

Professor Dr.
Kersten Reich

Blick- winkel

Inklusive Bildung in Deutschland umsetzen



Organisation
der Vereinten Nationen
für Bildung, Wissenschaft
und Kultur

Deutsche
UNESCO-Kommission

Inklusive Bildung in Deutschland umsetzen



Prof. Dr. Kersten Reich,
Internationale Lehr-
und Lernforschung an
der Universität zu Köln,
Direktor des Dewey-
Centers und Mitglied im
Expertenkreis Inklusive
Bildung der Deutschen
UNESCO-Kommission

Prof. Dr. Kersten Reich ist emeritierter Universitätsprofessor an der Universität zu Köln im Forschungs- und Lehrschwerpunkt „Internationale Lehr- und Lernforschung“. Bis heute ist er Direktor des Dewey-Centers der Universität und begleitet die „Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“, deren Gründung er maßgeblich konzeptionell entworfen hat. Er ist Mitglied im Expertenkreis Inklusive Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission.

Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen qualitativ hochwertige Bildung offensteht. Weder Geschlecht, soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch besondere Lernbedürfnisse dürfen dazu führen, dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann. Das ist im Bildungsziel (**Sustainable Development Goal 4**) der Globalen Nachhaltigkeitsagenda, zu der sich die gesamte Staatengemeinschaft 2015 verpflichtet hat, festgeschrieben.* Auch die UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 in der Bundesrepublik Deutschland gilt, verbrieft das Recht auf eine Bildung, die allen Menschen gleiche und gerechte Chancen eröffnet.

Dagegen schafft Exklusion Vorbedingungen für eine Verletzung nicht nur der Menschenrechte, sondern auch der demokratischen und friedlichen Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens. Jede Form der Exklusion als ein Mangel an hinreichenden Teilhabechancen in der Gesellschaft oder Diskriminierung in der Interaktion und Kommunikation mit anderen wird aus Sicht der internationalen Inklusionsbewegung abgelehnt (vgl. Reich 2012, S. 24 ff.). Um das inklusive Menschenrecht, dem auch Deutschland rechtlich verpflichtet ist, konkret zu verwirklichen, bedarf es gesellschaftlicher Vorkehrungen. Nur so kann eine chancen-gerechte Teilhabe aller Menschen ermöglicht werden. Als Ausgangspunkt solcher Teilhabe muss eine qualitativ hochwertige Bildung gestaltet werden. Dazu gehört, Benachteiligungen in der Bildung zu überwinden und Menschen unabhängig von Geschlecht, ethnokultureller Herkunft, sozial-ökonomischer Benachteiligung, Behinderung, besonderen Lernbedürfnissen oder gewählten sozialen Lebensformen zu einer befriedigenden, friedlichen und vor allem im Vergleich mit anderen chancen-gerechten Lebensführung gelangen zu lassen (ebd., S. 52 ff.).

Inklusive Bildung in der Schule und im Arbeitsleben wie in der kulturellen Lebenswelt bietet die große Chance, nicht nur unterschiedliche Voraussetzungen der Lernenden zu kompensieren, um die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen, sondern allen eine möglichst optimale Förderung in ihrer Lernbiografie zukommen zu lassen. Hier ist zu bedenken, dass bisher auch sogenannte begabte oder hochbegabte Lernende ebenso ungünstig gefördert wurden wie die Absteiger im Bildungssystem vernachlässigt wurden.

* <https://www.unesco.de/bildung/bildungs-agenda-2030>

Ausgangspunkte der Inklusion

Inklusion und Exklusion gehören zu den klassischen Dualismen der Kennzeichnung von sozialer Zugehörigkeit in der Moderne. Der Einschluss in eine soziale Gruppe mit besonderen Merkmalen, sei es in der Bildung, in Berufen, nach sozialem Ansehen usw., bedingt gleichzeitig Zugangskriterien und Ausschlüsse von Menschen, die nach ihren Voraussetzungen als nicht zugehörig, gleichwertig oder zugelassen erachtet werden. Traditionelle Ein- oder Ausschlusskriterien sind zum Beispiel Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Bildungsstand und Bildungsherkunft oder auch Hautfarbe, Migrationsstand, Zugehörigkeit zu sozialen oder politischen Richtungen, religiöse Zugehörigkeit, aber auch Behinderung. Gesellschaftliche Exklusionspraktiken erzeugen in der Regel möglichst homogene Gruppen, um sich nach außen abzugrenzen, wohingegen Inklusionspraktiken die Heterogenität von Gruppen und die Diversität einer Gesellschaft als Regelfall beziehungsweise Wunschbild ansehen.

Im Blick auf die Menschenrechte und die Menschenwürde wird Inklusion sowohl als existentielles Bedürfnis als auch gleiches Recht von Menschen aufgefasst, womit traditionelle Ausschlussgründe alle fragwürdig werden. Im Sinne der oft faktischen Spaltung der Gesellschaft in soziale, politische, ökonomische, religiöse und andere Untergruppen werden Exklusionsmechanismen jedoch bis heute verteidigt. Inklusion ist damit ein relativer Begriff, der selbst im Ideal einer rechtlich vorgeschriebenen Inklusionsvorgabe im Rahmen der Menschenrechte und einer demokratischen Verfassung immer im Verhältnis zu möglichen Exklusionspraktiken zu bestimmen sein wird.

Die UN-Behindertenrechtskonvention setzt seit 2009 völlig neue Maßstäbe, um solche Exklusionspraktiken zu begrenzen und im Sinne der Menschenrechte und Menschenwürde die Chancen aller Menschen auf eine gerechte Teilhabe an allen Lebensformen zu verbessern. Der Weg hierzu war durch zahlreiche Bemühungen um Integration vorbereitet. In der Integrationsbewegung, insbesondere von behinderten Menschen in die Schule und Gesellschaft, wurde ein Bewusstsein dafür geschaffen, die Inklusion auf den Weg zu bringen und – wie es heute geschieht – breit anzulegen (vgl. z. B. Prengel 1993). Die vorhandenen Kompetenzen in der Integration erscheinen daher vielen heute besonders in der internationalen Verwirklichung als eine Voraussetzung, um inklusive Haltungen weiter zu entwickeln und Ängste gegenüber den inklusiven Aufgaben abzubauen. Länder, die in der Inklusion deutlich weiter als Deutschland sind, zeigen, dass ihre Bemühungen bereits über Jahrzehnte zurückgehen. In Deutschland hingegen gab es zwar Integrationsbemühungen, aber durch die Struktur des gegliederten Bildungssystems als auch den umfassenden Ausbau eines exkludierenden Sonderschulsystems sind Strukturen und Erwartungen geschaffen worden, die es vielen heute unverständlich erscheinen lassen, warum man überhaupt Inklusion wagen sollte.

Deutsche Sonderschulen tragen nachweislich nicht zu einer hohen qualifizierten Abschlussquote bei.

Wenn die Sonderschulen das ihnen gesetzte Ziel der besonderen Förderung erreicht hätten, dann wäre zwar immer noch die Ausgliederung von förderbedürftigen Menschen aus dem Regelsystem fragwürdig, aber zumindest die Qualität der Förderung ein Grund der Besonderung. Doch wie gut und wirksam sind diese Sonder-

schulen? Untersuchungen zeichnen ein sehr ernüchterndes Bild. Statt durch Förderung höhere Bildungserfolge als etwa Länder ohne Sonderschulwesen zu erreichen, tragen die deutschen Sonderschulen nachweislich nicht zu einer sehr hohen qualifizierten Abschlussquote ihrer Schülerinnen und Schüler bei (vgl. dazu Stanat et al. 2017, 302 ff.; Haeberlin et al. 2003; Schnell et al. 2011; Eckhart et al. 2011; Klemm 2009). Insbesondere die sehr niedrige Quote erfolgreicher Schulabschlüsse zeigt, dass der Misserfolg schwerlich motivieren kann, eine Schulform zu erhalten, in der die Menschen mit besonderem Förderbedarf nachweislich gegenüber den Ländern, in denen sie im Regelschulsystem ausgebildet werden, dann auch noch zusätzlich durch die Sonderbehandlung benachteiligt sind. Zudem müssen wir fragen, wer überhaupt in solche Schulen exkludiert wird. Nach den ICF-Kriterien (International Classification of Functioning, Disability and Health) der WHO (vgl. Hollenweger/de Camargo 2013) sind ca. 70 Prozent der Sonderschülerinnen und -schüler Lernende mit Schwierigkeiten beim Lernen, in der sozial-emotionalen Entwicklung oder in der Sprache. Schon in integrativen Schulsystemen der Vergangenheit wäre für diese Kinder die Regelschule zuständig gewesen. In Deutschland hingegen hat man eine Tradition etabliert, Schülerinnen und Schüler, die schwierig sind, im System nach unten durchzureichen. Heute fällt es sehr schwer, diese Tradition aufzubrechen.

Was sind die Vorteile einer inklusiven Schule und eines gemeinsamen Lernens für alle Heranwachsenden? Sowohl Schulen im internationalen Vergleich als auch sehr gute inklusive Schulen in Deutschland zeigen (vgl. z. B. Kricke et al. 2018):

- Die Qualität des Unterrichts steigt durch eine höhere Differenzierung der Lernperspektiven, der Lernzugänge und -wege als auch der Lernergebnisse für alle Lernenden.
- Lehrkräfte und andere an Schule beteiligte Fachkräfte steigern durch den Umgang mit Heterogenität ihre pädagogischen und didaktischen Kompetenzen, erhöhen ihr Engagement und tragen so zu einer Verbesserung der Leistungen aller Lernenden bei.
- Das soziale Lernen wird verbessert und damit nehmen Grundhaltungen wie wechselseitiger Respekt [...] zu, was für eine demokratische Gesellschaft wesentlich ist.
- Auch die Qualität der Schulbauten wird durch Inklusion vorbildlich in Richtung von anregenden Lernumgebungen für alle Lernenden verbessert.

Kocaj u. a. (2014, 167 ff.) argumentieren, dass es zudem zusätzlich Gründe gibt, die nachweislich für einen Regelschulbesuch auch von Lernenden mit Förderbedarf sprechen:

- Die Lernumgebung in der Regelschule ist anregender, was die Kompetenzentwicklung begünstigt (Bos u. a. 2010).
- Die Leistungsanreize an Regelschulen sind höher, was eine Unterforderung vermeidet. Auch die Lehrpläne setzen eine breitere Leistungsnorm. Dies ist auch hilfreich für Lernende aus den Leistungsspitzen.
- Die Heterogenität der Lerngruppe hat positive Effekte der Lernanregung, weil leistungsstärkere Lernende Anreize setzen, Vorbilder sind und Hilfestellungen geben. Die leistungsstärkeren Schüler und Schülerinnen profitieren hierdurch nachweislich sowohl in ihren Leistungen als auch in ihrem sozialen Verhalten.



©Aktion Mensch

Bis heute sammeln sich insbesondere Lernende mit Lernschwierigkeiten und Lernende aus schwächeren sozialen Milieus an Förderschulen.

Empirische Studien zeigen, dass insbesondere Lernende mit Lernschwierigkeiten und Lernende aus schwächeren sozialen Milieus sich bis heute in Deutschland an Förderschulen sammeln, was insgesamt die soziale Ungleichheit verstärkt. Vor allem Sonderpädagoginnen und -pädagogen nehmen an, dass die Förderschulen einen besonders geschützten Lernraum bilden, der den Bedürfnissen dieser Lernenden entgegenkommt. Der Schutz vor Leistungsdruck und damit verbundener sozialer Ausgrenzung soll so gemindert werden.

Nehmen wir das Für und Wider im internationalen Vergleich, so erstaunt es, dass in Deutschland bisher zu wenig gesehen wird, dass der vermeintliche Schutz mit überwiegendem leistungsbezogenen Abstieg verbunden ist und so zwar vielleicht die situative soziale Ausgrenzung gemindert, aber die dauerhafte in der Lebenswelt verstärkt wird. Der Ausgangspunkt ist klar: Die Mehrheit internationaler Studien hat umfassende Vorteile für den Regelschulbesuch festgestellt und die UN-Behindertenrechtskonvention den Regelschulbesuch als Grundforderung festgeschrieben.

Zielsetzungen der Inklusion

Das Bildungsziel der Globalen Nachhaltigkeitsagenda fordert eine chancengerechte, inklusive und hochwertige Bildung für alle. Dieser Forderung liegt ein breiter Inklusionsbegriff zugrunde, der bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Auch die UN-Behindertenrechtskonvention berührt zwar vor allem die Rechte von Menschen mit Behinderungen und will sie stärken, zielt aber gleichzeitig ebenso auf die soziale Herkunft, Armut, Geschlecht, Anti-Homophobie, Anti-Rassismus und Anti-Sexismus wie alle anderen Formen von Diskriminierungen ab und will diese beseitigen. Dieser breite Inklusionsbegriff erweitert die Kriterien gelingender Inklusion deutlich (vgl. insgesamt Reich 2014, Kapitel 4):

- **Inklusion basiert auf Menschenrechten.** Sie erfordert umfassende und vernetzte Ressourcen und einen stärkeren pädagogischen Einsatz als ein nicht inklusives System.
- **Diversität ist hilfreich für alle Lernenden.** Heterogene Gruppen helfen, Erfolg zu haben und bessere Abschlüsse in großer Breite zu erreichen. Diversität umfassend anzuerkennen, ist ein Grundsatz einer demokratischen Kultur in Vielfalt, Toleranz, gegenseitigem Respekt und mit Anspruch auf eine Beseitigung von Diskriminierungen und Benachteiligungen.
- **Jede/r ist anders.** Lernchancen müssen mit unterschiedlichen Eigenzeiten, mit verschiedenen Perspektiven, Zugängen und Ergebnissen verbunden sein. Lernen kann nicht mehr im Gleichschritt gelingen, sondern benötigt individuelle und soziale Gestaltungsräume, die den Aufbau individueller Kompetenzen und persönlicher Exzellenz aller im Bildungssystem fördern. In diesem Sinne kann die Qualität des Lernens auf allen Ebenen erhöht werden, wenn vom Kindergarten über die

Schule bis zur außerschulischen Bildung die Lernchancen für alle erhöht werden.

- **Heterogenität von Lerngruppen sichert eine dauerhafte Qualität.** Im gemeinsamen Lernen steigen die Lernchancen für alle Leistungsgruppen, weil das Lernen differenzierter aufbereitet, methodisch abwechslungsreicher und anspruchsvoller gestaltet, an Vielfalt und nicht an stereotypen Erwartungen ausgerichtet wird.
- **Es darf keine doppelten Standards geben.** Basisqualifikationen für alle in einem gemeinsamen Curriculum sind notwendig, bevor Differenzierungen einsetzen. Es gibt für alle Lernenden ein gemeinsames Qualifikationsziel, das alle erreichen sollen. Es gibt hinreichende Differenzierungen für individuelle Lernwege und Lernerfolge.
- **Gute Lernumgebungen sind für das Lernen entscheidend.** Sie sind als inklusive Bildung umfassend zu gestalten. Erfolgreiche Lernumgebungen müssen tatsächliche Entwicklungsfortschritte der Lernenden durch Evaluation beweisen.
- **Inklusion bedarf hinreichender Ressourcen,** um gute Lernumgebungen zu gestalten. Inklusion scheitert dabei als Billigmodell und gelingt insbesondere nicht bei fehlenden ganzheitlichen Ansätzen („eine Schule für alle“), zu geringer Personalausstattung und ungünstigen inklusiven pädagogischen Haltungen der Lehrenden und des weiteren Personals.

Lehrende sind ein äußerst wichtiger Teil der Lernumgebung für die Lernenden. Lehrende und das weitere pädagogische Personal müssen ein professionelles inklusives Modell verwirklichen. Sie gestalten eine anregende, sichere und günstige Lernumgebung, sie ermöglichen positive Erlebnisse und Erfolge. Für ihren Beruf sollten sie gezielt ausgewählt und umfassend inklusiv ausgebildet werden. Inklusives Lernen benötigt auch heterogene Lehrteams, um die Vielfalt und Qualität der Aufgaben zu bewältigen.

- **Vernetzte Ressourcen und Hilfen:** Verschiedene Personen, Institutionen und Organisationen bedürfen einer koordinierten und kooperativen Anstrengung, um die inklusive Bildung auch über die Schule hinaus in der Kommune und im Land hinreichend zu regeln und zu unterstützen.
- Schließlich muss die gesamte **Lehramtsausbildung von der Frühpädagogik bis zum Lernen Erwachsener auf eine inklusive Bildung umgestellt werden,** da eine Grundlagenqualifikation für alle Lehrkräfte notwendig ist, um im Sinne des weiten Inklusionsbegriffs Förderungen aller Lernenden – auch zum Beispiel der Hochbegabten als Risikogruppe – zu ermöglichen.

Herausforderungen bei der Umsetzung der Inklusion

Der Prozess der Inklusion ist ein emanzipatorisches Ereignis, das wie andere Bewegungen um bessere soziale Gleichstellung – wie zum Beispiel Gesundheit für alle oder Geschlechtergerechtigkeit – unterschiedliche Interessen von Menschen berührt. Insoweit es um konkrete und nicht bloß unverbindliche Maßnahmen der Umsetzung solcher Rechte geht, entstehen schnell Besitzansprüche aus vermeintlich bewährten Traditionen oder es werden sehr unterschiedliche Erwartungen geäußert. Insbesondere an folgen-

den Differenzlinien entzündeten sich gegenwärtig die Meinungsunterschiede gegenüber der Inklusion:

1. Benachteiligte, diskriminierte Menschen vor allem aus Armut, Migration und insbesondere Menschen mit Behinderungen haben es im öffentlichen Leben trotz der entwickelten Demokratien nach wie vor schwer (vgl. Wilkinson/Pickett 2010). In einer liberalen Marktwirtschaft sind für sie sowohl das Finden einer angemessen bezahlten Arbeit als auch eine hinreichende Teilhabe am sozialen, kulturellen oder bildungsbezogenen Leben prekär, solange der Staat nicht Vorkehrungen ergreift, diese Teilhabe gesetzlich zu regeln und verantwortlich ins Bewusstsein der Bevölkerung zu bringen (vgl. Reich 2013).
2. Im Erziehungs- und Bildungssystem ist zwar die Inklusionsquote in allen Bundesländern gestiegen, was als ein erster Erfolg erscheint, aber gleichzeitig ist die Zahl der Lernenden gestiegen, die an Förderschulen unterrichtet werden, was Klemm (2009) als neue Exklusionsquote bezeichnet. Dadurch wird die Zunahme von Menschen mit Förderbedarf an Regelschulen durch eine erhöhte Aufnahme von weiteren Sonderschülerinnen und -schülern konterkariert. So kann die Inklusion in Deutschland nicht gelingen.
3. Die unsichere Finanzierung auf kommunaler Ebene im Streit mit den Ländern ist ein Ausdruck von Verteilungsproblemen bildungspolitischer Aufgaben. Viele Menschen denken, Inklusion sei ohnehin zu teuer, weil Länder und Kommunen miteinander mehr um die Finanzierung ringen, als ein klares Bekenntnis für die Inklusion abzulegen. Bund und Länder (über den Bundesrat) haben die UN-Behindertenrechtskonvention unterschrieben. Doch sie haben bisher zu wenig zu einer Klärung der Prioritäten beigetragen. Die notorische Unterfinanzierung des deutschen Bildungssystems gemessen an weltweiten Standards bestimmt heute sehr stark auf vielen Ebenen die Bereitschaft, sich auf Inklusion einzulassen. Inklusion ist deshalb ein Streitfall zwischen Politik und Haushalt auf der einen und verantwortlichen inklusiven Praktiker/innen mit berechtigten Mehrbedarfen auf der anderen Seite.
4. Die Ressourcen in der Gesellschaft im Allgemeinen und pro Schule und Schüler/in im Besonderen sind umstritten. Da, wo andere Länder im internationalen Vergleich grundsätzlich von einer hohen allgemeinen Unterstützungsleistung und Förderungspolitik ausgehen, herrscht in Deutschland ein grundsätzlicher Mangel und es gibt das Problem zu großer Lerngruppen insbesondere in Städten. Soll Inklusion gelingen, dann ist in der Regelschule zwar nicht der hohe Betreuungsaufwand einer Sonderschule mit sehr kleinen Gruppen anzusetzen, aber in der Schule ist von der Notwendigkeit von Teamarbeit in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des gemeinsamen Lernens auszugehen. Das bedeutet eine höhere Finanzierungslast. Derzeit wird in Deutschland jedoch eher darum gerungen, die Stunden pro Schüler/in mit besonderem Bedarf möglichst gering und kostengünstig zu halten.

5. Das traditionelle Sonderschulsystem hat auch zu einer „Sonderpädagogisierung“ geführt. Das System ist so angelegt, dass sich entsprechend exklusive professionelle Arbeitsbiografien um die Besonderung gebildet haben, die in besonderen „Schutzonen“ arbeiten. In der Umstellung auf Inklusion als Regelfall steht deshalb beispielsweise keine breite inklusiv ausgebildete Lehrerschaft zur Verfügung, so dass spezialisierte Sonderpädagoginnen und -pädagogen als Lösung für alle Inklusionsbedarfe herhalten sollen. Dies ist ein heikler Weg, der sich international kaum bewährt hat, weil nicht eine Spezialisierung für eine der vielen Formen von Behinderung und Benachteiligung notwendig ist, sondern eine breite

inklusive und an Heterogenität orientierte Ausbildung. Spezialwissen und Expertisen von Fachleuten bleiben allerdings auch bei dieser Ausbildung notwendig. An den Hochschulen geht es dabei um die Inklusion der Sonderpädagogiken mit den Erziehungswissenschaften und um gemeinsame Ausbildungsprofile. Vor dem Hintergrund der sehr breiten Ausbildungsbedarfe erscheint die Sorge vieler Sonderpädagogik-Lehrstühle, dass man sie abschaffen wolle, nicht nur als unbegründet, sondern als unnötige Verteidigungsstrategie.

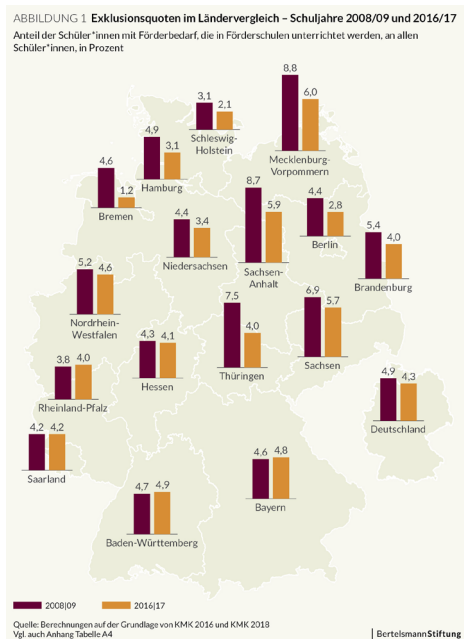
6. Der Mangel an hinreichend ausgebildetem Personal von der sozialen Arbeit bis zur Schularbeit ist ein sehr großes Problem. Es verhindert den professionellen Umgang in der Praxis mit allen Formen von Benachteiligung. Das bisherige System war auf Exklusion ausgelegt und muss nun schrittweise umlernen.
7. Die Kultur der Gegenwart trägt viele Anzeichen einer Entsolidarisierung, weil sie stark auf die egoistische Karriere einzelner Menschen und schnellen Erfolg im Sinne von Geldleistungen drängt. Teilhabe von sozial Benachteiligten, diskriminierten Menschen oder Menschen mit Behinderung erscheint heute oft noch als ein individuelles Schicksal, das allein die Betroffenen zu verantworten haben. Das Schrumpfen von Werten wie Nächstenliebe, Hilfe gegenüber Schwachen usw. wird zwar von vielen Menschen im Ehrenamt und mit sozialem Engagement aufgefangen, aber die Inklusion ebenso wie andere Werte und Normen sind in der flüssigen Moderne stark ambivalent und gesellschaftlich umstritten (zur Ambivalenz im Zeitalter vgl. Bauman 2000).

Notwendige Aufgaben auf dem Weg in die inklusive Bildung

Die Umstellung des derzeitigen Bildungssystems auf Inklusion steht vor einer paradoxen Herausforderung: Einerseits haben die Sonderschulen oft Schutzräume für Kinder und Jugendliche errichtet, die ihnen die Schulzeit ohne den Druck des öffentlichen Schulsystems erleichtern und durch eine gute Betreuungsrelation die Arbeit relativ angenehm gestalten. Andererseits zeigen die fehlenden Schulabschlüsse des Großteils dieser Lernenden die Ineffektivität dieses Systems. Andere Länder machen vor, dass es grundsätzlich anders und besser gehen kann: Das Regel-

Das Regelschulsystem muss sowohl höhere und gute Schulabschlüsse für möglichst alle Lernenden erzielen.

schulsystem muss sowohl höhere und gute Schulabschlüsse für möglichst alle Lernenden erzielen, wobei es gleichzeitig zu einem Ort der Förderung und guter Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden umgestaltet werden kann. Dies gelingt auch in engagierten deutschen Schulen, wie die Praxis zeigt (vgl. Reich 2017; siehe dazu auch die Preisträger des Jakob Muth-Preises für inklusive Schule). Je mehr dies gelingt, umso mehr kann eine tatsächliche Chancengerechtigkeit im Schulsystem und eine gelebte Inklusion, wie sie etwa skandinavische Länder heute vorhalten, anwachsen. Um im internationalen Ländervergleich erfolgreich zu sein, erscheint es als besonders sinnvoll, Maßnahmen verstärkt in folgenden Bereichen zu ergreifen:



Die Abbildung zeigt, wie viele Lernende in Sonderschulen vom Regelunterricht ausgeschlossen sind.
© Bertelsmann Stiftung

- Notwendig ist eine bundesweite Gesetzgebungsinitiative, die den Inklusionsbedarf auf die spezifischen Gesetze in den unterschiedlichen Bereichen der Arbeit, Gesundheit, Bildung, Kultur usw. abstimmt und für durchgängige Standards sorgt. Das gegenwärtige Stückwerk an Regelungen und Nicht-Regelungen bei gleichzeitiger Unübersichtlichkeit erschwert die rechtliche Umsetzung. Die Gliederung des Schulsystems mit ihren grundlegend selektiven und ausgliedernden Ausrichtungen verhindert nach einer sehr kurzen Grundschulzeit einen gemeinsamen Unterricht aller Heranwachsenden und stellt die Weichen auf frühe Aussonderung. Die Aufrechterhaltung des Sonderschulsystems stärkt die Exklusion*.
- Ein effektives und durchgehend finanziertes Ganztagsystem vom Kindergarten bis zum Schulabschluss ist eine Grundvoraussetzung für Inklusion, weil nur durch die ganztägige und bereits sehr früh erfolgende Betreuung und Förderung hinreichende inklusive Effekte auf eine bessere Chancengerechtigkeit erzielt werden können. Der Ganztags ist dagegen bis heute nicht für alle Schülerinnen und Schüler durchgehend und kostenfrei verfügbar.
- Das Berufsschulsystem und die duale Ausbildung sind deutlich stärker mit den inklusiven Standards zu vernetzen. Hier besteht die große Chance, durch eine Öffnung beruflicher Bildungsmaßnahmen entweder schon in die Regelschule hinein oder mit Berufsausbildungsförderungen über sie hinaus wichtige Unterstützungssysteme zu etablieren.
- Fortbildungskonzepte und verbindliche Fortbildungen zur Inklusion für alle Lehrkräfte sind erforderlich, um inklusive Kompetenzen umfassend zu vermitteln. Eine inklusive Lehramtsausbildung ist bisher nur angedacht, aber weder von den Stundenansätzen noch von den Curricula her werden internationale Standards nach Umfang, Breite und Tiefe erreicht. Die Fachwissenschaften der Schulfächer dominieren das Curriculum, für die notwendige inklusive Ausbildung müssen jedoch sehr viel stärker inklusive Fachdidaktiken entstehen, in denen der Schulstoff und nicht nur der Nach-Abitur-Stoff, wie heute im Studium noch üblich, vermittelt wird.
- Die Praxis der Notengebung in Rangvergleichen macht es schwierig, heterogene Lerngruppen zu bilden, gerecht und sinnvoll zu fördern und gleichzeitig fair zu beurteilen. Hier ist eine Liberalisierung des Schulrechts notwendig, die es zumindest auf Wunsch der Eltern und Schule ermöglicht, auch gezielte verbale Beurteilungssysteme einzuführen. Solche Systeme haben sich in beruflichen Kontexten längst etabliert, im Schulbereich werden sie den Lernenden noch vorenthalten.
- Große Unterschiede sind in der föderalen und kommunalen Struktur sichtbar. Hier werden übergreifende Standards und Rahmenkonzepte benötigt.
- Die personelle Ausstattung der Schulen ist auf die Aufgaben der Inklusion abzustimmen. Andere Länder wie Finnland geben für die Inklusionsarbeit, die allen Lernenden zugutekommt, eine zusätzliche Personalquote von 20 Prozent, was sich mit den Bedarfen aus wissenschaftlichen Studien deckt. Dagegen rechnet Deutschland noch mit wenigen Zusatzstunden durch sonderpädagogische Lehrkräfte, die noch nicht einmal die Bedarfe der besonders förderbedürftigen Lernenden in hinreichender Breite abdecken. Hier ist eine inklusive Basisqualifikation aller Lehrkräfte notwendig und das Wissen von Expertinnen und Experten im Einzelfall. Zudem gehen die Länder uneinheitlich vor. Hier ist grundsätzlich umzudenken, um die Inklusion nicht statistisch schön zu rechnen, aber in der Praxis scheitern zu lassen.

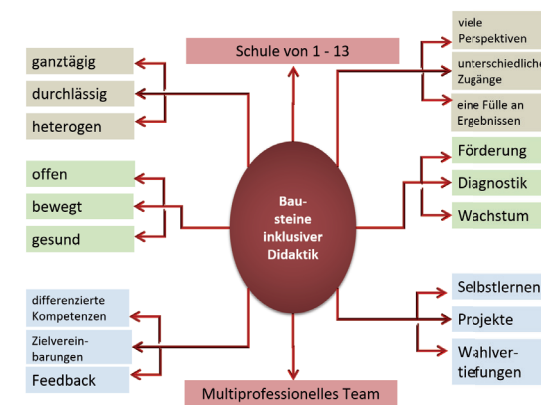
* Das Deutsche Institut für Menschenrechte hat als Monitoring-Stelle für die UN-Behindertenrechtskonvention in einem Beitrag zu der „Allgemeinen Bemerkung Nr. 4“ zum Artikel 24 der UN-BRK Stellung bezogen. Das Aufrechterhalten eines gesonderten Förderschulsystems wird als nicht konform mit der Konvention angegeben. Vgl. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk/publikationen/>.

- In der Praxis gibt es zudem noch unübersichtliche und viele inklusionsfreie Räume. Eltern und Kinder suchen zu oft vergeblich eine inklusive Teilhabe in der Gesellschaft vor Ort, etwa Unterstützung in sozialen und kulturellen Fragen. Aber auch die Schulen, insbesondere Gymnasien, nehmen das Thema nur zögerlich an.
- Der Arbeitsmarkt ist in vielen Bereichen eine inklusionsfreie Zone, soweit es über die bestehenden Regelungen hinaus keine hinreichenden Normen und Standards zur verbesserten Teilhabe und Pflichtbeschäftigung von Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen gibt. Zudem bedarf es gezielter Förderprogramme für die hohe Anzahl nicht qualifizierter Jugendlicher ohne Schul- und Berufsabschlüsse.

Erfolgreiche Wege der inklusiven Bildung

Eine gelingende inklusive Bildung setzt auf eine umfassende Teilhabe aller an den Bildungsangeboten in der Frühpädagogik, im Schulsystem, der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung. Hierbei gilt ein breiter Kompetenzbegriff, der nicht nur Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen vermittelt, sondern zugleich die Kompetenzbreite von den kognitiven zu emotionalen und sozialen Faktoren des Lernens erweitert.

Inhaltliche Standards hierfür sind im Grunde klar und bereits vielfach diskutiert worden (z. B. Hattie 2009, 2012, Reich 2014):



© Prof. Dr. Kersten Reich

- In der inklusiven Bildung müssen die Lernenden in tatsächlicher Heterogenität repräsentativ zur Bevölkerung in einzelnen Schulen aufgenommen werden und es dürfen keine „Ghettoschulen“ oder Schulen mit grundsätzlich benachteiligter Schülerschaft gebildet werden. In einem heterogenen System kann das gemeinsame Lernen nachweislich höhere Schulabschlüsse für viele als das bisherige System erzielen und die Durchlässigkeit der Bildung verstärken.
- Wir benötigen hierbei in allen Bereichen der Schule eine durchgehende und fachübergreifend abgestimmte inklusive Sprachförderung, weil die sprachliche Bildung nach wie vor ein wesentlicher Schlüssel für den Bildungserfolg ist.
- Bereits im Kindergarten beginnt eine Lernbiografie, die professionell von Lehrkräften mit Grundschullehrerqualifikation begleitet werden muss. Der Ganztags in der Frühförderung und Grundschule ist notwendig, um insbesondere Benachteiligungen in den Lernvoraussetzungen auszugleichen und Lerninteressen von Kindern umfassend und vielseitig zu fördern.
- Die Schule muss auf Lernformate wie Selbstlernzeiten mit Kompetenzprüfungen, Projekte für übergreifendes Lernen, Werkstätten nach Interessen und Neigungen umstellen. Hierzu wird grundsätzlich eine Teamstruktur bei den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal benötigt. Zugleich ist der Unterricht in allen Formen und auf allen Stufen hinreichend zu individualisieren. Es ist verstärkt mit Selbstlernmaterialien differenziert nach Niveaustufen zu arbeiten, mit engen Feedbackschleifen, um Lernerfolge hinlänglich zu begleiten. Nur so lassen sich auch herkunftsbedingte Unterschiede im Lernen abbauen und persönlich exzellente Entwicklungen je nach Voraussetzungen der unterschiedlichen Lernenden werden besser möglich.

- Ein gebundener Ganzttag für alle ist eine Vorbedingung für das Gelingen der Inklusion. Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal sind in einem multiprofessionellen Team ganztätig anwesend. Die Fixierung des Lehrberufes auf Stundendeputate ist je nach Fachkombination nicht nur ungerecht in der Arbeitszeitverteilung, sondern auch unproduktiv in der umfassenden Betreuung der Lernenden. Lehrkräfte sind – und dies zunehmend im Zeitalter weiterer Digitalisierung – nur noch im Team und an professionellen Arbeitsplätzen in der Lage, umfassendes und auf die Lernenden abgestimmtes Lernmaterial zu erstellen, hinreichend zu differenzieren und auszuwerten. Zudem bedarf es erhöhter Zeitansätze, um sich individuell mit einzelnen Lernenden intensiver zu beschäftigen. Lehrkräfte benötigen dabei allerdings Arbeitsplätze nah an den Lernenden und sollten bei ganztätiger Anwesenheit keine Aufgaben mehr mit nach Hause nehmen müssen. Schweden hat mit solch einem Zeitmodell hervorragende Erfahrungen gemacht.
- Schulen sollten mehr Autonomie bekommen und weniger Bürokratie abarbeiten müssen. Dies hat sich weltweit als geeigneter Weg bewährt. Er wird begleitet durch externe Evaluationen, die mit klaren Qualitätsstandards erfassen können, was die Schulen wirklich leisten. Bei Fehlentwicklungen sind die Instrumente des Eingreifens und die Kompetenzen des Schulleitungsteams deutlich zu stärken, um überhaupt Maßnahmen der Schulentwicklung hinreichend verwirklichen zu können.
- Das Beurteilungssystem passt sich an die Bedürfnisse der Differenzierung von Lernleistungen an. Dies gewährt eine höhere Differenzierung in der Beurteilungspraxis, die der Individualisierung des Lernens entspricht (Abschied vom **One-size-fits-all**-Modell). Auch hier bedarf es größerer Autonomie der Schulen.
- Lernende mit Förderbedarf erfahren eine gezielte Diagnostik und besondere Begleitung, ohne separiert beschult zu werden. Von einer solchen Diagnostik können aber auch alle anderen Lernenden profitieren, indem ihre Förderbedarfe beachtet werden.
- Die Schularchitektur wird auf den neuen Flächen- und Raumbedarf mit multifunktionellen Räumen nach und nach umgerüstet (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017, Kricke u. a. 2018). Die inklusive Schule öffnet sich stärker als bisher in die Lebenswelt.
- Eine konsequente Evaluation, aber auch Beratung und Supervision helfen der inklusiven Schule, die inklusive Arbeit in ihren Resultaten zu dokumentieren und sich dabei hinreichend professionell zu entwickeln.

Über die Schule hinaus wird die inklusive Bildung in alle Bildungsbereiche getragen, um in den Lernbiografien unnötige Brüche durch exklusive Praktiken zu vermeiden.

Die genannten Punkte zeigen im Zusammenhang, dass inklusive Bildung in Deutschland ein umfangreiches Reformprojekt ist, das etliche Grundfesten des alten Systems berührt. Andererseits müssen wir in den ökonomischen und politischen Fragen der Globalisierung auch von internationalen Entwicklungen lernen. Gerade im Bildungsbereich macht es heute wenig Sinn, sich abzukoppeln und weiter Sonderwege zu beschreiten. Schließlich zeigen die Biografien der Lernenden immer mehr, wie wichtig die internationale Ausrichtung, aber auch die Konkurrenz mit Bildungsabsolventen anderer Länder geworden ist. Was heute

noch wenig diskutiert wird, ist hierbei der Umstand, dass inklusive Bildung allen Lernenden helfen kann und – wenn sie vernünftig umgesetzt wird – helfen wird, sich im europäischen und internationalen Raum zu behaupten und nicht durch ein Bildungssystem benachteiligt zu werden, in dem der Bildungserfolg wesentlich von der sozialen Herkunft und dem Engagement der besser gestellten Eltern abhängt.

Literaturverzeichnis

Literatur

Bauman, Z. (2000): Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press.

Bos, W./Müller, S./Stubbe, T. C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland verabschiedet von den Teilnehmenden des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ am 20. März 2014 in Bonn. Online: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-04/Bonner%20Erkl%C3%A4rung%20zur%20inkluisiven%20Bildung%20in%20Deutschland.pdf>

Deutsche UNESCO-Kommission (2017): „Für eine inklusive Bildung in Deutschland“, Resolution der 77. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission anlässlich ihrer Sitzung am 30. Juni 2017 in Bonn.

Eckhart, M./Haeberlin, U./Sahli Lozano, C./Blanc, P. (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.

Haeberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (2003): Die Integration Lernbehinderter. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Haupt.

Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge.

Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London/New York: Routledge.

Hollenweg, J./de Camargo, O. K. (Hg.) (2013): ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. München: Hogrefe (ehemals Huber).

Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Sonderweg_Foerderschulen.pdf

Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A. J./Pant, H. A./Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Köln Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66, 165-191.

Kricke, M./Reich, K./Schanz, L./Schneider, J. (2018): Schulbau – Raum und Inklusion. Weinheim u. a. Beltz.

Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2017): Schulen planen und bauen 2.0. Berlin: Jovis.

Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske & Budrich.

Reich, K. (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u. a.: Beltz.

Reich, K. (2013): Chancengerechtigkeit und Kapitalformen. Wiesbaden: VS Springer.

Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim u. a.: Beltz.

Reich, K. (Hg.) (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis – Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim u. a.: Beltz.

Schnell, I./Sander, A./Federolf, C. (Hg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stanat, P./Schipolowski, S./Rjosk, C./Weirich, S./Haag, N. (Hg.) (2017): IQB Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Wilkinson, R.; Pickett, K. (2010): The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone. London: Penguin.

Impressum

Herausgeber

Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
Colmantstraße 15
D-53115 Bonn

Vertretungsberechtigte:
Prof. Dr. Maria Böhmer (Präsidentin)
Prof. Dr. Christoph Wulf (1. Vizepräsident)
Prof. Dr. Hartwig Lüdtke (2. Vizepräsident)
Dr. Roland Bernecker (Generalsekretär)
Katrin Kohl (Besondere Vertreterin gem. § 30 BGB)
Dr. Lutz Möller (Besonderer Vertreter gem. § 30 BGB)

Telefon: +49 228-60497-44

Rechtsform: Eingetragener Verein (Satzung)

Vereinssitz: Bonn, Eintragung im Vereinsregister des Amtsgerichts – Registergericht – Bonn, Registernummer: VR 4827

Redaktion

Katja Römer (verantwortlich)

Gestaltung

Panatom, Berlin

Druck

Druckerei Brandt, Bonn
gedruckt auf umweltfreundlichem Recyclingpapier, ausgezeichnet mit dem Blauen Engel

Copyright

Die Texte dieser Publikation sind unter der Creative Commons-Lizenz Namensnennung-Nicht-kommerziell 3.0 Deutschland (CC BY-NC 3.0 DE) lizenziert. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> Die Fotos sind von der Lizenz ausgenommen.

