

Inklusion macht Schule – Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen¹

Alfred Sander

In der Erziehungswissenschaft werden in schneller Folge neue Ideen produziert, neue Konzepte entwickelt und neue Begriffe eingeführt. Viele davon erreichen nur geringe Halbwertszeit und hinterlassen kaum praktische Auswirkungen. Das trifft auch auf manche Entwicklungen in der Teildisziplin Sonderpädagogik zu. In der deutschsprachigen Sonderpädagogik wird seit einigen Jahren zunehmend die neue Terminologie Inklusion, inklusive Bildung, inklusive Schule verwendet und diskutiert. Zahlreiche Fachveröffentlichungen setzen sich kritisch damit auseinander. Ich will daran nicht ohne Weiteres anknüpfen, sondern möchte einschlägige Meinungen und Erfahrungen von Betroffenen, also von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, in den Vordergrund rücken. Denn es ist sicher unzumutbar, dass bisher in den meisten pädagogischen Reformen die eigentliche Zielgruppe, die Kinder und Jugendlichen, so wenig gehört werden oder überhaupt nicht zu Wort kommen. Ihre Stimme muss nicht die ausschlaggebende sein, aber sie sollte in der Evaluation eines jeden Reformprozesses aufmerksam wahrgenommen werden.

Die Lissabon-Erklärung

Im September 2007 fand in Lissabon im Rahmen der portugiesischen EU-Ratspräsidentschaft eine internationale Anhörung unter der Überschrift statt: »Young Voices: Meeting Diversity in Education« (Lisbon Decl., 2007), in der offiziellen Übersetzung »Junge Stimmen: Umgang mit Diversität in der Bildung« (Erklärung, 2008, S. 1). Daran nahmen rund 80 junge Menschen mit Behinderungen aus 29 europäischen Staaten teil, auch aus Deutschland und Österreich. Die Teilnehmenden kamen aus Schulen der Sekundarstufe, aus berufsbildenden Einrichtungen, aus Oberstufenklassen mit Abschlussziel Abitur und aus Hochschulen (vgl. Brindlmayer & Rumpold, 2008; Hausotter, 2008).

¹ Zuerst veröffentlicht in: Sander, A. (2008), Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(4), 342–353.

Das Hauptergebnis der Veranstaltung ist die *Lisbon Declaration – Young People's views on Inclusive Education* (Lisbon Decl., 2007), die seit Anfang 2008 in allen EU-Sprachen vorliegt (deutsch: »Erklärung von Lissabon – Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen«). In der Lissabon-Erklärung findet man – nach Aussagen über die Rechte behinderter junger Menschen, über die erlebten Verbesserungen im Schulwesen und über die weiter bestehenden Probleme und Erfordernisse – einen fünf Punkte umfassenden Abschnitt über die Sicht der versammelten Jugendlichen auf inklusive Bildung und Erziehung. Diese Punkte sind es wert, genauer betrachtet zu werden.

»Wir finden es sehr wichtig, dass jeder Mensch frei entscheiden kann, welche Schule er besuchen möchte« (Erklärung, 2008, S. 2).

Diese Aussage ist eine Absage an die Pflicht-Sonderschule, wie wir sie aus deutscher Tradition kennen. In Deutschland gab es lange einen Automatismus nach dem Schema: »Kind ist behindert, also muss es eine Sonderschule besuchen«. Das Schema ist im Lauf der letzten 20 Jahre in fast allen Bundesländern zwar ein wenig aufgelockert worden, aber nun läuft es oft wie folgt ab: »Kind weist sonderpädagogischen Förderbedarf auf, Eltern wünschen Integration, erforderliche Unterstützung in der Regelschule kann nicht personalisiert werden, Kind muss also eine Förderschule besuchen«. Immer noch gehen in Deutschland rund 85 % aller Schulpflichtigen mit Behinderungen in eine Sonderschule, neuerdings meist Förderschule genannt. Die in Lissabon an erster Stelle geforderte freie Schulwahl junger Menschen bzw. ihrer Erziehungsberechtigten ist bei uns de facto nicht gegeben.

Wahlfreiheit wird von den Eltern behinderter Kinder schon lange gefordert. Die Bundesarbeitsgemeinschaft »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen/Eltern gegen Aussonderung« unterschied bereits in ihrem Programm von 1996 sinnvoll zwischen

- der kurzfristigen Forderung nach einem »Wahlrecht der Eltern für ihre Kinder zwischen Sonderschule und wohnortnaher Regelschule durch eine entsprechende Änderung der Schulgesetze der Länder« und
- der mittelfristigen Forderung nach umfassenden Verbesserungen in den Regelschulen, sodass künftig alle Kinder dort gemeinsam je nach individuellen Fähigkeiten unterrichtet werden können (BAG, 1996, S. 21). Separate Förderschulen werden dann überflüssig.

Der zitierte Punkt 1 aus Lissabon differenziert nicht zwischen kurz- und mittelfristigen Forderungen. Er betont die Wichtigkeit freier Schulwahl in der Gegenwart und ist insofern auch eine Absage an eine etwaige Pflicht-Inklusion in die Regelschule. Dahinter stehen offensichtlich ungünstige Erfahrungen, die ein Teil der versammelten behinderten Jugendlichen in Regelschulen gemacht haben. Viele Regelschulen in Europa sind bekanntlich nicht gut vorbereitet auf die

Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Insbesondere in Deutschland, als einem Land mit vergleichsweise sehr geringen Ausgaben für das Schulwesen (vgl. Schmidt 2003), fühlen sich viele Regelschulen aus Personalnot und auch aus mentalen Gründen nicht in der Lage zu Gemeinsamen Unterricht für Kinder ohne und mit Behinderung. Manche sogenannte IntegrationsschülerInnen erleben in der Regelschulklassse keine wirkliche Integration, mancher Regelschulbesuch wird dann nach einigen Jahren abgebrochen. Der betreffende Jugendliche muss also wechseln: in selteneren Fällen an eine andere Regelschule für einen neuen Integrationsanlauf, häufiger an eine Sonderschule (vgl. Sander, 1998). Die Möglichkeit des Scheiterns ist in der pädagogischen Praxis immer gegeben, sie zu minimieren ist eine bleibende Hauptaufgabe der Erziehungswissenschaft.

»Die inklusive Bildung ist am besten, wenn die Bedingungen für uns richtig sind. Das bedeutet, dass die notwendige Unterstützung, Ressourcen und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte vorhanden sein sollen. Die Lehrkräfte müssen motiviert und gut über unsere Bedürfnisse informiert sein und diese verstehen. Sie müssen gut ausgebildet sein, uns nach unseren Bedürfnissen fragen und sich in jedem Schuljahr untereinander gut abstimmen.« (Erklärung, 2008, S. 2).

Die in Lissabon Versammelten erklären demnach die inklusive Schule nicht ohne Weiteres zur besten Schule, sondern machen dies von bestimmten Bedingungen abhängig. Auch daraus spricht die Erfahrung der Betroffenen. Konkret nennen sie Unterstützung, Hilfsmittel und Lehrkräfte als Bedingungsfelder. Unterstützung erfolgt in Regelschulklassen hauptsächlich durch zusätzliche Sonderschullehrerstunden und/oder durch IntegrationshelferInnen, die zur persönlichen Assistenz im Alltag mitwirken. In Deutschland haben manche Schulbehörden den Integrationshelfern (Eingliederungshelfern) als sogenannte schulfremden Personen zunächst die Mitwirkung im Klassenzimmer verwehrt. Inzwischen lässt sich aber beobachten, dass IntegrationshelferInnen auch ohne pädagogische Ausbildung immer öfter in den Klassen mitarbeiten, ja, dass sie für manche Schulbehörden anscheinend eine willkommene Möglichkeit zur Einsparung von SonderschullehrerInnenstunden geworden sind. Diese hilfreichen Kräfte sind billiger, und sie werden nicht aus dem Etat des Bildungsministeriums bezahlt, sondern (einkommensunabhängig) von den Sozialhilfeträgern.

Es fällt auf, dass die Jugendlichen in Lissabon relativ ausführliche Bedingungen bezüglich der LehrerInnen in inklusiven Schulen formulieren. Sie scheinen mit ihren Lehrpersonen vielfältige und nachhaltige Erfahrungen gemacht zu haben; darunter offensichtlich auch Erfahrungen mit inklusionspädagogisch nicht motivierten Lehrern, mit schlecht ausgebildeten Lehrern und mit Lehrern, die sich über die individuellen Bedürfnisse ihrer behinderten Schülerin oder ihres behinderten Schülers nicht informieren. Diese Kritik kann auf RegelschullehrerInnen, aber ebenso auf SonderschullehrerInnen zutreffen. Auch in Deutschland beharren manche Sonderschullehrkräfte immer noch auf dem Standpunkt, sie seien für den Ko-Unterricht in Regelschulklassen nicht ausgebildet und müssten sich

daher einem solchen dienstlichen Einsatz verweigern. Das Argument ist meines Erachtens eines universitär ausgebildeten Pädagogen unwürdig. In keinem Beruf kann der Arbeitnehmer erwarten, dass sein Arbeitsplatz von der Ausbildung bis zum Rentenalter unverändert bleibt; und insbesondere die akademischen Ausbildungen liefern einen Überschuss an Grundlagenwissen, der berufliche Flexibilität und selbstständige Kompetenzerweiterung ermöglicht. Hinzu kommen die Angebote der Lehrerfortbildungsinstitute. In diesem Sinne hat Dieter Lambrich schon vor 15 Jahren die Bildungspolitik gemahnt: »Damit die integrierte schulische Förderung von Behinderten im Gemeinsamen Unterricht nicht an den LehrerInnen scheitert, sind umfängliche Lehrerfortbildungsmaßnahmen nötig« (Lambrich, 1992, S. 25), und er hat im Staatlichen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz intensiv in diesem Sinne gewirkt.

Auch von Regelschullehrpersonen, besonders in Schulen der Sekundarstufen, hört man oft das Argument, für Jugendliche mit Behinderungen seien sie nicht ausgebildet, Sonderpädagogik sei doch ein ganz eigener Studiengang. Aber RegelschullehrerInnen, die ihre Klasse inklusiv öffnen, brauchen nicht eine umfangreiche Sonderpädagogik sozusagen nachzuholen. Sie müssen sich nur kundig machen in Bezug auf das konkrete behinderte Kind, das sie in der Klasse haben. In der Lissabon-Erklärung fordern die Jugendlichen ganz zu Recht, dass die LehrerInnen »uns nach unseren Bedürfnissen fragen«. Denn jeder behinderte Schüler ist ein Individuum; was er in der Schule braucht, geht keineswegs hinreichend oder gar allein aus der Behinderungsart hervor, die ihm amtlich zugeschrieben wurde, sondern weicht in jedem Einzelfall ab. Die Umfeldbedingungen personaler, sozialer und materialer Art in der betreffenden Klasse spielen eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Unterstützung, die er zusätzlich benötigt oder nicht benötigt. In diesem Sinne empfiehlt in Deutschland die Kultusministerkonferenz seit 1994 eine sorgfältige Kind-Umfeld-Analyse zur Ermittlung der in jedem Einzelfall erforderlichen Fördermaßnahmen und Veränderungen (KMK, 1994, Absatz II.2; vgl. Sander, 2003a, S. 94ff.).

Die Lehrperson in der Regelschule soll die/den behinderte(n) SchülerIn nach seinen Bedürfnissen fragen und nach unseren Erfahrungen sollte sie auch seine Eltern fragen, die ja oft die besten Experten für Alltagsbedürfnisse und Fähigkeiten ihres Kindes sind; zudem sollte sie selbstverständlich die stundenweise unterstützende Sonderschullehrkraft fragen sowie gegebenenfalls den/die IntegrationshelferIn, wenn diese das Kind schon länger kennt. Auf diesem Weg kann eine nicht sonderpädagogisch ausgebildete Lehrperson eine einzelfallspezifische Kompetenz aufbauen, die zu einem sicheren und verantwortlichen Umgang mit dem behinderten Kind oder Jugendlichen in der Regelschule befähigt. In Lissabon haben die Jugendlichen gefordert, dass in inklusiven Schulen die LehrerInnen »gut über unsere Bedürfnisse informiert sein« müssen. Das ist als Forderung nach konkret einzelfallspezifischer Informiertheit zu verstehen. Eine Forderung nach der Vermittlung von möglichst breitem sonderpädagogischem Vorratswissen im allgemeinen Lehrerstudium würde über das Ziel hinausschießen. Nach meiner Erfahrung ist es im Hinblick auf

Inklusion wesentlich wichtiger, im Regelschullehrerstudium die häufig anzutreffenden mentalen Barrieren der GymnasialabsolventInnen gegenüber Menschen mit Behinderung abzubauen und die Studierenden auf die natürliche Heterogenität in nicht aussondernden Schulen vorzubereiten.

Bezüglich der Lehrerinnen und Lehrer liest man in der Lissabon-Erklärung schließlich den Wunsch nach guter Koordination in allen Klassenstufen. In einer inklusiven Grundschule ist fachliche Kooperation meist nur zwischen KlassenlehrerIn und der sonderpädagogischen Lehrkraft erforderlich; in den Sekundarstufen I und II wird die Zahl der Unterrichtenden viel größer und damit die Kooperation komplexer und oft auch schon einfache Koordination schwieriger. Ein Fachlehrer, der etwa nur zweimal pro Woche in eine Klasse kommt, kann sich kein stimmiges Bild von allen SchülerInnen machen und wird möglicherweise die sonderpädagogische Lehrkraft nie antreffen. Es ist dann Aufgabe des Klassenlehrers, ihn – und ebenso die übrigen FachlehrerInnen – über besondere Bedürfnisse einzelner Jugendlicher zu informieren. In der Praxis übernehmen, vor allem in den oberen Klassen, öfter auch MitschülerInnen diese Aufgabe – ein nützlicher Notbehelf, aber kein vollwertiger Ersatz für fachliche Beratungen unter Lehrpersonen. Eine inklusionsorientierte Lehrerzusammenarbeit in den Sekundarstufen fällt offensichtlich nicht nur in Deutschland schwer, sondern auch in andern europäischen Ländern mit weniger hierarchischem Schulwesen.

»Wir sehen viele Vorteile in der inklusiven Bildung: Wir erwerben mehr soziale Kompetenzen, wir haben ein breiteres Erfahrungsspektrum; wir lernen, in der normalen Welt zurecht zu kommen; wir müssen Freunde und Freundinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf finden und mit ihnen interagieren« (Erklärung, 2008, S. 2).

In diesem Punkt heben die behinderten jungen Menschen hauptsächlich die soziale Entwicklung hervor, die die inklusive Schule ihnen ermöglicht – oder auch: ihnen abnötigt. Denn die inklusive Schule ist Schonraum nur in dem allgemeinen Sinn, wie jede Schule ein Stück weit Schonraum ist; sie ist aber kein abgetrennter Schonraum wie die Förderschule. Förder- oder Sonderschulen versprechen Schonung der behinderten Kinder, heften ihnen aber unweigerlich das Etikett »Sonderschüler«, »Sonderschülerin« an und stigmatisieren sie damit weit über ihre Schulzeit hinaus. Eine neuere deutsche Untersuchung am Beispiel der Schule für Lernbehinderte belegt theoretisch und empirisch zum wiederholten Male, dass die Sonderschule für sehr viele junge Menschen eine »Schonraumfalle« ist, »weil das Versprechen der besonderen Förderung und der Integration im >Schonraum< der Sonderschule mit dem fast sicheren sozialen Ausschluss im Anschluss an die Sonderschule bezahlt wird« (Schumann, 2007, S. 16). In der inklusiven Schule hingegen ist eine schulartbezogene, institutionelle Diskriminierung nicht möglich. Es kann zwar auch hier für manche Kinder zu einer schulklasseninternen Diskriminierung kommen, etwa im Zusammenhang mit ihrer soziometrischen Position und mit hierfür unsensiblen Lehrpersonen; grundsätzlich sind aber

unterschiedliche soziale Positionen Normalität in jeder Schulklasse. Jede Klasse, ob inklusiv oder nicht, weist aufgrund ihrer immanenten Gruppendynamik unterschiedliche soziale Positionen für die einzelnen Gruppenmitglieder auf. In keiner Klasse sind alle SchülerInnen gleichmäßig sozial integriert, und vielen von ihnen ist das durchaus angenehm, denn das Bedürfnis nach sozialer Einbindung ist individuell verschieden ausgeprägt. Es hat also generell nichts zu bedeuten, dass Kinder oder Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulklassen auf allen und damit auch auf den unteren Positionen der sozialen Beliebtheitsskala zu finden sind. Mir sind mehrfach IntegrationsschülerInnen begegnet, die von ihren Mitschülern zum Klassensprecher, zur Klassensprecherin gewählt worden waren.

In der inklusiven Schule lernen behinderte Jugendliche, »in der normalen Welt zurecht zu kommen« (ebd.), Freunde zu finden und mit nichtbehinderten und behinderten Freunden umzugehen. Beobachtungen in der Praxis und die Integrationsforschung haben immer wieder bestätigt, dass diese wichtigen Lernprozesse weniger durch planmäßige Belehrung als durch natürliche Adaptation und Akkommodation im Schulalltag zustande kommen. Das latente oder beiläufige Lernen von den Mitschülern spielt entwicklungspsychologisch eine sehr große Rolle und ist eins der Hauptargumente für Inklusion und gegen Separation. Lernen von der Peergroup ist in allen Bereichen des Sozialverhaltens prägend, aber nicht nur dort. Auch das Sprachverhalten wird bekanntlich sehr stark von der Gruppe der MitschülerInnen beeinflusst. So berichten die Landauer Sprachheilpädagogen Dieter Kroppenberg und Reinhard Peter Broich eindrucksvoll von ihrer frühen Beobachtung, dass manifeste Sprachbehinderungen von Kindern in integrativen Regelschulklassen durch den bloßen Umgang mit altersnormal sprechenden Mitschülern sich deutlich zurückbilden (Broich & Kroppenberg, 2002, S. 79f.).

Wirksames beiläufiges Lernen findet auch im engeren Schulleistungsbereich statt. In der wissenschaftlichen Begleitung von schulischer Integration im Saarland wurde öfters beobachtet, dass amtlich als lernbehindert eingestufte Integrationsschüler, die eigentlich »zieldifferent« nach einem individuellen Förderplan lernen sollten, in einigen Fächern ohne Auftrag dem allgemeinen Unterricht immer mehr Aufmerksamkeit schenkten und dort allmählich »zielgleiche« Leistungen erbrachten. Dieser Fall trat so oft auf, dass schließlich auch die – nicht mehr integrationsfreundlich – oberste Schulbehörde die Notengebungs- und Zeugnisbestimmungen entsprechend ändern musste. Die künstliche Dichotomie zwischen zielgleich und zieldifferent zu unterrichtenden Schülern konnte nicht länger aufrechterhalten werden – für die sogenannten »lernbehinderten« Jugendlichen ein gerechtfertigter Fortschritt, den nur der gemeinsame Unterricht in heterogenen Klassen ermöglicht hatte.

»Inklusive Bildung mit individualisierter, spezialisierter Unterstützung ist die beste Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Spezialisierte Förderzentren wären hilfreich, um uns zu unterstützen und die Hochschulen angemessen zu informieren, welche Hilfe wir benötigen« (Erklärung, 2008, S. 2).

Nach den Erfahrungen der behinderten Jugendlichen in Lissabon ist die inklusive Schule der beste Weg zu weiterführenden Bildungsgängen einschließlich Universitätsstudium. Die Anwesenden diskutierten nicht nur ihre aktuelle Schulsituation, sondern sie wünschen Inklusion auf ihrem ganzen Lebensweg. In der Lissabon-Erklärung sagen sie an anderer Stelle:

»Wir haben das Recht, unabhängig zu leben. Wir möchten auch eine Familie und eine unseren Bedürfnissen angepasste Wohnung haben. Viele von uns möchten die Möglichkeit haben, an einer Hochschule zu studieren. Wir möchten auch arbeiten und nicht von anderen Menschen ohne Behinderung getrennt werden« (Erklärung, 2008, S. 1).

Hier werden offenkundig allgemeine Grundrechte eingefordert und nicht etwa behinderungsspezifische Nachteilsausgleiche. Aber wir wissen auch: Nicht jeder Mensch, ob behindert oder nicht, erlebt in unserer Gesellschaft die volle Verwirklichung seiner Grundrechte. So ist insbesondere das Recht auf Arbeit immer schwerer zu verwirklichen; es kann nicht durch subventionierte Beschäftigung in Sonderwerkstätten gleichwertig ersetzt werden.

Im Fall des Hochschulstudiums wünschen die jungen Menschen sich spezialisierte Beratungszentren. An deutschen Hochschulen gibt es üblicherweise ein Beratungsangebot für Studierende mit Behinderung, nach meiner Erfahrung sind das jedoch relativ ohnmächtige Beratungen. In Lissabon hingegen forderte man spezialisierte Zentren, und ihre Aufgabe soll nicht nur die Unterstützung der Studierenden sein, sondern auch die eingehende Beratung der Universitäten über notwendige Anpassungen. Das wäre ein großer Fortschritt im Sinne von gezielter Veränderung im Mensch-Umfeld-System: nicht nur der Student, sondern auch die Universität muss sich anpassen.

»Von der inklusiven Bildung profitieren nicht nur wir, sondern auch alle anderen« (Erklärung, 2008, S. 2).

Das didaktische Grundprinzip der inklusiven Schule, die individuelle Lernbegleitung im gemeinsamen Rahmen der heterogenen Klasse, kommt nicht nur den behinderten, sondern allen Schülerinnen und Schülern zugute, auch den mehr oder weniger unauffälligen und den einseitig talentierten und den hochbegabten. Schon 1994 auf der UNESCO-Konferenz in Salamanca, die das Konzept der Inklusion international verbreitete, stand fest, dass diese »kindzentrierte Pädagogik für alle Schüler und in der Konsequenz für die gesamte Gesellschaft nützlich« ist; denn »die Erfahrung hat gezeigt, dass diese Pädagogik die Aussteiger- und Repetentenquoten, die ein so verbreiteter Bestandteil vieler Bildungssysteme sind, wesentlich reduzieren kann und gleichzeitig höhere Leistungsdurchschnitte sichert« (Salamanca, 1994, Framework Art. 4; Übersetzung A. S.). Diese Feststellung der mehr als 300 Fachleute und Regierungsvertreter in Salamanca wird aus der Erfahrung der Jugendlichen in Lissabon offensichtlich bestätigt.

Zur Entwicklung der Inklusion

In Lissabon wurden junge Menschen mit Behinderungen zu ihren Inklusionserfahrungen angehört. Angestoßen durch die Salamanca-Erklärung wird in der Fachsprache heute meist zwischen Integration und Inklusion unterschieden. Inklusion umfasst Integration (vgl. auch Hinz, 2004). Worin besteht der qualitative Unterschied, der Fortschritt vom Integrations- zum Inklusionskonzept? Ein kurzer Blick auf die Entwicklung des Bildungswesens für behinderte junge Menschen kann den Unterschied verdeutlichen.

1. Am Anfang der historischen Entwicklung stand bekanntlich der völlige Ausschluss behinderter Kinder vom Bildungswesen. Bis ins 19. Jahrhundert hinein war für die übergroße Mehrzahl der behinderten Kinder in Europa keinerlei Schulbesuch vorgesehen. Das war das Stadium der *Exklusion* vom Schulbesuch. Allerdings war damals auch für nichtbehinderte Kinder die Schulpflicht noch nicht überall durchgesetzt. Zudem sollte man bedenken, dass auch heute noch in deutschen Bundesländern die rechtliche Möglichkeit besteht, ein Kind wegen der Schwere seiner Behinderung behördlicherseits von der Schulpflicht zu befreien, das heißt, ihm das Schulbesuchsrecht zu verweigern (z. B. im Saarland: Schulpflichtgesetz 2005, §13 Abs. 1). Das Stadium der Exklusion ist also noch nicht vollständig überwunden. Bis vor 150 Jahren war die Exklusion behinderter Kinder aber die Regel, nicht die Ausnahme.
2. Schon seit Ende des 18. Jahrhunderts wurden im Gefolge der Aufklärung, die alle Menschen für prinzipiell gleich und jeden Menschen für grundsätzlich bildungsfähig erklärte, in speziellen Anstalten planmäßige Bildungsversuche mit behinderten Kindern erfolgreich durchgeführt und allmählich verbreitet. Die Anstalten waren vom allgemeinen Bildungswesen getrennt, aber sie vermittelten nachhaltig schulische und berufsvorbereitende Bildung. Das war das Stadium der *Segregation/Separation*. Einige Fachleute differenzieren hier: Sie sprechen von Segregation, wenn die Anstalt räumlich und administrativ ganz von den allgemeinen Schulen abgetrennt ist, wie die Sonderschulen in Deutschland; und von Separation, wenn die Trennung sich unter dem gemeinsamen Dach der allgemeinen Schule abspielt, wie im Fall von Sonderklassen in Regelschulen. Bis heute herrscht in Deutschland zahlenmäßig das Stadium 2 vor, hauptsächlich in Form der Segregation.
3. In der demokratischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland entstand seit den 1960er Jahren zunehmende Kritik an der segregierenden Pflicht-Sonderschule; darauf reagierten die Bildungsbehörden und der Sonderschulverband mit der Zusage, dass künftig die Sonderschulen mit den Regelschulen intensiv zusammenarbeiten würden und dadurch die negativen Folgen der Segregation abgebaut werden könnten. In der BRD wurde das Stadium der *Kooperation* ausgerufen. An einigen Orten kamen fruchtbare Partnerschaften zwischen Sonderschulklassen und benachbarten Regelschulklassen zustande (Bericht, 1981; SIL, 1988), vielerorts beschränkte

und beschränkt sich die Kooperation jedoch auf seltene und mühsame Kontakte. Ein effektiver Abbau der sozialen Diskriminierung von Sonderschulkindern war und ist dadurch nicht zu erreichen.

4. Der wachsende Unwille vieler Eltern gegen die Pflicht-Sonderschule und die zunehmende Kenntnis von integrativen Schulen in anderen Staaten sowie bürgerrechtliche Initiativen im Zuge der erwachenden sozialen Bewegungen erzwangen dann nach und nach auch in Deutschland die Zulassung einiger behinderter Kinder in Regelschulklassen, und zwar in den 70er Jahren nur als Schulversuche, seit Mitte der 80er Jahre in den einzelnen Bundesländern allmählich auch als gesetzlich reguläre Beschulungsform. Das Stadium der *Integration* war erreicht. Allerdings stehen der schulischen Integration in Deutschland immer noch erhebliche Hindernisse im Weg, insbesondere: a) die schon erwähnte Unterfinanzierung des deutschen Bildungswesens, b) die schon erwähnten mentalen Barrieren und c) der sogenannte Haushaltsvorbehalt in den Bundesländern. Haushaltsvorbehalt bedeutet hier: Integration nur, wenn die erforderlichen Personal- und Sachmittel vorhanden sind; und die Feststellung darüber trifft allein die zuständige Schulbehörde. Auf dieser Basis geht es mit schulischer Integration in Deutschland quantitativ nur langsam aufwärts und nicht selten findet der gemeinsame Unterricht unter erschwerten, qualitativ grenzwertigen Bedingungen statt. Mancherorts werden Maßnahmen Integration genannt, die de facto diese Bezeichnung nicht verdienen.
5. Schulische Integration unter fairen Bedingungen verläuft jedoch fast immer erfolgreich. In integrativen Regelschulklassen hat sich gezeigt, dass der Ko-Unterricht der Lehrpersonen nicht nur dem behinderten Kind zugutekommt, sondern der ganzen Klasse nützt, insbesondere solchen Kindern, die ebenfalls spezielle Bedürfnisse aufweisen. Zunächst als erfreuliches Nebenergebnis betrachtet, rückte dieses Faktum der positiven Nebenwirkungen allmählich zum festen Element eines dadurch erweiterten Konzeptes von schulischer Gemeinsamkeit auf, des Inklusionskonzeptes. Das Stadium der *Inklusion* ist angebrochen. Unter Inklusion kann man eine optimierte und erweiterte Integration verstehen: optimiert durch den Abbau der öfter noch beobachtbaren Schwächen der Integrationspraxis und erweitert durch die Einbeziehung aller Kinder und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen welcher Art auch immer (vgl. Salamanca, 1994; Framework Art. 3; Sander, 2003b, S. 319f.).

Die Erweiterung des Konzeptes über Behinderungen hinaus überschreitet den Rahmen der Sonderpädagogik und auch den der bisherigen Integrationspädagogik. Die inklusive Schule ist aufgrund ihrer individualisierenden Arbeitsweise auch eine gute Schule für Kinder mit Migrationshintergrund, für Kinder aus sozial schwierigen Verhältnissen, für schulschwache Kinder, aber ebenso für unterforderte schnell lernende Kinder und so fort. In der Sonderpädagogik wurde von integra-

tionsorientierten Fachleuten schon sehr früh gesehen, dass es neben behinderten Kindern noch andere bedrängte Minderheiten im Schulwesen gibt. So hielt etwa Dieter Lambrich schon 1988 in einem Bericht über behinderte Kinder in England fest, dass die Pädagogik international nach Formen und Wegen sucht, »die zunehmend die Ausgrenzung dieser *und anderer Minderheitengruppen* vom Besuch einer Schule für alle« aufheben (Lambrich, 1988, S. 1; Hervorhebung A.S.). Der erweiterte Blick führte bei deutschsprachigen Integrationspädagogen in den 90er Jahren zu entsprechend erweiterten Theorien, etwa zur Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit (Prenzel & Preuss-Lausitz), zur Pädagogik der Heterogenität (Hinz), zur Allgemeinen Pädagogik integrativer Potenz (Feuser) und zur Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte (Haeberlin). Diese Ansätze sind in der heutigen Inklusiven Pädagogik enthalten.

Bei der Veranstaltung in Lissabon wurden vor allem Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf angehört. Die Stimmen anderer junger Menschen zum Thema Inklusion fehlten. Das sollte künftig geändert werden, um dem weiten Konzept der Inklusion voll zu entsprechen. Dass bisher behinderte Jugendliche im Vordergrund standen, hängt mit der sonderpädagogischen Herkunft der lissabonner Anhörung zusammen: Sachkundiger Mitveranstalter war die European Agency for Development in Special Needs Education. Ebenso ist die Darstellung der historischen Entwicklung in den obigen fünf Stadien von sonderpädagogischer Herkunft (vgl. Sander, 2006). Es gibt aber auch nicht-sonderpädagogische Quellströme, die in das Inklusionskonzept einmünden, so in der Migrationspädagogik, in der Sozialpädagogik und der Regelschulpädagogik. Regelschulen, die heute inklusiv zu arbeiten beginnen wollen, sollen selbstverständlich nicht zurückliegende sonderpädagogische Stadien durchlaufen. Das bestätigt die Beobachtung von Andreas Hinz und Ines Boban in ihrem aktuellen Schulentwicklungsprojekt in Sachsen-Anhalt, wonach reformbereite Regelschulen auch ohne Erfahrung mit integrativem Unterricht offenbar erfolgreich gleich mit dem breiteren inklusiven Unterricht beginnen konnten. Hinz und Boban folgerten, »dass inklusive Schulentwicklung nicht direkt mit Gemeinsamem Unterricht zu tun haben muss. Integration ist demnach im Sinne der Systematik von Sander (2003) eine vielleicht hilfreiche, aber keine notwendige Voraussetzung für Inklusion« (Boban & Hinz, 2007, S. 143f.). Eine Regelschule, die sich inklusiv öffnet, steht auch für Kinder mit Behinderung offen.

Im Mai 2007 haben auf einem sonderpädagogischen Kongress Dieter Katzenbach und Joachim Schroeder in einem bemerkenswerten Doppelvortrag über »Inklusion und ihre Machbarkeit« dargelegt, dass nach ihrer Meinung das Inklusionskonzept nicht »Schule machen« sollte (Katzenbach & Schroeder, 2007, S. 202), weil es – kurz zusammengefasst – gleichmacherisch sei und an den tatsächlichen Bedürfnissen von Jugendlichen mit Problemen vorbeigehe. Hier ist nicht der Ort für eine detaillierte Auseinandersetzung mit den durchaus anregenden Überlegungen der beiden Frankfurter Sonderpädagogen; aber so viel steht nach meinem Verständnis fest: Das unterrichtliche Grundprinzip der inklusiven Schule

ist die individuelle Lernbegleitung; wie könnte sie da nivellierend und bedürfnisfern wirken? In der inklusiven Klasse findet vielfach zieldifferentes Lernen statt, ausgehend von den je individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Lebenslagen der SchülerInnen. Joachim Schroeder sieht die Lebenslage hauptsächlich durch den Sozialraum determiniert, das heißt durch das Wohnviertel und soziale Milieu, in denen der junge Mensch aufwächst und vermutlich auch als Erwachsener leben wird; daher fordert Schroeder Schulen, die sich den unterschiedlichen Sozialräumen durch »lebenslagenorientierte Profilbildung« anpassen (Katzenbach & Schroeder, 2007, S. 210f.). In der inklusiven Schule hingegen werden Jugendliche bewusst nicht auf bestimmte zukünftige Lebenslagen wegen ihres Wohnviertels festgelegt, sondern individuell im Lernen und in ihrer offenen Entwicklung begleitet.

Gewiss ist die inklusive Schule in Deutschland noch lange nicht verbreitet. Aber in die starre bildungspolitische Landschaft ist Bewegung gekommen, nachdem das deutsche Sekundarstufen-Schulsystem in den internationalen Schülerleistungsvergleichen der letzten Jahre mehrfach nur mäßig abgeschnitten hat und sich darüber hinaus krasse soziale Ungerechtigkeiten vorwerfen lassen muss. Selbst die von der Bildungspolitik zunächst tabuisierten Strukturfragen des Schulwesens werden nun wieder zunehmend angegangen; als Katalysator wirkt dabei der Druck der zurückgehenden Schülerzahlen (vgl. Preuss-Lausitz, 2007). Auf diesem Hintergrund kann die inklusive Schule sich ausbreiten.

(Überarbeitete Fassung eines Vortrags an der Universität Landau anlässlich der Verabschiedung von Honorarprofessor Dr. Dieter Lambrich)

Literatur

- BAG (1996). Programm der Bundesarbeitsgemeinschaft »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen/Eltern gegen Aussonderung« vom 5. Mai 1996. In M. Rosenberger (Hrsg.), *Ratgeber gegen Aussonderung*. (2. Aufl.) (S. 20–25). Heidelberg: Edition Schindele, 1998.
- Bericht (1981). Bericht über das Symposium '80 am 16. und 17. Mai 1980 in Berlin Kooperation im Umfeld von Lernbehinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 32, 1–112.
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!? Zur Entwicklung der Ganztagschule mit Hilfe des Index für Inklusion im Rahmen der IZBB in Sachsen-Anhalt. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 137–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brindlmayer, G. & Rumpold, T. (2008). Young Voices – Meeting Diversity in Education. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(1), 23–26.
- Broich, R. P. & Kroppenberg, D. (2002). Der Mensch erwirbt sich durch dialogisches Lernen seine individuelle Sprachlichkeit – Mainzer Schule. In Institut für Sonderpädagogik Landau/Pfalz (Hrsg.), *Sonderpädagogik studieren – eine Herausforderung an den ganzen Menschen* (S. 77–92). Würzburg: Edition Bentheim.
- Hausotter, A. (2008). Mit vertauschten Rollen – Die Einbeziehung junger Menschen mit Behinderungen in die Arbeit der European Agency. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 116.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007). »Ohne Angst verschieden sein können«. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 202–213.
- KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994*. Bonn: Sekretariat der KMK.
- Lambrich, D. (1988). Vorbemerkungen. In Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer (Hrsg.), *Schulische Integration von Behinderten in England. Studienfahrt des SIL Speyer in die Grafschaft Hertfordshire, Dokumentation* (S. 1–5). Speyer: SIL.
- Lambrich, D. (1992). Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung. Stellungnahme im Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen am 25.03.1992. *Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*, 22(2), 19–26.
- o. A. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education (7–10 June). Paris: UNESCO (ED-94/W5/18).
- o. A. (2007). Lisbon Declaration – Young People's views on Inclusive Education. <http://www.european-hearing-2007.org/index.php?id=100> (29.11.2007). Auch in *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2008, 51(1), 26–27.
- o. A. (2008). *Erklärung von Lissabon*. Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen. <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/flyers/docs/Declaration%20DE.pdf> (16.02.2008).
- Preuss-Lausitz, U. (2007). Demografie und Gemeinsame Erziehung. Folgen der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland für den Ausbau des integrativen Unterrichts. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor, (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 61–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, A. (1998). Über das Misslingen einiger Integrationsversuche. In A. Sander, A. Hildescheidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationsentwicklungen. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik* (Bd. 10) (S.117–156). St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, A. (2003b). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48, 313–329.
- Sander, A. (2006). Liegt Inklusion im Trend? In E. Hartmann, B. Herz & J. Kuhl (Hrsg.), *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75, 51–53.
- Sander, A. & Meister, H. (Hrsg.). (2003a). Über Integration zur Inklusion. *Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik* (Bd. 1). St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, Alfred (2003a). Kind-Umfeld-Analyse als Förderdiagnostik. Vorlage des Impulsreferates zum Workshop am 25.11.2003. In Schulamt für den Kreis Aachen (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik – vor Ort – verwirklichen. Im Gedenken an Jakob Muth – zehn-jähriger Todestag. Dokumentation* (Bd. 5) (S. 1–9). Aachen: Selbstverlag des Herausgebers.
- Schmidt, M.G. (2003). Ausgaben für Bildung im internationalen Vergleich. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Beilage der Wochenzeitung *Das Parlament*), Bd. 21–22, 6–11. www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf (10.01.2008).
- Schulpflichtgesetz (2005). Gesetz Nr. 826 über die Schulpflicht im Saarland, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 8. März 2005. *Amtsblatt* (S. 438).
- Schumann, B. (2007). »Ich schäme mich ja so!« Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SIL (Hrsg.). (1988). *Dokumentation der Tagung zum Thema »Kooperation zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen« vom 21.09.1988 in Mainz*. Speyer: Staatl. Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz.