es ermöglichen sowohl im Schulalltag wie auch in der Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen für alle gangbare Wege und Lösungen zu finden, damit die *Schule für alle* nicht zu genau dem qualitätsabstinenten Einheitsbrei verkommt, den ihre

20.02.2015

¹⁹⁶Luhmann, Niklas: Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung, S. 157. In: Luhmann, Niklas: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: 2004, 123-158

Kritiker schon heute prophezeien. Dabei trifft auf allen Ebenen zu, was der Pionier des modernen Managements, Peter F. Drucker, einmal über Change-Prozesse sagte:

„Niemand kann den Wandel managen – wir können ihm nur einen Schritt voraus sein.“¹⁹⁷

In Hessen allerdings hat sich die Politik entschieden ihm stattdessen hinterherzuhinken.

¹⁹⁷Peter Drucker zit. n. Vahs, Dietmar / Achim Weiland: Workbook Change Management: Methoden und Techniken. Stuttgart: 2013, S. 2

6. Literaturverzeichnis

6.1 Monographien, Festschriften und Sammelbände

Adolph, Günther:

Zur Sonderpädagogischen Anthropologie. Analyse und Kritik anthropologischer Fragestellungen in der Sonderpädagogik.

Saarbrücken: 1990

Adorno, Theodor W.:

Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.

Frankfurt am Main: 2001

Ahrbeck, Bernd:

Inklusion. Eine Kritik.

Weinheim: 2014

Aktion Mensch (Hrsg.):

Wissen Inklusion.

Bonn: 2012

Avenarius, Hermann:

Auf dem Weg zur inklusiven Schule? – Rechtliche Rahmenbedingungen.

In: Bogner, Daniel und Bianca Marin: Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen. Köln: 2014, 62-68

Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.):

PISA 2000 – Ein differenzierender Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.

Opladen: 2003

Bendl, Regine / Hanappi-Egger, Edeltraud und Hofmann, Roswitha:

Diversität und Diversitätsmanagement.

Wien: 2012

Biewer, Gottfried:

Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik

Bad Heilbrunn: 2008

Boban, Ines:

Wir löschen die Festplatte Schule

In: Stähling, Reinhard / Wenders, Barbara: „Das können wir hier nicht leisten“. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Baltmannsweiler: 2013, 240-244

Boban, Ines / Hinz, Andreas:

Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion

In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: 2013, 73-78

Booth, Tony / Ainscow, Mel:

Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz.

Halle (Saale): 2003

Brokamp, Barbara:

Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung

In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: 2013, 64-72

Brokamp, Barbara:

Inklusive Veränderungsprozesse erfordern eine qualifizierte Unterstützung

In: Ziemen, Kerstin, Anke Langer, Andreas Köpfer und Saskia Erbring (Hrsg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg: 2011, 21-32

Burow, Olaf-Axel:

Positive Pädagogik: Mit der Weisheit der Vielen zur inklusiven Schule.

In: Dorrance, Carmen / Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: 2013, 27-41

Conrad-Martius, Hedwig:

Utopien der Menschengzuchtung. Der Sozialdarwinismus und seine Folgen.

München: 1955

Dremmer, Marianne:

Aus den Pisa-Studien lernen: Warum ein inklusives Schulsystem mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien begründet werden kann.

In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid und Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: 2010, 130-142

Doppler, Klaus / Fuhrmann, Hellmuth / Lebbe-Waschke, Birgitt und Voigt, Bert:

Unternehmenswandel gegen Widerstände. Change Management mit den Menschen.

Frankfurt am Main und New York: 2002

Dräger, Jörg:

Dichter, Denker, Schulversager. Gute Schulen sind machbar – Wege aus der Bildungskrise. Überarbeitete und aktualisierte Neuausgabe mit einer politischen Gebrauchsanweisung von Klaus von Dohnanyi.

München: 2013

Eichholz, Reinald:

„Ungehindert Kind – ungehindert behindert“

In: BAG Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V. (Hrsg.):

Ungehindert Kind – Kinderrechte und Behinderung. Ein Lese- und Praxisbuch für Eltern.

Frankfurt am Main: 2012, 15-40

Feuser, Georg:

Der angesägte Baum – Treibe einen Keil hinein!

In: Stähling, Reinhard / Wenders, Barbara: „Das können wir hier nicht leisten“. Wie

Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Baltmannsweiler: 2013, 203-214

Feuser, Georg:

Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung.

Darmstadt: 1995

Grossrieder, Ivo:

Gleiches und Unterschiedliches anerkennen.

In: Buholzer, Alois und Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: 2010, 87-97

Häberlein-Klumpner, Ramona:

Inklusive Pädagogik. Ansatz und historische Analysen mit Blick auf den Vordenker Johann Friedrich Herbart.

Frankfurt am Main: 2009

Haeberlin, Urs:

Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration.

In: Heinzel, Friederike und Annedore Prengel (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung Nr. 6, Opladen: 2002, 93-106

Hattie, John:

Lernen sichtbar machen.

Baltmannsweiler: 2014²

Heimlich, Ulrich:

Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion.

In: Heimlich, Ulrich und Joachim Kahlert (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: 2012, 80-116

Hinz, Andreas: Inklusion als 'Nordstern' und Perspektiven für den Alltag. Überlegungen zu Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion.

In: Peters, Susanne / Widmer-Rockstroh, Ulla (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt am Main: 2014, 18-32

Jacobs, Kurt:

Inklusion als menschenrechtlicher Baustein für umfassende soziale Partizipation.

In: Banse, Gerhard und Bernd Meier (Hrsg.): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich.

Frankfurt am Main: 2013, 43-48

Jürgens, Eiko / Miller, Susanne:

Ungleichheit in Gesellschaft und Schule. Eine Einleitung in die Problematik von Exklusionsprozessen.

In: Jürgens, Eiko / Miller, Susanne (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim und Basel: 2013, 7-32

Exklusionsprozesse. Weinheim und Basel: 2013, 7-32

Katzenbach, Dieter:

Praktisch erprobt, empirisch gesichert – Forschungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder.

In: Bogner, Daniel und Bianca Marin: Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen. Köln: 2014, 5-11

Kirchhöfer, Dieter:

Karl Marx und die Inklusionsdebatte.

In: Banse, Gerhard und Bernd Meier (Hrsg.): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich.

Frankfurt am Main: 2013, 103-109

Klemm, Klaus (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung):

Gemeinsam Lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland.

Gütersloh: 2010

Klemm, Klaus und Preuss-Lausitz, Ulf:

Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen.

Essen und Berlin: 2011

Largo, Remo H. / Beglinger, Martin:
Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen.
München: 2009

Luhmann, Niklas:
Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung
In: Luhmann, Niklas: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: 2004, 123-158

Merchel, Joachim:
Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Konzepte zur Reflexion,
Gestaltung und Veränderung von Organisationen.
Weinheim: 2005

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.):
Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion.
Berlin: 2011

Müller, Bettina:
Organisationsentwicklung.
In: Holdenrieder, Jürgen [Hrsg.]: Betriebswirtschaftliche Grundlagen Sozialer Arbeit. Eine
praxisorientierte Einführung. Stuttgart: 2013, 101-129

Müller, Sabine:
Konzepte der Selbstevaluation.
In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels / Heinz Günter und Schelle, Carla
(Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde –
Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: 2010, 166-276

Niehoff, Ulrich:
Diversity Management – eine hilfreiche Anregung auf dem Weg zu einer inklusiven
Schule.
In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid und Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für
alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: 2010, 26-44

Poscher, Ralf / Langer, Thomas und Rux, Johannes:

Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens.

Frankfurt am Main: 2008

Preuss-Lausitz, Ulf:

Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven.

In: Eberwein, Hans und Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik.

Weinheim und Basel: 2002, 458-470

Rutt, Theodor:

Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik Johann Friedrich Herbarths.

Paderborn: 1957

Riegel, Enja:

Schule kann gelingen!

Bonn: 2004

Rösner, Ernst:

Schulsystem und Schulentwicklung

In: Bohl, Thorsten, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels und Carla Schelle (Hrsg.):

Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde- Entwicklungsprozesse –

Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: 2010, 49-55

Sacher, Werner:

Leistung und Leistungserziehung.

Bad Heilbrunn: 1994

Schader, Basil:

Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.

Troisdorf: 2004

Schichtel, Alexandra:
Change Management für Dummies.
Weinheim: 2010

Schreyögg, Georg:
Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung.
Wiesbaden: 2008

Schumann, Brigitte:
Integration im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen
In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in
Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: 2003, 17-28

Seitz, Simone:
Warum sind keine Gymnasiasten dabei?
In: Stähling, Reinhard und Barbara Wenders: „Das können wir hier nicht leisten“ Wie
Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des
Unterrichts. Baltmannsweiler: 2013, 256-264

Seitz, Simone:
Lehr-, Lernforschung für inklusiven Sachunterricht. Forschungsmethodische Strategien
zum Lernfeld Zeit.
Oldenburg: 2005

Siebert, Jörg:
Führungssysteme zwischen Stabilität und Wandel: Ein systematischer Ansatz zum
Management der Führung.
München: 2005

Stähling, Reinhard:
Illegale Schüler oder illegale Schulverhältnisse? Ein juristischer Exkurs.
In: Stähling, Reinhard: Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule
für alle.
Baltmannsweiler: 2011, 43-59

Stähling, Reinhard:

„Das Märchen von der guten Mischung“. Fehlende Kompetenzen und Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

In: Stähling Reinhard / Wenders, Barbara: „Das können wir hier nicht leisten“ Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Baltmannsweiler 2013, 174-199

Stähling, Reinhard:

„... einige lassen sich nun mal nicht integrieren.“ Die sozialhygienische Legitimation der „guten Mischung“ – ein historischer Exkurs.

In: Stähling Reinhard / Wenders, Barbara: „Das können wir hier nicht leisten“ Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Baltmannsweiler 2013, 160-173

Stein, Anne-Dore / Schnell, Irmtraud / Rödler, Peter / Affeln-Altert, Vera / Räcker, Ruby Vivien und Czarnetzki, Alexander (Hrsg.):

Schwarzbuch Inklusion.

Darmstadt: 2013

Stengel-Rutkowski, Sabine:

Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen.

In: Feyerer, Ewald / Prammer, Willi (Hrsg.): Qualität und Integration. Beiträge zum 8. Praktikerforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes Oberösterreich, Bd. 16,

Linz: 2004, 94-119

Unesco-UN-Komitee für die Rechte des Kindes (Hrsg.):

Inclusion ist ...

Genf: 1997

Vahs, Dietmar / Weiand, Achim:

Workbook Change Management: Methoden und Techniken.

Stuttgart: 2013

Vahs, Dietmar:

Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch.

Stuttgart: 2009

Watzlawick, Paul:

Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen.

München: 2013

Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. und Jackson, Don D.:

Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.

Bern: 2011

Werning, Rolf / Lütje-Klose, Birgit:

Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen.

München: 2006

Wößmann, Ludger und Marc Piopiunik (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung):

Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum.

Gütersloh: 2009

6.2 Periodika

Bernstorff, Jochen von:

Kommentar zum Zustimmungsgesetz zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

In: Gemeinsam Leben. Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen, Jg. 2009, Nr. 9, 116-117

Jacobs, Kurt:

Der steinige Weg zur inklusiven Schulbildung – Probleme, Hemmnisse, Chancen

In: Behindertenpädagogik Jg. 50 (2011), Heft 2, 126-141

Klemm, Klaus:

Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 17 (2014), Heft 4, 625-637

Kronig, Winfried:

Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 6 (2003), Heft 1, 126-141

Muth, Jakob:

Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern.

In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg. 1991, Bd. 60, 1-5

Niehoff, Ulrich:

Ausgrenzung verhindern! Inklusion und Teilhabe verwirklichen.

In: Fachdienst der Lebenshilfe. Praxis gestalten, Innovation wagen, Jg. 2002, Heft 1, 1-13

Oelkers, Jürgen:

Inklusion im selektiven Schulsystem

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 2013, Heft 3, 38-48

Reiser, Helmut:

Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden?

In: Sonderpädagogische Förderung, Jg. 2003, Heft 4, 305-3012

Rosenberger, Manfred:

Integration nicht teurer als Separation.

In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung, Jg. 1999, Heft 4, 188-189

Werning, Rolf:

Gleichheit, Verschiedenheit, Integration. Lehrer lernen ihre Kinder neu zu sehen.

In: Pädagogik, Jg. 1995, Heft 10, 25-34

Wocken, Hans:

Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden

In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament v. 07. Juni 2010, Jg. 23 (2010), 25-31

Wocken, Hans:

Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion
In: Gemeinsam Leben. Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben –
Gemeinsam lernen, Jg. 2010, Heft 4, 203-208

Ziebarth, Fred:

Der blinde Fleck inklusiver Pädagogik

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 2013, Heft 3, 50-57

6.2.1 Zeitungsartikel

„Alle einschließen, wollen wir das?“

In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.06.2014, S. 11

„Der im Rollstuhl muß auch mal der Arsch sein“. Interview mit Andreas Hinz

In: taz vom 23./24.10.2010, S. 19

„Die Illusion mit der Inklusion“

In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 25.05.2014, S. 43f

„Eine unglaubliche Gleichmacherei“

In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22.07.2014, S. 9

„Gymnasium nicht in der Defensive“

In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17.02.2015, S. 37

„Inklusion an der Grenze“

In: Frankfurter Rundschau v. 12.10.2012, S. F11

„Keine Schule für alle. Kann man Behinderungen wegdiskutieren“

In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 03.08.2011, S. 27

„Lehrer warnen vor Scheitern der Inklusion“

In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 28.02.2012, S. 43

„Schwerer Zugang zur Merianschule“

In Frankfurter Rundschau vom 28./29.01.2012, S. F15

„Was heißt hier behindert?“

In: Der Tagesspiegel vom 03.12.2014, S. 2

„Wenn Förderschullehrer zu ‚Kofferpädagogen‘ werden“

In: Darmstädter Echo vom 06.09.2013, S. 13

6.3 Internetquellen

Behindertenrechtskonvention Hessen:

<http://www.brk.hessen.de>

letzter Aufruf: 20.02.2015

Bildungsserver des Landes Hessen:

http://elc.bildung.hessen.de/repository/fortbildung/pdo/modul_diag_foe/inhalt

letzter Aufruf: 01.02.2015

Deutsches Institut für Menschenrechte:

<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/kinderrechtskonvention-crc.html#c1770>

letzter Aufruf: 20.02.2015

Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20.

Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung:

http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf

letzter Aufruf 20.02.2015

Gedenkstätte der ehemaligen Tötungsanstalt Hadamar:

http://gedenkstaette-hadamar.de/webcom/show_article.php/_c-859/_nr-1/_p-1/i.html

letzter Aufruf: 11.02.2015

Hessisches Schulgesetz:

https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hessisches_schulgesetz.pdf

letzter Aufruf: 20.02.2015

Internatsschule Schloß Hansenberg:

<http://www.hansenberg.de/>

letzter Aufruf: 20.02.2015

Koalitionsvertrag der Regierungsparteien Hessen:

http://www.gruene-hessen.de/partei/files/2014/02/HE_Koalitionsvertrag_2014-2018_final.pdf

letzter Aufruf: 20.02.2015

Preuss-Lausitz, Ulf:

Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung bis 2020. Analyse und Empfehlungen zur Umsetzung.

http://www.laenger-gemeinsam-lernen.de/fileadmin/Igl/Download/Laender/BB_Gutachten_von_Ulf_Preuss-Lausitz.pdf

letzter Aufruf: 20.02.2015

„Rechte behinderter Kinder: Hessens schwarze Integrations-Liste“

Spiegel online vom 04.09.2013

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/schwarzbuch-inklusion-menschenrechte-behinderter-kinder-verletzt-a-920452.html>

letzter Aufruf: 20.02.2015

Regierungserklärung des Hessischen Ministerpräsidenten Volker Bouffier. 04.02.2014:

https://www.hessen.de/sites/default/files/media/staatskanzlei/regierungserklaerung_2014.pdf, letzter Aufruf: 20.02.2015

Sozialverband VDK Deutschland e. V.

<http://www.vdk.de/kv-eichsfeld/ID118197>

letzter Aufruf: 20.02.2015

Schulwegweiser der Stadt Frankfurt am Main:

<https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=8668>

letzter Aufruf: 20.02.2015

„Wer darf Leben?“ Die ZEIT Dossier.

<http://www.zeit.de/feature/down-syndrom-praenataldiagnostik-bluttest-entscheidung>

letzter Aufruf: 06.02.2015

Werning, Rolf:

Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten für das Schulministerium NRW 2001.

http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Expertise_Werning_Kompetenzzentren_NRW_2011.pdf

letzter Aufruf: 20.02.2015

6.4 Sonstiges

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.):

UN-Behindertenrechtskonvention. Stand Oktober 2014.

Berlin: 2014

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.):

Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen.

Gütersloh: 2014

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.):

Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Berlin: 2011

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.):

Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen.

Stuttgart: 1973

Hessisches Sozialministerium:

Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Wiesbaden: 2012

Hessisches Sozialministerium:

Hessischer Aktionsplan. Was Hessen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen macht. (Aktionsplan in Leichter Sprache)

Wiesbaden: 2012

Strafgesetzbuch

52. Auflage, 1. Oktober 2014

München: 2014

Verfassung des Landes Hessen und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.

Bad Homburg v. d. H.: 1991

Ich versichere hiermit, daß vorliegende Arbeit selbständig verfaßt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt sowie Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, durch Angaben der Quellen kenntlich gemacht wurden.

Frankfurt am Main, 27. Februar 2015

Die vorliegende Arbeit wurde nach den Regeln der alten Rechtschreibung verfaßt. Von der verbreiteten Angewohnheit, das generische Maskulinum zu verwenden, möchte ich mich ausdrücklich distanzieren. Im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache verwende ich stattdessen das sogenannte *gender asterisk*.