

Bundes Eltern Rat

Gemeinsam für beste Bildung

Integration und Inklusion - wie machen es die anderen?

Fachtagung für BER-Mitglieder und Mitglieder der Europäischen Elternvereinigung

28./29. Oktober 2011

Hamburg



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

gefördert durch das

BER



Vorsitzender:

Hans-Peter Vogeler

Geschäftsstelle:

Bernauer Straße 100
16515 Oranienburg

Kontakt:

Tel: 0 33 01 – 57 55-37
Fax: 0 33 01 – 57 55-39

info@bundeselternrat.de
www.bundeselternrat.de

Bankverbindung:

Mittelbrandenburgische Sparkasse
BLZ: 160 500 00
Kto-Nr.: 3754001212

Inhalt

1. Projektbeschreibung	3
2. Pressemitteilung nach der Tagung	4
3. Das Recht auf inklusive Bildung: Bedenken – Forschungsergebnisse – Herausforderungen	5
4. Inklusion: Praxisbeispiel Fläming-Grundschule Berlin	18
5. Herausforderungen und praktische Aspekte der Inklusion aus Elternsicht.....	18
6. Index für Inklusion	19
7. Namen, Zahlen, Fakten	21
Anhang	21

1. Projektbeschreibung

Die UN-Behindertenrechtskonvention und PISA 2009 bieten den Anlass für diese Tagung. Beide verweisen auf junge Menschen, die nicht dieselben Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe haben wie ihre Altersgenossen. Erfolgreiche Integration ist entscheidend für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, Inklusion für Kinder mit Behinderung. Einwandererkinder haben trotz aller durch die PISAstudie dokumentierten Fortschritte noch immer großen Nachholbedarf in der Bildung. Kinder mit Behinderung haben seit der UN-Konvention ein verbrieftes Recht darauf, mit Gleichaltrigen gemeinsam zu lernen.

Im Oktober 2011 hält die europäische Elternvereinigung EPA ihre Jahrestagung in Hamburg ab. Der BER möchte die Gelegenheit zu einer parallel stattfindenden Tagung nutzen und den BER-Delegierten die Möglichkeit zum direkten Austausch mit Elternvertretern aus anderen europäischen Ländern bieten.

Dieser Austausch ist nicht nur im Hinblick auf das BER-Jahresthema 2012 wichtig, sondern für die gesamte bildungspolitische Diskussion in Deutschland. 2012 befasst sich der BER mit den Voraussetzungen für ein inklusives Bildungssystem. Viele Länder Europas sind Deutschland bei der inklusiven Bildung weit voraus, hier hofft der BER auf Anregungen und neue Sichtweisen. Kinder mit Migrationshintergrund haben in anderen Ländern deutlich bessere Chancen als in Deutschland - auch hier können die BER-Delegierten vom Erfahrungsaustausch profitieren und den Erkenntnisgewinn und Lösungsideen in ihre Länder mitnehmen, um dort die Diskussion zu bereichern.

Die Tagung wird dokumentiert. Das Ergebnis der Tagung fließt in die Tagungen des Jahres 2012 ein. Die Teilnehmer nutzen die Erkenntnisse aus der Tagung für die Elternarbeit in ihrem Land.

2. Pressemitteilung nach der Tagung

Integration und Inklusion - wie machen es die anderen?

Über hundert Teilnehmer/innen waren der Einladung der European Parents' Association (EPA) und des deutschen Bundeselternrats (BER) nach Hamburg gefolgt. Dort fand die halbjährliche Generalversammlung der EPA und eine gemeinsame Konferenz zu den Themen Integration und Inklusion in Schulen statt.

Bei Schulbesuchen in der Hansestadt erlebten die Teilnehmer/innen die Praxis inklusiven Unterrichts. In Plenarvorträgen wurde das Thema aus theoretischer und praktischer Sicht beleuchtet. Prof. Dr. Andreas Hinz von der Universität Halle stellte den „Index für Inklusion“ vor, einen Leitfaden für die Entwicklung inklusiver Strukturen, der den schwierigen Begriff Inklusion begreifbar macht. In parallelen Arbeitsgruppen wurden Erfahrungen aus den verschiedenen europäischen Systemen ausgetauscht.

Die Elternvertreter aus ganz Europa bekennen sich dazu, dass alle bildungspolitischen Maßnahmen ebenso wie die tägliche Arbeit in den Schulen auf die Kinder abgestimmt werden müssen: „Jedes Kind muss die Chance erhalten, sein optimales Bildungsziel zu erreichen, damit es auch über die Schule hinaus seine Potentiale entfalten kann. Das ist das vorrangige und gemeinsame Anliegen aller Eltern“, betont Hans-Peter Vogeler, Vorsitzender des Bundeselternrats. „Die Unterschiede der Bundesländer bei der Inklusion signalisieren akuten Handlungsbedarf!“

„Eine große Bereicherung“ sei das Zusammentreffen mit Eltern aus so vielen europäischen Ländern gewesen. Die Übereinstimmung in Bezug auf die Bedeutung von Inklusion mache Mut für die tägliche Arbeit. „Was wir in Hamburg erlebt und gesehen haben, muss doch auch in anderen Bundesländern umsetzbar sein“, meinte eine Konferenzteilnehmerin.

Johannes Theiner, Präsident der European Parents' Association, weist auf die gesellschaftliche Reichweite des Anliegens hin: „Nur eine inklusive Gesellschaft kann ein inklusives Schulsystem tragen. Rechte und Bedürfnisse der Eltern müssen ausdrücklich berücksichtigt werden. Inklusion kann jedenfalls nicht durch einfaches Umetikettieren erreicht werden. Rahmenbedingungen und Ressourcen müssen Individualisierung tatsächlich möglich machen.“

Der Abbau von Ängsten vor negativen Auswirkungen inklusiver Modelle sei eine vordringliche Aufgabe. Interessensausgleich und Partizipation aller Beteiligten müssten prozessbegleitend gewährleistet werden.

„Ja, wir bekennen uns zur UN-Konvention und zu den Rechten von Menschen mit Behinderung!“ sind sich die Vorsitzenden der beiden Elternorganisationen einig.

3. Das Recht auf inklusive Bildung: Bedenken – Forschungsergebnisse – Herausforderungen

Vortrag von Irene Demmer-Dieckmann

Dr. Irene Demmer-Dieckmann hat als Sonderpädagogin zehn Jahre in Integrationsklassen gearbeitet und bildet seit 2003 an der TU Berlin Lehramtsstudierende aus. Sie bietet u.a. Pflichtseminare zur Integrationspädagogik an.

Ihre Einladung habe ich sehr gerne angenommen, weil Sie als Bundeselternrat ganz besonders wichtig sind: Die Inklusive Schule braucht den Bundeselternrat als Verbündeten, als Partner und als Innovator für bessere Schulen.

Ich bin um eine allgemeine Einführung in das Thema gebeten worden. Was erwartet Sie in meinem Vortrag? Ich stelle das Menschenrecht auf inklusive Bildung vor, zeige, dass Inklusion mehr ist als Integration, nenne acht häufig formulierte Bedenken und stelle entsprechende Forschungsergebnisse vor. Abschließend benenne ich fünf Herausforderungen.

Auf dem Weg zur inklusiven Schule ist Deutschland seit 35 Jahren. 1975 wurde in Berlin in der Fläming-Grundschule die erste staatliche Integrationsklasse bundesweit eröffnet. Darüber berichtet im Anschluss Alexa Liebert.

Bundesweit können nur 20% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die wohnortnahe Regelschule gehen. Sonderbeschulung ist in Deutschland immer noch „normal“ und die Regel.



Abb. 1: An den Rand gedrängt Foto: Ernst Herb

Das Foto löst sehr verschiedene Reaktionen aus. Nur sachliche Information zur Lage der Einrichtungen? Oder Ausdruck der Tatsache, dass sich zu Recht viele Eltern mit ihren behinderten Kindern immer noch an den Rand gedrängt fühlen? Die Schilder stehen auch nicht zufällig so untereinander. Im Deutschen Regelwerk für Schilder ist nach DIN Vorschriften auch die Abfolge vorgegeben. Studierende schließen übrigens vor, die behinderten Kinder könnten sich im Tierheim Hunde ausleihen und sich dann mit den alten Damen und Herren einen schönen Tag machen.

„Der Wert einer Gesellschaft erweist sich an der Art, wie sie mit ihren Behinderten umgeht. Nicht behindert zu sein, ist kein Verdienst, sondern ein Geschenk, das uns jeder Zeit genommen werden kann.“, sagte Richard von Weizsäcker 1994 in seiner berühmten Rede.

Menschrecht auf inklusive Bildung

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen liegt seit Dezember 2006 vor. Sie ist also nicht plötzlich „vom Himmel gefallen“, sondern seit fünf Jahren bekannt und seit zweieinhalb Jahren in Deutschland in Kraft.

Menschenrechte sind für alle Menschen auf der ganzen Welt gleich. Es sind Grundrechte wie das Recht auf Freiheit, auf Meinungsfreiheit, gleiche Rechte für Männer und Frauen, das Recht auf Bildung; und für Kinder auch das Recht, zu spielen und zu lernen. Es gibt zehn Menschenrechtskonventionen, die Behindertenrechtskonvention ist eine davon.

Zentrale Aussagen der Behindertenrechtskonvention betreffen die Berücksichtigung des Wohles des Kindes (es ist nicht von einem Elternrecht die Rede), die Achtung der Würde und Autonomie, Selbstbestimmung, Nicht-Diskriminierung und die vollständige Teilhabe an der Gesellschaft.

Im Artikel 24 „Bildung“ steht, dass die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen gewährleisten (§24.1) und dass sie sicherstellen, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben (§ 24.2).

Die Vertragsstaaten verpflichten sich zur schrittweisen Umsetzung unter Ausschöpfung der verfügbaren Mittel (§ 4.2) und dazu, angemessene Vorkehrungen (§ 24.2c) zu treffen.

Alle Kinder, wirklich alle, haben unabhängig von einer Behinderung das Recht, gemeinsam dieselbe wohnortnahe Schule zu besuchen, in die Geschwister- oder Nachbarkinder gehen.

Das Menschenrecht auf Inklusion ist keine bildungspolitische Modeerscheinung oder eine jener Reformen, die in Kürze wieder verschwunden sein werden. Es ist auch

keine Frage der persönlichen Haltung, ob die Behindertenrechtskonvention umgesetzt wird (s. a. Demmer-Dieckmann 2011a).

Die Weltgemeinschaft will Inklusion. 153 von 193 UN-Staaten haben wie Deutschland die Behindertenrechtskonvention unterzeichnet, das sind 80% aller Staaten. 40 Staaten haben die UN-Konvention nicht unterschrieben, darunter die Schweiz und Weißrussland.

Wo steht Deutschland im europäischen Vergleich? Europaweit haben wir durchschnittlich eine Integrationsquote von ca. 80% und eine Sonderschulquote von ca. 20%. Gemeinsamer Unterricht ist die Regel und Sonderbeschulung die Ausnahme. In Deutschland ist es umgekehrt: Deutschland hat eine Integrationsquote von nur 20% und steht damit auf dem drittletzten Platz, vor Belgien-Flandern und der Schweiz. Inklusionsmäßig ist Deutschland ein Entwicklungsland. Die Verhältnisse müssen total umgedreht werden.

Rang	Bundesland	Integrationsquote
1	Schleswig-Holstein	46 %
2	Berlin	41 %
3	Bremen	37 %
4	Brandenburg	36 %
5	Saarland	33 %
6	Baden-Württemberg	27 %
7	Mecklenburg-Vorpommern	25 %
8	Thüringen	21 %
Deutschland insgesamt		20 %
9	Rheinland-Pfalz	19 %
10	Sachsen	18 %
11	Hamburg	16 %
12	Bayern	16 %
13	Nordrhein-Westfalen	15 %
14	Sachsen-Anhalt	13 %
15	Hessen	12 %
16	Niedersachsen	7 %

Abb. 2: Integrationsquoten pro Bundesland

Eigene Grafik, eigene Berechnungen nach KMK 2010a und 2010b

Der Föderalismus zeigt seine Folgen mit Spannweiten der Integrationsquoten von 46% in Schleswig-Holstein bis 7% in Niedersachsen. Es ist immer noch eine Frage des Bundeslandes und seiner Bildungspolitik, wie groß die Chance für einen Schüler mit Unterstützungsbedarf ist, integrativ unterrichtet zu werden.

Weil Niedersachsen hier am Ende steht, freue ich mich über die Presseinformation des Landeselternrats Niedersachsen vom 11.10.2011 besonders. Der Landeselternrat hat die Landesregierung aufgefordert, umgehend die gesetzlichen Voraussetzungen zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention zu schaffen.

Diese und weitere Stellungnahmen des Bundeselternrates zur Inklusion (Boppard Resolution vom Januar 2011 und die Resolution aus Porta Westfalica vom April 2011) und die vielen Aktivitäten konkret vor Ort sind sehr bedeutsam in diesem Reformprozess. Eltern können und sollten zur Bewusstseinsbildung beitragen und Druck aufbauen – das wissen Sie besser als ich.

Inklusion ist mehr als Integration

Inklusion wird oft als neues, modernes, internationales Wort für Integration gebraucht, aber Inklusion ist mehr als Integration! Schauen wir uns die Begriffe genauer an: Integration meint Wiederherstellung eines Ganzen, setzt daher eine Trennung voraus. Wer nicht ausgesondert wird, muss auch nicht integriert werden.

Inklusion bedeutet „eingeschlossen sein“ und geht über die Integration von Schülern mit Förderbedarf hinaus, denn in einem inklusiven Bildungssystem geht es um den vorbehaltlosen Einbezug aller Kinder in einer Schule für alle. In der inklusiven Schule sind alle verschieden, nicht nur die behinderten Kinder. Inklusion umfasst alle Dimensionen der Heterogenität/Verschiedenheit: Migrationshintergrund, Geschlecht, Religion, besonders begabte Schüler und solche mit Behinderung. Behinderung stellt kein Ausschlusskriterium dar. Keine Regelschule darf mehr ein Kind wegen seiner Behinderung ablehnen. Eine inklusive Schule ist von vorneherein offen für alle Kinder und hat das gesamte System Schule im Blick.

Inklusionsfähigkeit ist keine Eigenschaft eines Kindes mehr (das hatten manche Bundesländer als Bedingung), sondern die Schule muss sich als inklusionsfähig erweisen, sie muss sich an die Erfordernisse ihrer Schüler anpassen. Das ist wahrlich eine große Herausforderung.

Weder „Integration“ noch „Inklusion“ sind geschützte Begriffe, noch gibt es verbindliche Definitionen. Sie werden daher oft verwendet, wie es gerade passt. So wurde u. a. argumentiert, das deutsche Bildungssystem (bzw. das Bildungssystem eines Bundeslandes) sei schon inklusiv, weil jedem Kind mit Förderbedarf ein Recht auf Bildung zukomme, wenn auch nur in Sonderschulen. Doch getrennt in verschiedenen Schulen lernen, aber gemeinsam leben – das passt schwer zusammen.

Auch Inklusion muss man lernen – das gilt für Kinder, Eltern, Pädagogen und die

Bildungsverwaltung. Kindertageseinrichtungen und Schule sind wichtige und richtige Orte dafür.

„Wer als Kind nie Kontakt zu Behinderten hatte, wird auch später als Unternehmer keinen Menschen mit Behinderung einstellen“, so hat es Hubert Hüppe, der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung, formuliert.

In Integrationsklassen wird das Lernen im Gleichschritt überwunden. Differenziertes und gemeinsames Lernen wird realisiert. Ungleiche Lernvoraussetzungen müssen respektiert werden. Eine gleiche Behandlung von Ungleichen – das ist nicht gerecht.

Die inklusive Schule setzt an den Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder an. Wenn Hannah bei der Einschulung bereits Harry Potter liest und Cem kaum die Buchstaben seines Namens erkennt, kann der Unterricht nicht im Gleichschritt organisiert werden. Von Differenzierung und individueller Förderung profitieren auch die nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler sowie die schnell Lernenden. Auch für sie stellt sie einen Gewinn dar.

Da die meisten von uns keine behinderten Kinder in ihrer Schulzeit erlebt haben, können sich viele auch eine inklusive Schule nicht vorstellen. Was neu ist, löst Ängste und Bedenken aus. Bedenken müssen ernst genommen werden. Aber es ist auch zu prüfen, ob sie begründet sind. Ich will nun auf acht häufig formulierte Bedenken eingehen und vorstellen, was die Forschung dazu sagt. Insgesamt liegen seit mehr als 30 Jahren Erfahrungen und umfangreiche Forschungen vor, bundesweit und international.

Bedenken 1: Lernen nichtbehinderte Schüler in Integrationsklassen nicht weniger?

Schulleiter, Lehrkräfte und auch Eltern nichtbehinderter Schüler sind oft vor Beginn des gemeinsamen Unterrichts verunsichert und fürchten, dass behinderte Kinder die Leistungsentwicklung der nicht behinderten behindern könnten. Mehrere Studien belegen, dass dies nicht der Fall ist. Nichtbehinderte Kinder sind gleich gut wie Schüler in Klassen ohne Integration, in einigen Studien erreichen sie sogar bessere Leistungen als in nichtintegrativen Klassen (Feyerer 1998; Preuss-Lausitz 2009; Wocken 1999).

Auch besonders begabte Kinder mit einem IQ höher als 117 werden in ihrer kognitiven Entwicklung nicht behindert und in ihren sozialen Kompetenzen zusätzlich gefördert (Bless/Klaghofer 1991; Feyerer 1998). Vor dem Hintergrund eines differenzierten Unterrichts für alle Schüler in Integrationsklassen lassen sich diese Ergebnisse plausibel erklären. „Integration macht schlau!“, so formuliert es der Hirnforscher Hüther.

Bedenken 2: Werden Schüler mit Förderbedarf nicht überfordert?

Oft wird befürchtet, Schüler mit Förderbedarf würden in Integrationsklassen überfordert und nicht angemessen gefördert. Zahlreiche Studien haben ergeben, dass sie in integrativen Settings deutlich mehr lernen als in Sonderschulen (Bless 1995; Haeblerlin u.a. 1990; Hildes Schmidt/Sander 1996; Myklebust 2006; Tent u.a. 1991; Wocken 2007). Dies trifft vor allem für Schüler zu, die als lernbehindert gelten. Heterogene Lerngruppen wirken sich gerade für schwächere Schüler leistungssteigernd aus, ein Befund, der sich auch in den PISA-Studien bestätigte.

Die Tatsache, dass die meisten Regelschulen sich von Schülern mit Förderbedarf befreien, hat sich für Deutschland in den internationalen Schulleistungstudien nicht positiv ausgewirkt. In vielen Ländern, die bessere Ergebnisse erzielten, ist integrativer Unterricht längst Normalität; eine Schule für Lernbehinderte gibt es dort nicht. Forschungen zeigen, dass sich in Integrationsklassen die Leistungsentwicklung von verhaltensauffälligen Schülern stabilisierte und ihre Sozialprognose sich verbesserte (Preuss-Lausitz 2005).

Auch bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurde eine positive Leistungs- und Sozialentwicklung nachgewiesen, teilweise mit starken Lernsprüngen, vereinzelt auch unterbrochen durch Phasen der Stagnation (Köbberling/Schley 2000; Maikowski/Podlesch 2002). Für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sowie für Sinnesbehinderungen liegen bislang kaum Vergleichsstudien vor, weder für Integrationsklassen noch für Förderschulen.

Bedenken 3: Lernen die Schüler in Förderschulen nicht besser?

Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen machen fast die Hälfte aller Schüler mit Förderbedarf aus. Während für die integrative Förderung positive Ergebnisse vorliegen, belegen zahlreiche Studien die kognitive Ineffizienz der Schule für Lernbehinderte. Ältere und aktuelle Studien (Tent u.a. 1991; Wocken 2007) weisen nach, dass die Intelligenz- und Leistungsentwicklung umso ungünstiger verläuft, je früher Schüler in Förderschulen überwiesen werden. Dagegen verläuft sie umso günstiger, je länger sie in Regelschulen unterrichtet werden (bei gleichem IQ und gleicher sozialer Herkunft). Seit Jahrzehnten wird immer wieder festgestellt, dass die Förderschule eine Schule für Kinder von arbeitslosen, armen und oft kinderreichen Eltern ist, in der vor allem Jungen und in den westlichen Bundesländern Schüler mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind (Begemann 1970; Hildes Schmidt/Sander 1996; Wocken 2007; Schnell u.a. 2011).

Das anregungsreduzierte Lern- und Entwicklungsmilieu in Klassen, die sich ausschließlich aus Schülern mit gescheiterten Schulkarrieren zusammensetzen, ist Hauptursache für die schlechten Ergebnisse (Systemeffekt) und kann – so Wocken – zu „kognitiver Friedhofsruhe“ führen. Die Nachteile der sozialen Herkunft dieser

Schüler werden durch ein quantitativ und qualitativ reduziertes Anspruchsniveau, methodische Kleinschrittigkeit und zeitlichen Reduktionismus (viele Störungen und Absentismus) institutionell verstärkt (Wocken 2007). Das bildungsarme Lernniveau kann durch die besseren Lernbedingungen in kleineren Sonderschulgruppen und durch spezialisierte Lehrkräfte und noch so guten Unterricht kaum kompensiert werden. Diese Schüler am Rand der Gesellschaft werden durch schulische Aussonderung zusätzlich benachteiligt, ihre Bildung wird behindert.

Häufig wird argumentiert, leistungsschwache Schüler würden sich unter ihresgleichen wohler fühlen und so ein stärkeres Selbstbewusstsein aufbauen. Gleichzeitig fühlen sie sich – und auch ihre Eltern – oft durch den Besuch einer Sonderschule beschämt (Schumann 2007).

In der Diskussion um die Hauptschule als „Restschule“ wird oft ausgeblendet, dass lernbehinderte Schüler aus noch schwächeren sozialen Verhältnissen kommen und in jeder Hinsicht die ärmsten Schüler aller Schulen sind. Wocken spricht sogar vom „Sub-Proletariat“. Aufgrund der empirischen Befunde hätten die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen schon längst durch integratives Lernen ersetzt werden müssen.

Bedenken 4: Gelingt denn die soziale Integration der Schüler überhaupt?

Es wird häufig befürchtet, dass behinderte Schülerinnen und Schüler abgelehnt oder ausgegrenzt werden könnten. Schulzufriedenheit und soziale Integration sind zentrale Ziele im gemeinsamen Unterricht. Die empirischen Befunde zeigen hohe Zufriedenheitswerte von integrierten Schülern und in der Regel eine gute soziale Integration (Preuss-Lausitz 1997), unter der Voraussetzung, dass kein Sonderunterricht in einer dauerhaften Kleingruppe erfolgt, sondern eine Förderung im Klassenraum. Schüler mit Unterstützungsbedarf nehmen dabei das gesamte soziale Rollenspektrum innerhalb der Klasse wahr. Je länger die Phase des gemeinsamen Lernens dauert, umso besser sind sie in der Regel integriert.

Probleme bei der sozialen Integration gibt es – das ist wenig überraschend – bei Schülern mit aggressiven Verhaltensweisen. Unabhängig davon, ob ein Förderstatus vorliegt oder nicht, sind sie aufgrund ihres Verhaltens bei ihren Mitschülern unbeliebt. Gezielte pädagogische Prävention und Intervention in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und den sozialpädagogischen Diensten sind erforderlich.

Die Pubertät ist auch in Integrationsklassen eine schwierige Phase. Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, Pubertätsprobleme und Konflikte sind Anlässe für eine gemeinsame Suche nach Lösungen. Gegen Ende der Sekundarstufe werden sie in der Regel überwunden.

An und mit Konflikten muss gelernt werden, Konflikte müssen transparent auch mit den Eltern diskutiert und gemeinsam nach gelöst werden. Ein kooperatives Klas-

senklima zu fördern, ohne Mobbing und Ausgrenzung einzelner Kinder ist eine wichtige pädagogische Aufgabe.

Bedenken 5: Fühlen sich die Schüler in Integrationsklassen denn überhaupt wohl?

Viele Schüler mit Lernerschwernissen fühlen sich nach eigenen Aussagen in Integrationsklassen wohl. Lehrkräfte in Integrationsklassen engagieren sich häufig für ein positives Klima und gehen intensiver auf Probleme ein. Im Vergleich mit Regelklassen liegen für das Klassenklima in Integrationsklassen positivere Ergebnisse vor (Dumke/Schäfer 1993; Feyerer 1998). Durch den Umgang mit Verschiedenheit wird nachweislich Toleranz und Hilfsbereitschaft gefördert. Das ist für behinderte und für nichtbehinderte Kinder bedeutsam.

Bedenken 6: Wie stehen die Eltern zur Integration?

Eltern sind die „Erfinder“ der Integration. Die Akzeptanz und Zufriedenheit bei Eltern von Schülern mit und ohne Behinderung ist durchgängig groß und steigt mit der Dauer der integrativen Erfahrung. Wer keine Erfahrung hat, ist oft skeptisch. Wer Erfahrungen macht, ist in der Regel zufrieden. Auch die Eltern nichtbehinderter Schüler, die anfangs skeptisch waren, zeigen mit zunehmenden Erfahrungen steigende Zustimmungswerte (Preuss-Lausitz 1997).

Sander (1998) untersuchte die Gründe, die im Saarland in einigen wenigen Fällen zum Abbruch einer integrativen Beschulung führten. In der Regel lagen sie in Kommunikationsproblemen zwischen den Lehrern oder zwischen Eltern und Lehrern. Auch eine ungenügende Ausstattung mit personellen und sächlichen Ressourcen kann zum Beenden der Integration führen.

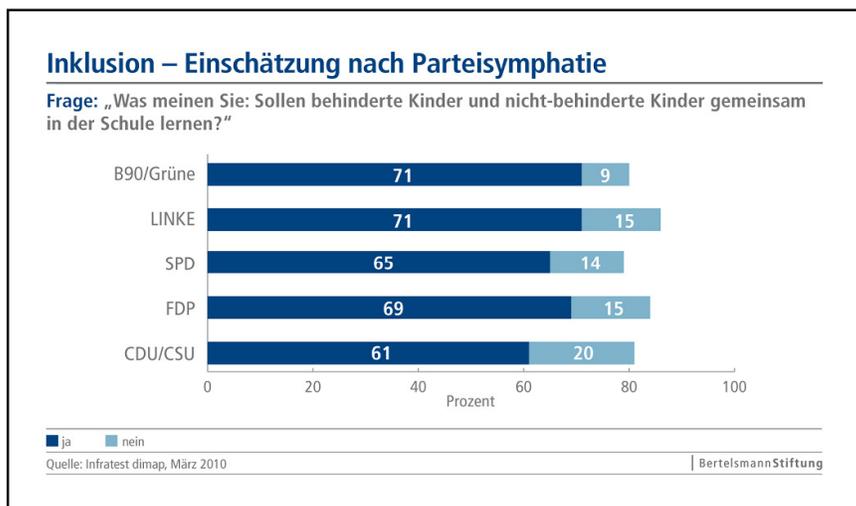


Abb. 3:
Inklusion -
Einschätzung
nach Partei-
sympathie

Eine aktuelle, repräsentative Umfrage wurde im März 2010 durch das Institut Infratest dimap durchgeführt. Unter den 1.400 Personen wurden 650 Eltern von Schülern vertiefend befragt. Wie der Abbildung 3 zu entnehmen ist, sprechen sich zwei Drittel der Befragten für den gemeinsamen Unterricht aus; die politische Nähe zu einer Partei spielt fast keine Rolle.

Bedenken 7: Kann die Integration auch nach der Grundschule weitergehen?

Bundesweit besuchen 60% aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf eine Grundschule und 40% eine weiterführende Schule.

Abbildung 4 „Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe“ zeigt, in welchen weiterführenden Schulformen Integration realisiert wird (eigene Grafik, nach KMK 2010c)

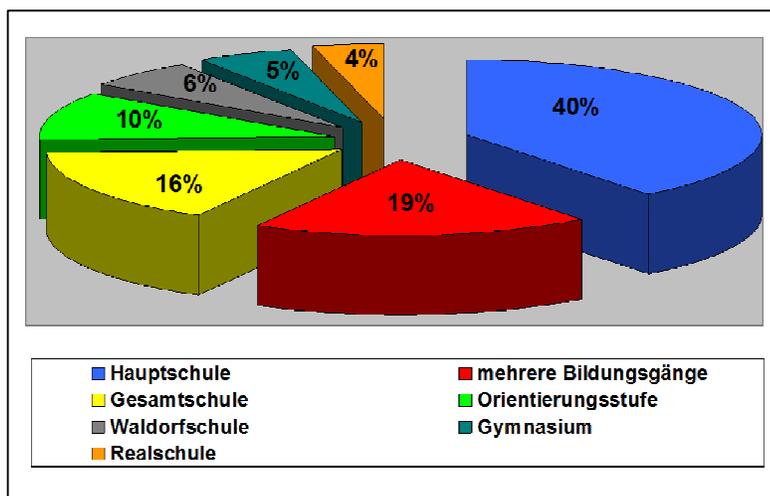


Abb. 4

40% werden in die Hauptschule integriert, 19% in Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Haupt- und Realschulen), 16% in Integrierten Gesamtschulen, 10% in Orientierungsstufen, 6% in Waldorfschulen, 5% in Gymnasien und 4% in Realschulen.

Wir wissen, dass die Hauptschule ein schwieriges Lern- und Entwicklungsmilieu hat, das hat auch PISA attestiert. Die Hauptschule ist in den meisten Bundesländern zur Restschule geworden. Daher wird die Hauptschule verstärkt geschlossen, auch die CDU ist dabei, sich von ihr zu verabschieden.

Die Inklusion darf daher nicht auf eine Zusammenlegung von Sonderschule und Hauptschule hinauslaufen. Dass die Hauptschule die *Haupt*-Schule für Inklusion ist,

ist aus sozialen Gründen also eher als schwierig zu bewerten. Im Gymnasium sind die Lern- und Entwicklungsbedingungen deutlich günstiger, sie erleichtern die soziale Integration sehr.

Im gegliederten Schulsystem müssen sich alle Schulformen auf den inklusiven Weg machen.

Bedenken 8: Kann Integration auch im Gymnasium gelingen?

Lediglich 5% aller Schüler mit Förderbedarf besuchen ein Gymnasium (s. Abb. 4). Das sind 1.620 Schüler bundesweit. Welche Förderschwerpunkte im Gymnasium integriert werden, zeigt Abbildung 5.

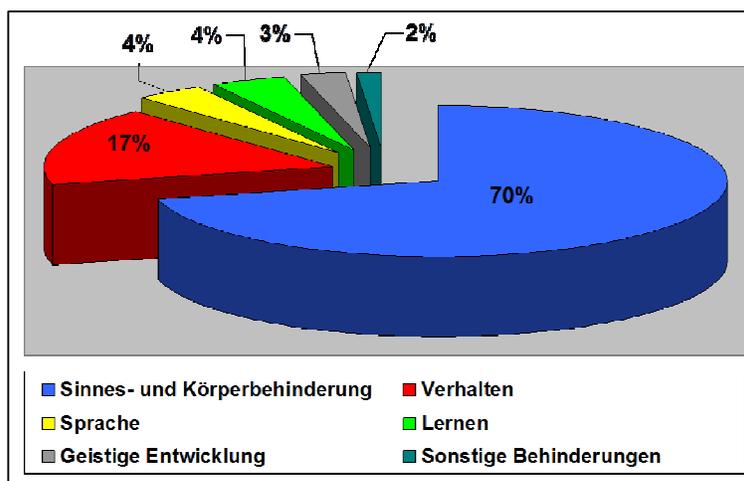


Abb. 5: Schüler mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Gymnasium

Eigene Grafik, nach KMK 2010c

Für viele ist es vorstellbar, dass Schüler mit einer Körperbehinderung und Sinnesbehinderung auch im Gymnasium integrativ beschult werden. Sie machen 70% der 1.620 ins Gymnasium integrierten Schüler aus.

Bedenken gibt es gegenüber der Integration von Schülern, die den Zielen des Gymnasiums nicht entsprechen können, das sind die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“. Sie werden zieldifferenziert nach eigenen Förderplänen unterrichtet. Nur 3% der ins Gymnasium integrierten Schüler bundesweit haben den Förderbedarf Geistige Entwicklung, das waren bundesweit insgesamt 36 Schüler. Mit Förderschwerpunkt Lernen waren es 4%.

Die als lern- oder geistig behindert diagnostizierten Schüler erreichen aber auch in

der Regel die Ziele der Haupt- oder Gesamtschule nicht. Das trifft also nicht nur für das Gymnasium zu. Die soziale Integration ist ein wesentliches Ziel, dafür ist die Ausgangslage im Gymnasium besser als in der Hauptschule: ruhigere Lernatmosphäre, weniger Unterrichtsstörungen und Mobbing, vergleichsweise weniger soziale Probleme.

Etliche Gymnasien haben sich inzwischen auf den Weg gemacht, auch Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zu integrieren, in Medien wird verstärkt darüber berichtet.

Viele Gymnasien, nicht nur in kirchlicher Trägerschaft, etablieren Projekte sozialen Lernens, ehrenamtliches Engagement, z.T. auch *Compassion* genannt. Sie verfolgen damit Ziele wie die Entwicklung von Solidarität, Kooperation und Engagement für Menschen, die auf die Hilfe anderer angewiesen sind. Die Schülerinnen und Schüler gehen einen Nachmittag ins Altenheim oder in Förderschulen für lern- oder geistig behinderte Schüler, um gemeinsam Erfahrungen zu machen. Kann das nicht auch alltäglich in Integrationsklassen geschehen?

Ich verweise auf den anschließenden Praxisbeitrag von Alexa Liebert und auf Veröffentlichungen von Jutta Schöler zu diesem Thema (2009 und 2010).

Das Menschenrecht auf inklusive Bildung ist eine Werteentscheidung und bedarf daher keiner Rechtfertigung oder Bestätigung durch empirische Forschungsergebnisse. Dennoch können sie Zustimmung und Akzeptanz fördern. Forschungsbefunde sind das eine – die schulische Realität ist etwas anderes. Die referierten positiven Forschungsergebnisse bedeuten leider nicht, dass die Realität in jeder Integrationsklasse auch so positiv ist: Es gibt guten und schlechten Unterricht – ob mit oder ohne Integration. Es gibt gute und schlechte Lehrer – ob mit oder ohne Integration.

Die Forschungsergebnisse können hoffentlich dennoch einige Ihrer Sorgen mildern und Ihnen Mut machen, dass Sie Ihre Bedenken überdenken.

Fünf Herausforderungen

Da noch ein Vortrag von Dr. Camilla Dawletschin-Linder speziell mit dem Titel „Herausforderungen und praktische Aspekte“ folgt, fasse ich mich kurz.

Herausforderung 1: Bewusstseinsbildung und Innovationen

Der Artikel 8 der Behindertenrechtskonvention fordert, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderung zu schärfen, Vorurteile zu bekämpfen und eine respektvolle Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung auf allen Ebenen des Bildungssystems zu fördern.

Bildungspolitisch sind bei der schulischen Umsetzung der Behindertenrechtskonvention immer noch Trägheit, Bedenken und Unwillen festzustellen (Demmer-Dieck-

mann 2011b). Bewusstseinsbildung ist erforderlich. Daher ist der Bundeselternrat ein wichtiger Partner für grundsätzliche Presseerklärungen und Forderungen, die Konvention zügig umzusetzen. Aber die Eltern sind auch ganz konkret gefordert bei den vielen kleinen Schritten der Bewusstseinsbildung vor Ort an Elternabenden, in informellen Gesprächen und in Schulkonferenzen.

Herausforderung 2: Nicht ausreichende Ressourcen

Nicht ausreichende Ausstattung ist ein zentraler Punkt für Unzufriedenheit und Widerstand gegenüber der Integration, und in einigen Fällen sind das auch die Gründe, die zum Abbruch führen. Die Ausstattung muss landesbezogen klar geregelt werden. Bildungspolitisches Engagement der Gewerkschaften, Verbände, Vereine und der Elternvertretung sind erforderlich, um angemessene Klassenfrequenzen (22 Schüler in Grundschulen, 24 in der Sekundarstufe I), gesicherte sonderpädagogische Ausstattung und ausreichende Versorgung mit Schulhelfern zu erreichen.

Herausforderung 3: Inklusive Bildung erfordert entsprechende Lehrkompetenzen

Oft wird als Bedenken geäußert, dass die Lehrkräfte nicht kompetent genug seien für den Unterricht in Integrationsklassen. Die UN-Konvention formuliert in Artikel 24.4 einen deutlichen Auftrag zur Qualifizierung: „Um zur Verwirklichung dieses Rechts [auf inklusive Bildung; IDD] beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens.“

Alle Lehramtsstudiengänge, das Referendariat und die Aus-, Fort- und Weiterbildung müssen daher an die anspruchsvollen Anforderungen inklusiver Bildung angepasst werden. Die KMK (2010d, S. 5) hat es so formuliert: „Die Lehrkräfte aller Schularten sollen in den verschiedenen Ausbildungsphasen für den gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler vorbereitet und fortgebildet werden, um die erforderlichen Kompetenzen zum Umgang mit unterschiedlichsten Ausprägungen von Heterogenität zu erwerben.“

Inklusive Bildung ist jedoch kaum Thema in der Lehrerbildung, verpflichtend ist es an den Universitäten noch nirgends, mit Ausnahme der Technischen Universität Berlin. Seit zehn Jahren müssen bei uns alle Lehramtsstudierenden zumindest ein so genanntes Pflichtseminar Integrationspädagogik besuchen. Zu fordern ist ein Modul „Umgang mit Heterogenität/Inklusive Bildung“. An anderer Stelle habe ich dieses Thema ausführlich entfaltet (Demmer-Dieckmann 2010a und 2010b). Abschied vom gleichschrittigen Lernen, individuelle Förderung, didaktische Vielfalt und Phantasie sind zentrale Aspekte einer modernen Pädagogik. Selbstverständlich sind alle pädagogischen Mitarbeiter für inklusive Bildung zu schulen.

Herausforderung 4: Konstruktive Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern

Leider gehen Lehrkräfte und Eltern nicht immer ein konstruktives Erziehungsbündnis ein, sondern erleben sich wechselseitig auch als Gegner. Mehr konstruktive Zusammenarbeit, Transparenz und Offenheit im Sinne einer guten gemeinsamen Erziehung und Bildung aller Kinder stellt eine Herausforderung dar. Auch hierfür bedarf es einer besseren Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern.

Herausforderung 5: Inklusive Unterstützung auch in zeitweilig schwierigen Phasen

Wo Menschen zusammenkommen, gibt es auch Probleme. Eltern können auch in schwierigen Phasen dazu beitragen, dass Kinder mit problematischen Verhaltensweisen integriert beschult bleiben und nicht der vermeintlich einfachen Lösung nachgegeben wird, das störende Kind müsse weg. Inklusive Haltungen in Verbindung mit professioneller Unterstützung stellen in solchen Situationen eine deutliche Herausforderung für alle Beteiligten dar.

Schlussbetrachtung: Es ist mehr möglich, als wir uns vorstellen können

Viele von Ihnen werden von Pablo Pineda gehört haben, der im Kinofilm „Metoo, wer will schon normal sein“ die Hauptrolle spielt. Er ist Europas *erster* Lehrer mit Down-Syndrom. Nach dem Besuch der Regelschule, wo er zweimal sitzengeblieben ist, hat er das Abitur und ein Lehramtsstudium in Malaga abgeschlossen.

Pablo Pineda: „Es geht darum, gegen vorgefertigte Urteile anzugehen, um der Gesellschaft zu zeigen, dass auch mit Down-Syndrom viele Sachen möglich sind.“

Einen Universitätsabschluss eines Menschen mit Down-Syndrom haben viele für unmöglich gehalten, ich lange Zeit auch. Das bedeutet aber nicht, dass mit optimaler Förderung und Therapie alle Menschen mit Down-Syndrom zu Pablo Pinedas werden. Und auch nicht, dass solche herausragenden Leistungen das Leben von und mit Menschen mit Down-Syndrom lebenswerter machen. Aber: Es macht Mut, dass viel mehr möglich ist, als wir uns vorstellen können.

Barrierefreiheit beginnt in den Köpfen. Nicht nur die architektonischen Barrieren, sondern auch Barrieren in unseren Köpfen, Herzen, in den Einstellungen und Haltung, gilt es zu überwinden.

Kinder mit Behinderungen und Beeinträchtigungen sind Teil unserer Gemeinschaft. Ihnen muss die volle gesellschaftliche Teilhabe offen stehen, in allen Lebensbereichen. Schulen stärken den gesellschaftlichen Zusammenhalt und schaffen Alltagserfahrungen im Umgang mit Vielfalt. Das Lernklima wird durch gegenseitigen Respekt und Akzeptanz geprägt. Das ist für alle Kinder ein Gewinn.

Sie als Eltern auf Landes- und Bundesebene, in Ihren Schulen und Klassen können entscheidend dazu beitragen, dass unsere Schulen besser und inklusiver werden.

Es ist wichtig, dass sich der Bundeselternbeirat beim Thema inklusive Schule weiterhin initiativ und innovativ einbringt.

Schule braucht Ihre konstruktive inhaltliche Mitarbeit, nicht nur beim Kuchenbacken fürs Schulfest, beim Streichen der Klassenräume oder beim Betreuen von Hausaufgaben.

Mit Freude habe ich das Motto auf der Homepage Ihres Bundesvorsitzenden Herrn Vogeler gelesen: „Wer etwas erreichen will, sucht Wege. Wer etwas verhindern will, sucht Gründen.“ Das gilt für inklusive Bildung ganz besonders.

Literatur

Die Literaturliste kann in der Geschäftsstelle des BER angefordert werden.

4. Inklusion - Praxisbeispiel Fläming-Grundschule Berlin

Alexandra Liebert von der Fläming-Grundschule Berlin berichtete am Nachmittag von über 20 Jahren Erfahrung ihrer Schule mit der Integration behinderter Kinder und zeigte am Abend einen beeindruckenden Film aus ihrer Schule, an den sich eine rege Diskussion anschloss, die sich nicht protokollieren ließ. Wichtigste Erkenntnis: Wenn man will, geht Inklusion auch mit schwer mehrfach behinderten Kindern.

5. Herausforderungen und praktische Aspekte der Inklusion aus Elternsicht

Vortrag von Camilla Dawletschin-Linder, zusammengefasst von Ursula Walther

Camilla Dawletschin-Linder stellt die [Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben - gemeinsam lernen e.V.“](#) (GLGL) vor, deren Vorsitzende sie ist. Die AG wurde 1985 gegründet, im Jahr 2000 dann zum eingetragenen Verein. Ziel von GLGL: Inklusion auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens, nicht nur in Kita und Schule. Dabei geht es immer um die Inklusion Behinderter.

Dawletschin-Linder berichtet von vier Kindern mit Behinderung, die Hamburger Integrationsklassen besucht haben. Sie schildert die Unterstützung durch eine Krankenschwester, die ein Mädchen rund um die Uhr begleitet; individuelle Lernprogramme für ein autistisches Kind; die Integration eines Downkinds, das auch Theatergruppe und Tanzgruppe besucht, und den Bildungsweg eines Epileptikers vom

inklusive Kindergarten über Primar- und Sekundarschule und die Werkstufe einer Berufsschule bis zur Arbeit in einer Werkstätte für Behinderte.

Die Erfahrungen von Eltern nichtbehinderter Kinder und die Erfahrungen dieser Kinder mit dem Unterricht in Integrationsklassen waren positiv: Er bot genügend Anreiz durch Zusatzaufgaben für die Nichtbehinderten und zugleich die Möglichkeit, anderen zu helfen und dabei viel über einen menschlichen Umgang miteinander zu lernen.

Als Herausforderungen benennt Camilla Dawletschin-Linder:

- Es wird zu wenig bedacht, dass ein behindertes Kind zuallererst ein Kind ist.
- Erwachsene sind - im Gegensatz zu Kindern -: Bürokraten, Eltern, Lehrer, Sonderpädagogen
- Das deutsche Schulsystem ist hoch selektiv.
- Die Lehrerbildung ist unzureichend.
- Ressourcen: Angemessene Vorkehrungen werden oft nicht getroffen.
- Physische Barrieren gibt es in Schulgebäuden, Sportstätten, Wohnungen.

6. Index für Inklusion

Vortrag von Andreas Hinz, Zusammenfassung und Ergänzung Ursula Walther

Der [Index für Inklusion](#), den Andreas Hinz vorstellt, ist seine und Ines Bobans Übertragung des [Index for Inclusion von Tony Booth und Mel Ainscow](#) ins Deutsche und auf deutsche Verhältnisse. Die erste englische Fassung wurde im Jahr 2000 auf einer Tagung vorgestellt und 2002 veröffentlicht. Hinz/Boban gaben die deutsche Version 2003 heraus. Zurzeit arbeiten sie an einer Übertragung der stark erweiterten Fassung des Index ins Deutsche und auf deutsche Verhältnisse.

Der Index ist ein Instrument (auch) der Schulentwicklung, das lange vor der UN-Forderung nach inklusivem Unterricht entstand und mittlerweile in 24 Sprachen übersetzt wurde. Aus dem Vorwort der ersten deutschsprachigen Ausgabe:

„Dieser nun von uns auf Deutsch vorgelegte Index für Inklusion stellt mit seinen ausgearbeiteten Materialien einen Fundus dar, aus dem Schulen schöpfen können, die sich als 'Schule für alle Kinder', integrative oder inklusive Schulen verstehen, wenn sie vor der verordneten oder selbst gestellten Aufgabe der Selbstevaluation stehen. So muss nicht jede Schule das Rad der Schulentwicklung wieder völlig neu erfinden. Der Index macht Vorschläge, er ist kein Test für Schulen, die als Ergebnis bescheinigt bekommen, wie sehr - oder auch wie wenig - sie inklusiv sind. Er ist also kein Pflichtkurs, dem sich eine Schule von A bis Z zu unterwerfen hat, um dann vor Überforderung zusammenzubrechen, sondern der Index bietet eine Sys-

tematik, die dabei hilft, nächste - und zwar angemessen große oder kleine, verkraftbare, realistische - Schritte in der Entwicklung zu gehen, zum Beispiel im nächsten Schuljahr. Dabei ist weniger mehr, und das übernächste Schuljahr kommt mit ziemlicher Sicherheit!"

Hinz stellt in seinem Vortrag und später auch in einem Workshop - einen zweiten leitet Ines Boban - die Arbeit mit dem Index vor. Schon an den ersten Beispielfragen zeigt sich, dass der Index ein niederschwelliges Werkzeug ist:

- Sind die TeamkollegInnen Vorbild für die Zusammenarbeit der SchülerInnen?
- Wird jedem – unabhängig von Begabung, Beeinträchtigung oder Alter – zuge-
traut, dass er wichtige Dinge zum Unterricht beitragen kann?
- Werden alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zugleich als Lernende und Leh-
rende angesehen?

Hinz weist darauf hin, dass besonders im deutschsprachigen Raum ein starkes Bedürfnis besteht, nicht nur Gruppen zu bilden, denen der Einzelne zugeteilt wird, sondern diese Gruppen hierarchisch zu ordnen. Das bedeutet eine Auf- oder Abwertung der Person, je nachdem, welcher Gruppe jemand zugeteilt wird. Der Begriff Inklusion nach Hinz umfasst alle Dimensionen von Heterogenität (Fähigkeiten, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Nationalität, Muttersprache, Sozialschicht, Religion, sexuelle Orientierung, körperliche Voraussetzungen, ...)

Erfahrungen mit dem Index für Inklusion im deutschsprachigen Raum haben zum Beispiel Wiener Neudorf, die Montag-Stiftungen im Raum Köln, die Stadt Flensburg und der Landkreis Flensburg und Sachsen-Anhalt im Rahmen der Ganztags-
schulentwicklung.

Die Forderungen:

- Inklusion braucht Freiheit von kultusministeriellen Behinderungen bzw. eigentlich Unterstützung
- Inklusion braucht Wachstumschancen in Schulen, Kitas und Kommunen und anfangs externe Unterstützung.
- Inklusion braucht die Orientierung auf pädagogisch unteilbare heterogene Lerngruppen.
- Inklusion braucht Teamstrukturen und innerschulische wie außerschulischen Unterstützungssysteme.
- Inklusion hat zwei Herausforderungen: intern breite Partizipation und extern intensive Vernetzung.
- Inklusion braucht kontinuierliche Reflexion.

Hinz' Fazit: „Es ist Zeit, die Spielregeln für alle zu ändern, statt einige, die bisher nicht mitspielen durften, so einzupassen, dass sie am für alle schwierigen Spiel teilnehmen können.“

7. Namen, Zahlen, Fakten

Ort:

Hamburg, Haus der Lehrerbildung

Zeit:

Freitag 28. und Samstag 29. Oktober 2011

Leitung der Tagung:

Hans-Peter Vogeler, Vorsitzender des Bundeselternrats

Protokoll:

Ursula Walther, Stellvertretende Vorsitzende des Bundeselternrats

Teilnehmer:

41 Elternvertreterinnen und Elternvertreter aus dem BER

40 Mitglieder der EPA (European Parents' Association)

fünf Gäste, vier Referenten

Referenten:

- Dr. Irene Demmer-Dieckmann (TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft)
- Alexa Liebert (Fläming-Grundschule Berlin)
- Dr. Camilla Dawletschin-Linder (Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben gemeinsam lernen)
- Prof. Dr. Andreas Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dokumentation:

Diese Dokumentation wurde als PDF an alle Mitglieder geschickt und steht im internen Teil der BER-Website zum Herunterladen bereit. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung erhält die Dokumentation in vierfacher Ausfertigung.

Finanzierung:

Die Tagung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Redaktion der Dokumentation:

Ursula Walther, stellvertretende Vorsitzende des Bundeselternrats

Anhang

Die folgenden Dateien finden Sie aus Platzgründen nur im internen Teil der BER-Website. Sie können sie auch als PDF in der Geschäftsstelle anfordern.

- Vorträge als Präsentation