

Vorwort der Reihenherausgeber

Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 für Deutschland verbindlich gilt, entwickelt sich die Idee der Inklusion zu einem neuen Leitbild in der Behindertenhilfe. Sowohl in der Schule als auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen sollen Menschen mit Behinderung von vornherein in selbstbestimmter Weise teilhaben können. Inklusion in Schule und Gesellschaft erfordert einen gesamtgesellschaftlichen Reformprozess, der sowohl auf die Umgestaltung des Schulsystems als auch auf weitreichende Entwicklungen im Gemeinwesen abzielt. Der Ausgangspunkt dieser Entwicklung wird in Deutschland durch ein differenziertes Bildungssystem und eine stark ausgeprägte spezialisierte sonderpädagogische Fachlichkeit bezogen auf unterschiedliche Förderschwerpunkte bestimmt. Vor diesem Hintergrund soll die Buchreihe »Inklusion in Schule und Gesellschaft« Wege zur selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern von der Schule über den Beruf bis hinein in das Gemeinwesen und bezogen auf die unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte aufzeigen. Der Schwerpunkt liegt dabei im schulischen Bereich. Jeder Band enthält sowohl historische und empirische als auch organisatorische und didaktisch-methodische sowie praxisbezogene Aspekte bezogen auf das jeweilige spezifische Aufgabenfeld der Inklusion. Ein übergreifender Band wird Ansätze einer interdisziplinären Grundlegung des neuen bildungs- und sozialpolitischen Leitbildes der Inklusion umfassen.

Die Buchreihe wird die folgenden Einzelbände umfassen:

Band 1: Inklusion in der Primarstufe

Band 2: Inklusion im Sekundarbereich

Band 3: Inklusion im Beruf

Band 4: Inklusion im Gemeinwesen

Band 5: Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Band 6: Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Band 7: Inklusion im Förderschwerpunkt Hören

Band 8: Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Band 9: Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen

Band 10: Inklusion im Förderschwerpunkt Sehen

Band 11: Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache

Band 12: Inklusiver Bildung – interdisziplinäre Zugänge

Die Herausgeber

Erhard Fischer

Ulrich Heimlich

Joachim Kahlert

Reinhard Lelgemann

Vorwort

Chancengleichheit und das Recht auf Selbstbestimmung und soziale Teilhabe von Menschen mit körperlichen Behinderungen und chronischen Erkrankungen ist vor dem Hintergrund von Menschenrechten und Bürgerrechten keine Erfindung der Inklusionsbewegung seit den 1990er Jahren. Sie sind vielmehr handlungsleitende Maximen humanen soziologischen, sozialpsychologischen und pädagogischen Denkens seit Beginn der »modernen« Förderpädagogik (Sonderpädagogik) etwa 1960, allerdings mit grundsätzlich einseitiger Anpassungsrichtung an Normen von Menschen ohne spezifischen Förderbedarf – Stimmen, die darüber hinaus argumentierten, wurden noch nicht gehört. Gleichwohl erfolgte durch die neuere Entwicklung inklusiver Denkschemata in der Pädagogik und die konkrete Formulierung der Leitziele der UN-Behindertenkonvention 2006 und deren gesetzliche Verankerung in Deutschland 2009 ein kraftvoller Schub für die theoretische Diskussion und die Umsetzung der Forderungen in die pädagogische Praxis. Dabei ist ein normatives Theoriegebäude mit einem Totalanspruch entstanden, das die sonderpädagogische Diskussion und Innovation inzwischen vollständig dominiert, nicht zuletzt unter dem Druck der gesetzlichen Vorgaben – die es allerdings »eindeutig« zurzeit nur in Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen gibt (*Der Spiegel*, 12/2014); ein Zeichen, dass unser föderalistisches Schulsystem nicht genug spezifische Vorbereitungszeit hatte. Wissenschaftlich wird schon seit Ende der 1990er Jahre ein pädagogischer Paradigmenwechsel konstatiert, der sich auf der Theorieebene spätestens seit 2009 durchgesetzt hat und die Inklusion grundsätzlich gegen die Integration abgrenzt.

Im Hinblick auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung besteht allerdings weiterhin Bedarf an Diskussion auf allen Ebenen und insbesondere ganz schlicht an Aufklärung über die Natur dieses Paradigmenwechsels: Es geht nicht mehr um Inklusionsfähigkeit oder gar die portionsweise »Zuteilung« von Inklusion wie anfänglich bei der Integration; vielmehr ist der Komplex von Erziehung und Bildung aller Kinder ein ganzheitliches soziales System mit einer Gesamtdynamik.

Jetzt kommt es darauf an, den rein normativen Ansatz an der schulischen Praxis zu messen und anhand realistischer organisatorischer und menschlicher Dimensionen zu relativieren. Auf der Ebene der praktischen

Umsetzung von pauschal formulierten theoretischen Zielen der UN-Konvention (die vom allgemeinen Menschenrecht ausgeht) gilt es, die Forderungen so zu differenzieren und an Realitäten zu orientieren, dass bei inklusiver Förderung nicht ständig defizitäre Praxis entsteht, weil beispielsweise nicht alle »Sondereinrichtungen« in das Schema passen und abgeschafft werden müssten (was in der Konvention allerdings nirgends gefordert wird) – eine solche Situation widerspräche geradezu den Forderungen nach Chancengleichheit vieler Kinder mit körperlichen Behinderungen. Hier will die vorliegende Schrift ansetzen und vor allem unter Betonung von Praxiserfahrungen einen Beitrag leisten.

Hinsichtlich der *Legitimation* und *Theoriebildung* der Inklusion können wir uns insbesondere wieder an etablierten handlungsleitenden Konzepten orientieren, die längst in allgemeinen sonderpädagogischen Denkmustern selbstverständlich geworden sind (spätestens seit Ulrich Bleidick als »Behindertenpädagoge« 1987 offiziell das royale Zepter an Otto Specks »System Heilpädagogik« übergeben hat): *Systemisch-konstruktivistisches* Denken bestimmt inzwischen unser aller Menschenbild. Es wurde offensichtlich auch bei der Entwicklung und Abfassung der UN-Konvention wirksam und ist damit spätestens seit 2006 (UN) bzw. 2009 (D) hoch »legitimationshaltig« sowohl für die Theoriediskussion als vor allem auch die bildungspolitische Umsetzung der Inklusion in die Praxis.

Systemisch-konstruktivistisch ist das erste von mehreren zentralen Schlagworten, die die Grundlage bilden für handlungsleitende theoretische Annäherung an diesen Komplex. Es besagt, dass jeder Teil eines sozialen Systems in zirkulärer Beziehung steht zu allen anderen Teilen. Das bedeutet für die schulische und vorschulische Inklusion nicht nur, dass jedes betroffene Kind in diesem System dort abgeholt wird, wo es in seiner Entwicklung (körperlich, sozial-emotional, leistungsmäßig) steht, sondern auch dass jedes einzelne Kind das ganze System in allen mikro- und makrosozialen Elementen beeinflusst und damit auf seine eigene Entwicklung und pädagogische Förderung implizit einwirkt. In systemischer inklusiver Verantwortung stellen wir dem »Teil-System« Kind alle pädagogischen Errungenschaften je nach Bedarf zeitweise oder dauerhaft zur Verfügung. Dazu gehört parallel zu inklusiv arbeitenden Institutionen der Erhalt aller bewährten bestehenden Angebote (z. B. die über Jahrzehnte entwickelte Förderschule mit ihren Strukturen). Das mag in letzter organisatorischer Konsequenz eine gesellschaftliche Utopie darstellen, liefert jedoch praktikable Rahmen- und Zielvorstellungen (auch für die Gestaltung des Unterrichts). Lelgemann spricht von bereitgestellten Ressourcen, »die nicht leichtfertig aufgegeben werden dürfen«.

Kennzeichen dieser im weitesten Sinne »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel) sind Heterogenität und die Auflösung von Untergruppen in pädagogischen Systemen (Vorschule, Schule). Die Kinder und Jugendlichen werden individuell in ihrer Einzigartigkeit respektiert. Organisationseinheit Schule bedeutet ein Primat von Gemeinsamkeiten bei individueller Verschiedenheit (Hinz). Eine gruppenspezifische Perspektive bleibt jedoch erforderlich, um Schule gesellschaftlich zu organisieren – und nicht zuletzt um in diesem Zusammenhang generalisierbare handlungsleitende Forschungsergebnisse zu erreichen.

Grundsätzlich stellt sich die Frage nach dem generellen Stellenwert »besonderter« (Gruppen- oder Einzel-)Förderung bzw. der Förderschule. Das betrifft vor allem Kinder mit hohem Fürsorge- und Pflegebedarf, der die allgemeine Schule in vielerlei Hinsicht (personell, baulich usw.) überfordert. Sie stellt sich aber auch, weil gegenwärtig viele betroffene Kinder in allgemeinen und Stadtteilschulen (besonders in sozialen Brennpunkten) den oftmals in ihrer Vorentwicklung ungewohnten Belastungen, die sie dort als solche erfahren, nicht gewachsen sind. In diesem Zusammenhang wird eine Umschulung (oder eine Rückkehr) in die Förderschule von den Kindern (und ihren Eltern) oft als soziales Trauma erlebt. Im oben skizzierten systemisch-konstruktivistischen Bild ist die »Förderschule« (oder eine homogene Fördergruppe in inklusiv arbeitenden Schulen), die ggf. im Austausch mit zuständigen allgemeinen Schulen steht, im Grunde keine Besonderung, sondern eine angezeigte individuelle Maßnahme, etwa als »geschützter Raum«, der im Rahmen der Inklusion bereitgehalten wird und in dem betroffene Kinder bildende und stabilisierende gemeinsame Erfahrungen mit ähnlich Betroffenen machen können – und zwar nur dort; »für die eigene Identitätsentwicklung scheint dies besonders wichtig zu sein« (Daut).

Im Zentrum *historischer Reflexion* im deutschsprachigen Raum steht vor allem die Auseinandersetzung über den Zusammenhang zwischen Integration und der Inklusion. Seit den 1970er Jahren standen Prinzipien der Integration im Vordergrund. In Europa war es zunächst Italien, das 1977 gleich radikale Tatsachen geschaffen hat. Per Gesetz wurden Kinder mit Behinderungen den nichtbehinderten Kindern gleichgestellt, und es wurden kurzerhand die »Sonderschulen« (mit Ausnahme von Institutionen zur Förderung sehr schwer behinderter Kinder) aufgelöst, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Dabei wurde die Struktur der Regelschule allerdings grundsätzlich nicht verändert, und Kinder mit Behinderungen mussten sich dort einpassen. Dieses Missverständnis von Integration (und später in der Inklusion) hat sich bis heute vielfach erhalten. Und die 1977

fehlenden integrationspädagogischen Erkenntnisse mussten über Jahrzehnte parallel zur Praxis erarbeitet und formuliert werden. Mediterraner Abenteuerlust abhold, rief man im föderalistischen Westdeutschland zur selben Zeit langjährige Forschungsprojekte zur Integration ins Leben (mit steilem Nord-Süd-Gefälle an Enthusiasmus). Dabei widmete sich das einzige offiziell nur auf Kinder mit Körperbehinderung zugeschnittene Projekt ausschließlich der Integration ins Gymnasium (Neuwied). Haupt entwickelte ein Modell (mit Vorauswahl der Kinder und zielgleicher Förderung), das nach dessen Ablauf in die Regelform übernommen wurde. In der Rückschau zeigten sich schon damals Probleme, die noch heute bei der Inklusion eine Rolle spielen und ungelöst sind: die Tendenz zur Vereinsamung von Kindern mit besonderem Förderbedarf, ihre Isolation und die als besonders schmerzhaft erlebte Nichtbeachtung durch die Mitschüler. Außerdem wurde deutlich, wie wichtig regelmäßige professionelle Beratung in Einzel- und Gruppengesprächen mit Pädagogen an der Schule waren – heute in großem Stil in die Organisation erfolgreicher Inklusion eingeflossen, in erster Linie auch im Rahmen spezifischer Fortbildung und vor allem zur Motivierung. Denn »Voraussetzung für einen positiven sozialen Umgang zwischen Schülern ohne und mit Behinderung ist zunächst sicherlich, dass die Lehrkräfte eine positive Haltung zur schulischen Inklusion vorleben« (Singer).

In den 1990er Jahren erfolgte der Paradigmenwechsel zur Inklusion, begleitet von erneuter Begriffsdiskussion (tragischerweise nachdem die Begrifflichkeit der Integration gerade mehr oder weniger abgeklärt war). Dabei wurde mindestens bis zum gesetzlichen Einschnitt 2009 unter beiden Begriffen häufig das Gleiche verstanden (Inklusion als optimierte Integration). Das war in diesen Jahren zunächst begründet durch die missverständliche Übersetzung amerikanischer Begrifflichkeit in der UN-Konvention – *inclusion* wurde als die vertraute *Integration* übersetzt und als solche aufgefasst. Grundsätzlich aber muss vereinfachend unterschieden werden zwischen Integration als *Methode* und Inklusion als *gesellschaftlichem Weg*, bei dem es nicht mehr nur um Anpassung an vorhandene Systeme geht, sondern »die Systeme selbst ihre Standards verändern« (Hinz).

Die inklusive pädagogische Förderung von körperbehinderten Kindern ist weiterhin charakterisiert durch das Schlagwort *Komplexität* aufgrund der extremen Heterogenität der Betroffenen bezüglich Erscheinungsbild, Entwicklungsverlauf, Förderbedürftigkeit und vor allem Kommunikation. Das stellt auch an speziell ausgebildete Förderpädagogen hohe Anforderungen: beispielsweise bei Verweigerungshaltungen als Ausdruck emotio-

nenalen Protests oder Auseinandersetzung mit begrenzter Lebenserwartung und plötzlichem Tod – Faktoren, die auch zur individuellen Vereinsamung in der Inklusion beitragen können. Insbesondere das Erkennen von Signalen der Befindlichkeit und der Leistungsbereitschaft der Betroffenen erfordert große persönliche Vertrautheit. Dabei ist ein weitgehend unterschätztes Problem bei Kindern mit leichter oder minimaler körperlicher Behinderung, dass sich Auffälligkeiten erst unter Leistungsdruck zeigen.

Ein entscheidendes drittes Schlagwort der Inklusionspädagogik ist alternativlos die selbstverständliche *Transparenz* des zwischenmenschlichen und pädagogischen Geschehens durch Verbalisierungen (die Teil der Lehrerausbildung sind), um »Besonderungen« und aufkommende Befürchtungen durch deren Benennung aufzulösen. Dazu gehört auch eine Form spezifischer Thematisierung vermeintlich fachfremder Gegenstände im Unterricht wie Information über Behinderungen und Befindlichkeiten (»Behinderung als Unterrichtsgegenstand« für alle Kinder). Und schließlich auch die Bewusstheit und Umsetzung von Kontaktpflege und Empathie.

Allgemein ist festzuhalten, dass die genannten übergeordneten Schlagworte *systemisch-konstruktivistische Perspektive*, *Komplexität* und *Transparenz* im Hinblick auf Schuleingangsdiagnostik, Schulorganisation, Unterrichtsgestaltung und Kommunikation von allen Beteiligten größtmögliche *Flexibilität* erfordern – die gelernt werden kann.

Idealerweise werden zwei Pädagogen pro Klasse tätig sein und wird professionelle Beratung für das Kollegium geboten. Besonders erfolgreich scheinen bisher Konzepte *offenen Unterrichts* zu sein, die sich aller möglichen Formen bedienen: von freier Arbeit (für Kinder mit Körperbehinderung ggf. geleitet) bis Frontalunterricht und von Einzelarbeit bzw. -betreuung bis zur Arbeit in Klein- und Großgruppen; außerdem Elemente wie individuelle Erziehungs- und Lehrpläne, Ungleichzeitigkeit des Lernens und individueller Rhythmus. Alltagspraktisches Lernen steht für alle Schüler mit Körperbehinderung zumindest gleichwertig neben dem Erwerb der Kulturtechniken. Der Unterricht findet in gemischten Alters- und Lerngruppen statt mit Förderung auf unterschiedlichem Niveau (Bedeutung des passiven Mitlernens); Verzicht auf Benotungen.

Schule mit *Respekt* vor der einzigartigen Biographie und Persönlichkeit des Individuums »ist nicht nur ein frommer Wunsch, sondern ein menschenrechtlicher Anspruch« (Singer). Dieser Weg bedeutet, Schule vom Kind aus zu denken – »die Inklusion hat begonnen!« (Walter-Klose).

Im Sommer 2014
Harry Bergeest