

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Ein Diskurs zur Inklusionsdebatte am Beispiel des Hamburger Schulsystems

Bachelor-Thesis

05.03.2013

Vorgelegt von: Stellmach, Christiane

Matrikel-Nr. 1946008

Adresse: [REDACTED]

Betreuende Prüferin: Frau Prof. Schmoecker

Zweite Prüferin: Frau Lehmann

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Die Entstehung eines selektierenden und separierenden Schulsystems mit der Entwicklung zur schulischen Integration	6
3	Die drei Schulprinzipien Segregation, Integration und Inklusion.....	10
3.1	Das Schulprinzip Segregation für SchülerInnen mit Behinderung in Sonderschulen	11
3.2	Integrations- und Inklusionskritik gegenüber dem Schulprinzip Segregation	11
3.3	Die Schulprinzipien Integration versus Inklusion	12
3.3.1	Das Schulprinzip Integration.....	13
3.3.2	Inklusionskritik an dem Schulprinzip der Integration.....	14
3.3.3	Das Schulprinzip der Inklusion	16
3.4	Pädagogik der Vielfalt	19
4	Inklusion braucht ethische Werte	20
5	Allgemeine politische und gesetzliche Rahmenbedingungen für ein inklusives Schulsystem.....	22
5.1	Verteilung von SchülerInnen mit Behinderung auf das allgemeinbildende Schulsystem	29
5.1.1	Bundesergebnisse	30
5.1.2	Landesergebnisse Hamburg	31
5.2	Das Recht auf eine inklusive Bildung im Hamburger Schulsystem.....	31
5.3	„Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“	32
6	Zwischenfazit	35
7	Der Beitrag Sozialer Arbeit im Rahmen der Teilhabeaktivitäten in Schulen	40
7.1	Wertschätzung von Vielfalt und Differenz.....	40
7.2	Soziale Reaktion auf Menschen mit Behinderung	41
7.3	Kontakthypothese nach Günther Cloerkes	42

7.4	Kooperation	45
8	Ziel-Matrix der Sozialen Arbeit	46
8.1	Teilziele und Handlungsziele auf mikrosozialer Ebene	47
8.2	Teilziele und Handlungsziele auf makrosozialer Ebene.....	49
8.3	Teilziele und Handlungsziele auf mesosozialer Ebene	51
8.4	Aufgaben der Sozialen Arbeit, die sich aus den Teilzielen und Handlungszielen ergeben.....	53
9	Schlussbetrachtung.....	55
	Literaturverzeichnis.....	58
	Tabellenverzeichnis.....	64
	Abkürzungsverzeichnis.....	71
	Eidesstattliche Erklärung.....	72

1 Einleitung

Menschen mit Behinderung werden in unserer Gesellschaft allgemein stark separiert, was in allen Lebenslagen festgestellt werden kann. Diese Art der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung im alltäglichen Leben schränkt deren soziale und gesellschaftliche Teilhabe erheblich ein. Sie begrenzt die Möglichkeiten ihrer individuellen Entwicklung sowie ihrer sozioökonomischen und sozialökologischen Ausstattungen. Sie werden zu gesellschaftlichen Randgruppen degradiert ohne die Möglichkeit zu besitzen dies zu verändern, obwohl ihnen ihr gegebenes Recht etwas anderes suggeriert. Es fehlt ihnen an sozialer Einbettung.

Schon seit einigen Jahrzehnten wird in Deutschland sowie auch international die Debatte um die Gleichberechtigung und Wertschätzung von Menschen mit Behinderung geführt. Im Fokus und als Ziel dieser Debatte liegt durchgehend die gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft ohne Aussonderung von Menschen mit Behinderung, in der sie als BürgerInnen mit ihren gleichen Rechten und Pflichten anerkannt werden. Für dieses Ziel setzt sich seit jüngster Zeit auch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vehement ein.

Sie konkretisiert die allgemeinen Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderung für alle Lebenssituationen und stellt hierfür ein verbindliches Vertragswerk zur Verfügung.

„Das Vertragswerk stellt einen wichtigen Schritt zur Stärkung der Rechte von weltweit rund 650 Millionen behinderten Menschen dar.“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010, 5)

Für die Sozialisierung und Fähigkeiten des Individuums spielt die Schule eine enorm wichtige Rolle, die aber wiederum von der politischen Ausgangslage und deren Entscheidungen abhängig ist. Dies kann über eine gesonderte und ausgrenzende Beschulung in Sonderschulen jedoch nicht erreicht werden, da hierdurch eine ungenügende soziale Integration hervorgeht und ein soziales Problem erzeugt wird (vgl. Röh 2009, 153). In vorliegender Arbeit steht speziell dies im Fokus, mit Blick auf die Ausgrenzung und einer Vermeidung von Benachteiligung und Diskriminierung von SchülerInnen mit Behinderung im Schulsystem.

Mit der Einführung des Art. 24 „Bildung“ forderte die UN-BRK alle Vertragsstaaten zu einer „full education“ für alle SchülerInnen auf, ob mit oder ohne Behinderung. Grundvoraussetzung für die Inklusion ist aber nach der UN-BRK ein qualitativer, adäquater, kompromissloser und gemeinsam partizipierender Unterricht für sämtliche SchülerInnen in allgemeinen Schulen. Diese neue Sichtweise auf eine heterogene Schülerschaft wurde von der BRD schriftlich determiniert und war ein neuer und äußerst bedeutsamer Schritt für Deutschland, um der Vielfalt an deutschen Schulen den Weg zu ebnet. Insbesondere in der bildungspoliti-

schen Öffentlichkeit sorgte dies für rege Aufmerksamkeit und führte zu einem erneuten aktualisierten Diskurs über die gleichberechtigte und gemeinsame Beschulung von SchülerInnen mit und ohne Behinderung im Schulsystem zwischen den Bezugs- und Interessensgruppen. Aussonderungen von SchülerInnen mit Behinderung waren somit nicht mehr konform zu der UN-BRK.

Jedoch ist in Deutschland bis heute das Schulsystem durch Selektion und Hierarchie geprägt, und auch nach Ratifizierung der UN-BRK haben nicht alle SchülerInnen gleiche Zugangschancen zum Bildungssystem. Ein Problem bei den existierenden Schulsystemen wird speziell darin gesehen, dass zwischen den allgemeinen Schulen und den Sonderschulen noch extrem große Unterschiede bezüglich der Leistungserbringung vorherrschen. Schon lange existiert der Wunsch bei Eltern behinderter Kindern, dass diese gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung dieselbe Schule besuchen. Dieses Verlangen und entsprechende Debatten und Dialoge sind seit den 70er Jahren in der BRD ein prägnantes und sensibles Thema, nicht nur in der Politik, sondern auch bei BürgerInnen und Initiativen sowie Vereinen. Auch international wurde dieses Thema stark von Organisationen, Vereinen und anderen Institutionen forciert und weiterentwickelt. Hier stellt sich nun die Frage, wie sich die Situation derzeit gestaltet und ob der Wunsch nach Inklusion bereits durchgesetzt werden konnte? Hierzu muss jedoch bereits im Vorfeld konstatiert werden, dass Deutschland im Hinblick auf seinen Stand der Inklusion im Schulsystem im europäischen Vergleich in der Entwicklung weit zurückliegt. Um den Bedingungen für Inklusion gerecht zu werden, gilt es für das Schulsystem noch einige Hürden zu überwinden.

Auch kam es im zeitlichen Verlauf zu einer Veränderung der Begrifflichkeiten. Wurde bislang von der Integration von SchülerInnen mit Behinderung gesprochen, so kam nun der neue Begriff der Inklusion auf. In der BRD werden beide Begriffe teils gleichbedeutend genutzt. Wiederum stellt sich hier die Frage, ob tatsächlich Unterschiede zwischen diesen beiden Begriffen auftreten und wie sich diese auf die SchülerInnen und das bildungspolitische System auswirken? Dies ist einer der Themenschwerpunkte vorliegender Arbeit. Er beschreibt, wie Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung im allgemeinen Schulsystem Wirklichkeit werden und wie Soziale Arbeit diesen Prozess angemessen unterstützen kann. Hierbei geht es speziell um die Relevanz einer Basis für eine gemeinsame Beschulung, wobei Begegnungsmöglichkeiten und das erforderliche Bewusstsein von Vielfalt im Fokus stehen, um somit die Situation von SchülerInnen mit Behinderung zu verbessern.

Für eine ganzheitliche Betrachtungsweise dieser Thematik wird sich im Grundsatz an der Systemtheorie von Silvia Staub-Bernasconi orientiert. Der Schwerpunkt richtet sich hierbei auf die Fragestellung, wie die fachliche Unterstützung durch Soziale Arbeit aussehen kann. Dabei richtet sich das weitere Augenmerk zudem auf unterschiedlichste Voraussetzungen und Ziele auf den verschiedenen Ebenen hierfür, um die Teilhabe- und Teilhabeaktivitäten von SchülerInnen mit Behinderung in Schulen zu fördern.

Zunächst wird ein Einblick über die Entstehung von Ausgrenzung von SchülerInnen mit Behinderung gegeben. Des Weiteren wird die Forderung nach Integration bzw. Inklusion der betreffenden SchülerInnen erörtert. Im Anschluss wird auf die Schulprinzipien Segregation, Integration und Inklusion eingegangen und versucht, eine deutliche Abgrenzung zwischen den Begriffen zu veranschaulichen, insbesondere zwischen den Begriffen der Integration und Inklusion, da in diversen wissenschaftlichen Publikationen und Fachlektüren Unstimmigkeiten bezüglich einer eindeutigen Differenzierung auftreten. Nachfolgend sollen die Schwierigkeiten in der Umsetzung beschrieben werden. Veranschaulicht und detaillierter quantifiziert wird dieser Prozess am Beispiel des Hamburger Schulsystems. Durch diese systematische Vorgehensweise schließt an die aufgezeigte Problematik und Ausgangssituation die Ziel-Matrix an, in der beschrieben wird, woraufhin sich etwas verändern soll und kann und wie die in Zukunft zu erzielenden Sachverhältnisse, die einer ethischen Bewertung unterliegen, erreicht werden können. Es handelt sich hierbei um Handlungsperspektiven, die eine Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt berücksichtigen. Auch bezieht sie sich auf den Austausch sowie das Kennenlernen in Begegnungsstätten, in denen Vielfalt willkommen und erwünscht ist. Die Ziele sind mit Indikatoren gefüllt, wobei zur Erreichung dieser auf die verschiedenen Akteure Bezug genommen wird. Impliziert wird hierbei der Aspekt, womit und wie die Ziele erreicht werden können (vgl. Staub-Bernasconi 2007, 204 f.).

Diese Arbeit enthält einen historischen Einblick bezüglich Inklusion. Des Weiteren versucht sie die derzeitige Ist-Situation zu visualisieren sowie die Voraussetzungen und Möglichkeiten, die es für die Zukunft einzuhalten gilt, um das Gelingen zu ermöglichen.

Eine Differenzierung der verschiedenen Behinderungsarten wird in dieser Arbeit, auf Grund der Komplexität, nicht vorgenommen. Daher impliziert der Begriff sämtliche Formen von Behinderung.

2 Die Entstehung eines selektierenden und separierenden Schulsystems mit der Entwicklung zur schulischen Integration

Im historischen Kontext entstand die im Schulsystem institutionelle Trennung und Differenzierung des Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht zu Beginn der Weimarer Republik¹ im 20. Jahrhundert, dessen Folge ein häufiges Schulversagen auslöste auf Grund der veränderten Schülerschaft mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, wovon besonders SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und Lernbehinderungen betroffen waren.

Um diesem entgegen zu wirken, etablierte sich die Meinung der heterogenen Schülerschaft, bezüglich ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen am besten gerecht zu werden, indem man sie in möglichst homogenen Gruppen unterrichten würde (vgl. Walter / Wember 2007, 355). Aus diesem Anlass sorgte die Sonderschule für eine Beschulungsform von SchülerInnen mit Behinderung, wobei die Sonderpädagogik allgemein auch das Ziel verfolgte, Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft zu integrieren. Jedoch unter der Annahme, dass es als ein selbstständiger Prozess erfolgen würde (vgl. Markowetz 2007, 209).

Zeitgleich leistete die Einrichtung der Grundschule einen wesentlichen Beitrag für die Vorgeschichte der Integrationspädagogik, indem sie sich als Schule für Kinder aller Bevölkerungsschichten ausrichtete. Dabei zählten Kinder mit Behinderung nicht zu der Gruppe der zu Integrierenden, sodass sich das Sonderschulsystem etablieren konnte (vgl. Prengel 2009, 106). Aus der defizitorientierten Kategorisierung der SchülerInnen entwickelte sich eine Unterteilung des Sonderschulsystems in unterschiedliche Fachdidaktiken: die der Sehbehinderten und Blinden, der Schwerhörigen und Gehörlosen, der Sprachbehinderten, der Lernbehinderten, der Geistig behinderten, der Verhaltensgestörten und der Körperbehinderten (vgl. KMK 2002, V).

In der Geschichte des deutschen Bildungswesens entstand aber nicht nur ein differenziertes Sonderschulwesen, sondern weitere separierte Schulformen, die sich auf die Leistungsfähig-

¹ „Erst in den Beratungen der Weimarer Verfassung und im Grundschulgesetz wurden seit 1919 die neuen und bis heute unveränderten Vorgaben formuliert und anstelle der Unterrichtspflicht für ganz Deutschland erstmals die Schulpflicht gesetzt. In Art. 145 der Verfassung von 1919 heißt es: ‘Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahr.’ Ähnliche Formulierungen mindestens acht Schuljahren zur Schulpflicht finden noch heute in allen Schulgesetzen der Bundesländer. Gemeinsam mit dem Prinzip, dass die Grundschulzeit in der Regel in den Schulen des Wohnbezirks erfüllt werden musste, waren alle Freiheiten der sozialen Milieus zunächst beseitigt.“ (Tenorth, Heinz Elmar 2008)

keit der SchülerInnen ausrichteten. Üblich war der Besuch einer Grundschule mit Anschluss an eine Hauptschule, Realschule oder Gymnasium.

Wobei das

„Ziel der Separation [...] eine möglichst umfassende, auf das Individuum abgestimmte Förderung im Rahmen einer speziell dafür ausgerichteten Schule mit speziell ausgebildetem Personal, geeigneten Methoden und Mitteln, sowie einem eigenen Lehrplan [war und ist]. Durch die Homogenisierung soll eine Entlastung und Verbesserung der allgemeinen Unterrichtssituation erreicht werden.“ (Müller 2012, 98)

Erst in den 70er Jahren sind erste Integrationsschulen entstanden, die das Ziel der schulischen und gesellschaftlichen Integration verfolgten, und diesen Prozess über das gemeinsame Unterrichten von SchülerInnen mit und ohne Behinderung realisieren wollten. Zu den ersten Integrationsschulen zählte z.B. die im Jahr 1972 gegründete Fläming-Grundschule in Berlin, in der die erste Integrationsklasse im Jahr 1976 entstand. Entstehung und Erfolg ist insbesondere auf engagierte Eltern von SchülerInnen mit Behinderung und Elterninitiativen zurückzuführen (vgl. Markowetz 2007, 208 f.). Sie haben bedeutungsvoll zur schulischen Integrationsbewegung beigetragen, dessen Fokus sich auf eine selbstverständliche Heterogenität in Kindergärten und Schulen auf der Basis von Chancengleichheit und Anerkennung der Vielfalt richtete. Sie erweiterten das vorherige Integrationsbestreben, indem nun auch Kinder mit Behinderung von Ausgrenzungen im Schulsystem nicht betroffen sein durften. Angeklagt wurde das Schulsystem mit seiner selektierenden Haltung Kindern gegenüber, für die auf Grund ihrer Herkunft bzw. ihrer Lernvoraussetzung nur eine segregierte Schulform in Sonderschulen in Frage kam (vgl. Feuser 2010, 1). Von Gleichberechtigung und Gerechtigkeit konnte somit keine Rede sein. Dies waren aber Kernpunkte von Elternbewegungen und Bürgerrechtsbewegungen von Menschen mit Behinderung seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, dass alle SchülerInnen mit Behinderung in Integrationsklassen an Regelschulen beschult werden. „Integration fand immer dort statt, wo es durchsetzungsfähige und engagierte Eltern bzw. Elterninitiativen gab.“ (Markowetz 2007, 209). In Form von Schulversuchen in der Grundschule fand das Integrationsanliegen nach einem gemeinsamen Unterricht im Schulsystem seinen Einstieg, verschont von den Ausgrenzungsmechanismen, wie z.B. dem Notensystem, dem Wiederholen einer Klasse oder einem Verweis auf eine Sonderschule (vgl. Feuser 2010, 1). Die Schulversuche führten jedoch zu keiner Veränderung im selektierenden Schulsystem.

Eine weitere Entwicklung bezüglich eines integrativen Schulsystems entstand im Mai 1994 über die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrer „Empfehlung zur sonderpädagogischen

Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“, woraufhin sich die Länder für diese Förderung in allgemeinen Schulen entschieden. Das bedeutete, dass eine gemeinsame Beschulung von SchülerInnen mit und ohne Behinderung unterstützt werden sollte, und die sonderpädagogische Förderung nicht mehr ausschließlich an Sonderschulen stattfand, sondern nun auch an allgemeinen Schulen (vgl. KMK 1994a, 2 f.). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich in Bezug auf das Schulwesen Begriffe etabliert haben, wie der institutionalisierte Behinderungsbegriff „SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ statt der Bezeichnung „SchülerInnen mit Behinderung“, die in vorliegender Arbeit synonym verwendet werden. Hierzu zählen SchülerInnen „[...] die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ (KMK 1994a, 5)

Folglich spricht man auch von einem Förderbedarf, der sich in verschiedene Förderschwerpunkte aufteilt, was nichts anderes meint, als die ursprünglichen Unterteilungen der Fachdidaktiken der Sonderpädagogik. Durch diese Bezeichnungen wurden die Begriffe positiv besetzt. So sprach man nun von folgenden Förderschwerpunkten: Sehen, Hören, Sprache, Lernen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung, Kranke, körperliche und motorische Entwicklung (vgl. KMK 2002, V). Bis heute werden somit auf Bundesebene zunehmend Sonderschulen als Förderschulen, vereinzelt auch als Förderzentren und Bildungszentren, bezeichnet. Auf Grund der unterschiedlichen Verwendung der Begriffe in der Literatur, werden diese in vorliegender Arbeit synonym verwendet.

Diese Empfehlung für den Ausbau der sonderpädagogischen Förderung in allgemeinen Schulen hat bisher kaum Wirkung gezeigt. Betrachtet man den Verlauf der letzten 30 Jahre, kam es zwar zu einer institutionellen Teilintegration, aber nicht zu einer sozialen und didaktischen (vgl. Prengel 2009, 107). Kritisiert wurde und wird weiterhin die Separation in der Integration, was sich in Form einer Zwei-Gruppen-Theorie darstellt (siehe Kap. 3.3.2).

Dies sind Beispiele dafür, wie der Begriff der Integration in gesellschaftspolitische Diskussionen über Behinderung eingebracht wurde und sich besonders auf schulischer Ebene Geltung verschaffte. Doch leider, so kritisiert u.a. Andreas Hinz, entwickelte sich der Begriff Integration hinsichtlich schulischer Aspekte inflationär. Allgemein standen die politischen Bewegungen allen Sondereinrichtungen kritisch gegenüber und setzten sich für selbstbestimmte Lebensführung, gesetzliche Gleichstellung und soziales Eingebundensein ein (vgl.

Hermes 2007, 4). Diese Kritik richtete sich insbesondere gegen die Sichtweise von Sondereinrichtungen und somit gegen das klassische medizinische Erklärungsmodell von Behinderung². Hier werden die Ursachen für Behinderung in der Person selbst als persönliches und problematisches Schicksal gesehen, indem sich an einer gesellschaftlichen Norm orientiert wird, von der diese Person in seinem physischen, psychischen und oder kognitiven Zustand abweicht. Über die Abweichung lässt sich der Grad der Behinderung bestimmen, wobei ebenso entschieden wird, ob eine Person als lern- oder geistig behindert diagnostiziert werden kann, was somit den weiteren Werdegang der Person prägt (vgl. Röh 2009, 48). Demnach wird von einem defizitären Zustand ausgegangen, der durch eine spezielle Behandlung verringert werden soll.

Das gesellschaftliche Erklärungsmodell löst das medizinische Erklärungsmodell ab. Es sieht Veränderungsbedarf in den gesellschaftlichen Bedingungen und nicht in der Art der Behinderung des Menschen.

Nach Wolfgang Jantzen definiert sich Behinderung, sodass sie

„[...] nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden [kann]. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an.“
(1974, 21 f.)

Auch Andreas Hinz sieht ein Qualitätsproblem in puncto der Schulen, die sich als integrativ bezeichnen, sich aber bis heute auf die traditionelle Sichtweise des medizinischen Erklärungsmodells, im Umgang mit SchülerInnen mit Behinderung, beziehen. Der Theorie der Integrationspädagogik in den 70er Jahren ist es zwar gelungen, eine „Pädagogik der Vielfalt“ ohne Ausgrenzungen zu entwerfen. Sie stieß in der Erziehungswissenschaft allerdings auf wenig Interesse, sodass sie sich, mit Ausnahme in der Grundschulpädagogik, nicht weiter in der Praxis qualifizieren oder umsetzen ließ (vgl. Hinz 2002, 355).

Weitere Kritik galt und gilt immer noch der Selektion in Bezug auf die Auswahl, welche SchülerInnen mit Behinderung integriert werden, da nicht allen das Regelschulsystem zugänglich ist (vgl. Prengel 2009, 107). Ein Widerspruch in sich, denn Integration in die allgemeine Schule kann nicht veränderte Formen von Selektion und Separation bedeuten,

² Das medizinische Modell, auch personorientiertes Paradigma genannt, ist gem. Bleidick eins von vier verschiedenen Paradigmen über Behinderung (vgl. Cloerkes 2007, 10).

sondern Ziel ist die Aufnahme von Kindern mit Behinderung auf der Basis einer gleichberechtigten Teilhabe und Teilgabe.

Während sich die Anfänge der Elternbewegung zunächst auf die Skandalisierung von Aussonderungen bezogen, erweiterten sich die Inhalte der Argumentation auf Gleichberechtigung und Gerechtigkeit sowie gesetzliche Regelungen zur Nichtdiskriminierung zu einer reformpädagogischen Bewegung, dessen Prozess bis heute anhält (vgl. Hinz 2002, 355).

Im weiteren Verlauf werden nun die Schulprinzipien der Beschulungsformen für SchülerInnen mit Behinderung im deutschen Schulsystem thematisiert. Hierbei wird im Speziellen auf Veränderungen und Unterschiede in Bezug auf ein inklusives Schulsystem eingegangen. Alfred Sander teilt hier die schulische Entwicklung in fünf Phasen ein, die er wie folgt benennt: Exklusion, Segregation, Integration, Inklusion und Allgemeine Pädagogik. Nachfolgend wird auf die Phasen Segregation, Integration und Inklusion eingegangen. Im Anschluss darauf folgt die Phase der Allgemeinen Pädagogik, wobei die Phase der Exklusion für diese Arbeit nicht relevant ist und sie daher nicht weiter berücksichtigt wird.

3 Die drei Schulprinzipien Segregation, Integration und Inklusion

Allgemein findet nach wie vor ein Diskurs über die drei Schulprinzipien statt. Man kann jedoch festhalten, dass es sich hierbei um eine Weiterentwicklung in der Beschulung für SchülerInnen mit Behinderung handelt (vgl. Müller 2012, 98).

Die drei Schulprinzipien sind mit pädagogischen Konzepten gefüllt, die im Kontext mittels historischen, situativen und philosophischen Denkrichtungen und mit anthropologischen, psychologischen, soziologischen und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen entstehen. Sie unterscheiden sich in ihrer Haltung, wie mit den verschiedenen Kompetenzen der SchülerInnen umgegangen wird. Erläutert werden diese Haltungen mit dem Heranziehen von historischen Hintergründen.

Im Folgenden werden die drei Prinzipien in ihrer Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit betrachtet, wobei es dabei nicht um eine Beurteilung in „gut“ und „schlecht“ geht. Vielmehr geht es um ein Verständnis, welche Werte und Haltungen hinter diesen Prinzipien existieren und wie diese zu einer inklusiven Schule stehen.

Kritische Einwände beziehen sich auf Momente des Stagnierens in Bezug auf eine Schule für alle Kinder und verfolgen das Ziel der Weiterentwicklung im Schulsystem im Sinne eines allgemeinen Schulrechts.

Auf das Prinzip der Segregation wird im Nachfolgenden nur kurz eingegangen, da sich vorliegende Arbeit lediglich auf einen Diskurs eines inklusiven Schulsystems bezieht. Die Unterscheidung der Schulprinzipien von Integration und Inklusion steht demzufolge im Vordergrund, wobei ebenso das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Pädagogik betrachtet wird.

3.1 Das Schulprinzip Segregation für SchülerInnen mit Behinderung in Sonderschulen

Das Konzept der Sonderschulen basiert auf einem medizinischen Erklärungsansatz von Behinderung, wobei das "Problem Behinderung" von dem Individuum mit seinem defizitären Zustand ausgeht, der in Sondereinrichtungen, wie die der Sonderschule, vermindert werden soll. Somit begründet die Sonderschule ihre Qualität für SchülerInnen mit Behinderung, indem sie Rahmenbedingungen, d.h. spezielle Formen des Unterrichts anbietet, der in homogenen Leistungsgruppen unter speziellen Curricula und spezifischen Unterrichtsmethoden sowie selbstentwickelten Lernmitteln unter qualifizierten SonderpädagogInnen, SonderschullehrerInnen und anderem Fachpersonal, in kleineren Klassen stattfindet (vgl. Eberwein 2002, 505). Die Sonderschule nimmt somit alle SchülerInnen auf, die auf Grund ihrer Behinderung große Abweichungen gegenüber der Normschülerschaft haben, sodass sie dem Unterricht in allgemeinen Schulen nicht folgen können.

3.2 Integrations- und Inklusionskritik gegenüber dem Schulprinzip Segregation

Eine allgemeine Kritik gegenüber Segregation, die sich nicht nur auf die Form der Segregation in Sonderschulen bezieht, formuliert die Annahme, dass homogene Lerngruppen optimale Rahmenbedingungen für SchülerInnen bieten. Dabei handelt es sich um vermeintlich homogene SchülerInnengruppen, da trotz Segregation nach wie vor immer noch unterschiedliche Lern- und Leistungsvermögen in den Gruppen vorhanden sind, was wiederum zu einer Ausgrenzung von manch einem Individuum führen kann (vgl. Müller 2012, 99).

In Bezug auf die Sonderschule wird die Spezialisierung über die defekt-spezifisch abgrenzenden Pädagogiken und Fachdidaktiken kritisch betrachtet, da hierrüber schon eine Ausgrenzung auf wissenschaftlicher Ebene stattfindet. Zudem herrscht über das medizinische Modell eine eingeschränkte und starre Haltung gegenüber der Schülerschaft vor. Dies führt in der Praxis zu einer Trennung von SchülerInnen mit Behinderung und SchülerInnen ohne Behinderung. Es kommt aber noch zu weiteren Segregationen der Gruppe von SchülerInnen

mit Behinderung, indem „Behinderte“, z.B. Sehbehinderte und Blinde und „andere Behinderte“, wie z.B. Gehörlose, in dafür ausgerichteten Förderschulen voneinander getrennt werden. Forschungsergebnisse lassen jedoch die Schlussfolgerung zu, dass von einer segregierten Schulform abzuraten ist, da weder das soziale noch das bildungsinhaltliche Lernen in homogenen Gruppen zu besseren Ergebnissen führt (vgl. Müller 2012, 98 f.). U.a. verweist Annedore Prengel auf Begleituntersuchungen, die „[...] belegen, dass auf sozialer und kognitiver Ebene erfolgreiche Bildung in heterogenen Lerngruppen möglich ist.“ (2009, 106) Der Ursprung der Segregation in der Vergangenheit war ein wichtiger Schritt in Richtung gesellschaftlicher und schulischer Integration und dennoch wird dieser auf Grund der vorgenannten Erkenntnisse in der heutigen Zeit als kritisch betrachtet.

3.3 Die Schulprinzipien Integration versus Inklusion

Für die weitere Betrachtung der Schulprinzipien Integration und Inklusion muss im Vorfeld eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Begrifflichkeiten geführt werden, da ihre Deutlichkeit für die pädagogische Auseinandersetzung in der Sprache, bei internationalen Vereinbarungen und in Dokumenten wesentlich ist und es nicht zu einer Verwirrung, einer Abnutzung oder gar Konsolidierung der zu erzielenden Werte im Hinblick auf die Qualität kommen darf.

Problematisch bei der Verwendung dieser Begriffe ist, dass sie in der deutschsprachigen pädagogischen Auseinandersetzung häufig synonym ihren Gebrauch finden und verbreitet in unserem Schulsystem vorzufinden sind. Es gibt unterschiedliche Auffassungen, Umgangsweisen und Haltungen bezüglich dieser Begriffe, wobei für manche Inklusion lediglich ein neuer Begriff ist, während er für andere eine Weiterentwicklung von Integration bedeutet. Die Auffassung oder vielmehr noch die Befürchtung, Inklusion sei lediglich ein neuer Begriff, rührt daher, dass seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009, mit dem Begriff der Inklusion nur ein neues Interesse geweckt werden sollte, was über den Begriff der Integration nicht mehr gelungen ist. Diese Meinung begründet sich auch daher, weil Integration in der Praxis häufig inflationär benutzt wird und eine geringe Erhöhung der Integrationsrate³ im Verlauf der letzten Jahre festzustellen war (vgl. Hinz 2002, 354).

Im Folgenden wird dargestellt, was diese Begriffe beinhalten. Dabei wird speziell auf die kritisch-konstruktiven Auseinandersetzungen von Alfred Sander und Andreas Hinz Bezug genommen. Alfred Sander gibt dem Begriff Inklusion drei unterschiedliche Bedeutungen. Die

³ siehe Tab. 1, Anhang S. 65

erste ist, dass Inklusion und Integration inhaltlich die gleiche Bedeutung haben und somit austauschbar sind. Dies begründet er über den Inhalt der verabschiedeten Salamanca-Erklärung, die 1994 von der UNESCO auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ („World Conference on Special Needs Education“) in Salamanca einberufen wurde und zwar mit dem Bestreben eine Schule für alle Kinder zu verwirklichen. Durch sie verbreitete sich der Begriff „inclusion“ auf internationaler Ebene, wobei in der deutschen Übersetzung und im generellen sprachlichen Gebrauch der Begriff Integration weiterhin verwendet wurde. Dies ist nach Sander legitim, da sich die Vereinbarungen über die Rahmenbedingungen für eine inklusive Pädagogik in der deutschen Fachliteratur der integrativen Pädagogik der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts wiederfinden (vgl. Hermes 2007, 6 f.). Die zweite Bedeutung meint eine weiterentwickelte Form der Integration, wobei die Barrieren in der vorzufindenden Praxis der schulischen Integration stringent verhindert werden sollen. Demnach sind die Begriffe nicht mehr gleich zu setzen. Die dritte Bedeutung vertritt Sander und u.a. auch Andreas Hinz in ihrer Erweiterung über die Optimierung von Inklusion, was im Folgenden konkretisiert wird. Dieses Verständnis ergänzt Andreas Hinz, indem er die unterschiedlichen Blickwinkel in der Praxis der schulischen Integration und der noch zu entwickelnden Praxis der Inklusion in Form einer tabellarischen Gegenüberstellung⁴ veranschaulicht (vgl. Cloerkes 2007, 220 f.).

3.3.1 Das Schulprinzip Integration

Alfred Sander beschreibt die Praxis der Integration in die allgemeine Schule, indem ein Teil der Minderheitengruppe von SchülerInnen mit Behinderung in die bestehende dominierende Gruppe von SchülerInnen ohne Behinderung eingliedert wird (vgl. Röh 2009, 73). Der restliche Teil dieser Gruppe wird folglich in Förderschulen beschult. Über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs der SchülerInnen mit Behinderung wird der Zugang einer allgemeinen Schule des allgemeinbildenden Schulsystems⁵ ermöglicht oder auch nicht, abhängig davon, ob die allgemeine Schule dem sonderpädagogischen Förderbedarf gerecht werden kann. Die in einer allgemeinen Schule aufgenommenen SchülerInnen werden daraufhin in gesonderter oder begleitender Weise von SonderschullehrerInnen in Form eines

⁴ siehe Tab. 2, Anhang S. 66

⁵ Das allgemeinbildende Schulsystem gliedert sich in Schulformen, Schulstufen und Jahrgangsstufen auf. So zählen zu den allgemeinbildenden Schulen alle allgemeinen Schulen (Vorschulklasse, Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium) und Sonderschulen. Ist von allgemeinen Schulen die Rede, so zählen die Förderschulen/Sonderschulen nicht dazu (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2012, 6).

individuellen Curriculums unterrichtet, um an einem gemeinsamen Gegenstand lernen zu können, wobei die Sonderpädagogik in die allgemeine Schule einbezogen wird und schließlich beide Pädagogiken parallel zueinander laufen. Die SonderschullehrerInnen werden den SchülerInnen, je Bundesland in unterschiedlicher Höhe, stundenweise von Förderzentren zugewiesen. Dieser Prozess wird durch zusätzliches Personal, wie z.B. ErzieherInnen und SozialpädagogInnen, auch hier je Bundesland in unterschiedlicher Höhe, unterstützt. Zusätzliche Ressourcen stehen somit ausschließlich SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit dafür ausgebildetem Fachpersonal, zu⁶.

Integration hat je Bundesland unterschiedliche Erfolge erzielt. Diese Erfolge können darauf zurückgeführt werden, dass sie je Bundesland durch unterschiedliche bildungspolitische Maßnahmen zur Umsetzung einer integrativen Schule für SchülerInnen mit Behinderung erfolgen. Maßgeblich für die Integration ist nicht die Behinderung, sondern die von der Politik bewilligten Bildungsmaßnahmen. Zur Situation der Integrations- bzw. Inklusionssituation in Hamburg wird in den Kapiteln 5.1.2, 5.2 und 5.3 ein genauerer Überblick gegeben. Zudem muss hier angemerkt werden, dass die Bundesrepublik Deutschland in ihrer Integrationsentwicklung im europäischen Vergleich weit in Verzug steht. Ein Grund hierfür sind die geringen Ausgaben für den Bildungsbereich trotz des vergleichbaren bessergestellten Bruttoinlandsproduktes (vgl. Eberwein / Knauer 2002, 13).

3.3.2 Inklusionskritik an dem Schulprinzip der Integration

Inklusionsvertreter betrachten die Entwicklung der Integration kritisch. Gründe hierfür liegen in quantitativen und qualitativen Aspekten. Bei den quantitativen Aspekten wird das Phänomen aufgezeigt, dass eine Abnahme der Integration beginnend von Kindertageseinrichtungen bis hin zur Sekundarstufe festzustellen ist. Bei den qualitativen Aspekten wird geschildert, dass je schwerer die Behinderung desto geringer die Integrationsmöglichkeit der SchülerInnen ist (vgl. Hinz 2003, 1). Hier wird speziell das Problem beschrieben, dass sich die Integration zu einer zwei-Gruppen-Theorie entwickelt hat, indem zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung unterschieden wird. Dieses ist konträr zu dem ursprünglichen pädagogischen Gedanken der Integration, der besagt, dass sie sich im laufenden Prozess vervollständigen und ausweiten soll. Integration hat sich daher auf Grund der qualitativen und quantitativen Aspekte selektiv entwickelt. Das macht sich auch in der Integrationsentwicklung an den allgemeinen Schulen bemerkbar, da sich über die Jahre keine großen Veränderungen im

⁶ siehe Tab. 2, Anhang S. 66

Hinblick auf die Integrationsrate ergeben haben und es eher zu einer Stagnation gekommen ist (vgl. Hinz 2002, 354). Zu dieser Thematik wird im Kapitel 5.1.1 Bundesergebnisse und Kapitel 5.1.2 Landesergebnisse Hamburg noch quantifizierter eingegangen.

Die Schwierigkeit, SchülerInnen mit Behinderung nicht gesondert von den SchülerInnen ohne Behinderung zu betrachten, bringen die von der Bildungspolitik je Bundesland unterschiedlich statuierten schulischen Rahmenbedingungen mit sich. Sie äußern sich in Form von einem unveränderten selektierenden Schulsystem. Bei diesen Rahmenbedingungen handelt es sich um rigide Strukturen im Hinblick auf festgeschriebene Lehrpläne, dem Notensystem und nach wie vor getrennt voneinander laufenden Ausbildungen der Sonderpädagogik und der allgemeinen Pädagogik. Dies hat zur Folge, dass weiterhin je Schule eine Normschülerschaft existiert. Diese Orientierung an der Norm verursacht im allgemeinen auch Differenzierung, die aber nicht, wie im Sinne der Inklusion beschrieben das Individuum an sich unterscheidet, sondern rein eine Differenzierung zwischen u.a. SchülerInnen mit und ohne Behinderung vollzieht und es so zu einer Aufteilung der Schülerschaft kommt.

Problematisch dabei ist, dass die SchülerInnen mit Behinderung gesondert betrachtet und behandelt werden, z.B. über spezielle Förderpläne, spezielle Förderungen und zusätzliche Ressourcen, die nur für diese Gruppe entwickelt werden. Des Weiteren orientiert man sich dabei am Regelcurriculum, wie die SchülerInnen mit Behinderung am Unterricht teilnehmen können. Somit wird den SchülerInnen mit Behinderung ein Sonderstatus zugewiesen. Dieser Sonderstatus macht sie anders als die anderen und führt zu einer Segmentierung der SchülerInnen in zwei Gruppen, die der „Behinderten“ und der „Nicht-Behinderten“ und verhindert so Teil des Ganzen zu werden. Diese Andersartigkeit wird dadurch noch forciert, dass SonderpädagogInnen nicht Teil der schulischen Gemeinschaft sind und ausschließlich für SchülerInnen mit Behinderung zuständig sind. So laufen Regelpädagogik und Sonderpädagogik parallel zueinander und es kommt zu keinerlei Zusammenführung dieser Pädagogiken (vgl. Hinz 2002, 357 ff.). Hier wird ein Widerspruch des Integrationsgedankens deutlich, da im Allgemeinen die SchülerInnen nur über ihren festgestellten Förderbedarf in eine allgemeine Schule integriert werden und nicht, wie es das ursprüngliche Anliegen der Integrationstheorie war, dass der Prozess der Integration sich so entwickelt, dass alle SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden und sich an der Vielfalt der Schülerschaft orientiert wird.

Inklusion ist das Leitbild der UN-BRK, die das medizinische Erklärungsmodell von Behinderung endgültig ablehnt und es durch das gesellschaftstheoretische Erklärungsmodell von

Behinderung ablöst. Die derzeitigen, auf der Basis des medizinischen Paradigmas von Behinderung, festgelegten Rahmenbedingungen, stehen im Gegensatz zum Inklusionsleitbild in der Kritik, nicht allen SchülerInnen mit Behinderung ein Besuch der allgemeinen Schule zu ermöglichen. Andreas Hinz äußert sich dazu wie folgt: „Sage mir deine Schädigung, ich sage dir deine Integrationsmöglichkeiten.“ (2002, 356) Durch diese Art der Integration, d.h. einer gleichbleibenden Zusammenstellung von Regel- und Sonderpädagogik und einer Unterscheidung nach dem Schädigungsgrad, wird es weiterhin Aussonderungen geben. Ziel der Inklusionsbewegung ist jedoch, dass es keine Randgruppen geben soll, die als nicht inkludierbarer Rest behandelt werden könnten.

Um sich von dieser Entwicklung abzuheben, tritt hier die optimierte und erweiterte Form der Pädagogik von der integrativen zur inklusiven hervor. Diese Entwicklung soll eine neue Sichtweise bezüglich der individuellen Vielfalt aller Kinder herstellen.

3.3.3 Das Schulprinzip der Inklusion

Alfred Sander beschreibt Inklusion in den Phasen der Entwicklung schulischer Unterstützung, die wiederum die gesamte Heterogenität der Schülerschaft als Bereicherung sieht und wertschätzt. Ein Denken in zwei Gruppen, die der Normschülerschaft ohne Behinderung und die von der Norm abweichenden Schülerschaft mit Behinderung wird abgelehnt, und es kommt zu keinerlei Marginalisierung und Aussonderung. „Inklusive Bildung hat [...] die Anerkennung der Normalität von Verschiedenheit zum Ziel und in diesem Rahmen die Leistungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung aller Individuen.“(2004, 17)

Andreas Hinz beschreibt Inklusion als ein Zusammenleben von verschiedenen Mehrheiten und Minderheiten, was zu einem Paradigmenwechsel und einem veränderten Selbstverständnis des Schulsystems führt und somit eine vorbehaltlose und nicht von Bedingungen abhängige Zugehörigkeit aller SchülerInnen ermöglicht. So richtet sich der Schwerpunkt bei der noch zu entfaltenden Praxis der Inklusion darauf, dass allen SchülerInnen, unabhängig von ihren Fähigkeiten, der Besuch einer allgemeinen Schule in ihrem Wohnumfeld zusteht und sie ein gleichberechtigtes und anerkanntes Mitglied der Gemeinschaft sind (vgl. 2002, 355 f.). Inklusion beginnt bei der Wahrnehmung von Unterschiedlichkeiten der SchülerInnen, die durch Vielfalt und Differenz gekennzeichnet sind und deren Annahme und Wertschätzung als Bereicherung gesehen wird, was eine Aufmerksamkeit für andere differente Merkmale zulässt und jede Schülerin / jeder Schüler wichtig für das Ganze ist (vgl. Wunder 2010, 25 f.). Hier werden wichtige Unterschiede erkennbar. Nach dem Prinzip der Inklusion werden nicht

die Menschen an die Gesellschaft angepasst, sondern die gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen werden in den Vordergrund gerückt. Dabei wird es zum Ziel, diese so zu verändern, dass sie den Bedürfnissen aller Mitglieder der Gesellschaft entsprechen (vgl. Hermes 2007, 7 f.).

Auch differenziert Inklusion die SchülerInnen nicht nach ihrer Schädigung, macht über diese auch nicht ihre Teilhabe abhängig und teilt sie nicht in Gruppen ein, sondern sieht sie in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt. Für sie zählt die Heterogenität, die weitaus mehr beinhaltet als nur SchülerInnen mit oder ohne Behinderung. Zu den diversen Arten von Heterogenität zählen u.a. ethnische, kulturelle, religiöse, ethische, demografische, sprachliche, gesellschaftliche und geschlechtliche Unterschiede (vgl. Hinz 2002, 355). Nach Andreas Hinz zeichnet sich ein inklusives Schulsystem dadurch aus, dass es sich als umfassendes System für alle SchülerInnen sieht und ein Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule ermöglicht⁷. Somit hat jedes Kind die Möglichkeit, vorbehaltlos und nicht von Bedingungen abhängig, eine Schule in seinem Wohnumfeld zu besuchen, wobei sein emotionales Wohlbefinden und soziales Eingebundensein im Vordergrund steht. Dies wiederum setzt ein multiprofessionelles Team voraus, wobei jede Pädagogin / jeder Pädagoge in gleicher Weise anerkannt und wertgeschätzt wird und ein gleichberechtigtes Mitglied der Schule ist, und dass sich alle PädagogInnen auf Augenhöhe begegnen. Dabei sieht Andreas Hinz für Inklusion die Bedeutung und Anerkennung in allen Berufsgruppen.

„Inklusion braucht nicht den ‘Inklusionspädagogen’, hilfreich sind vielmehr verschiedene pädagogische Professionen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik) mit ihren spezifischen – allerdings im Hinblick auf das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen deutlich veränderten – Blickwinkeln, die erst die vorhandenen Spannungsfelder aus verschiedenen Perspektiven ausbalancieren können.“(2002, 359)

Das multiprofessionelle Team plant und reflektiert gemeinsam das Leben und Lernen der heterogenen Schülerschaft in der Schule unter Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene, wobei die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten von großer Bedeutung ist, um auf die Heterogenität eingehen zu können. Somit gestaltet sich der Unterricht von einem Regelcurriculum und individuellem Curriculum zu einem gemeinsamen individualisierten Curriculum⁸ für die heterogene Schülerschaft, damit alle an einem gemeinsamen Gegenstand sinnvoll lernen können, wie z.B. in Form eines projektorientierten Unterrichts. Das gemeinsame Lernen setzt aber nicht nur ein multi-

⁷ siehe Tab. 2, Anhang S. 66

⁸ Ein individualisiertes Curriculum berücksichtigt die „[...] kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung eines Kindes [...]“. (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010, 18)

professionelles Team, sondern auch eine systemische Ressourcenzuweisung voraus, wovon wiederum auch das Bestehen eines multiprofessionellen Teams abhängig ist. So kann jede Schule individuell ihre Ressourcen einsetzen und somit den Blick auf die gesamte Schülerschaft in unterstützender Weise richten und hebt in Zuge dessen auch die Etikettierung der SchülerInnen mit Behinderung auf.

So ist jede Schülerin / jeder Schüler als „[...] »normal« wahrzunehmen und entsprechend zu fördern und zu unterstützen. Dies hat in letzter Konsequenz zur Folge, dass niemand besondere Bedürfnisse hat, sondern nur die jeweils eigenen, denen die Schule verpflichtet ist durch die Bereitstellung spezieller Mittel und Methoden Rechnung zu tragen.“ (Müller 2010, o. S.; zit. n. Müller 2012, 101)

Im selben Zuge laufen Regelpädagogik und Sonderpädagogik, die Teil des multiprofessionellen Teams sind, nicht mehr parallel getrennt voneinander, sondern ergeben eine Synergie, wobei sich beide so verändern, dass sich eine Zusammenarbeit und Zuständigkeit für alle SchülerInnen ergibt. Somit haben SonderpädagogInnen an allgemeinen Schulen keine gesonderte Rolle mehr, sondern sind ein anerkanntes gleichberechtigtes Mitglied der Schule und des multiprofessionellen Teams und zugleich zuständig für die heterogene Schülerschaft. Hier werden wichtige konzeptionelle Unterschiede im Bezug auf die Integration erkennbar, worüber sich die These bestätigt, dass Inklusion unter heutigem Bewusstsein als Weiterentwicklung der Integration zu verstehen ist. „[...] Inklusion beinhaltet zwar Gedankengänge der Integration, fasst aber die Bestrebungen gegen Aussonderung wesentlich weiter und grundsätzlicher als dies in der Integrationsdebatte je diskutiert wurde.“ (Müller 2012, 101) Sie reflektiert die Ziele und die Ist-Situation der Integration und erschließt daraus Veränderungspotenzial, welches sie sich in Form der Umsetzung als Ziel setzt. Des Weiteren nimmt sie alle SchülerInnen in den Blick und unterstützt dabei das individuelle und soziale Lernen. Inklusion ist nichts Neues in unserer Gesellschaft. Sie zeigt jedoch eine veränderte Sichtweise im Umgang und in der Handhabung mit Vielfalt.

Inklusion basiert auf der Pädagogik der Vielfalt, oder auch als Allgemeine Pädagogik bezeichnet, die wie erwähnt in den 70er Jahren entwickelt wurde, jedoch in der Praxis der Integration nur wenig Beachtung erfuhr, während die Integrationsbewegung diesen Gedanken von Anfang an vertreten hatte. So war ihr Anliegen, wie das der Inklusion, die zusammenhanglosen verschiedenen Pädagogiken zusammenzuführen mit einer gewollten Haltung aller Akteure auf die Person und nicht auf deren Defizite, die es zu beseitigen galt (vgl. Feuser 2012, 15).

3.4 Pädagogik der Vielfalt

Im bisherigen lag der Fokus darin herauszufinden, ob sich die Praxis der Integration mit der noch zu entfaltenden Praxis der Inklusion voneinander unterscheiden. Das Ergebnis war hier eine deutliche Abgrenzung. Nun stellt sich die Frage, ob es auch zu einer Weiterentwicklung in der Theorie gekommen ist. Die Ausnahme bestand darin, dass sich dieses System zu einem Ersetzenden entwickeln könnte. Der Fokus lag auf dem Substituieren, was jedoch nicht eintrat und ein ergänzendes System bestehen blieb.

Wie eingangs darauf hingewiesen wurde, ist es der Integrationspädagogik der 70er Jahre gelungen, eine Pädagogik in Praxis und Theorie zu entwerfen, in der die Vielfalt der SchülerInnen anerkannt wird. Eine Vielfalt, wie sie auch in der Praxis der Inklusion wahrgenommen wird, wobei auch sie die Hintergründe gesellschaftlicher Marginalisierungen und sozialer Milieus hinterfragt und sich somit ein neuer Blick auf die Heterogenität kindlicher Entwicklung ergibt (vgl. Hinz 2004, 55).

So wurden u.a. von Andreas Hinz, Annedore Prengel und Alfred Sander inklusive Aufzeichnungen, wie die der „Pädagogik der Vielfalt“ oder auch als „Allgemeine Pädagogik“ bezeichnet, bereits formuliert, die im Zuge der Praxis der Integrationspädagogik entstanden. Sie enthielten ein positives Feedback von LehrerInnen in Bezug auf ein sinnvolles Lernen und Leben in heterogenen Klassen (vgl. Prengel 2009, 106). Aus heutiger Sicht kann man festhalten, dass Heterogenität stets ein Bestandteil des theoretischen Gutes der deutschsprachigen Integrationspädagogik war und nach wie vor ist. Sie beinhaltet schon immer die verschiedensten Formen von Heterogenität und sieht die Bedeutung in individualisierte Curricula, wodurch auf die Schülerschaft demokratisch und human eingegangen wird und ein möglicher Assistenzbedarf ohne sozialen Ausschluss erfolgt (vgl. Feuser 1996, 3). Diese Formen implizieren mitunter die gesellschaftliche Marginalisierung oder das soziale Milieu. Sie wurden jedoch nicht so hervorgehoben wie z.B. Geschlechterrollen oder interkulturelle Faktoren. Auf Grund ihrer sozialen Unterscheidung und der daraus resultierenden Stagnation der Integration in Deutschland ist an dieser Stelle daher Kritik angebracht. Dieser Punkt der sozialen Benachteiligung wurde jedoch in ihr immer schon wahrgenommen und letztendlich

bei der Einführung integrativer Grundschulen⁹ in Hamburg auch umgesetzt (vgl. Hinz 2004, 55). Es wurde lediglich der Begriff der Integration durch den Begriff der Inklusion substituiert. Diese Veränderung der Begrifflichkeit erzeugte anfangs eine positive Besetzung, die sich aber durch ihren ständigen Gebrauch ins inhaltslose verkehrte.

Das Bestreben der Integrationstheorie, ergo die Pädagogik der Vielfalt, stieß in der Erziehungswissenschaft jedoch auf wenig Interesse, sodass sie sich, mit Ausnahme in der Grundschulpädagogik, nicht weiter in der Praxis qualifizieren oder umsetzen ließ (vgl. Hinz 2002, 355). Die Pädagogik der Vielfalt weist auch auf die Voraussetzung eines Paradigmenwechsels für ein gemeinsames Leben und Lernen hin. Hier stehen sich „[...] Bereicherung versus Leiderfahrung, Standardisierung versus Individualisierung und illusionäre Ideologisierung von Vielfalt versus Bemühen um partielle Annäherung an Vielfalt [gegenüber].“ (Prenzel 2009, 109) So vertritt die Pädagogik der Vielfalt eine menschenrechtliche Perspektive, deren Verpflichtung die Anerkennung vielfältiger Lebensweisen ist und die heterogene Schülerschaft als Bereicherung sieht und wertschätzt. Auch ihre Kritik wendet sich gegen die leistungsorientierte Sichtweise, die Strukturen für homogene Lerngruppen schafft, bei denen manche SchülerInnen den Anforderungen des Lehrplans nicht entsprechen und somit selektiert werden, indem sie in eine andere Schule verwiesen werden. Dieses Verfahren widerspricht dem Grundsatz der Heterogenität und steht zudem konträr zum allgemeinen Recht des Individuums und der allgemeinen Bürgerrechte. Alfred Sander beschreibt hier die letzte Etappe der schulischen Unterstützung als „Allgemeine Pädagogik“. Vielfalt und Heterogenität werden als normal angesehen, eigene Begriffe sowie spezifische Ansätze oder Konzepte für einzelne Gruppierungen werden somit überflüssig. Inklusion geht in eine Allgemeine Pädagogik über (vgl. Hermes 2007, 10).

4 Inklusion braucht ethische Werte

Die Theorie der allgemeinen Pädagogik spiegelt sich in der ethischen Grundlage wieder, die wiederum in den Menschenrechten als vielfältige Teilhabe des einzelnen Individuums verankert ist.

„[...] Menschenrechte [...] gelten [...] als *universalgültige ethische Postulate*, die eine(n) Jede(n), jede(n) Einzelne(n), aber auch jede Gemeinschaft bis zur (staatlich verfassten) Gesellschaft binden.

⁹ Die Integrativen Regelklassen an Hamburgs Integrativen Grundschulen unterscheiden nicht in Kinder mit und ohne Behinderung, da sie die Einschulung nicht von einem festgestellten Förderbedarf abhängig machen müssen. Durch eine zusätzliche Ressourcenzuweisung, die an eine Aufnahme aller Kinder gebunden ist, wird es möglich, auf die Bedürfnisse aller SchülerInnen eingehen zu können und somit eine Etikettierung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu vermeiden (vgl. Hinz 2002, 358).

[...] [Sie sind] einklagbare Regeln im Leben von Staat und Gesellschaft [...].“ (Lob-Hüdepohl 2010, 15)

Menschenrechte stehen als wichtigstes Gut des Individuums und deren Würde und dienen gleichzeitig der Anerkennung des Individuums ohne jegliche Einschränkungen. Für diese ethischen Werte, verankert in den Menschenrechten, muss die Gesellschaft sensibilisiert werden, was unter den Bedingungen einer leistungsorientierten Gesellschaft nicht einfach ist. Problematisch ist weiterhin die Umsetzung der Menschenrechte, da nach wie vor an einer Normgesellschaft festgehalten und gemessen wird. Zudem ist es im Art. 3, Abs. 1 und 3 GG bestimmt, dass alle Individuen das gleiche Recht auf Einbeziehung und Verwirklichung in der Gesellschaft haben. Die Teilhabe des Individuums in der Gesellschaft bildet somit das Fundament einer inklusiven Praxis, welches Beeinträchtigungen ausschließt, Chancengleichheit gewährt, Zugangsbarrieren vermeidet und somit auch eine vollständige Teilhabe an öffentlichen Gütern ermöglicht. Es geht also um Prämissen, die für jeden Menschen gegeben sein müssen, für die Möglichkeit und das Recht ein menschenwürdiges Leben führen zu können. Die verbindliche UN-BRK setzt sich hier für die Menschenrechte behinderter Menschen ein und statuiert Regeln und Weisungen für die Existenz und Umsetzung der Menschenrechte für ein angemessenes und harmonisches Leben. Zudem erweitert sie inhaltlich die Anerkennung von Heterogenität, indem sie dessen Wertschätzung, und nicht dessen Toleranz fordert (vgl. Lob-Hüdepohl 2010, 18). Die Zielbestimmung inklusiver Praxis basiert auf dieser menschenrechtlichen Grundlage und deren Verwirklichung. Sie beinhaltet die notwendigen Kriterien, über die sie ihre Legitimation und Sinnhaftigkeit pädagogischen Handelns begründet, was zu möglichen Veränderungen im positiven Sinne für eine inklusive Praxis führen kann.

Das Recht auf Bildung ist eines der elementaren Kultur- und Sozialrechte. Hierbei soll gewährleistet werden, dass Individuen ihre Freiheits- sowie auch politische Partizipationsrechte wahrnehmen können, wie z.B. den ökonomischen, sozialen oder kulturellen Erwerb. Jedoch ist unsere Gesellschaft von einer Mehrheitsgesellschaft geprägt, in der mögliche Differenzen auftreten, gemessen und bewertet werden. Daher ist es verständlich, dass z.B. das Zusammensein von Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen als befremdlich wahrgenommen werden könnte. Aus diesem Grunde ist es wichtig, ein anderes Bewusstsein für das Bild der Gesellschaft zu entwickeln, welches sich nicht an der Mehrheitsgesellschaft, sondern an der Vielfalt orientiert. Als verankertes Recht scheint die Teilhabe zwar selbstverständlich, doch in der vorzufindenden Praxis zeigt sie sich eher befremdlich. Dieses

Bewusstsein ist zudem Grundvoraussetzung für eine inklusive Schule und muss Bestandteil des aktuellen Schulprozesses sein.

5 Allgemeine politische und gesetzliche Rahmenbedingungen für ein inklusives Schulsystem

Auch im Kontext der Bildungspolitik fand über Jahrzehnte sukzessiv eine Veränderung in der Sichtweise auf Menschen und Vielfalt statt. Dieser Wandel soll speziell auf Menschen mit Behinderung in der Sichtweise des Objekts, als reine Leistungsempfänger in einem Leistungssystem, hin zum Subjekt erfolgen, das BürgerInnen mit ihren uneingeschränkten Bürgerrechten sieht.

In Bezug auf ein inklusives Schulsystem sollen nachfolgend im weiteren Diskurs die politischen und gesetzlichen Voraus- und Umsetzungen erst im Allgemeinen und anschließend am Fallbeispiel Hamburg erörtert werden. Um einen Einblick in die politisch rechtlichen Rahmenbedingungen zu gewähren, die zu einer inklusiven Schulentwicklung beigetragen haben, wird im Anschluss ein kurzer historischer Überblick gegeben. Hierzu wurden und werden unterschiedliche Gesetze, Verträge, Empfehlungen und Rahmenbedingungen der BRD sowie auch von internationalen Gremien entwickelt, ratifiziert und teils verabschiedet. Hier liegt der Fokus im Paradigmenwechsel, der speziell die Abkehr des Sonderschulsystems hin zur Möglichkeit der Teilhabe am Regelschulsystem stellt.

- **1972** Einen wesentlichen Beitrag SchülerInnen mit Behinderung am Schulleben teilhaben zu lassen, setzte die KMK mit ihrer „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“. Hier nahm sie speziell Bezug auf allgemeine Menschenrechte, die besagen, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung hat. Diese Empfehlung beschrieb aber lediglich das Recht auf Bildung in Form eines Sonderschulbesuches, da die Sichtweise vorherrschte, es sei effizient, SchülerInnen mit Behinderung in einem gesonderten Schulsystem in homogenen Gruppen zu unterrichten. Im Zuge dessen wurde mit dieser Empfehlung auch eine Erweiterung eines differenzierten Sonderschulwesens befürwortet. Diese wurde 1984 als Gesetz verankert (vgl. KMK 1994a, 2).
- **1983** wurde über den Art. 120 des UN-Weltaktionsprogramms für behinderte Menschen hervorgehoben, dass eine gemeinsame Beschulung von SchülerInnen mit

und ohne Behinderung an allgemeinen Schulen präferiert werden soll (vgl. Feuser 2010, 5)

- **1992** trat die UN-Kinderrechtskonvention „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ für Deutschland in Kraft. Die Kinderrechtskonvention forderte im Art. 23 „Förderung behinderter Kinder“, Abs.1-3 für Kinder mit Behinderung eine aktive Teilhabe am Gemeinschaftsleben und dessen möglichst vollständige Integration, unter Berücksichtigung der Würde des Kindes. Dafür musste, unter der Berücksichtigung und Erfüllung der besonderen Bedürfnisse des Kindes mit Behinderung der Zugang zu Erziehung, Ausbildung und Gesundheitsdiensten sicher gestellt sein (vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 23, Abs.1-3).
- **1994** fand die UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ in Salamanca statt. 92 Staaten, darunter auch Deutschland, unterzeichneten diese Salamanca Erklärung. Das Grundanliegen zur Nichtdiskriminierung von Menschen mit Behinderung liegt in der Orientierung an allgemeinen Schulen, die inklusiv ausgerichtet sind. Dieses basiert auf dem Ansatz pädagogischer und lerntheoretischer Art, die sich wiederum an der Pädagogik der Vielfalt orientiert. Zudem wird beschrieben, dass es ohne den Weg einer inklusiven Schule nicht zu einer gesellschaftlichen Dazugehörigkeit kommen kann, in der Individuen willkommen sind. Aber auch in ökonomischer Hinsicht wird argumentiert, dass Regelschulen im Vergleich zu Förderschulen ein optimaleres Kosten-Nutzen-Verhältnis bringen (vgl. Preuss-Lausitz 2011, 11 f.).
- **1994** hat die KMK eine „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ verfasst. Sie berücksichtigt bei ihren Empfehlungen „[...] zum einen die pädagogischen Folgen der gesellschaftlichen Umbrüche und die [...] veränderten Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen; sie tragen zum anderen einem gewandelten pädagogischen Selbstverständnis Rechnung.“ (1994a, 2) Mit dieser Empfehlung ist eine Abkehr von dem Begriff „SchülerInnen mit Behinderung“, hin zu dem Begriff „SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ festzustellen. Mit diesem Schritt wird eine schulische Weiterentwicklung für SchülerInnen mit Behinderung gesichert, die einen

gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung forcieren soll. Um dies zu ermöglichen, müssen jedoch spezielle Rahmenbedingungen, Barrierefreiheiten und Ressourcen, die in der Empfehlung ausformuliert sind, vorhanden sein, um eine angemessene Qualität der Fördermaßnahme sicher zu stellen (vgl. KMK 1994a, 3). Weiterhin beschreibt sie jedoch lediglich in ihrer „Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule“, unter dem Punkt sonderpädagogische Förderung: „Grundschule und Sonderschule sollen dafür Sorge tragen, daß behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsame Erfahrungen machen können.“ (1994b, 15)

- **1994** Einen bedeutenden Beitrag für mehr Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderung traf der Deutsche Bundestag mit der Erweiterung des Art. 3, Abs. 3, S. 2 GG. In diesem Artikel wurde festgelegt, dass „Niemand [...] wegen seiner Behinderung benachteiligt werden [darf].“ Diese Erweiterung rückt speziell die Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung in den Mittelpunkt der Behindertenpolitik (vgl. BMAS 2009, 17). Schulen sind auf Grund dieser Gesetzgebung verpflichtet, SchülerInnen mit Behinderung aufzunehmen. Jedoch müssen hierfür schulische Rahmenbedingungen für einen Eintritt vorliegen. Sollten diese Rahmenbedingungen nicht existieren, entsteht eine gesteigerte Begründungspflicht auf Seiten der Schulbehörde (vgl. Eberwein / Knauer 2002, 14).
- **2001 / 2002** Wie schon 1994 durch die Erweiterung des Art. 3, GG ein Benachteiligungsverbot für Menschen mit Behinderung ausgesprochen wurde, konnte nun durch das SGB IX im Jahr 2001 und dem BGG 2002, um die gesetzlichen Voraussetzungen zur Umsetzung des Benachteiligungsverbots durchzusetzen, wichtige Elemente geschaffen werden (vgl. BMAS 2009, 17). „Dabei trägt das SGB IX dem Grundsatz des selbstbestimmten Lebens und der Eigenverantwortlichkeit behinderter Menschen Rechnung und löst das bisher an Fürsorge und Versorgung behinderter Menschen orientierte Prinzip ab.“(Stiefvater / Achilles 2011, 4) In dem BGG § 4 geht es speziell um den Kontext der Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderung. Durch das SGB IX und dem BGG wurde ein nationaler Paradigmenwechsel initiiert (vgl. BMAS 2009, 19).

- **2006** wurde nach vierjähriger Verhandlungszeit die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“, die 50 Artikel beinhaltet und das dazugehörige Zusatzprotokoll der Vereinten Nationen, verabschiedet. Die Grundwerte des Vertragswerkes, die von Menschen mit Behinderung mitentwickelt wurden, richten sich an die gesamten universellen Menschenrechte und Grundfreiheiten und konkretisieren diese für Menschen mit Behinderung.

Dabei bestätigt sie ausdrücklich ihre weltweite Gültigkeit. Die UN-BRK bringt einen endgültigen internationalen Paradigmenwechsel, in dem sie u.a. das medizinische Modell von Behinderung durch das gesellschaftstheoretische Modell von Behinderung ablöst. Dieses wird speziell im Art. 1 und im Art. 3 der UN-BRK, durch die gleichberechtigte, selbstbestimmte und nichtdiskriminierende Teilhabe und Teilgabe ohne Barrieren an der Gesellschaft sowie der Wertschätzung menschlicher Vielfalt und innewohnenden Würde eines jeden Individuums deutlich (vgl. UN-BRK Art. 1 und 3). Somit fordert sie Inklusion als Menschenrecht ein. Inklusion als Handlungskonsequenz erklärt daher „[...] Das Anrecht auf Teilhabe am sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben [...] in alle Lebensbereiche.“ (Wocken 2011, 56) Am deutlichsten ersichtlich wird dies im Art. 24 „Bildung“ beschrieben, der für diese Arbeit wesentlich ist. Laut Hubert Hüppe, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, haben bis zum Dezember 2011 153 Staaten die UN-BRK unterzeichnet, worunter 106 diese ratifiziert haben und sich somit der Umsetzung verbindlich verpflichtet haben (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2011).

Die UN-BRK weist darauf hin, dass für eine qualitativ hochwertige Umsetzung der Konvention ein gewisses Zeitkontingent und ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen müssen, um die Rechte zu verwirklichen und zu gewährleisten. Jedoch soll die Umsetzung durch die Vertragsstaaten schrittweise, analog der möglichen Ressourcen, erfolgen (vgl. BMAS 2009, 18). Um diesen Prozess auf seine Qualität und Umsetzung zu kontrollieren, fordert die UN-BRK von den Vertragsstaaten regelmäßige Staatenberichte, durchgeführt von unabhängigen Monitoring-Stellen der einzelnen Nationen, welche von dem „Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zur Durchführung und Überwachung der UN-BRK überprüft werden (vgl. BMAS 2009, 18).

- **2009** Nachdem Deutschland die UN-BRK und das Zusatzprotokoll im März 2007 unterzeichnet hat und dessen Ratifizierung durch den Deutschen Bundestag daraufhin erfolgte, gilt die UN-BRK für Deutschland seit dem 26. März 2009 als verbindlich. Deutschland verpflichtet sich hiermit seine nationalen Regelungen anzupassen. Mit der Durchführung der UN-BRK ist in Deutschland das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) betraut. Hierzu hat die Bundesregierung das Deutsche Institut für Menschenrechte als Monitoring-Stelle zur Beratung, Begleitung, Unterstützung und zur Kontrolle beauftragt (vgl. BMAS 2009, 17 ff.). Deutschland hat hierdurch einen bedeutenden Schritt in Richtung einer inklusiven Gesellschaft getan.

Kritisch zu hinterfragen bleibt, weshalb die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, der Schweiz und Lichtenstein des englischen Originaldokuments und dessen Abstimmung der deutschen Version mit einer geringen Teilnahme der relevanten Zielgruppe und deren Vereine und Organisationen erfolgte. Daraufhin hat das NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. eine Schattenübersetzung der UN-BRK verfasst, da die Wortwahl zur Bewusstseinsbildung beiträgt. Die Bewusstseinsbildung der gesamten Gesellschaft ist ein wichtiges Anliegen der Konvention. Deshalb soll mit der Schattenübersetzung eine deutsche Version des Konventionstextes zur Verfügung gestellt werden, die der authentischen Fassung mehr entspricht als die offizielle deutsche Übersetzung (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010, 6).

Bei der Übersetzung setzt sich die Verwirrung über die Begrifflichkeiten Integration und Inklusion fort. In der englischen Originalfassung wird von „inclusion“ gesprochen, was ins deutsche mit Integration übersetzt wurde. Auch das BMAS spricht von einem integrativen Bildungssystem, was die Auslegung und Umsetzung der Konvention erschwert. Die Schattenübersetzung und viele andere Dokumente, wie z.B. die Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ verwenden den Begriff Inklusion. In dieser Arbeit wird sich als Maßstab auf die Schattenübersetzung der UN-BRK berufen, da wie in den vorherigen Kapiteln verdeutlicht wurde, der Begriff Integration dem Begriff der Inklusion nicht mehr gerecht wird. Zudem zählt die deutsche Sprache nicht zu den offiziellen UN-Sprachen, sodass eine Rechtsgültigkeit für die englische Fassung besteht (vgl. Preuss-Lausitz 2011, 10).

Die aktive Umsetzung der UN-BRK stellt für Deutschland einen Meilenstein dar, denn es geht nicht um ein Dabeisein, sondern vielmehr um eine gleichberechtigte Teilhabe auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu verwirklichen. Dieser wird z.B. allein durch die unterschiedlichen Definitionen von Behinderung deutlich. Dabei scheint die unterschiedliche Auffassung darüber wesentlich zu sein, welche Gründe zu einer beeinträchtigten Teilhabe an der Gesellschaft führen. So wird zwar einheitlich in den Definitionen von Behinderung im § 2 SGB IX und im Art. 1 UN-BRK gemäß der Schattenübersetzung von einer Behinderung ausgegangen, wenn bei Menschen eine „[...] langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigung [...]“ besteht. (NETZWERK ARTIKEL 3 e. V. 2011, Art. 1) Allerdings wird dessen eingeschränkte Teilhabe am Leben der Gesellschaft auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt. Nach § 2 SGB IX liegt diese in der Person selbst begründet, da diese zu sehr von der alterstypischen Norm abweicht. Anders wird diese, nach Art. 1 UN-BRK, auf verschiedene Barrieren zurückgeführt, mit denen die Menschen in Wechselwirkung stehen und „[...] ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können.“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e. V. 2011, Art. 1) Das erweckt das Bild, dass über diese Definition von Behinderung in Deutschland nach wie vor von einer Normgesellschaft ausgegangen wird, an der die Minderheit Menschen mit Behinderung gemessen werden und dessen Teilhabe am Leben der Gesellschaft von ihren persönlichen Voraussetzungen abhängig ist. Der Blick auf die menschliche Vielfalt und deren Wertschätzung wird hieraus nicht ersichtlich, ohne dessen die Umsetzung der UN-BRK und somit eine inklusive Gesellschaft aber nicht möglich ist. Das Bildungssystem muss hierzu folglich einen wichtigen Beitrag leisten. Mit der Einführung des Art. 24 „Bildung“ der UN-BRK, der für alle Vertragsstaaten verbindlich statuiert wurde, führte dies in Deutschland zu einer Trendwende in der Bildungspolitik, speziell mit dem Fokus auf Inklusion. Durch die Verbindlichkeit des Art. 24 UN-BRK sind nun die einzelnen Bundesländer Deutschlands verpflichtet, die u.a. bis dato existierenden Schulgesetze zu prüfen und entsprechend des Art. 24 UN-BRK angemessen zu modulieren. Hierbei wird über den Art. 7 „Kinder mit Behinderung“ der UN-BRK im Abs. 2 darauf hingewiesen, dass in erster Linie das Wohl des Kindes¹⁰ zu berücksichtigen ist. Allgemein richtet sich der Art. 7 speziell an Kinder mit Behinderung, um auch für sie eine Gleichberechtigung

¹⁰ In diesem Sinne ist nicht die Kindeswohlgefährdung nach dem SGB VIII, sondern das Wohl des Kindes gemeint.

aller Menschen-rechte und Grundfreiheiten mit anderen Kindern sicherzustellen, wie z.B. in Form eines inklusiven Bildungssystems (vgl. NETZWERK ARTIKEL 3 e. V. 2011, Art. 7). Die für vorliegende Arbeit wesentlichen Kernaussagen in Anlehnung auf das Schulsystem, gemäß des Art. 24 UN-BRK, lauten hierzu wie folgt:

- „(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
 - b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
 - c) Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.
- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu ermöglichen;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e. V. 2011, Art. 24, Abs. 1 und 2)

Die vorgenannten Punkte des Art. 24 „Bildung“ UN-BRK sollen nicht nur rein zur schulischen Inklusion dienen, sondern zudem auch durch Sozialisierung im Umkehrschluss zu einer erwünschten gesellschaftlichen Inklusion führen. Jedoch werden hier nur allgemeine Ziele beschrieben. Feuser sieht darin die Problematik, dass der Begriff Inklusion weder mit Handlungsanweisungen gefüllt ist, noch eine pädagogische Theorie für die Umsetzung enthält (vgl. 2012, 26).

Die Ausführung des Art. 24 UN-BRK ist Aufgabe der Bildungspolitik und soll von den einzelnen Bundesländern umgesetzt werden, was von der Monitoring-Stelle nach Art. 33 UN-BRK „Innerstaatliche Durchführung und Überwachung“ überwacht wird. Hierfür hat die Kultusministerkonferenz, wie am Anfang dieser Arbeit erwähnt wurde, die „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung“ weiterentwickelt und die Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ im Oktober 2011 bekannt gegeben. Jedoch werden in der Bildungspolitik explizit nur Rahmenbedingungen vorgegeben, die eine individuelle Handhabung

einzelnen Bundesländern zur Durchführung erlauben (vgl. BMAS 2009, 33). Hier zeigt sich das Problem, dass dabei kein verbindliches Gesamtkonzept von der Bundesregierung vorgeschrieben wird, dass zu einer Gleichstellung zwischen den einzelnen Bundesländern führt und diese Unterschiedlichkeiten in der Umsetzung reglementiert.

- **2011** Der Beschluss der KMK über die „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen in Schulen“ bezieht sich in seiner Gesamtheit auf die beschriebenen Ziele des Art. 24 der UN-BRK. Bei diesem Beschluss handelt es sich um eine Erweiterung des Art. 24. Es wurde hiermit versucht, die darin tradierten Ziele für eine Anwendung in der deutschen Bildungspolitik noch detaillierter zu beschreiben. Es wird ein Perspektivwechsel beansprucht, wobei jedes Individuum ein gleiches Recht auf die Schulauswahl hat mit dem Ziel dessen Lebens- und Sozialräumbezüge zu bewahren. Die Schulen müssen dafür sorgen, dass alle gemeinsam und auf ihre individuelle Art am Schulleben und Unterricht teilhaben im Sinne ihrer persönlichen Entfaltung, Partizipation und Entwicklung, wobei eine gegenseitige Wertschätzung gegenüber der Vielfalt im Vordergrund steht (vgl. KMK 2011, 2 ff.). Im Ganzen handelt es sich hier weiterhin um allgemeine Ziele, jedoch ohne verbindliche Vorgaben zur Umsetzung oder Ausgestaltung der Empfehlung.

5.1 Verteilung von SchülerInnen mit Behinderung auf das allgemeinbildende Schulsystem

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über den Besuch der Schulform von SchülerInnen mit Behinderung auf Bundesebene und speziell auf das Bundesland Hamburg gegeben, um ein Bild über den Inklusionsstand zu bekommen. Die KMK der Länder erstellt alle zwei Jahre eine Dokumentation über die zahlenmäßige Entwicklung der im Vordergrund stehenden SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens, auf die im Folgenden Bezug genommen wird. Dieser Report wurde von der KMK im Jahr 2012 veröffentlicht und richtet sich auf die Zeitspanne der Jahre 2001 bis 2010 (vgl. KMK 2012, IX). Hierbei handelt es sich um die aktuellen Daten der Bildungspolitik. Zunächst richtet sich der Blick auf die Bundesebene und anschließend auf das Bundesland Hamburg.

5.1.1 Bundesergebnisse

Insgesamt besuchten 486.564 SchülerInnen mit Förderbedarf das allgemeinbildende Schulsystem im Jahr 2010. Dies entspricht einer Förderquote in den allgemeinen Schulen und Förderschulen von 6,4%¹¹. Diese Förderquote bezieht sich auf SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtzahl der SchülerInnen im vollzeitschulpflichtigen Alter in den Klassenstufen 1 bis 10 (vgl. KMK 2012, X). Betrachtet man die Entwicklung des untersuchten Zeitraums von 2001 bis 2010, ist die Förderquote von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 5,4% auf 6,4% gestiegen¹².

Von den 486.564 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Jahr 2010 besuchten 377.922 eine Förderschule. Betrachtet man die Verteilung der Förderschwerpunkte, ist besonders auffallend, dass SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Verhältnis zu den am wenigsten Integrierten zählten. Von insgesamt 78.277 besuchten 75.088 eine Förderschule¹³.

Ein weiteres auffälliges Ergebnis betrifft die Schulabschlüsse der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen. So haben im Jahr 2010 von 40.226 AbsolventInnen insgesamt 30.306 keinen Schulabschluss erreicht. 8954 erlangten einen Hauptschulabschluss. Weitere 894 schafften den Abschluss der mittleren Reife, 4 die Fachhochschulreife und 68 die Hochschulreife¹⁴.

108.642 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchten im Jahr 2010 eine allgemeine Schule¹⁵. Insgesamt kann hier im Vergleich zum Jahr 2009 eine Erhöhung von 13.167 SchülerInnen, das entspricht einer Quote von 13,8%, festgestellt werden. Über den gemessenen Zeitraum der Jahre von 2001 bis 2010 ist ein Anstieg von 12,4% auf 22,3% der IntegrationsschülerInnen zu beobachten (vgl. KMK 2012, XIII).

Betrachtet man die Verteilung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die allgemeinen Schulen und die Förderschulen des untersuchten Zeitraums von 2005 bis 2010, ist zwar ein geringer, aber kontinuierlicher Anstieg des Besuchs in den allgemeinen Schulen zu beobachten, bei einer geringen Abnahme der SchülerInnenzahl mit sonderpädagogischem Förderbedarf von insgesamt 486.947 auf 486.564¹⁶. Im Jahr 2005 besuchten 416.219 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule

¹¹ siehe Tab. 3, Anhang S. 67

¹² siehe Tab. 4, Anhang S. 67

¹³ siehe Tab. 5, Anhang S. 68

¹⁴ siehe Tab. 6, Anhang S. 68

¹⁵ siehe Tab. 1, Anhang S. 65

¹⁶ siehe Tab. 7, Anhang S. 69

und 70.728 SchülerInnen eine allgemeine Schule und im Jahr 2010 377.922 eine Förderschule und 108.642 eine allgemeine Schule¹⁷.

5.1.2 Landesergebnisse Hamburg

Von bundesweit 486.564 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Jahr 2010, besuchten von den in Hamburg insgesamt 8792 SchülerInnen 6650¹⁸ eine Förderschule und 2142 SchülerInnen eine allgemeine Schule¹⁹. Im Laufe des untersuchten Zeitraumes von 2001 bis 2010 lässt sich anhand der Daten feststellen, dass sich an den Zahlen in Hamburg kaum Veränderungen ergeben haben. So betrug die Zahl der SchülerInnen in Förderschulen im Jahr 2001 7526 SchülerInnen, wobei die Jahre dazwischen nur von kleinen Veränderungen geprägt waren. Also ist im Vergleich von 2001 zu 2010 eine Abnahme von 876 SchülerInnen zu verzeichnen²⁰. Auch ist die Zahl der Klassen der sonderpädagogischen Förderung in Förderschulen in Hamburg nur leicht gesunken. Waren es im Jahr 2001 713, haben sie sich im Jahr 2010 auf 688 reduziert²¹.

In den allgemeinen Schulen konnte auf Grund der Veränderung des § 12 „Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Betreuung kranker Schülerinnen und Schüler“ Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) im Schuljahr 2009/2010 das signifikanteste Wachstum verzeichnet werden. Die SchülerInnenzahl mit sonderpädagogischem Förderbedarf veränderte sich hier von 1366 auf 2142 in den allgemeinen Schulen²².

5.2 Das Recht auf eine inklusive Bildung im Hamburger Schulsystem

Hamburg hat als eines der ersten Bundesländer in Anlehnung des Art. 24 UN-BRK sein regionales Schulgesetz reformiert. Dies wurde durch die Verabschiedung des modulierten § 12 HmbSG bewirkt. Diese Änderung fand im Jahr 2009 durch die Hamburgische Bürgerschaft statt und wurde ab dem Schuljahr 2010/2011 erstmalig durch eine schrittweise Einführung in den Jahrgangsstufen 1 und 5 an allgemeinen Schulen verbindlich umgesetzt. Im folgenden Jahr wurde es um die Jahrgänge 2 und 6 erweitert (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, 3).

¹⁷ siehe Tab. 5, Anhang S. 68

¹⁸ siehe Tab. 8, Anhang S. 69

¹⁹ siehe Tab. 9, Anhang S. 70

²⁰ siehe Tab. 8, Anhang S. 69

²¹ siehe Tab. 10, Anhang S. 70

²² siehe Tab. 9, Anhang S. 70

Der § 12 HmbSG „Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Betreuung kranker Schülerinnen und Schüler“ beschreibt:

„(1) Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen. Sie werden dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert. Die Förderung kann zeitweilig in gesonderten Lerngruppen erfolgen, wenn dieses im Einzelfall pädagogisch geboten ist.“

Im Weiteren des Paragraphen im Abs. 4 geht es um den sonderpädagogischen Förderbedarf. Er bildet die Grundlage für die Beschulung an einer allgemeinen Schule und weist einen Förderplan²³ für die Integration der SchülerInnen auf. Dieser wird regelmäßig aktualisiert. Die Sorgeberechtigten können im Hinblick auf die Schulauswahl entsprechende Wünsche äußern. Die Schulen müssen aber über entsprechende Rahmenbedingungen verfügen, um SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine passende Beschulung zu ermöglichen. Die Sorgeberechtigten haben weiterhin das Wahlrecht, ob die Beschulung in einer Sonderschule oder in einer allgemeinen Schule erfolgen soll (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, 3). Hierzu hat die Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg im März 2012 mit ihrer Drucksache 20/3641 die Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ herausgegeben, ein erarbeitetes Konzept der Schulbehörde im Auftrag des Schulsenators Ties Rabe.

5.3 „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“

Dieses Konzept für eine inklusive Bildung bezieht sich in seinem Fundament auf die UN-BRK Art. 24 sowie auf das Modell der Pädagogik der Vielfalt. Leitidee und Zielsetzung des Konzepts für alle existierenden Schultypen ist es, die Vielfalt der Schülerschaft anzuerkennen, wertzuschätzen und dies in Gleichberechtigung auszurichten. Ein wesentliches Ziel eines inklusiven Schulsystems ist die Lage von Menschen mit Behinderung zu verbessern. Die Grundüberzeugung liegt hier in den individuellen Kompetenzen und Stärken der einzelnen Individuen, dient somit dem allgemeinen Wohl und soll so zu einer gesellschaftlichen Vielfalt führen. Auch leistet Inklusion einen relevanten gesellschaftlichen Beitrag, indem durch die Teilhabe von Menschen mit Behinderung im allgemeinen Schulsystem sich dieser konstruktiv und progressiv entwickeln soll, wodurch ein gesellschaftlicher Zugewinn verzeichnet werden kann.

Inklusion stellt jedoch auch eine hohe Herausforderung dar, weil ein individualisierter Unterricht für die gesamte Schülerschaft geschaffen werden muss. Laut wissenschaftlichen

²³ Über den diagnosegestützten Förderplan werden Art und Ausmaß des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs festgelegt und Integrationsleistungen bewilligt.

Studien, kommt es in diesen heterogenen Gruppen bei SchülerInnen ohne Behinderung unter gleichbleibenden kognitiven Fortschritten zu einem Anstieg in sozialem Lernen, während es bei SchülerInnen mit Behinderung zu einer Erhöhung ihrer Kompetenzen führt. Da es sich um ein Einführungskonzept handelt, steht hier primär die Ressourcenverteilung im Fokus.

Hamburg hat bereits langjährige positive Erfahrungen im Rahmen Integration mittels Integrativen Regelklassen (IR-Klassen) und Integrationsklassen (I-Klassen)²⁴ sammeln können. Gem. der Herbststatistik 2011 existierten in Hamburg 109 integrationserfahrene und 90 integrations-unerfahrene Schulen. Hierin besteht insbesondere eine ungleiche Verteilung im regionalen Umfeld, was das neue Konzept auszugleichen versucht. Die Planung sieht vor, dass zukünftig die IR-Klassen und I-Klassen auslaufen und die somit zur Verfügung stehenden Ressourcen umverteilt werden können. Die neue Verteilung der Ressourcen ist konträr zum alten Konzept. Bei der alten Verteilung wurde rein die Anzahl der Klassen berücksichtigt. Im neuen Konzept hingegen ist die Anzahl der SchülerInnen ausschlaggebend. Hierzu werden die SchülerInnen in zwei Segmente unterteilt. Zum einen segmentiert man SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf²⁵ und zum anderen SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf²⁶. Hierbei wird weiterhin beibehalten, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geringere Ressourcen zustehen als SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf. Bei der Zuweisung der personellen Ressource wird die Verteilung entweder als systemische respektive als personenbezogene Ressource vorgenommen. Die systemische Verteilung steht für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ergibt sich derzeit noch aus einem ermittelten KESS²⁷-Faktor, der sich aus dem Sozialindex und der GesamtschülerInnenzahl einer Schule zusammensetzt. Diese ermittelte Art von Ressourcenzuweisung wird so begründet, dass bei dieser Gruppe ein Zusammenhang mit der sozialen Lage und dem kulturellen Hintergrund festzustellen ist. Dieser soll im Jahr 2013/2014 überarbeitet werden. Dabei sind die Gymnasien von dieser Ressourcenverteilung ausgeschlossen.

²⁴ Integrative Regelklassen verteilen sich auf die Grundschulen bzw. Primarschulen der Klassenstufen eins bis vier bzw. fünf an Starterschulen; Integrationsklassen umfassen die Klassenstufen eins bis zehn, in der je Klasse bis zu vier SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert werden (vgl. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration o. J.).

²⁵ Zu der Gruppe sonderpädagogische Förderung zählen alle SchülerInnen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung diagnostiziert wurde (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, 5)

²⁶ Der spezielle Förderbedarf richtet sich auf die Förderschwerpunkte Sehen, Hören, geistige Entwicklung und Autismus (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 5)

²⁷ KESS ist ein Akronym und steht für Kompetenzen und Einstellungen von SchülerInnen.

Bei der personenbezogenen Verteilung wird die Zuweisung anhand eines Gutachtens des speziellen Förderbedarfs vorgenommen. Hier werden Gymnasien einbezogen. Grund hierfür ist eine flächendeckende regionale Verteilung der Ressourcen unter der Einhaltung adäquater Qualitätssicherungsstandards für die segmentierten SchülerInnen in den Schulen.

Für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems wird zudem weiterhin die Bedeutung in einem multiprofessionellen Team gesehen. Somit wird ein Professionenmix für die personelle Ressource von 60% ErzieherInnen und SozialpädagogInnen und 40% SonderpädagogInnen geraten, hierbei obliegt es der Schule, die tatsächliche Verteilung vorzunehmen. Hier gilt es jedoch, die entsprechenden Prämissen einzuhalten. Zur Umsetzung dieses Konzeptes wird die positive Haltung der PädagogInnen als essentiell gesehen und Inklusion als allgemeinpädagogische Herausforderung erkannt. Das Tätigkeitsprofil von SozialpädagogInnen wird in den Bereichen der Assistenz von SchülerInnen mit Förderbedarf im Unterricht, der Gestaltung von individuellen Angeboten, dem Konfliktmanagement und der Elternarbeit beschrieben. Weitere Maßnahmen zur Umsetzung beziehen sich auf die zukünftige Entwicklung von Schule und Unterricht. Hierzu dienen Fortbildungsangebote sowie das Forcieren von regionalen Bildungs- und Beratungszentren, welche sich aus Förderschulen, Sprachheilschulen und Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen zusammensetzen und somit ebenfalls aus einem multiprofessionellen Team bestehen sollen. Diese Weiterentwicklung dient neben der beratenden Funktion als zusätzliche Existenzsicherung von z.B. Förderschulen, indem sie extern beratend und unterstützend an allgemeinen Schulen tätig werden oder SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnimmt, die nicht an allgemeinen Schulen aufgenommen werden können oder aufgrund des Elternwahlrechts²⁸ die Beschulung in einer Förderschule präferiert wird. Zusätzlich soll für die schulische Beratung für Sorgeberechtigte und deren Kinder eine „Ombutstelle Inklusion“ eingerichtet werden, welche von ehrenamtlichen MitarbeiterInnen angeboten wird. Die Ausbildung von LehrerInnen, ErzieherInnen und SozialpädagogInnen soll sich ab 2012 inhaltlich intensiver auf die inklusive Pädagogik ausrichten, um den anstehenden Herausforderungen gerecht zu werden. Das Konzept befürwortet zudem die Zusammenarbeit zwischen inklusionserfahrenen und inklusionsunerfahrenen Schulen. Das Elternwahlrecht hinsichtlich der Beschulungsform bleibt weiterhin bestehen, wobei der Förderort letztendlich, nach § 12, Abs.4, S.5 HmbSG, von der Schulaufsicht bestimmt wird.

²⁸ Eltern können zwischen einer Regel- und Sonderbeschulung entscheiden.

In dem Konzept wird vermerkt, dass die sonderpädagogische Förderung in den Bildungsplänen der allgemeinen Schulen bisher nicht spezialisiert wird. Diesbezüglich steht eine Richtlinie in Planung, wobei auf die einzelnen Förderschwerpunkte eingegangen werden und Vorschläge zur Umsetzung individualisierter Curricula enthalten soll (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, 2 ff.). Die grundlegenden Ziele bleiben weiterhin bestehen, die „[...] insbesondere auch das Hinwirken auf eine Haltung bei allen Beteiligten im Sinne des Abbaus evtl. noch vorhandener Unsicherheiten beim Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und eine Weiterentwicklung des sozialen Miteinanders in der Schule [betreffen]“. (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, 16)

6 Zwischenfazit

Nach Meinung des UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung Vernor Muñoz im Jahr 2007 müsste sich so gut wie das gesamte deutsche Bildungssystem verändern, da dieses Recht bislang noch nicht überall angemessen durchgesetzt wurde, um ein inklusives Bildungssystem, im ethischen Sinne und nach den Kriterien der UN-BRK, zu erreichen (vgl. Jantzen 2010, 1).

Auch im Jahr 2012 ist eine heterogene Schülerschaft noch nicht selbstverständlich, obwohl seit Anfang der 70er Jahre in Hamburg die Debatte um ein gemeinsames Leben und Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in allgemeinen Schulen geführt wird. Mit der Angleichung des § 12 HmbSG an den Art. 24 UN-BRK kann man von einer der größten Schulreformen Hamburgs sprechen, da hiermit die gesetzliche Grundlage und ein Rechtsanspruch für SchülerInnen mit Behinderung besteht, eine allgemeine Schule in ihrem Wohnumfeld zu besuchen (vgl. GEW, 2012a, 47). Hiermit wurde ein bedeutender Schritt für die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen mit Behinderung getan. Jedoch sind trotz Gesetzesveränderung noch viele Faktoren vorzufinden, die den Erfolg einer inklusiven Schule und gleichberechtigter Zugangschancen erschweren oder gar erheblich behindern. Dies macht sich anhand des Beispiels „[...] eines weitgehend menschenrechtsverachtenden und Ungleichheit produzierenden und reproduzierenden Unterrichtssystems [bemerkt], das wir weiter bedienen [...]“. (Feuser 2010, 3) Dies kann im Speziellen über die erschreckenden Schulabschlüsse von SchülerInnen mit Behinderung festgestellt werden (siehe Kap. 5.1.1). Auch über die untersuchten Statistiken kann festgestellt werden, dass es hier zu keinen deutlichen Veränderungen über den Schulbesuch von SchülerInnen mit

Behinderung kam. Daher kommen Bedenken auf, welches Interesse die Politik mit Inklusion tatsächlich verfolgt. Ist ihr Anliegen eine inklusive Schule, die den Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht wird und gilt der Rechtsanspruch uneingeschränkt für wirklich jedes Kind, oder möchte sie mit Inklusion Sparmaßnahmen vornehmen?

Für ein Verständnis dieser Bedenken soll nachfolgend ein kurzer Überblick zu dem politischen Verlauf in der Bildungspolitik in Hamburg gegeben werden. Als Bezugsmaterial wird die Broschüre der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) „Baustelle Inklusion“ aus dem Jahr 2012 herangezogen.²⁹

Ab dem Jahr 2001 wurde das Ziel der Politik in Hamburg verfolgt, die vor ca. 30 Jahren eingeführten IR-Klassen aufzulösen. Zuerst war es das Ziel der Koalitionspartei der CDU und FDP, durch den Bildungsminister der FDP, dieses Vorhaben durchzusetzen, was durch den Protest von Eltern, SchülerInnen, PädagogInnen und PolitikerInnen der Opposition SPD und GAL verhindert werden konnte. Im Jahr 2004 machte sich die neu gewählte Regierungspartei, die CDU, dessen Auflösung abermals zum Ziel, was aber wieder verhindert werden konnte. 2008 wechselte die Regierungspartei zu einem CDU/GAL geführten Senat. Dieser Senat sprach sich erneut gegen die Fortführung aus. Neu war jedoch, dass nun auch die Auflösung der I-Klassen miteinbezogen wurde. Die I- und IR-Klassen sollten jetzt durch ein ressourcenschwächeres Modell ersetzt werden. Im Folgejahr 2009 kam die Forderung der SPD auf, die Anzahl der I- und IR-Klassen zu erhöhen und eine angemessene Fortführung sonderpädagogischer Förderung in allgemeinen Schulen sowie die Beibehaltung der Qualität und einer ausreichenden Finanzierung zu gewährleisten. Diese Forderung wurde im Jahr 2011 zu einem Bestandteil des Wahlprogramms der SPD, um das gemeinsame Leben und Lernen von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf nach dem Vorbild der I- und IR-Klassen beizubehalten. Anschließend gewann die SPD die Bürgerschaftswahl 2011 und wurde in Hamburg alleinige Regierungspartei. Jedoch musste man feststellen, dass sie sich nicht an ihre Forderung und an ihr Wahlversprechen hielt die I- und IR-Klassen fortzuführen, sondern ohne jegliche Vorzeichen das Auslaufen³⁰ der Klassen sich als Ziel setzte (vgl. Romey 2012, 56 f.). Diese sollen nach dem Inklusionskonzept „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ nun durch ein neues Inklusionsmodell ersetzt werden. Begründet wurde dies dadurch, dass

²⁹ Die Broschüre „Baustelle Inklusion“ 2012 ist eine Zusammenfassung der Bestandsaufnahme der GEW, die die Qualität der politischen Schritte im Bezug eines inklusiven Schulsystems überprüft, wobei die Ziele der UN-BRK als Richtlinie herangezogen werden.

³⁰ I- und IR-Klassen laufen sukzessiv aus. Nach dem neuen Inklusionskonzept sollen „Bis zu 70% der zusätzlichen Ressourcen in IR-Klassen und bis zu 40% der zusätzlichen Ressourcen in I-Klassen [...] abgebaut werden.“ (GEW 2012b, 17)

das Modell der I- und der IR-Klassen in dieser Form nicht flächendeckend finanzierbar sei (vgl. GEW 2012b, 19 f.). Dabei wären ihre langjährigen Erfahrungen, fachliche Kompetenzen und Organisationsmodelle für einen schulischen Inklusionsprozess durch ihre Weiterführung sehr wertvoll.

Wurde anfangs noch von einer ausreichenden Finanzierung und gleichbleibender Qualität gesprochen, sieht Bildungssenator Thies Rabe in seinem Konzept nur noch eine Ressourcenumverteilung bzw. in manchen Punkten eine Ressourcenkürzung, anstelle der angekündigten Ressourcenerweiterung vor. Als Beispiel für eine Ressourcenkürzung und daraus resultierender Sparmaßnahme ist, dass „[...] die bisherigen 25 Förder- und Sprachheilschulen sowie die 14 Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) zu etwa 13 Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) [...] zusammengeführt werden.“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, 19)³¹

Im neuen Inklusionsmodell wird auch darauf hingewiesen, dass Inklusion Zeit bräuchte und eine Herausforderung sei. Fraglich ist jedoch, wie diese Herausforderung im Sinne einer qualitativ hochwertigen Inklusion ohne zusätzliche Ressourcen, Mehrkosten und Mehraufwand unter einem nach wie vor leistungsorientierten Schulwesen u.a. inklusive Bildungspläne, Didaktiken, Leistungsbeurteilungen³² und Zeugnisse, ausreichende Sachmitteleinstellungen, Beheben von z.B. baulichen Barrieren, Netzwerkarbeit zwischen den einzelnen Institutionen und dem Sozialraum, Teamarbeit, Elternarbeit, Kooperationsarbeit, inklusive Ausrichtung der pädagogischen Ausbildungen etc., zu bewerkstelligen sein soll.

Weitere Qualitätsprobleme betreffen die zu niedrigen systemischen Ressourcenzuweisungen je allgemeine Schule, die sich durch die Ermittlung eines Schätzwertes über den Kess-Faktor ergeben und zu einer nicht der Realität entsprechenden und dadurch zu niedrigeren SchülerInnenanzahl mit Förderbedarf führen (vgl. Lehrerkammer Hamburg 2012, 4 f.). Auch die angekündigte Doppelbesetzung in Klassen durch SonderschullehrerInnen und allgemeinen LehrerInnen soll nun überwiegend durch die 108 ErzieherInnen- und SozialpädagogInnenstellen, die aus den aktuellen Mitteln des Bildungs- und Teilhabepakets (BUT) bestehen, abgedeckt werden. Dies ist ein weiteres Beispiel für mangelnde Qualität und Grund für Bedenken von Sparmaßnahmen. Zudem proklamiert Schulsenator Rabe, Hamburg stehe mit

³¹ ReBBZ dient u.a. als Maßnahme zur Existenzsicherung von Bildungszentren (Umbenennung von Sonderschule zur Förderschule und Förderschule zum Bildungszentrum), indem sie extern beratend und unterstützend an all-gemeinen Schulen tätig werden und SchülerInnen mit Förderbedarf aufnimmt, die u.a. nicht an allgemeinen Schulen aufgenommen werden.

³² SchülerInnen mit Förderbedarf erhalten generell einen Leistungsentwicklungsbericht und nur auf Wunsch der Sorgeberechtigten Noten bzw. Punkte. Hierdurch wird die Schülerschaft weiterhin in zwei Gruppen über die Leistungsrückmeldung aufgeteilt.

seiner Ressourcenausstattung an oberster Stelle aller westdeutschen Bundesländer (vgl. GEW, 2012, 17b). Dabei verschweigt er jedoch bei seinem Vergleich, dass hier unterschiedliche Modelle gegenübergestellt werden und sein Modell konträr zu den Modellen der restlichen westdeutschen Bundesländer ist, da es sich bei seinem Modell um finanzierte Stellen des BUT handele. Mit diesen zusätzlichen Stellen des BUT war jedoch kein Ersatz für die sonderpädagogische Förderung durch billigere Arbeitskräfte im Unterricht gedacht. Vielmehr geht es um die eigenen Professionen und das Ausüben der daraus entstehenden Aufgaben und nicht darum, ihre Tätigkeit in erster Linie auf die Unterstützung im Unterricht zu reduzieren. Hier wird deutlich, dass mit einer Ressourcenumverteilung und Kürzung die notwendige Qualität für Inklusion nicht erreicht werden kann, die ausreichend ist, um den § 12 HmbSG uneingeschränkt für alle SchülerInnen gelten zu lassen. Ohne zusätzliche Mittel können hier nicht alle allgemeinen Schulen dem speziellem Förderbedarf der SchülerInnen gerecht werden. So bleibt die Gefahr einer ungleichen Behandlung von SchülerInnen mit Behinderung im Schulsystem bestehen. Dieses Problem wird über Verwaltungswege der Schulbehörde voraussichtlich behoben, indem SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf nur Schulen besuchen können, die integrationserfahren sind und ohne zusätzliche Ressourcen dem Förderbedarf angeblich gerecht werden können. Ist dem nicht so, kann der Besuch einer Förderschule durch die Schulaufsichtsbehörde angeordnet werden. Somit obliegt die Entscheidungsmacht der Schulauswahl bei der Schulaufsicht, und nicht wie angedacht bei den Eltern, wodurch es zu einem eingeschränktem Elternwahlrecht und Menschenrecht kommt. Dieses Prozedere erweist sich als verheerend, da z.B. SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf zu der nicht inkludierbaren Restgruppe von Förderschulen werden könnten. Auch wird hier ein Machtverhältnis deutlich, indem die Schülerschaft einer Schule weiterhin vom Staat und dessen Systeme bestimmt werden. Von Ressourcen, die SchülerInnen ohne Behinderung zustehen, ist gar keine Rede. Somit wird weiterhin an einem „zwei-Gruppen-“, wenn nicht sogar schon an einem „drei-Gruppen-Denken“ festgehalten: SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf und SchülerInnen ohne Förderbedarf. Das Eingehen auf die Individualität der heterogenen Schülerschaft wird dabei gänzlich behindert. Mit dieser konzeptionellen Einstellung nähert man sich bereits auf der strukturellen Ebene nicht dem menschenrechtlichen Verständnis der UN-BRK, die Vielfalt unter den Menschen anzuerkennen und für Gleichberechtigung zu sorgen.

Auf Grund der zahlreich bestehenden Barrieren, sowohl baulich als auch qualitativ inhaltliche, und der Tatsache, dass von einem selektierendem Schulsystem auszugehen ist, wäre es aus sozialpädagogischer Perspektive, den systemischen schulischen Bedingungen angemessenen, schrittweise die selektierenden und parallel laufenden Bedingungen im System zu verändern, um so zum Ziel einer inklusiven Schule zu gelangen.

Schulsenator Rabe macht den Inklusionserfolg in seinem Konzept jedoch hauptsächlich von der erforderlichen positiven Haltung der PädagogInnen abhängig. Dieser Aspekt einer wertschätzenden Haltung gegenüber der Vielfalt ist natürlich eine Grundvoraussetzung und Basis für eine inklusive Schulentwicklung. Nur schaffen die unzureichenden sekundären Ressourcen unwürdige Voraussetzungen dafür.

Zur Unterstützung einer inklusiven Schulentwicklung sollte aber auch eine anerkennende Haltung der SchülerInnen gegenüber der Vielfalt untereinander Voraussetzung sein. Sie ist ein wichtiger Bestandteil für eine inklusive gesellschaftliche Teilhabe, die sich z.B. in der Freizeit der SchülerInnen widerspiegelt, da sich die inklusive Schule im Wohngebiet der SchülerInnen befinden soll. Hier liegt die Bedeutung darin, so früh wie möglich eine Verbesserung der Lebenslage von Menschen mit Behinderung zu erreichen, um stabile Netzwerke aufzubauen. Dies gilt jedoch auch bei der Vielfalt. Sie soll als normal erlebt werden und eine diskriminierende Gesellschaft abbauen. Dafür müssen inklusive Kulturen in den Schulen bestehen und zudem sichergestellt sein, dass tatsächlich jedes Kind eine Schule seines Wohngebietes besuchen kann.

Daher sollte zunächst die heterogene Schülerschaft die Möglichkeit haben, sich gegenseitig kennenzulernen. Durch einen interaktiven kommunikativen Austausch kann sichergestellt werden, dass es in der Gemeinschaft zu einer wertschätzenden Einstellung beiträgt, die wiederum gänzlich die Form von Behinderung ausschließt, wobei die soziale Reaktion der SchülerInnen sowie aller anderen Beteiligten auf die Vielfalt eine wichtige Rolle spielt. Dabei zeigt sich die Herausforderung in der Veränderung von Einstellungen und Verhalten sowie einer veränderten Sichtweise des Selbstverständnisses und des Menschenbildes (vgl. Hinz 2002, 357). Dies kann aber nur mit ausreichenden Ressourcen und einer hohen Qualität erreicht werden.

Aus sozialpädagogischer Perspektive handelt es sich hierbei um wichtige Aspekte des Kennenlernens, die Unterstützung brauchen, um den Inklusionsprozess präventiv zu begleiten. Folgende Punkte beziehen sich auf die Soziale Arbeit, und beschreiben, inwiefern sie den Inklusionsprozess unterstützen können. Vorab wird auf wesentliche Faktoren für ein

wertschätzendes Kennenlernen und Miteinander eingegangen. Die momentane Situation zeigt, dass für eine gelingende Inklusion Zeit und entsprechende Ressourcen erforderlich sind, sodass ein inklusives Schulsystem etabliert werden kann.

7 Der Beitrag Sozialer Arbeit im Rahmen der Teilhabeaktivitäten in Schulen

Um Teilhabeaktivitäten in Schulen durchführen zu können, ist es notwendig, entsprechende Voraussetzungen für Begegnungen der heterogenen Schülerschaft zu schaffen. Diese Voraussetzungen sind dann gegeben, wenn z.B. eine allgemeine Haltung und Anerkennung der Heterogenität vorherrscht oder aber soziale Aspekte, wie die der anerkennenden Reaktion auf Menschen mit Behinderung. Auch Kontaktgestaltung und Kooperation sind hierbei von zentraler Bedeutung. Zu den hier genannten Faktoren soll in den nachfolgenden Kapiteln Bezug genommen werden.

7.1 Wertschätzung von Vielfalt und Differenz

Der Begriff „Vielfalt“ steht auch in der heutigen Zeit noch für verschiedenste Bezeichnungen, von Differenz oder Diversity bis hin zur Heterogenität. Jedoch implizieren alle vorgenannten Bezeichnungen eine Wertschätzung sowie Anerkennung jeglicher Unterschiedlichkeiten der Menschen.

Im schulischen Sinne wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht von einer Heterogenität der Schülerschaft gesprochen, weil mit diesem der Aspekt einer antihierarchischen Dynamik hervorgehoben wird, indem niemand einem anderen untergeordnet ist (vgl. Prengel 2009, 105). Diese Heterogenität, also das Vorhandensein von Vielfalt und Differenz, bei der jede Schülerin und jeder Schüler anders als der oder die andere ist, befindet sich in einem dauerhaften Prozess, der von wechselseitigen Beziehungen und einem zeitlichen Wandel abhängig ist. „[...] wir leben in Differenz nicht nur mit Anderen, sondern auch mit uns selbst.“ (Fuchs 2007, 21) Diese Erkenntnis und Einstellung kann nur in Interaktion und einer inneren Bereitschaft entstehen, wodurch die eigene Identität gefunden wird. Heterogenität wird als Bereicherung verstanden für die eigene Entwicklung, die des Anderen, der Gruppe und der Gesellschaft, wobei durch das Erfahren und Erleben einer Heterogenität die Bedeutung von Vielfalt erst entstehen kann. Im Zuge dessen kann erst eine wertschätzende Haltung ihr gegenüber aufgebaut werden. Deshalb ist es von Bedeutung, hierzu ein Verständnis von „Behinderung und Teilhabe“ bei der Mehrheit von SchülerInnen ohne

Behinderung der allgemeinen Schulen aufzubauen. Was konkret erforderlich ist, um eine Wertschätzung zu entfachen, muss im Vorfeld jedoch geklärt sein:

- Anerkennung und Wahrnehmung vielfältiger Lebensgestaltungen und Wertschätzung von Heterogenität
- Das Achten von Vielfältigkeit und Differenz bei Menschen mit Behinderung
- Heterogenität in der Schülerschaft wird als Bereicherung gesehen, wobei Minderheiten nicht mehr in z.B. SchülerInnen mit Förderbedarf klassifiziert werden, sondern sich der Blick auf ihre Individualität richtet und hier keinerlei Pauschalisierungen in Gruppendenken mehr vorgenommen wird. Ziel ist hier ein gleiches Recht auf Bildung (vgl. Prengel, 2009, 107)

Bei diesen Indikatoren handelt es sich um erwünschte Zielvorstellungen, wobei zunächst jedoch die vorzufindende soziale Reaktion der SchülerInnen untereinander ausschlaggebend ist. Nach wie vor im Fokus soll die soziale Reaktion von Menschen ohne Behinderung auf Menschen mit Behinderung sein, mittels dessen ein respektvolles heterogenes Miteinander unterstützt werden kann. Günther Cloerkes hat zu diesem Kontext wissenschaftliche Erkenntnisse beigetragen, die im folgenden Kapitelabschnitt erläutert werden.

7.2 Soziale Reaktion auf Menschen mit Behinderung

„Der Begriff »Soziale Reaktion« beinhaltet [...] die Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen auf der informellen Ebene der zwischenmenschlichen Interaktionen.“ (Cloerkes 2007, 103) Wie sich Reaktionen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zueinander äußern, ist in der Literatur eher als typische Reaktionen auf der Interaktionsebene zu finden. Sie werden in „originäre“ und „positiv erscheinende“ Reaktionen unterschieden, wobei sie doch überwiegend dem Zweck der Abgrenzung dienen. Zu den häufigen originären Reaktionen zählen z.B. „[...] • Anstarren und Ansprechen • Diskriminierende Äußerungen • Witze [...].“ (Cloerkes 2007, 106) Zu den positiv erscheinenden Reaktionen gehören z.B. „[...] • Aufgedrängte Hilfe • Unpersönliche Hilfe (Spenden) • Schein-Akzeptierung.“ (Cloerkes 2007, 107)

Die Schule und PädagogInnen müssen dafür sensibilisiert werden, unter welchen Bedingungen das Zusammenführen der SchülerInnen stattfinden kann. Alle müssen sich im Klaren darüber sein, dass Interaktionen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung auch als belastend empfunden werden können. Menschen mit Behinderung spüren die genannten Reaktionsformen, wobei sie auch Schein-Akzeptierungen erkennen, was

überwiegend zu Unsicherheiten führen kann. Für Menschen ohne Behinderung können ihre eigenen Reaktionen auf Menschen mit Behinderung für sie selbst als belastend empfunden werden. Interaktionsstörungen können dann aus unsicheren Auftreten und unangenehmen psycho-physischen Reaktionen, wie z.B. Ratlosigkeit, Unsicherheit, Verschüchterung Unwohlsein, Belastung, Abneigung etc. entstehen (vgl. Cloerkes, 2007, 107 f.).

Reaktionen erfolgen aus Einstellungen, die wiederum von der Werthaltung des Trägers abhängig sind. Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung hängen von unterschiedlichen Faktoren und Bedingungen ab, die Günther Cloerkes aus Studien in folgende Ergebnisse zusammengefasst hat. In Bezug auf das Thema dieser Arbeit wird neben den Faktoren wie die Art der Behinderung, Einfluss sozio-ökonomischer bzw. demographischer Merkmale und einzelner Persönlichkeitsmerkmale, kulturelle Bedingtheit der Einstellung gegenüber Behinderten auf den Aspekt des Kontaktes mit Menschen mit Behinderung eingegangen (vgl. 2007, 105 f.).

Um eine positive Veränderung der sozialen Reaktion von SchülerInnen ohne Behinderung auf SchülerInnen mit Behinderung herbeizuführen, zählt das Herstellen des direkten Kontaktes zwischen ihnen als oberste Priorität, wobei dieser so früh wie nur möglich erfolgen sollte, um eine anerkennende Haltung in der Gemeinschaft im zukünftigen Zusammenleben zu erreichen (vgl. Cloerkes 2007, 145).

„[Der] Kontakt mit Behinderten ist ein wichtiger Einstellungsfaktor, der allerdings keineswegs zwangsläufig positive Einstellungen bewirkt, wie verschiedentlich behauptet wird.“ (Cloerkes 2007, 105) Es müssen Begegnungsmöglichkeiten zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung hergestellt werden, da nur so erwartungsgemäß Erfahrungen miteinander gemacht werden können, die für positive Einstellungen sorgen.

Begegnung und Austausch muss aber anfangs professionelle begleitet und unterstützt werden, um mit der neuen Situation und den damit verbundenen Gefühlen und Anforderungen zu recht zu kommen.

7.3 Kontakthypothese nach Günther Cloerkes

Menschen mit Behinderung sind nach wie vor kein natürliches, zur Gesellschaft dazugehöriges Bild. So ist es auch in den allgemeinen Schulen für SchülerInnen ohne Behinderung noch nicht selbstverständlich, dass SchülerInnen mit Behinderung Teil von ihnen sind. Es stellt sich hier die Frage, wie die Haltung und die Reaktion von SchülerInnen

mit und ohne Behinderung sein werden, wenn sie sich begegnen bzw. SchülerInnen mit Behinderung in allgemeine Schulen eingeschult werden.

Nimmt man als Beispiel den in der Jugendsprache verwendeten Spruch „du bist ja behindert“, wird dieser zum einen als Beleidigung, zum anderen als Witz ausgesprochen und findet sich überwiegend im Wortschatz von Jugendlichen ohne Behinderung wieder. Aber welche Bedeutungen stehen eigentlich hinter solchen Äußerungen und wie wird damit umgegangen, wenn SchülerInnen mit und ohne Behinderung die gleiche Schule besuchen?

Im Sinne des Inklusionsgedankens ist eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Einstellungen Menschen mit Behinderung gegenüber sehr bedeutend, denn wie erwähnt erfordert eine gelingende Inklusion eine anerkennende und respektvolle Haltung allen Beteiligten gegenüber und sollte zu einer Grundvoraussetzung zählen. Eines der Ziele inklusiver Schule ist, dass über die gemeinsame Beschulung auch eine bessere gesellschaftliche Inklusion ermöglicht wird. Ziel ist es, über den frühen Kontakt die Andersartigkeit in der Gesellschaft als etwas völlig Normales anzusehen. Inklusion beginnt also in den Köpfen und in den Einstellungen aller Beteiligten. Nachfolgend geht es daher zunächst darum, welche Wirkung der Kontakt zu Menschen mit Behinderung auf die Einstellung ihnen gegenüber haben kann.

Nach der Kontakthypothese von Günther Cloerkes gibt es drei wesentliche theoretische Annahmen, wie sich der Zusammenhang vom Kontakt sowie der Qualität der Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung äußern kann (vgl. 2007, 145).

Die erste Annahme besagt, dass der Erwerb von Einstellungen oder Vorurteilen über das Lernen am Modell erfolgt, welches veranschaulicht, wie sich z.B. Eltern oder MitschülerInnen gegenüber Menschen mit Behinderung verhält oder äußert. Hierdurch entsteht eine Haltung, ohne je persönliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung erlebt zu haben. Dieses kann zu Vorurteilen führen (vgl. 2007, 138).

Die zweite Annahme beschreibt, dass die Vertrautheit zwischen Personen eine wesentliche Rolle spielt. Demnach erfolgt Sympathie anderen Menschen gegenüber daraus, wie vertraut man mit ihnen ist. Menschen, die keinen Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, fehlt es an Vertrautheit in Bezug auf körperliche, seelische oder geistige Unterschiedlichkeiten. Diese Befremdungen können als bedrohlich empfunden werden. Eine Vertrautheit entsteht daher nur zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, die über den zwischenmenschlichen Kontakt als solches hergestellt und verfestigt werden (vgl. 2007, 146).

Die dritte Annahme erweitert die Vorherige, indem der Aspekt der Kontakthäufigkeit ergänzt wird. Je mehr Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung stattfindet, desto geringer werden Berührungängste und umso größer wird ihre Sympathie zueinander.

Aus diesen drei Annahmen lässt sich schließen, dass über regelmäßige Begegnungsmöglichkeiten in der Schule, sich Sympathie in der heterogenen Schülerschaft entwickeln kann. Günther Cloerkes beschreibt in seiner These aus den drei genannten Annahmen, dass der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung durch die Sympathie zwischen ihnen bestimmt wird, wobei die Häufigkeit eine positive Einstellung noch bestärkt (vgl. 2007, 146).

Dies ist eine wichtige Voraussetzung für alle weiteren Inklusionsprozesse. Aber auch die Erweiterung der sozialen Netzwerke der SchülerInnen ist ein notwendiger und wichtiger Schritt des Begegnens, des Kennenlernens und des Austausches untereinander.

Forschungen, die sich mit allgemeinen Vorurteilen beschäftigen, bestätigen, dass nicht die Quantität, sondern die Qualität der Kontakte ausschlaggebend ist. „Je größer die Zahl der unpersönlichen Sozialkontakte, desto vielfältiger wird die Andersartigkeit erlebt, desto mehr verfestigen sich Vorurteile.“ (Wolf 1969, 930; zit. n. Cloerkes 2007, 146 f.) Günther Cloerkes stimmt dem mit seiner Kontakthypothese durch strikte Beachtung der Kontaktbedingungen zu. Hier geht es um Faktoren, wie Spaß an den Begegnungsmöglichkeiten und beim Kennenlernen zu erfahren sowie positive Empfindungen dabei zu erleben, um einen günstigen Einfluss auf die Einstellungen zueinander zu erhalten. Hier sieht er die Intensität als ausschlaggebender als die Häufigkeit. Ergebnisse empirischer Untersuchungen bestätigen dies im Kontext des schulischen Kontaktaufbaus, dass die qualitativen Bedingungen für Sympathie und eine anerkennende Haltung von entscheidender Bedeutung sind (vgl. 2007, 147 ff.). In diesem Zusammenhang sollte der Kontakt möglichst intensiv und auf freiwilliger Basis erfolgen, um auf eine Entwicklung positiver Einstellungen und Emotionen hinwirken zu können. Jedoch werden diese Begegnungsprozesse von verschiedenen Unsicherheiten begleitet, sodass sie professionell durchgeführt werden müssen, damit es nicht zu überfordernden Situationen kommt, die einen negativen Einfluss auf diese Prozesse zu einer inklusiven Schule nehmen könnten. Inklusion soll und darf nicht als Belastung empfunden werden, sondern gewünscht sein. Dafür braucht es unter anderem an schulischer Kooperation.

7.4 Kooperation

Neben der Kooperation zwischen den Schulen, dem Personal, den unterschiedlichen Leistungsträgern und den Erziehungsberechtigten beschreibt Harald Ebert die schulische Kooperation zwischen den SchülerInnen mit und ohne Behinderung, wobei er diese in Unterricht und Schulleben unterteilt (vgl. 2000, 125).

Auf Grund der vorhandenen Tatsachen stehen die Bedingungen für eine Kooperation im Unterricht noch in ihrer Entwicklung, wie eine inklusive Didaktik die noch in der Entwicklung steht; Ausbildungen die noch inklusiv ausgerichtet werden müssen; Schulen die noch barrierefrei gestaltet werden müssen und vieles mehr. Daher sollte bei der Kooperation im Schulleben angesetzt werden, damit die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich kennen zu lernen. Denn die schulische Kooperation fühlt „[...] sich in erster Linie dem Gedanken der Begegnung und dem Lernen sozialen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung verbunden [...]“, was über das gemeinsame Leben und Spielen erfahren werden kann. (Ebert 2000, 125) Speziell in der schulischen Kooperation liegt die Hoffnung, dass sich durch Vielfalt Werte und Einstellungen zum Vorteil der Schülerschaft entwickeln, aber nicht nur im Sinne der Schülerschaft, sondern auch anderer Interessensgruppen, wie z.B. PädagogInnen und Eltern. Durch eine schulische Kooperation wird gleichermaßen versucht, auch eine soziale Inklusion anzustreben (vgl. Ebert 2000, 130). Wovon eine gelingende Kooperation abhängig ist, wird in folgenden Thesen von Nestle beschrieben:

- „[Kooperationen] hängen in erster Linie von zwischenmenschlichen Beziehungen und sekundär von den Rahmenbedingungen ab;
- sind dynamische Abstimmungsprozesse;
- sind grundsätzlich zwischen allen Schulen und Förderschulen möglich;
- sind auf die freiwillige Teilnahme angewiesen;
- beeinflussen durch die Qualität ihrer Handlungssituationen die sozialen Beziehungen;
- werden durch räumliche Nähe gefördert.“ (1992, 111 ff.; zit. n. Ebert 2000, 131)

Schulische Kooperation widmet sich also dem Gedanken des Kennenlernens und Begegnens der Schülerschaft, mit dem Ziel einer Schule für alle. Hierzu ist es wichtig, dass zwischen den Schulen im Stadtteil eine Kooperation besteht und eine Menge von qualitativen und quantitativen Rahmenbedingungen, auf die im weiteren Verlauf u.a. eingegangen werden, gegeben sind, um Kontakte zwischen den SchülerInnen aufbauen zu können.

8 Ziel-Matrix der Sozialen Arbeit

Die Ziel-Matrix umfasst das methodische Handeln der Sozialen Arbeit, indem sie sich aus der vorliegenden Arbeit zusammensetzt und eine Erfassung der Ausgangssituation voraussetzt (vgl. Heiner [u. a.] 1998, 326). Hieraus ergibt sich, inwieweit Soziale Arbeit den schulischen Inklusionsprozess zugunsten der SchülerInnen und deren Eltern unterstützen kann. In der Ziel-Matrix werden die entsprechenden Teil-, Handlungsziele und die daraus resultierenden Aufgaben für die Soziale Arbeit unter der Berücksichtigung der mikro-, makro- und mesosozialen Ebene aufgezeigt. Der Fokus richtet sich auf das Ziel und dessen Arbeitsprinzip Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen und was diese Prozesse benötigen, um ein wertschätzendes, gleichberechtigtes und partizipierendes Miteinander zu realisieren (vgl. Heiner [u. a.] 1998, 328). Alle SchülerInnen sollen die Möglichkeit haben, sich in einem angemessenen Rahmen zu begegnen, kennenzulernen und mitzugestalten. Dieser Prozess der Teilhabe und Teilgabe ist nicht nur eine wichtige Basis für ein inklusives Schulleben und Unterricht, sondern auch für die weitere Entwicklung sozialer Netzwerke eines jeden Individuums. Zur Unterstützung und Erreichung dieser Zielsetzung werden Arbeitsweisen nach Silvia Staub-Bernasconi, wie die der Ressourcenerschließung, Bewusstseinsbildung, Modell-Identitäts- und Kulturveränderung, soziale Vernetzung, Umgang mit Machtquellen und Machtstrukturen sowie Kriterien- und Öffentlichkeitsarbeit herangezogen (vgl. 1998, 58 ff.). Hierbei handelt es sich um situationsübergreifende Vorschläge, wobei konkretisiert wird, wie Begegnungsmöglichkeiten durch Arbeitsweisen umgesetzt und erreicht werden können (vgl. Heiner [u. a.] 1998, 328).

Die Zielsetzung und Rahmenbedingung liegt darin, eine Basis für Teilhabe und Teilgabe in Schulen für alle SchülerInnen zu schaffen. Die Teilziele orientieren sich an den bestehenden Verhältnissen, die in unserem derzeitigen Schulsystem vorzufinden sind und beziehen sich speziell auf den Aspekt des gemeinsamen „schulischen Lebens“. Dies ist ein wichtiges Fundament, um einen wechselseitigen Respekt und Gleichberechtigung zwischen den SchülerInnen herzustellen. Dafür muss eine Schulkultur aufgebaut werden, die einen Gemeinschaftssinn entwickelt, bei dem sich jede / jeder willkommen fühlt, einschließlich der Eltern, Angehörigen und PädagogInnen. Hierdurch soll eine Besserstellung der in unserer Gesellschaft noch vorhandenen und benachteiligten Personengruppe von SchülerInnen mit Behinderung erzielt werden, nimmt aber auch alle anderen SchülerInnen in den Blick. Inklusion beginnt in den Köpfen und den Einstellungen der beteiligten Menschen. Die Beziehungsgestaltung ist daher ein erster wichtiger und notwendiger Schritt. Die nachfolgenden Teilziele und

Handlungsziele beziehen sich aus sozialpädagogischer Perspektive auf die drei vorgenannten Ebenen, die für eine heterogene Schülerschaft stehen.

8.1 Teilziele und Handlungsziele auf mikrosozialer Ebene

Die mikrosoziale Ebene, auch Ebene der AdressatInnen genannt, bezieht sich auf die SchülerInnen und deren Teilziele und Handlungsziele, die für sie als wichtig betrachtet werden, um sie als Person an einer gleichberechtigten Teilhabe und Teilgabe an Schulen zu befähigen (vgl. Stiefvater, Hanne / Achilles, Ina 2011, 12). Auf dieser Ebene werden auch Eltern, Erziehungsberechtigte und Angehörige sowie PädagogInnen der allgemeinbildenden Schulen eingeschlossen, in welcher Form sie mit ihren Handlungen den Inklusionsprozess unterstützen können. In der Tabelle steht der Begriff Eltern synonym für alle Gruppen (Eltern, Erziehungsberechtigte und Angehörige).

Teilziele	Handlungsziele in Bezug auf die Zielgruppen		
	SchülerInnen ³³	Eltern	PädagogInnen
Teilziel 1 Bewusstsein und Anerkennung für Heterogenität herstellen und ausbauen	SchülerInnen mit Behinderung sind Teil einer heterogenen Schülerschaft SchülerInnen respektieren ihre unterschiedlichen Lebensweisen SchülerInnen sind sich gegenseitig wichtige Vorbilder, an denen sie sich orientieren können	Eltern respektieren eine heterogene Schülerschaft Eltern unterstützen den Inklusionsprozess als Vorbildfunktion Eltern sind Multiplikatoren für eine heterogene Schülerschaft	Neue Sichtweise der PädagogInnen auf eine veränderte Schülerschaft PädagogInnen fühlen sich und sind für alle SchülerInnen verantwortlich PädagogInnen unterstützen SchülerInnen und Eltern im Umgang mit Grenzen und Ängsten PädagogInnen gehen durch Eigenreflexion bewusst mit Ausgrenzung um

³³ In dieser Ziel-Matrix wird so weit möglich nicht mehr der Begriff SchülerInnen mit Behinderung verwendet, da die SchülerInnen in ihrer Heterogenität betrachtet werden und ein Gruppendenken und dessen Etikettierung verhindert werden soll.

Teilziele	Handlungsziele in Bezug auf die Zielgruppen		
	SchülerInnen	Eltern	PädagogInnen
Teilziel 2 Wissenstransfer- und -ausbau zum Thema „Behinderung und Teilhabe in Schulen“	SchülerInnen gestalten Informationsveranstaltungen zum Thema „Behinderung und Teilhabe in Schulen“ mit Schülerschaft nimmt aktiv an Informationsveranstaltungen teil	Aktive und konstruktive Teilnahme der Eltern an Informationsveranstaltungen zum Thema „Behinderung und Teilhabe in Schulen“	PädagogInnen sind im Bereich Inklusion empirisch Inklusionistisches Denken und Handeln wird von PädagogInnen forciert PädagogInnen gestalten und organisieren Informationsveranstaltungen zum Thema „Behinderung und Teilhabe in Schulen“ mit
Teilziel 3 Begegnungsmöglichkeiten für alle SchülerInnen in den Schulen fördern	SchülerInnen gestalten Begegnungsprozesse aktiv mit SchülerInnen nutzen Begegnungsmöglichkeiten Subjektives Erleben von Heterogenität Stärkung der individuellen Selbstbestimmung SchülerInnen partizipieren durch Begegnungsmöglichkeiten Respektvoller und wertschätzender Umgang zwischen SchülerInnen und PädagogInnen	Eltern sind über die Begegnungsmöglichkeiten informiert Eltern unterstützen und forcieren die Begegnungsmöglichkeiten Eltern kennen sich und tauschen sich untereinander aus	PädagogInnen schaffen einen leistungsfreien Raum für Begegnungen PädagogInnen unterstützen sich gegenseitig in der Gestaltung von Begegnungsmöglichkeiten PädagogInnen begleiten die Begegnung und den Austausch der SchülerInnen und Eltern PädagogInnen reduzieren Barrieren für die Teilhabe und Teilgabe an Schulen

Teilziele	Handlungsziele in Bezug auf die Zielgruppen		
	SchülerInnen	Eltern	PädagogInnen
Teilziel 4 Freundschaftliche Netzwerke fördern	SchülerInnen mit Behinderung wählen frei ihre freundschaftlichen Netzwerke in ihrem Wohnumfeld und in ihrer Schule SchülerInnen erweitern ihren Handlungs- und Bewältigungsspielraum	Eltern unterstützen die Kontaktmöglichkeiten ihrer Kinder Eltern erweitern ihre eigenen persönlichen Netzwerke	

Tab. 11 Teilziele und Handlungsziele auf mikrosozialer Ebene (eigene Darstellung, in Anlehnung an: Stiefvater, Hanne / Achilles, Ina 2011, 14)

8.2 Teilziele und Handlungsziele auf makrosozialer Ebene

Die makrosoziale Ebene bezieht sich in diesem Kontext auf die Institution Schule (vgl. Bullinger / Nowak 1998, 82). Hier liegt der Fokus in den Teilzielen und Handlungszielen in Bezug auf die Zielgruppe, welche Voraussetzungen und Bedingungen sie für die Zielgruppe zu erfüllen hat, um eine Basis für das Kennenlernen zu ermöglichen und Begegnungsmöglichkeiten für die heterogene Schülerschaft zu schaffen, im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung.

Teilziele	Handlungsziele in Bezug auf die Zielgruppe
	Institution Schule
Teilziel 1 Paradigmenwechsel der Einstellungen und der Sichtweisen in Bezug auf Heterogenität	Schulentwicklung orientiert sich an Art. 24, UN-BRK Schulen öffnen sich Schulen verfügen über alle relevanten Informationen zum Thema „Eine Schule für alle“ Herstellen einer Inklusionsqualität Schulen analysieren ihren Status Quo betreffend Inklusion

Teilziele	Handlungsziele in Bezug auf die Zielgruppe
	Institution Schule
<p>Teilziel 1 Paradigmenwechsel der Einstellungen und der Sichtweisen in Bezug auf Heterogenität</p>	<p>Heterogenität und dessen Differenz wird als instruktiv wertgeschätzt und als Ressource angesehen</p> <p>Gleichberechtigung und Wertschätzung aller PädagogInnen durch veränderte Arbeitsbeziehungen</p> <p>Bestehen eines multiprofessionellen „Inklusionsteam“ an jeder Schule</p>
<p>Teilziel 2 Förderschulen und allgemeine Schulen profitieren voneinander</p>	<p>Schulen bilden Netzwerke</p> <p>Schulen kooperieren miteinander</p> <p>Schulen nutzen und schätzen die unterschiedlichen vorhandenen Ressourcen</p>
<p>Teilziel 3 Schule steht als Lebens- und Erfahrungsraum</p>	<p>Schulen sind Orte, an denen Vielfalt erlebt und gelebt wird</p> <p>Schulen gestalten sich barrierefrei</p> <p>Schulen präsentieren sich inklusiv</p> <p>Schulen erkennen Eltern als Experten ihrer Kinder an und kooperieren mit ihnen</p> <p>SchülerInnen, Eltern und PädagogInnen kennen sich</p>
<p>Teilziel 4 Rahmenbedingungen für Begegnungen herstellen</p>	<p>Netzwerkarbeit im Interesse aller SchülerInnen</p> <p>Rahmen und Mittel für Informationsveranstaltungen sind vorhanden</p> <p>Konstruktiver Umgang mit Berührungsängsten und diskriminierender Haltung</p>

Teilziele	Handlungsziele in Bezug auf die Zielgruppe
	Institution Schule
<p>Teilziel 5 Inklusive Kulturen etablieren</p>	<p>Inklusive Haltungen sowie Werte und Bedürfnisse sind Kennzeichen der Schulen</p> <p>Schulen vermeiden alle Formen von Diskriminierung (vgl. Boban / Hinz 2003, 17)</p> <p>Alle schulischen Entscheidungen orientieren sich am Wohl der SchülerInnen</p> <p>Informationen über die Schule sind für alle verfügbar und verständlich (vgl. Boban / Hinz 2003, 53)</p> <p>PädagogInnen werden in Form von Fort- und Weiterbildungen unterstützt</p> <p>PädagogInnen stehen Freikapazitäten und Ressourcen zur Verfügung</p> <p>SchülerInnen und Eltern sind mit dem Thema „Behinderung und Teilhabe in Schulen“ vertraut</p>

Tab. 12 Teilziele und Handlungsziele auf makrosozialer Ebene (eigene Darstellung)

8.3 Teilziele und Handlungsziele auf mesosozialer Ebene

Ein Typus dieser vielseitigen Ebene bezieht sich auf die intermediären professionellen Dienstleistungen, wozu auch die der Sozialen Arbeit zählen.

Die Teilziele und Handlungsziele richten sich wie erwähnt danach, wie Soziale Arbeit den schulischen Inklusionsprozess im menschenrechtlichen Sinne unterstützen kann. Hierbei wird ihre beratende und orientierende Rolle, aber auch ihre vermittelnde Instanz zwischen der mikro- und makrosozialen Ebene deutlich (vgl. Bullinger / Nowak 1998, 85 ff.).

Teilziele	Handlungsziele in Bezug auf die Zielgruppe
	Soziale Arbeit
<p>Teilziel 1 Schulen für Inklusion sensibilisieren</p>	<p>Ziele der UN-BRK vertreten</p> <p>Inklusionskonzept präsentieren</p> <p>Informationsveranstaltungen für Schulen zum Thema „Behinderung und Teilhabe in Schulen“ durchführen</p>
<p>Teilziel 2 Paradigmenwechsel fördern</p>	<p>Bewusstsein für Werte und Einstellungen in Bezug auf Inklusion schaffen und ausbauen</p> <p>Bewusstsein für die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft fördern</p> <p>Gemeinsame Philosophie von Inklusion auf allen Ebenen etablieren</p> <p>Steuerung und Unterstützung in Form von Weiterbildungsmaßnahmen für PädagogInnen und Schulen</p> <p>Umsetzung des Art. 24 UN-BRK</p>
<p>Teilziel 3 Inklusive Schulentwicklung fördern</p>	<p>Kontakt und Kooperation mit und zwischen den Schulen besteht</p> <p>Barrieren und „institutionelle Diskriminierung“³⁴ abbauen und verhindern</p> <p>Inklusive Kulturen etablieren und pflegen</p>

³⁴ Mit institutioneller Diskriminierung ist in diesem Kontext die Behindertenfeindlichkeit gemeint, was eine Intoleranz gegenüber Verschiedenheit bedeutet und somit ein Machtmissbrauch ausgeübt wird, indem Ungleichheiten und Hierarchien produziert und gelebt werden (vgl. Boban / Hinz 2003, 14).

Teilziele	Handlungsziele in Bezug auf die Zielgruppe
	Soziale Arbeit
Teilziel 3 Inklusive Schulentwicklung fördern	Begegnungsstätten werden von allen genutzt Stetige Analyse und Evaluation der Qualitätsentwicklung an Schulen
Teilziel 4 Alle Schulen erreichen	Schulen nehmen Beratung und Begleitung an und richten ihr weiteres Handeln darauf aus Transfer von Wissen und Informationen sicherstellen
Teilziel 5 Ressourcenaktivierung	Aufklärung zum veränderten Umgang mit (bestehenden) Ressourcen
Teilziel 6 Angemessene qualitative Beratung	Beratung und Begleitung im Inklusionsprozess für SchülerInnen, Eltern, PädagogInnen und Schulen sicher stellen

Tab. 13 Teilziele und Handlungsziele auf mesosozialer Ebene (eigene Darstellung)

8.4 Aufgaben der Sozialen Arbeit, die sich aus den Teilzielen und Handlungszielen ergeben

Aufgaben für Bewusstseinsveränderung

- Inklusive Schulkultur mit den Schulen entwickeln; Bedeutung von Vielfalt und Differenz einer heterogenen Schülerschaft verdeutlichen
- Inklusive Kulturen schaffen: Gemeinschaft bilden und inklusive Werte verankern
- Vorhandene Ressourcen in der Schülerschaft, Elternschaft und den PädagogInnen erkennen und nutzen
- Eltern spielen in der Lebensweise ihrer Kinder eine wesentliche Rolle und müssen als Experten ihrer Kinder respektiert werden
- Bedeutung des „multiprofessionellen Teams“ und deren Zusammenarbeit verdeutlichen; Anerkennung und Gewinn der unterschiedlichen Professionen im Sinne der „Allgemeinen Pädagogik“ hervorheben

- Inklusionsprozess regelmäßig evaluieren und beobachten
- Offener Umgang mit vorhandenen Werten, Haltungen und Einstellungen
- Organisation und Koordination von Informationsveranstaltungen zu den Themen „Inklusive Schule“, „Bedeutung heterogener Schülerschaft“, „Anerkennung von Vielfalt“, „Diskriminierung“, „Umgang mit Grenzen und Ausgrenzungen“, „Anbahnung und Gestaltung der Begegnung und des Austausches von SchülerInnen mit und ohne Behinderung“

Aufgaben für Beratung und Begleitung

- Beratung der Schulen über die Ziele der UN-BRK, im Speziellen über den Art. 24, UN-BRK
- Unterstützung der PädagogInnen und Schulen im Hinblick auf ihre Qualifikation und ihre Qualität bezüglich Inklusion
- Eltern bei der Verwirklichung einer inklusiven Lebensweise ihrer Kinder unterstützen
- Offener Umgang und Auseinandersetzung mit der aktuellen Schulsituation und den daraus entstehenden Herausforderungen; Hindernisse benennen und beseitigen, die die Teilhabe im gemeinsamen Leben und Lernen in allen Bereichen der Schule betreffen (vgl. Boban /Hinz 2003, 17)
- Handlungsmethoden für eine inklusive Schulentwicklung aufzeigen, z.B. über den „Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“³⁵
- Schulen im Umgang mit ihren Bedürfnissen und Defiziten beraten und unterstützen
- Schulen bei ihrer Inklusionsüberprüfung begleiten
- Schulen bei Zielsetzungen begleiten; Prioritätenbildung durch den Vergleich der angestrebten Ziele mit der bestehenden Situation
- Vermittlung von Rahmenbedingungen für Begegnungsmöglichkeiten
- PädagogInnen und Schulen werden bei der Gestaltung von Begegnungsprozessen unterstützt, wobei dessen Umsetzung jeweils problem- und situationsspezifisch ausgerichtet werden (vgl. Heiner [u.a.] 1998, 328)

³⁵ Der „Index für Inklusion“ wurde für eine inklusive Schulentwicklung entwickelt und stellt systematisch eine Verbindung zwischen den Prozessen und dem Leitbild der inklusiven Schule dar. Der Index bietet für alle Schulen, die ein inklusives Leitbild entwickeln wollen, eine Materialsammlung, die von den Schulen zur praktischen Umsetzung individuell genutzt werden können (vgl. Boban / Hinz 2003, 3 ff.). Das Original „Index for Inclusion“ stammt aus Großbritannien und wurde von Tony Booth und Mel Ainscow herausgegeben. Ines Boban und Andreas Hinz haben eine deutsche überarbeitete Fassung herausgegeben.

Aufgaben für Kooperations-, Vernetzungs- und Austauschqualität

- Interne Informationsveranstaltungen und Tagungen für Schulen anbieten
- Informationstransfer sichern und dafür Sorge tragen, dass alle Akteure und AdressatInnen erreicht werden
- Analyse der Schulen im Stadtteil
- Kontaktaufnahme mit und zwischen den Schulen herstellen
- Zusammenarbeit und Austausch mit und unter den Schulen sichern
- Schnittstellen zwischen den Schulen herstellen
- Planung und Entstehung von Netzwerken
- Verschiedene Professionen unterschiedlicher Institutionen und Organisationen diskutieren regelmäßig Informationen und unterschiedliche Perspektiven im demokratischen Dialog am „runden Tisch“, um gemeinsam Lösungen für eine inklusive Schulentwicklung zu finden (vgl. Früchtel, Frank / Cyprian, Gudrun / Budde, Wolfgang 2007, 103)
- Meinungen der SchülerInnen, Eltern und PädagogInnen werden zur inklusiven schulischen Weiterentwicklung eingeholt

9 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, einen Überblick über den Diskurs eines inklusiven Schulsystems zu geben. Dabei wurde eingehend betrachtet, was Integration und Inklusion im schulischen Sinne unter der Berücksichtigung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen bedeutet. Mittels dieser Betrachtung und der Ziel-Matrix konnte veranschaulicht werden, dass zur Umsetzung von Inklusion auf allen Ebenen noch viele Handlungsaspekte und Fragen für ein Gelingen des Inklusionsprozesses offen sind. Hinzu kommen wichtige fundamentale Faktoren, ohne die sich eine inklusive Schulentwicklung nicht umsetzen lässt. Beginnend auf der politischen Ebene liegt hier bereits eine gesetzliche Regelung für eine inklusive Beschulung vor, die eine Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe sicherstellen soll. Jedoch zeigt sich in der Praxis, dass die Durchführung hauptsächlich noch integrativ stattfindet. Die Ziele von Theorie und Praxis stimmen somit nicht überein.

Es wird deutlich, dass Selektion weiterhin Bestandteil des Schulsystem ist, obwohl gem. der gesetzlichen Rahmenbedingungen und unter Zustimmung der UN-BRK dieses nicht mehr konform ist. Dabei muss es die Perspektive der Politik sein, so zu handeln und zu denken,

dass es Schulen ermöglicht wird, sich für den Inklusionsprozess offen aufzustellen und ihnen die entsprechenden Ressourcen bewilligt und zur Verfügung gestellt werden. Ziel der Bildungspolitik muss folglich sein, die Denkweise dahingehend zu verändern, dass das Schulsystem den Bedürfnissen der heterogenen Schülerschaft gerecht wird.

Ein weiterer Faktor auf dieser Ebene betrifft die nach wie vor fehlenden individualisierten Curricula auf der Basis einer entwicklungspsychologischen Didaktik, da ohne sie eine inklusive Schule nicht möglich ist. Erweitert kann festgestellt werden, dass eine Abkehr im Schulsystem von dem bestehenden Prinzip der Leistungserbringung und -beurteilung erfolgen muss. Nur so würde ein Rahmen für ein inklusives Schulsystem existieren, da auf Grund des bestehenden Prinzips der Leistungsniveaus eine Ausrichtung auf Vielfalt im Schulsystem im Vorfeld bereits eliminiert wird. Für den Prozess einer inklusiven Schulentwicklung besteht eine Dringlichkeit seitens der Bildungspolitik, diese und viele andere Rahmenbedingungen hierfür sicherzustellen.

Auf Seiten der Schulen ist es relevant, diesen Prozess aktiv zu begleiten und ihn sogar noch um die Denkweise, konträr zur Segregation, zu erweitern. Die Schulen sehen sich zudem mit der Problematik konfrontiert, dass kein adäquater Austausch zwischen Individuen und Institutionen vorliegt. Dies wäre aber ein wichtiger Schritt für eine zukünftige Weiterentwicklung des Inklusionsprozesses und soll einer Stagnation entgegenwirken. Da sich Schulen vermehrt zu Ganztagschulen umorientieren, entstehen neue Räume für die erweiterten Aufgaben von Schulen. Vor allem ergeben sich somit leistungsfreie Räume, die für das Kennenlernen und das Begegnen der heterogenen Schülerschaft notwendig sind. Sonderschulen und allgemeine Schulen haben dadurch mehr Möglichkeiten, unter den momentan herrschenden Barrieren Netzwerke aufzubauen und über einen leistungsfreien Raum mit freizeitähnlichem Charakter Begegnungsstätten herzustellen, was eine weitere Basis für eine inklusive Schule darstellt. Ausschlaggebend ist nicht die Quantität, sondern die Qualität der Prozesse. Auch wäre es von Vorteil, wenn Institutionen wie Sonderschulen fortgeführt und ebenfalls inklusiv ausgebaut werden, da sie auf Grund ihrer bereits bestehenden Barrierefreiheit weitere wichtige zur Verfügung stehende und nutzbare Ressourcen darstellen, die es ihnen ermöglichen zu einer Schule für alle zu werden. Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass der Begriff der Sonderschulen im inklusiven Schulsystem nicht mehr fortgeführt wird und in den Terminus der allgemeinen Schulen übergeht.

Um vorgenannten Problematiken entgegenzuwirken, sind einige Ansätze, Ziele und Handlungsanweisungen in der Ziel-Matrix beschrieben. Grundsätzlich und Aufgabe der Schulsozialarbeit ist hier aber auch den Sozialraum mit einzubeziehen. Durch seine Einbeziehung ist es z.B. möglich, den Inklusionsprozess mit Blick auf eine verbesserte Austauschqualität in Hinsicht der Netzwerkarbeit zu unterstützen. Die Öffnung sowie Einbeziehung des Sozialraums ermöglicht eine Ressourcen- und Kompetenzerweiterung, die sich wiederum positiv wie auch konstruktiv auf den gesellschaftlichen Inklusionsprozess auswirkt. Um jedoch Inklusion zum Ziel zu führen, ist es essentiell, dass zwischen Netzwerken und Schnittstellen auf allen Ebenen ein reger Austausch praktiziert wird, um die Inklusion über die Grenzen der Schule hinaus voranzutreiben. Der Blick muss hier ganzheitlich auf die verschiedenen und zusammenhängenden Lebensabschnitte eines jeden Individuums gerichtet werden. Dafür muss z.B. auch die Zusammenarbeit zwischen Kindertagestätten, Schulen, Ausbildungsstätten und dem Arbeitsmarkt sichergestellt werden.

Festzustellen ist, dass Heterogenität aus unserer Gesellschaft in der heutigen Zeit nicht wegzudenken und eine Frage des Umgangs ist. Wie aus den vorgenannten Beispielen auf den verschiedenen Ebenen, ob politisch oder im Schulsystem etc., ersichtlich wird, ist es notwendig für die Entwicklung von Inklusion neue Zielvorgaben zu erarbeiten. Die Denkweisen auf allen Ebenen müssen überdacht werden, um Diskriminierung und Ausgrenzung schon im Vorfeld zu beseitigen. Das primäre Ziel dieser Prozesse muss darin liegen, dass die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt ohne jegliche Einschränkung zu Grunde liegt.

„Aus soziologischer Sicht wird eine Gesellschaft häufig als funktional-differenziert beschrieben, welche aus Teilsystemen besteht, die in einem funktionalen Zusammenhang [stehen] [...]. Diese verschiedenen Teil- bzw. Funktionssysteme erzeugen Inklusion und Exklusion [...] [oder auch Segregation].“ (Theunissen 2010 49 f.)

Hierbei wird ein gesellschaftlicher Nutzen hergestellt, der weiterhin bestehen bleibt, jedoch muss dabei die Berücksichtigung der Menschenwürde im Mittelpunkt stehen, die u.a. den gesellschaftlichen Beitrag von Menschen mit Behinderung wertschätzt. Diese Realität darf bei dem Inklusionsgedanken nicht aus den Augen verloren werden. Dennoch ist es ratsam, in den verschiedenen Teilsystemen zu prüfen, was verändert werden muss, um ein sozial gerechtes Klima und ein Miteinander aufzubauen. Demzufolge steht die schulische Weiterentwicklung auf Grund ihres Sozialisierungsfaktors im Mittelpunkt.

Literaturverzeichnis

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, online unter:

http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 08.09.2012).

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2011): Pressemitteilung. Internationaler Tag der Menschen mit Behinderung am 3. Dezember 2011 im Zeichen der UN-Behindertenrechtskonvention, online unter:

http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2011/PM49_WelttagMenschenmitBehinderung_cm.html (Zugriff: 08.09.2012).

Behörde für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (o. J.): Schulische Hilfen. Recht auf den Besuch einer allgemeinen Schule, online unter:

<http://www.hamburg.de/kinder-familie/2219884/schulische-hilfen.html> (Zugriff: 11.08.2012).

Behörde für Schule und Berufsbildung (2012): Hamburger Schulstatistik. Schuljahr 2011/12. Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler in Hamburg, online unter:

<http://www.hamburg.de/contentblob/3384800/data/zahl-klassen-schueler-2011-12-ex.pdf> (Zugriff: 07.06.2012).

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2009): Behindertenbericht. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode, Bonn: Hausdruckerei des BMAS.

Boban, Ines / Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, online unter:

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Zugriff: 19.07.2012).

Bullinger, Hermann / Nowak, Jürgen (1998): Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2012): Drucksache 20/3641. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen, online unter:

<http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/drucksache-inklusion.pdf> (Zugriff: 27.05.2012).

Cloerkes, Günther (Hrsg.) (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, 3. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, 2. Aufl. online unter:

<http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Zugriff: 09.09.2012).

Ebert, Harald (2000): Beiträge zu einer ökologisch orientierten Kooperation – Möglichkeiten kooperativer Freizeitgestaltungen und projektorientierter Unterricht, in: Cloerkes, Günther / Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis, Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, S. 123-136.

Eberwein, Hans (2002): Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten, in: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 504-513.

Eberwein, Hans / Knauer Sabine (2002): Einführende Bemerkungen zur sechsten Auflage, in: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 11-16.

Feuser, Georg (1996): Thesen zu: “Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendliche in Kindergarten und Schule (Integration)“, online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html> (Zugriff: 25.11.2012).

Feuser, Georg (2010): Integration – keine Sache der Beliebigkeit: Das fachlich zu Machende und das politisch Notwendige, online unter: http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Integration_keine_Sache_der_Beliebigkeit.pdf (Zugriff: 12.08.2012).

Feuser, Georg (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: vds-Hessen im Verband Sonderpädagogik (Hrsg.): Behinderten Pädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Heft 1, 51 Jg. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 5-34.

Fuchs, Martin (2007): Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen, in: Krell, Gertraude [u.a.] (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt a.M.: Campus Verlag GmbH, S. 17-34.

Früchtel, Frank / Cyprian, Gudrun / Budde, Wolfgang (2007): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. Lehrbuch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GEW (2012a): Beschluss des Gewerkschaftstags Hamburg in: Baustelle Inklusion. Stellungnahmen, Meinungen, Argumente. Reader der GEW Hamburg, S.47-50, online unter: http://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/baustelle_inklusion_master.pdf (Zugriff: 02.09.2012).

GEW (2012b): Richtiges Ziel, falsches Konzept, fehlende Mittel, in: Baustelle Inklusion. Stellungnahmen, Meinungen, Argumente. Reader der GEW Hamburg, S. 6-24, online unter: http://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/baustelle_inklusion_master.pdf (Zugriff: 02.09.2012).

Heiner, Maja [u. a.] (1998): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, 4. erw. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Hermes, Gisela (2007): Von der Segregation über die Integration zur Inklusion, online unter: http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2007/01/segregation_integrations_inklusion_gisela_hermes.pdf (Zugriff: 06.07.2012).

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 354-361.

Hinz, Andreas (2003): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort!? Online unter: http://heupel.hostingkunde.de/lindenbergschule/inclusion_/Inklusion_hinz.pdf (Zugriff: 04.08.2012).

Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 41-74.

Jantzen, Wolfgang (1974): Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik, Gießen: focus verlag GmbH.

Jantzen, Wolfgang (2010): Eine Schule für alle ist möglich, online unter: <http://www.basaglia.de/Artikel/Eine%20Schule.pdf> (Zugriff: 24.11.2012).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994a): Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz, online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (Zugriff: 23.08.2012).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994b): Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule, online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf (Zugriff: 23.08.2012).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2002): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 159, online unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok159.pdf> (Zugriff: 23.08.2012).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Dokumentation Nr. 196 – Februar 2012. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf (Zugriff: 12.08.2012).

Lehrerkammer Hamburg (2012): Stellungnahme der Lehrerkammer zum Entwurf einer Mitteilung an die Hamburgische Bürgerschaft „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“, S. 1-19, online unter:

<http://www.lehrerkammer.hamburg.de/index.php/file/download/334> (Zugriff: 30.06.2012).

Lob-Hüdepohl, Andreas (2010): Vielfältige Teilhabe als Menschenrecht – ethische Grundlage inklusiver Praxis, in: Wittig-Koppe, Holger / Bremer, Fritz / Hansen, Hartwig (Hrsg.): Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte, Neumünster: Paranus Verlag der Brücke Neumünster gGmbH, S. 13-21.

Markowetz, Reinhard (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderung. Einleitung, in: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, 3. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, S. 208-210.

Müller, Kathrin (2012): Zum Verhältnis von Separation, Integration und Inklusion, in: vds-Hessen im Verband Sonderpädagogik (Hrsg.): Behinderten Pädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Heft 1, 51 Jg. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 98-106.

NETZWERK ARTIKEL 3 e. V. (2011): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e.V._Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung, online unter:

http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/089_schattenubersetzung-endgs.pdf (Zugriff: 02.06.2012).

Prenzel, Annedore (2009): Vielfalt, in: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 2, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 105-112.

Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung bis 2020. Analyse und Empfehlung zur Umsetzung, online unter:

http://gruene-fraktion-brandenburg.de/userspace/BB/ltf_brandenburg/Dokumente/Publikationen/gutachten_inklusionsentwicklung_WEB.pdf (Zugriff: 04.08.2012).

Romey, Stefan (2012): SPD-Schulpolitik: Versprochen und gebrochen? In: GEW (Beschluss des Gewerkschaftstags Hamburg): Baustelle Inklusion. Stellungnahmen, Meinungen, Argumente. Reader der GEW Hamburg, S. 54-60, online unter:

http://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/baustelle_inklusion_master.pdf (Zugriff: 02.09.2012).

Röh, Dieter (2009): Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Sander, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas, in: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 11-22.

Staub-Bernasconi, Silvia (1998): Soziale Probleme und problembezogene Arbeitsweisen: eine Übersicht, ein Entwicklungs- und Forschungsprogramm, in: Maja Heiner [u. a.] (Hrsg.): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, 4. erw. Aufl., Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 54-70.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Stiefvater, Hanne / Achilles, Ina (Hrsg.) (2011): Treffpunkt Konzept, Hamburg: alsterdorf assistenz west gGmbH, alsterdorf assistenz ost gGmbH.

Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht, in: Le Monde diplomatique, Nr. 8682, online unter: <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2008/09/12.mondeText.artikel,a0058.idx,21> (Zugriff: 05.08.2008).

Theunissen, Georg (2010): Inklusion – für die Behindertenarbeit kritisch buchstabiert. Von der Integration zur Inklusion, in: Wittig-Koppe, Holger / Bremer, Fritz / Hansen, Hartwig (Hrsg.): Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte, Neumünster: Paranus Verlag der Brücke Neumünster gGmbH, S. 46-54.

UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) (o. J.): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, online unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Zugriff: 04.07.2012).

UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes, online unter: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (Zugriff: 11.10.2012).

Walter, Jürgen / Wember, Franz B. (2007): Konzepte und Methoden. Einführung, in: Walter, Jürgen / Wember, Franz B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik, Band 2, Göttingen [u. a.]: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 354-356.

Wocken, Hans (2011): Zur Philosophie der Inklusion. Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention, in: Teilhabe, Nr. 2, Jg. 50, S. 52-59.

Wunder, Michael (2010): Inklusion – nur ein neues Wort oder ein anderes Konzept? In: Wittig-Koppe, Holger / Bremer, Fritz / Hansen, Hartwig (Hrsg.): Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte, Neumünster: Paranus Verlag der Brücke Neumünster gGmbH, S. 22-37.

Weiterführende Literatur zum wissenschaftlichen Arbeiten

Erhardt, Klaudia / Grüber, Katrin (2011): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hinz, Andreas (2006): Integrativer Unterricht bei geistiger Behinderung? Integrativer Unterricht ohne geistiger Behinderung! In: Wüllenweber, Ernst / Theunissen, Georg / Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer, S.341-349.

Holler-Zittlau, Inge (2012): Aus der Verbandsarbeit. Eckpunkte zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention, in: vds-Hessen im Verband Sonderpädagogik (Hrsg.): Behinderten Pädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Heft 1, 51 Jg. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 107-111.

Preuss-Lausitz (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Schuck, Karl Dieter (2010): Pädagogische und sonderpädagogische Unterstützungssysteme neu gestalten, in: Hamburg macht Schule, S. 1.

Stein, Anne-Dore (2000): Integration als gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe, in: Rödler, Peter / Berger, Ernst / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Es gibt keinen Rest. Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen, Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH, S. 40-53.

Thiersch, Hans (Hrsg.) (2011): Bildung, in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4. völlig neu bearbeitete Aufl., München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag, S. 162-173.

Wacker, Elisabeth (2011): Behindertenpolitik, Behindertenarbeit, in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4. völlig neu bearbeitete Aufl., München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag, S. 87-100.

Vortrag

Schöler, Jutta (2012): Schwere Behinderung in der inklusiven Schule, Hamburg.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bundesergebnisse Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen; Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen allgemeinen Schulen zusammen; Absolut.....	65
Tab. 2: Praxis der schulischen Integration und Inklusion	66
Tab. 3: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Förderquoten nach Förderschwerpunkten 2010.....	67
Tab. 4: Bundesergebnisse Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen; Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf; Förderquoten.....	67
Tab. 5: Bundesergebnisse Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen; Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf; Verteilung auf Förderschulen und allgemeine Schulen; Absolut.....	68
Tab. 6: Bundesergebnisse Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen; Abgänger / Absolventen.....	68
Tab. 7: Bundesergebnisse Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen; Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf; Absolut.....	69
Tab. 8: Länderergebnisse Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen; Schüler insgesamt.....	69
Tab. 9: Länderergebnisse Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen; Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf; an allgemeinen Schulen insgesamt; alle Förderschwerpunkte zusammen.....	70
Tab. 10: Länderergebnisse Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen; Klassen insgesamt.....	70
Tab. 11: Teilziele und Handlungsziele auf mikrosozialer Ebene.....	47
Tab. 12: Teilziele und Handlungsziele auf makrosozialer Ebene.....	49
Tab. 13: Teilziele und Handlungsziele auf mesosozialer Ebene.....	52

Tabelle 1**Bundesergebnisse****Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen****Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen allgemeinen Schulen zusammen****Absolut**

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Schüler insgesamt	63.261	65.804	63.113	68.493	70.728	76.261	84.689	88.664	95.475	108.642
- Förderschwerpunkt Lernen	30.362	31.251	29.637	32.320	32.683	34.985	38.831	39.839	42.563	47.259
- Sonstige Förderschwerpunkte	32.879	34.553	33.476	36.173	38.045	41.276	45.858	48.825	52.912	61.383
- Sehen	1.765	1.852	1.431	1.779	1.732	1.833	1.898	1.899	1.995	2.232
- Hören	3.053	3.419	2.701	2.825	2.900	3.269	3.651	3.914	4.084	5.210
- Sprache	0.267	0.646	0.760	10.351	11.433	12.644	13.271	13.574	14.553	16.550
- Körperliche und motorische Entwicklung	4.214	4.297	4.391	4.788	5.001	5.158	5.876	6.208	6.671	7.341
- Geistige Entwicklung	1.885	1.981	1.998	1.920	2.107	2.117	2.406	2.554	2.713	3.189
- Emotionale und soziale Entwicklung	10.634	11.762	12.071	13.342	14.188	15.614	18.173	19.912	22.167	25.478
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	1.854	1.430	953	1.023	516	554	417	624	435	1.209
- Kranke	207	166	171	145	168	87	166	140	294	174

(Quelle: KMK 2012, 10)

Tabelle 2

Praxis der schulischen Integration und Inklusion

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert /nichtbehindert; mit /ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch Expertinnen und Experten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

(Quelle: Hinz 2012, 359)

Tabelle 3

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Förderquoten nach Förderschwerpunkten 2010

Förderschwerpunkt	Schüler – Anzahl –	Förderquote – in % –
Lernen	202.217	2,6
Sehen	7.163	0,1
Hören	16.197	0,2
Sprache	53.267	0,7
Körperliche und motorische Entwicklung	32.464	0,4
Geistige Entwicklung	78.277	1,0
Emotionale und soziale Entwicklung	62.692	0,8
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	23.938	0,3
Kranke	10.349	0,1
Insgesamt	486.564	6,4

(Quelle: KMK 2012, XI)

Tabelle 4

Bundesergebnisse
Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen
Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Förderquoten

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Schüler insgesamt	5.414	5.539	5.556	5.639	5.669	5.755	5.900	6.031	6.171	6.354
- Förderschwerpunkt Lernen	2.895	2.934	2.917	2.811	2.727	2.673	2.656	2.639	2.630	2.641
- Sonstige Förderschwerpunkte	2.518	2.604	2.639	2.828	2.942	3.082	3.244	3.393	3.541	3.713
- Sehen	0,072	0,074	0,070	0,077	0,078	0,082	0,085	0,088	0,091	0,094
- Hören	0,155	0,162	0,155	0,160	0,165	0,172	0,180	0,186	0,193	0,212
- Sprache	0,483	0,502	0,515	0,530	0,562	0,592	0,618	0,638	0,665	0,696
- Körperliche und motorische Entwicklung	0,288	0,296	0,308	0,321	0,336	0,353	0,372	0,390	0,403	0,424
- Geistige Entwicklung	0,762	0,788	0,816	0,845	0,873	0,899	0,934	0,967	0,995	1,022
- Emotionale und soziale Entwicklung	0,426	0,459	0,481	0,506	0,537	0,573	0,640	0,694	0,750	0,819
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	0,225	0,216	0,184	0,276	0,280	0,291	0,287	0,304	0,310	0,313
- Kranke	0,109	0,107	0,111	0,114	0,112	0,121	0,127	0,126	0,134	0,135

(Quelle: KMK 2012, 4)

Tabelle 5

Bundesergebnisse
 Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen
 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
 Verteilung auf Förderschulen und allgemeine Schulen
 Absolut

	2005		2006		2007		2008		2009		2010	
	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen
Schüler insgesamt	416.219	70.728	408.085	76.261	430.399	84.689	393.491	88.664	387.792	95.475	377.922	108.642
- Förderschwerpunkt: Lernen	201.559	32.683	189.941	34.985	179.554	38.831	171.113	39.839	163.363	42.533	154.950	47.259
- Sonstige												
- Förderschwerpunkte	214.660	38.045	218.144	41.276	220.845	45.858	222.378	48.825	224.429	52.912	222.964	61.383
- Sehen	4.983	1.732	5.074	1.833	5.093	1.898	5.111	1.899	5.163	1.995	4.631	2.232
- Hören	11.249	2.900	11.167	3.269	11.131	3.651	10.976	3.914	11.034	4.084	10.987	5.210
- Sprache	36.842	11.433	37.178	12.644	37.533	13.271	37.465	13.574	37.514	14.553	36.717	16.550
- Körperliche und motorische Entwicklung	23.853	5.001	24.561	5.158	24.740	5.876	24.942	6.208	24.882	6.671	25.123	7.341
- Geistige Entwicklung	72.838	2.107	73.562	2.117	74.412	2.406	74.738	2.551	75.194	2.713	75.088	3.189
- Emotionale und soziale Entwicklung	31.946	14.188	32.603	15.614	34.427	18.173	35.530	19.912	36.595	22.167	37.214	25.478
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	23.516	516	23.938	554	23.218	417	23.707	624	23.817	435	22.729	1.209
- Kranke	9.433	168	10.061	87	10.301	166	9.909	140	10.230	234	10.175	174

(Quelle: KMK 2012, 5)

Tabelle 6

Bundesergebnisse
 Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen
 Abgänger/Absolventen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Abgänger/Absolventen insgesamt	45.590	47.104	48.283	49.933	49.660	50.862	49.689	46.437	43.900	40.226
davon										
ohne Hauptschulabschluss zusammen	36.631	37.840	38.495	39.533	38.626	39.262	38.127	35.412	33.391	30.306
- aus Förderschul- klassen mit Förder- schwerpunkt Lernen	28.303	28.992	29.133	29.642	28.686	28.462	27.216	24.896	20.144	19.912
- aus Förderschul- klassen mit sonstigen Förderschwerpunkten	8.328	8.848	9.362	9.891	9.940	10.800	10.909	10.514	13.247	10.394
mit Hauptschulabschluss	8.162	8.319	8.834	9.455	10.005	10.415	10.414	9.078	9.601	8.054
mit mittlerem Abschluss	733	866	868	881	962	1.099	1.076	971	943	894
mit Fachhochschulreife	-	4	3	2	4	4	4	1	7	4
mit Hochschulreife	64	65	63	62	63	82	68	75	58	68

(Quelle: KMK 2012, 9)

Tabelle 7

Bundesergebnisse
 Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen
 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
 Absolut

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Schüler insgesamt	488.893	495.244	492.438	492.264	486.947	484.346	485.088	482.155	483.267	486.564
- Förderschwerpunkt Lernen	261.473	262.389	258.549	245.375	234.242	224.926	218.385	210.952	205.926	202.217
- Sonstige Förderschwerpunkte	227.420	232.855	233.889	246.889	252.705	259.420	266.703	271.203	277.341	284.347
- Sehen	6.460	6.613	6.167	6.746	6.715	6.907	6.981	7.010	7.158	7.163
- Hören	14.024	14.518	13.714	13.928	14.149	14.436	14.782	14.890	15.118	16.197
- Sprache	43.602	44.891	45.643	46.237	48.275	49.822	50.804	51.039	52.067	53.267
- Körperliche und motorische Entwicklung	25.974	26.483	27.328	27.997	28.854	29.719	30.616	31.150	31.553	32.464
- Geistige Entwicklung	68.780	70.451	72.284	73.741	74.945	75.679	76.818	77.292	77.907	78.277
- Emotionale und soziale Entwicklung	38.477	41.012	42.594	44.210	46.134	48.217	52.600	55.442	58.762	62.692
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	20.304	19.295	16.312	24.073	24.032	24.492	23.635	24.331	24.252	23.938
- Kranke	9.799	9.592	9.847	9.957	9.601	10.148	10.467	10.049	10.524	10.349

(Quelle: KMK 2012, 3)

Tabelle 8

Länderergebnisse
 Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen
 Schüler insgesamt

Land	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
BW	53.501	54.565	55.199	54.823	54.804	54.227	54.169	53.927	53.776	53.175
BY	63.792	63.956	63.033	62.049	60.933	60.169	59.701	59.184	58.573	57.326
BE	13.769	13.744	13.738	13.558	13.424	13.008	12.708	12.297	12.003	11.458
BB ¹⁾	15.172	14.261	13.834	13.278	12.673	11.546	10.538	10.040	10.009	9.794
HB	2.578	2.417	2.461	2.493	2.643	2.641	2.727	2.745	2.644	2.488
HH	7.526	7.570	7.525	7.527	7.465	7.361	7.283	7.091	7.041	6.650
HE	24.654	25.579	26.326	26.632	26.643	26.701	25.943	25.918	25.891	25.259
MV	13.709	13.218	12.834	12.372	11.455	10.841	10.644	10.399	10.193	9.699
NI	38.041	39.301	40.024	39.940	39.506	38.588	37.451	36.912	36.437	35.541
NW	98.928	102.627	104.618	104.613	103.341	103.052	102.691	101.753	100.920	98.483
RP	16.951	17.416	17.668	17.513	17.272	16.819	16.413	15.868	15.545	15.099
SL	3.851	3.989	4.058	4.095	4.075	4.051	3.947	3.858	3.828	3.787
SN	23.721	22.834	22.246	21.628	20.848	20.094	19.223	18.875	18.821	19.044
ST	19.278	18.523	17.594	16.469	15.530	14.773	14.310	13.833	13.184	12.888
SH	12.526	12.382	12.106	11.907	11.567	11.053	10.209	9.356	8.635	8.079
TH	17.635	17.058	15.971	14.874	14.040	13.161	12.442	11.435	10.288	9.172
D	425.632	429.440	429.325	423.771	416.219	408.085	400.399	393.491	387.792	377.922

(Quelle: KMK 2012, 25)

Tabelle 9

Länderergebnisse
 Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen
 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
 an allgemeinen Schulen insgesamt
 alle Förderschwerpunkte zusammen

Land	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
BW	16.626	16.628	17.018	18.584	17.451	18.729	18.746	18.945	19.533	20.064
BY	8.851	9.439	5.479	7.782	6.132	8.576	12.027	11.344	13.917	14.534
BE	6.589	5.662	5.862	6.430	6.174	6.597	7.077	7.785	5.445	8.961
BB	3.667	4.065	4.108	4.344	4.208	4.531	5.444	5.734	5.751	6.208
HB	2.067	3.036	2.372	2.026	2.216	2.152	1.750	1.750	1.547	1.732
HH	1.257	1.284	1.548	1.035	1.419	1.370	1.187	1.200	1.356	2.142
HE	2.683	2.878	3.022	3.030	3.089	3.227	3.091	3.212	3.644	4.372
MV	795	1.309	1.423	1.423	1.766	2.802	3.131	2.576	3.476	3.547
NI	1.170	1.170	1.496	1.664	2.544	1.894	2.513	2.228	2.840	3.322
NW	8.672	9.765	9.767	10.205	10.867	11.765	12.868	14.409	16.425	18.016
RP	1.605	1.703	1.329	2.204	2.297	2.521	2.948	3.217	3.650	3.898
SL	1.024	1.170	1.284	1.325	1.373	1.427	1.535	1.751	1.893	2.137
SN	1.171	1.383	1.612	1.955	2.211	2.588	3.155	3.699	4.115	5.042
ST	332	352	476	524	655	862	1.072	1.309	1.922	2.614
SH	4.416	4.343	4.428	4.091	4.513	5.259	5.929	6.479	7.199	8.056
TH	1.716	1.692	1.799	1.867	1.789	2.021	2.160	2.321	2.752	3.097
D	63.261	65.804	63.113	68.493	70.728	76.261	84.689	88.664	95.475	108.642

(Quelle: KMK 2012, 53)

Tabelle 10

Länderergebnisse
 Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen
 Klassen insgesamt

Land	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
BW	5.919	6.043	6.122	6.162	6.192	6.233	6.266	6.305	6.351	6.330
BY	5.439	5.478	5.464	5.426	5.387	5.360	5.291	5.273	5.255	5.211
BE	1.460	1.472	1.467	1.457	1.445	1.416	1.413	1.401	1.363	1.329
BB	1.611	1.558	1.495	1.454	1.380	1.271	1.165	1.124	1.100	1.091
HB	281	269	293	295	301	313	329	330	331	318
HH	713	711	711	702	701	689	716	687	726	688
HE	2.310	2.423	2.483	2.505	2.550	2.568	2.583	2.539	2.598	2.570
MV	1.328	1.302	1.254	1.223	1.188	1.128	1.121	1.092	1.064	1.006
NI	4.002	4.144	4.252	4.259	4.264	4.252	4.167	4.166	4.143	4.077
NW	8.664	9.155	9.529	9.649	9.473	9.355	9.370	9.375	9.308	9.145
RP	1.694	1.733	1.745	1.732	1.755	1.723	1.685	1.636	1.511	1.576
SL	416	420	433	434	422	413	411	406	404	396
SN	2.310	2.263	2.247	2.175	2.104	2.087	2.018	1.981	1.953	1.984
ST	1.998	1.937	1.854	1.781	1.708	1.661	1.605	1.569	1.509	1.477
SH	1.262	1.248	1.212	1.181	1.157	1.106	1.040	957	902	854
TH	1.764	1.733	1.629	1.539	1.485	1.408	1.332	1.235	1.132	1.006
D	41.191	41.889	42.191	41.994	41.452	40.988	40.513	40.131	39.750	39.050

(Quelle: KMK 2012, 31)

Abkürzungsverzeichnis

BMAS: Bundesministerium für Arbeit und Soziales

BUT: Bildungs- und Teilhabepaket

GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

HmbSG: Hamburgisches Schulgesetz

I-Klassen: Integrationsklassen

IR-Klassen: Integrative Regelklassen

KESS-Faktor: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Faktor

KMK: Kultusministerkonferenz

ReBBZ: Regionale Bildungs- und Beratungsstellen

REBUS: Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen

UN-BRK: UN-Behindertenrechtskonvention

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift