

Traugott Böttinger, Christine Einhellinger,
Stephan Ellinger, Jörg Fertsch-Röver, Oliver Hechler,
Jörg Tully, Edwin Ullmann, Diana Wasserbauer

Studienbuch Lernbeeinträchtigungen

Band 3: Diskurse



ATHENA

Traugott Böttinger, Christine Einhellinger, Stephan Ellinger,
Jörg Fertsch-Röver, Oliver Hechler, Jörg Tully,
Edwin Ullmann, Diana Wasserbauer
Studienbuch Lernbeeinträchtigungen
Band 3: Diskurse

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen
Band 34

Mehr entdecken
Sie hier



Traugott Böttinger, Christine Einhellinger,
Stephan Ellinger, Jörg Fertsch-Röver, Oliver Hechler,
Jörg Tully, Edwin Ullmann, Diana Wasserbauer

Studienbuch

Lernbeeinträchtigungen

Band 3: Diskurse

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

E-Book-Ausgabe 2017

Copyright der Printausgabe © 2016 by ATHENA-Verlag,

Copyright der Printausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag,

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

ISBN (Print) 978-3-89896-643-6

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-785-3

Inhalt

Vorwort	7
<i>Traugott Böttinger</i>	
Wie steht's mit der Inklusion? – Umsetzung in Deutschland und internationale Perspektiven	11
<i>Christine Einhellinger</i>	
Brauchen unsere Schüler überhaupt einen besonderen Namen? Der Prozess der Dekategorisierung und seine Bedeutung für den Personenkreis im Förderschwerpunkt Lernen	47
<i>Jörg Fertsch-Röver</i>	
Wie lässt sich die Entstehung und Aneignung von Neuem theoretisch fassen? Lernen als Transformationsprozess	95
<i>Oliver Hechler</i>	
Warum kommt es auf die Lehrer an? Sonderpädagogische Persönlichkeit und Beziehungsgestaltung im Fokus der Lehrerbildung	173
<i>Traugott Böttinger und Edwin Ullmann</i>	
Welche diagnostischen Kompetenzen brauchen Sonderpädagogen? Fördern als Aufgabe von Schule	229
<i>Diana Wasserbauer</i>	
Was verbirgt sich hinter kompetenzorientiertem Unterricht? Der Kompetenzbegriff im Kontext von Lernbeeinträchtigung	257
<i>Jörg Tully</i>	
Wie verändert der Einsatz digitaler Medien die Schule und das Unterrichten – auch bei Schülern mit Förderbedarf? Smartphones, Tablets, PCs in der Schule zwischen Hype, Utopie und Realität	285
<i>Stephan Ellinger</i>	
Was muss ich wissen, können und wollen, um eine gute Lehrkraft zu sein? Professionstheoretische Überlegungen zur Lehrerbildung	331
Sachregister	353
Autorenspiegel	359

Vorwort

Der geplante Umbau zum inklusiven Schulsystem und die daraus entstehenden Qualifizierungsbedarfe der zukünftigen Sonderpädagogen und der Regelschullehrkräfte führen zu einer maßgeblichen Veränderung in der sonderpädagogischen Fachkultur. Weil dringend Rezepte gesucht werden, scheinen standardisierte Förderprogramme mit angeblich berechenbaren Effekten und möglichst Schritt-für-Schritt-Anleitungen im sonderpädagogischen Bausatzformat geeignet zu sein. In der Not hat sich klammheimlich die sogenannte *Evidenzbasierte Pädagogik* als Markenzeichen durchgesetzt. Evidenzbasierung und empirische Forschung scheinen mehr und mehr zum einzig legitimen Zugang zur Bearbeitung sonderpädagogischer Fragestellungen sowie zum zentralen Beurteilungskriterium für die Qualität sonderpädagogischer Forschung zu werden. Nicht wenige Kolleginnen und Kollegen sind der Überzeugung, dass Sonderpädagogik als eigenes Fach nur weiter existieren könne, wenn ihre Forschung ausschließlich den Kriterien der Evidenzbasierung genügt. Mit dieser »empirischen Wende« geht ein weit verbreitetes Desinteresse an theoretischen Fragestellungen einher. Ein Symptom für dieses Defizit sehen wir im weitgehenden Fehlen eines nennenswerten theoretischen Diskurses. Wegen des Verzichts auf eine hinreichend komplexe theoretische Rahmung erscheint uns der weitverbreitete Mangel an Reflexivität überaus bedenklich.

Ein zweites Symptom, das aus dem Postulat der »Evidenzbasierung« folgt, lässt sich als Depotenzenierung des spezifisch pädagogischen Wahrnehmens, Denkens und Handelns beschreiben. In aktuellen Publikationen – vor allem solchen, die dem »empirischen Paradigma« folgen – finden wir kaum noch einheimische pädagogische Begrifflichkeiten und Denkfiguren. Eine der Hauptgefahren dieser Entwicklung ist die tendenzielle Verengung der Pädagogik auf eine Optimierung des »outputs«, was einer Reduzierung der Pädagogik auf Sozialtechnologie gleichkommt. Dabei ist mehr als fraglich, ob beispielsweise »Evidenzbasierte Pädagogik« nicht bereits in sich eine paradoxe Begrifflichkeit darstellt.

Sonderpädagogik läuft akut Gefahr, sich selbst auf eine »angewandte Sozialtechnologie« zu reduzieren und sich damit ihrer ohnehin fragilen disziplinären Identität, ihres Gegenstandes und vor allem: ihrer Pädagogik zu berauben.

Das vorliegende Buch stellt den dritten Band der *Studienbücher Lernbeeinträchtigung* dar und widmet sich theoretischen Diskursen innerhalb der Sonderpädagogik. Nach *Band 1: Grundlagen* und *Band 2: Handlungsfelder und Förderansätze* soll Band 3 nun diskursiv bearbeitete Problemfelder aufgreifen und an einigen Stellen vertieft bearbeiten.

Eröffnet wird mit der sehr grundsätzlichen Darstellung des zum Teil ausgesprochen emotional diskutierten Themas schulischer Inklusion in Deutschland. Trau-

gott Böttinger stellt die Frage nach dem Stand der Umsetzung in Deutschland und analysiert aktuelle Zahlen. Mit Blick auf Umsetzungsmöglichkeiten und gesetzliche Grundlagen fokussiert der Artikel danach auf das Bundesland Bayern, bevor einige ausländische Schulsysteme betrachtet werden, um daraus Impulse für inklusive Schulentwicklung in Deutschland abzuleiten.

Christine Einhellinger denkt in Kapitel 2 vom Ausgangspunkt Inklusion weiter und systematisiert den aktuellen Prozess der Dekategorisierung und seine Bedeutung für den Personenkreis im Förderschwerpunkt Lernen. Ihr Beitrag beginnt mit der Frage »Wer sind die lernbehinderten Schüler?«. Diese Frage wird, so führt sie weiter aus, mit Fortschreiten des inklusiven Prozesses zunehmend schwieriger zu beantworten, weil *Lernbehinderung* jahrzehntelang stark über eine bestimmte Schule definiert war. Ein begriffsgeschichtlicher Rückblick zeigt, dass es das Kategorisierungsproblem nicht erst seit Kurzem gibt. Die Autorin geht der Frage nach, ob und wie es ohne konkrete Begriffe für unsere Schülerschaft weitergehen kann.

In Kapitel 3 verfolgt Jörg Fertsch-Röver die Frage nach schulischem Lernen weniger aus der begrifflichen Perspektive, als vielmehr aufgrund inhaltlicher Überlegungen zum Lernen als solchem. Er fragt, wie sich das Entstehen und die Aneignung von Neuem theoretisch fassen lassen. Bei Lern- und Erfahrungsprozessen geht es immer um die Aneignung und Generierung von etwas Neuem auf der Basis bisheriger Erfahrungen und bisherigen Wissens. Deshalb stellt sich für die Pädagogik und andere Humanwissenschaften die zentrale Frage, wie sich in Lern- und Erfahrungsprozessen das Verhältnis von Altem und Neuem konstituiert und wie sich die Entstehung und Aneignung des Neuen *erklären* lässt, ohne dass dieser Transformationsprozess entweder als *zufällig* oder als *zwangsläufig* entstandener aufgefasst werden muss. Der Autor versucht zu zeigen, dass sich Lernen als Transformations- und Bildungsprozess innerhalb behavioristischer, konstruktivistischer und kognitivistischer Lernparadigmen nicht darstellen bzw. theoretisch begreifen lässt. Das liegt vor allem daran – so die These – dass diese Lernparadigmen einem dualistischen Wirklichkeitsverständnis verhaftet bleiben. Demgegenüber skizziert der Autor anhand der Handlungstheorie von G. H. Mead und der Theorie von Zeichenprozessen bei C. S. Peirce eine pragmatistische Lern- und Erfahrungstheorie.

In Kapitel 4 schließen sich hier nun Oliver Hechlers Überlegungen zur sonderpädagogischen Persönlichkeits- und Beziehungsgestaltung in der Schule an. Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen weisen im ätiologischen Zusammenhang immer deutlicher soziokulturelle und sozioemotionale Faktoren auf. Diese dem beeinträchtigten Lernen und gestörten Verhalten zugrunde liegenden Faktoren werden als solche im schulischen Unterricht nur schwer erkannt und wenn, dann folgt zu- meist eine Ratlosigkeit mit Blick darauf, wie mit diesen Bedingungsbeziehungen umgegangen werden soll. Vermehrte didaktische Bemühungen zeigen oft nicht die erhoffte Wirkung. In den Fokus des Unterrichts und der Lehrerbildung gelan-

gen somit zunehmend mehr die pädagogische Persönlichkeit und die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung. Was es sowohl für den handelnden Lehrer als auch für die Lehrerbildung bedeutet, wenn sich der Lehrer als das wirksamste Lehrmittel begreift und die Lehrer-Schüler-Beziehung als das zentrale Lernfeld angesehen wird, ist Gegenstand des Beitrags.

In Kapitel 5 verfolgen Traugott Böttinger und Edwin Ullmann die Überzeugung, dass Förderung unter dem Aspekt der Inklusion und dem Primat der Regelschule als Förderort sowie der Förderschule als subsidiärer Einrichtung weiterhin zu den zentralen Aufgaben der Schule gehört. Die Autoren leiten daraus wichtige diagnostische Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer ab. Der Beitrag verweist auf den Begriff der diagnostischen Expertise, der die Gesamtheit des Wissens und Könnens bezeichnet, das neben methodischem und prozeduralem Wissen zur Leistungseinschätzung auch Wissen über Urteilsprozesse beinhaltet.

Was sich hier fokussiert auf diagnostische Fragestellungen entfaltet, wird in Kapitel 6 schließlich von Diana Wasserbauer im Blick auf den grundlegenden Begriff der Kompetenz auf breite Basis gestellt. Sie fragt, was sich hinter einem sogenannten *kompetenzorientierten Unterricht* verbirgt, indem sie dessen wesentliche Merkmale beschreibt und aufzeigt, wie Lehrkräfte kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse gestalten können, um Schülern mit Lernbeeinträchtigungen nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Die Autorin geht außerdem auf den damit verbundenen Wandel in der Lehrerrolle einerseits sowie in der Leistungsbeurteilung andererseits ein und erläutert praxisbezogene Möglichkeiten, Verbalwürdigungen am individuellen Lernfortschritt zu verfassen.

Mit Kompetenzen spezifischer Art beschäftigt sich in Kapitel 7 dann wiederum Jörg Tully, wenn er fragt, wie der Einsatz digitaler Medien den Unterricht und die Schule verändert. Sein Beitrag gibt eine Einführung in das aktuelle wie auch kontroverse Themenfeld der digitalen Medien im schulischen Einsatz. Dabei werden neben den Anforderungen an Hard- und Software auch mediendidaktische und rechtliche Aspekten beleuchtet. Anwendungsbeispiele aus der Praxis zeigen Möglichkeiten einer effektiven und zielgerichteten Nutzung und können zusammen mit der Linkliste am Ende des Beitrags Ausgangspunkt eigener Unterrichtsversuche sein.

Den Abschluss bildet Kapitel 8, in dem Stephan Ellinger die zunächst trivial klingende Frage stellt, was eine gute Lehrkraft wissen, können und wollen muss. So übersichtlich diese Überlegung auf den ersten Blick daher kommt, so grundsätzlich wächst sie aus, wenn klar wird, dass es sich mit dem Wissen, Können und Wollen um zentrale Lerndimensionen menschlicher Handlungsfähigkeit und Professionalität handelt.

Das Autorenkollektiv der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen wünscht allen Leserinnen und Lesern konstruktive Irritationen und freut sich auf die eine oder andere Rückmeldung!

Würzburg im Frühjahr 2016

Traugott Böttinger, Christine Einhellinger, Stephan Ellinger, Jörg Fertsch-Röver, Oliver Hechler, Jörg Tully, Edwin Ullmann, Diana Wasserbauer

Wie steht's mit der Inklusion?

Umsetzung in Deutschland und internationale Perspektiven

1 Einleitung – Inklusion als schulische Aufgabe

Der Begriff Inklusion hat im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland seit einiger Zeit den Status eines Schlagwortes erhalten. Zum Teil inflationär verwendet, steht Inklusion exemplarisch für die Bemühungen, Menschen mit Behinderungen und Personen, die von Behinderung bedroht sind, eine bessere Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dabei liegt der Fokus meist auf dem Bildungssektor, im Mittelpunkt der Diskussion steht die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen.

Dabei ist schulische Inklusion bei Weitem keine neue Erscheinung, sondern in der Bildungs- und Schullandschaft eine regelmäßig wiederkehrende Thematik. Eine ausführliche Darstellung der bildungspolitischen Entwicklungen kann an dieser Stelle nicht erfolgen, die wichtigsten Meilensteine werden lediglich stichwortartig genannt. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Böttinger 2016:

1. Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens der Kultusministerkonferenz (KMK) 1972
2. Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher des deutschen Bildungsrates 1973
3. Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland der KMK 1994
4. Salamanca-Erklärung 1994
5. Grundgesetzweiterung 1994
6. Integrative Schulversuche ab 1994 (z. B. Hamburg und Hessen)
7. Empfehlungen der KMK zu den einzelnen Förderschwerpunkten (1996–2000)
8. Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) 2006
96. Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen der KMK 2011

Die UN-BRK befasst sich in Artikel 24 mit der Bildung behinderter Menschen und fordert ein chancengerechtes und integratives Bildungssystem. Diese Forderung wurde seit ihrem Erscheinen vielfach aufgegriffen und führte zu starken Veränderungen auf bildungspolitischer (z. B. Überarbeitungen der Schulgesetze der Bundesländer) und praktischer Ebene (z. B. Lehrpläne und Schulentwicklungsprozesse).

In diesem Zusammenhang lohnt es, einen Blick auf die Umsetzung in Deutschland zu werfen und diesen durch eine internationale Perspektive zu ergänzen.

Dazu wird zunächst der Stand der inklusiven Beschulung in Deutschland im Schuljahr 2014/15 bzw. 2015/16 dargestellt (Kap. 2.1) und durch einen Überblick über den Ist-Stand und wichtige Rahmenbedingungen im Bundesland Bayern (Kap. 2.2) ergänzt. Kapitel 3 wirft einen Blick über den Tellerrand, indem verschiedene weltweite Schwerpunktsetzungen angesprochen werden (Kap. 3.1) und drei Länder näher betrachtet werden: Argentinien (Kap. 3.2), dessen Schulsystem als das egalitärste in Lateinamerika gilt; Italien (Kap. 3.3), das Inklusion pragmatisch umsetzt und Schweden (Kap. 3.4), das lange Zeit als Vorreiter inklusiver Beschulung galt. Schließlich werden die vorausgehenden Ausführungen in Kapitel 4 bewertet und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung in Deutschland herausgestellt.

2 Stand der inklusiven Beschulung in Deutschland

Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland ist föderalistisch organisiert. Der Beschluss zur Inklusion wurde auf Bundesebene getroffen, die konkrete Ausgestaltung der Umsetzung ist Aufgabe der einzelnen Bundesländer. Obwohl die KMK Schulsysteme und Einzelschulen in ganz Deutschland mit Hilfe von Empfehlungen zu steuern versucht, variieren Stand sowie Art und Weise der Verwirklichung deutlich. Alle 16 Bundesländer haben unterschiedliche Konzeptionen für ein inklusives Bildungswesen ausgearbeitet. Dazu kommen in jedem Bundesland Besonderheiten der einzelnen Regierungs- und Schulamtsbezirke und nicht zuletzt unterschiedliche Arbeitsweisen in den Kollegien der Einzelschulen. Aus diesem Grund ist die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Bundesländern erschwert.

Viele inklusive Konzepte befinden sich noch in der Entwicklung, gemeinsame Beschulung wird in den einzelnen Bundesländern verschieden definiert und in unterschiedlichem Ausmaß verwirklicht. Die Bandbreite reicht von der Zusammenarbeit innerhalb bestimmter Schulprojekte über die gemeinsame Beschulung in ausgewählten Fächern hin zu einem alle Schulstunden und -fächer umfassenden gemeinsamen Unterricht. Zudem befinden sich die Schulgesetze und schulorganisatorischen Strukturen der Bundesländer in einer Umbruchsphase; zahlreiche Änderungen sind erst seit diesem Schuljahr gültig, manche Schulgesetze werden gerade überarbeitet. In Baden-Württemberg beispielsweise ist seit dem 15.09.2015 ein neues Schulgesetz in Kraft getreten, das die Schullandschaft erheblich verändern soll. Es ist also verfrüht, inklusive Bemühungen abschließend bewerten zu wollen. Eine Bestandsaufnahme über die gegenwärtigen Entwicklungen in Deutschland kann immer nur eine Momentaufnahme sein.

Feststellbar ist jedoch eine unterschiedliche Gewichtung. Manche Schulgesetze erklären Inklusion zum alleinigen Leitprinzip (z. B. Bremen), andere formulieren ein Wahlrecht zwischen Förderschule und allgemeiner Schule unter dem Vorbehalt der vorhandenen Ressourcen (z. B. Berlin). Zum Teil werden sonderpädagogisches För-

derzentrum und inklusive Beschulung als gleichrangig bewertet, indem Inklusion auch im Förderschulwesen umsetzbar ist (z. B. Bayern, Offene Klassen der Förderschule). Die Inklusion einzelner Schüler ist in allen Bundesländern möglich. Durch Integrationsklassen, inklusive Schulen, besondere Schulmodelle oder Kooperationsklassen findet sich sonst eine große Vielfalt im föderalistischen Bildungssystem der BRD.

2.1 Umsetzungsstand in Deutschland

Einschulungszahlen

Vergleicht man die bundesweiten Einschulungszahlen an allen allgemeinen Schulen und Förderschulen für die Schuljahre 2002/03 (entnommen aus Malecki 2013) und 2015/16, sind sowohl auf gesamtdeutscher Ebene als auch für die einzelnen Bundesländer Veränderungen feststellbar.

Seit 2002/03 hat sich die Gesamtzahl der Einschulungen in Deutschland an allen Schulen von ca. 805 000 auf ca. 708 000 im Jahr 2015/16 verringert (Stat. Bundesamt 2015, 1).

Im Schuljahr 2015/16 wurden 3,1 % aller Schüler zur Einschulung an eine Förderschule überwiesen (ca. 22 000 Kinder), das waren prozentual ebenso viele Schüler wie 2002/03, obwohl die Gesamtzahl der Einschulungen deutlich geringer ausfiel. Die wenigsten prozentualen Einschulungen im Förderschulbereich wies 2015/16 mit 0,5 % der Stadtstaat Bremen (gegenüber 1,8 % 2002/03) auf, gefolgt von Schleswig-Holstein (1,2 %) und Thüringen (1,4 %). Mit 4,1 % begannen in Bayern die meisten Schüler ihre Schullaufbahn an einer Förderschule (Rückgang um 0,2 % gegenüber 2002/03), gefolgt von Baden-Württemberg und Sachsen mit einem Wert von jeweils 3,7 %.

Im Vergleich zu früheren Schuljahren ist also die Anzahl an Einschulungen in Förderschulen relativ konstant geblieben, obwohl die Gesamtzahl an Einschulungen deutlich rückläufig ist und obwohl in einigen Bundesländern eine Verringerung der Einschulungen in Förderschulen feststellbar ist.

Exklusions-, Inklusions- und Förderquoten

Förderschulbesuchsquoten, auch als Exklusionsquoten bezeichnet, geben an, wie viele Schüler (prozentuale Angaben) in einem Schuljahr in Förderschulen unterrichtet werden. Im Schuljahr 2014/15 lag diese Quote bundesweit bei 4,6 % (KMK 2016, 39). Zwischen den Bundesländern ergeben sich erhebliche Differenzen (Abb. 1):

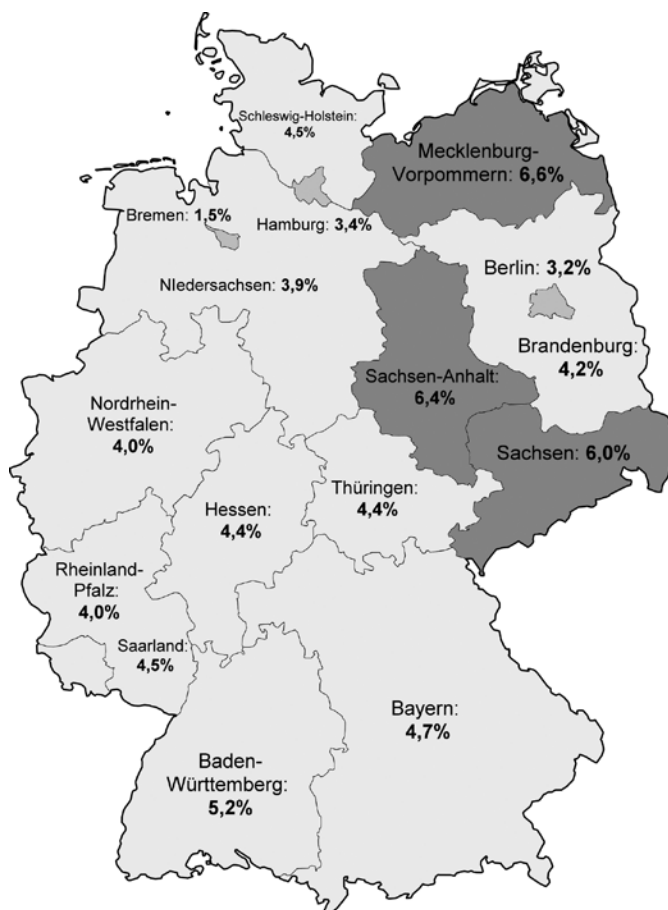


Abb. 1: Förderschulbesuchsquoten nach Bundesländern im Schuljahr 2014/15 (selbst erstellt nach: KMK 2016, 39)

Die **Inklusionsquote** gibt Auskunft darüber, wie viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (gemessen an allen Schülern) an allgemein bildenden Schulen inklusiv unterrichtet werden. Sie kann prozentual errechnet werden, wenn der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit der Gesamtschülerzahl in Relation gesetzt wird. Für das Schuljahr 2014/15 ergibt sich für Deutschland eine Inklusionsquote von 2,0 %, die Werte der einzelnen Bundesländer finden sich in Tabelle 1:

Tab. 1:

Inklusionsquoten nach Bundesländern im Schuljahr 2014/15 (eigene Berechnungen nach KMK 2015 und KMK 2016)

Inklusionsquoten innerhalb der Bundesländer im Schuljahr 2014/15							
Baden-Württemberg	1,9 %	Bremen	4,1 %	Niedersachsen	1,6 %	Sachsen	2,4 %
Bayern	1,5 %	Hamburg	3,9 %	Nordrhein-Westfalen	2,1 %	Sachsen-Anhalt	2,5 %
Berlin	3,6 %	Hessen	1,1 %	Rheinland-Pfalz	1,4 %	Schleswig-Holstein	3,4 %
Brandenburg	3,2 %	Mecklenburg-Vorpommern	3,7 %	Saarland	3,3 %	Thüringen	2,0 %
Bundesweit							2,0 %

Inklusionsanteile verweisen auf den Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts beschult werden, gemessen an allen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland. Im Schuljahr 2014/15 wurden ca. 508 000 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im deutschen Schulsystem beschult (KMK 2016, XIV). In allgemeinen Schulen wurden ca. 173 000 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gezählt, ein Anstieg von 10,3 % gegenüber dem Vorjahr (ebd., XVII). Daraus ergibt sich ein deutschlandweiter Inklusionsanteil von 34,1 %. Die Situation der einzelnen Bundesländer stellt Abbildung 2 dar (siehe nächste Seite).

In Analogie zum Anstieg der Inklusionsanteile auf Bundesebene finden sich auch in den einzelnen Bundesländern zum Teil sehr positive Entwicklungen im Vergleich des Schuljahres 2008/09 (entnommen aus Böttinger 2015) mit 2014/15, wenngleich nach wie vor deutliche Unterschiede sichtbar sind.

Während der Großteil der Bundesländer auf Inklusionsanteile von ca. 1/3 verweisen kann, verfügen Bremen (77,0 %), Schleswig-Holstein (63,4 %) und Hamburg (59,6 %) mit Abstand über die höchsten Werte. Schlusslichter bilden die Bundesländer Baden-Württemberg (29,0 %), Bayern (26,8 %) und Hessen (23,1 %).

Die prozentual größten Entwicklungen finden sich in Hamburg (+45,1 %), Mecklenburg-Vorpommern (+41,7 %) und in Bremen (+38,0 %), in Baden-Württemberg (+3,0 %), Brandenburg (+8,8 %) und Bayern (+10,8 %) verliefen die Fortschritte langsamer.

Auffallend ist zudem, dass die Bundesländer in Norddeutschland durchweg einen deutlich höheren Inklusionsanteil aufweisen als süddeutsche Bundesländer.

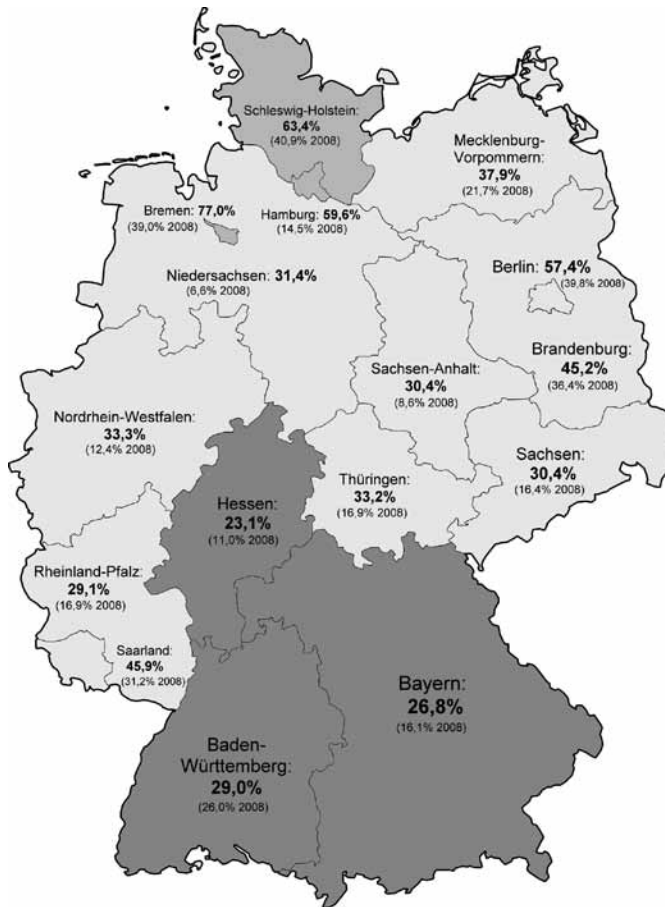


Abb. 2: Inklusionsanteile nach Bundesländern im Schuljahr 2014/15 (selbst errechnet und erstellt nach KMK 2015 und KMK 2016)

Zu guter Letzt ist es interessant, die bundesweiten **Förderquoten** zu betrachten. Diese zeigen an, bei wie vielen Schülern im deutschen Schulsystem prozentual ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Deutschlandweit lag die Förderquote im Schuljahr 2014/15 bei 7,0 % im Gegensatz zu 5,7 % im Jahr 2005 (KMK 2016, XIV). Damit steigt die Anzahl der Feststellungen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs seit einigen Jahren kontinuierlich an.

Im Vergleich zwischen den Bundesländern zeigen sich erneut deutliche Unterschiede (Tab. 2), die u. a. auf unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Diagnostik zurückgeführt werden können.

Tab. 2:

Förderquoten der einzelnen Bundesländer im Schuljahr 2014/15 (eigene Berechnungen)

Förderquoten innerhalb der Bundesländer im Schuljahr 2014/15							
Baden-Württemberg	6,6 %	Bremen	4,5 %	Niedersachsen	5,1 %	Sachsen	7,8 %
Bayern	5,9 %	Hamburg	6,4 %	Nordrhein-Westfalen	5,6 %	Sachsen-Anhalt	8,4 %
Berlin	6,1 %	Hessen	5,3 %	Rheinland-Pfalz	5,1 %	Schleswig-Holstein	4,9 %
Brandenburg	6,9 %	Mecklenburg-Vorpommern	9,6 %	Saarland	6,9 %	Thüringen	5,9 %
Bundesweit							7,0 %

Zusammenfassung

Zusammenfassend fallen die großen Schwankungen in den einzelnen Bundesländern ins Auge, die der föderalistischen Ausrichtung des Bildungssystems sowie unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs geschuldet sind. Seit Inkrafttreten der UN-BRK sind die deutschlandweiten Förderquoten von 5,6 % auf 7,0 % sowie die Inklusionsquoten von 1,1 % auf 2,0 % angestiegen, die Exklusionsquote ist gleichzeitig nur leicht von 4,9 % auf 4,6 % gesunken.

Auch wenn der Stand der Inklusion nicht nur rein quantitativ anhand der Förder-, Inklusions- oder Exklusionsquoten bestimmbar ist, kann dennoch festgehalten werden, dass die vermehrte inklusive Beschulung in allgemeinen Schulen bisher kaum zu einer Verringerung des Unterrichts an Förderschulen geführt hat: »Trotz einer zunehmenden Tendenz, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung auch in allgemeinen Schulen zu unterrichten, ist Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen im Verhältnis zu Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht seit 2005 nahezu stabil [...]« (KMK 2016, XVI). Die Bestrebungen, vermehrt Schüler aus den Förderschulen an Regelschulen zu unterrichten und so die Zahl der separiert beschulten Kinder und Jugendlichen zu verringern, zeigen bisher also **nur bedingt Wirkung**.

Zudem ist der Inklusionsgedanke im deutschen Schulsystem auf den einzelnen Bildungsstufen in unterschiedlichem Ausmaß verwirklicht. Dabei gilt: Je höher die Bildungsstufe, desto niedriger der Anteil an Inklusion. Im Bereich der Früh- und Vorschulpädagogik werden ca. 2/3 der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Kindertageseinrichtungen betreut. In der Grundschule dreht sich das Verhältnis um, der Wert sinkt auf ca. 1/3. In der Sekundarstufe I werden schließlich nur noch knapp 22 % der Schüler im gemeinsamen Unterricht beschult (KMK 2014 a, 177). Insgesamt werden nur rund 1/3 der Kinder, die vor ihrer Schulzeit bereits integrative Erfahrungen sammeln konnten, bis zum Ende ihrer Schullaufbahn

inklusiv beschult. Betrachtet man die einzelnen Förderschwerpunkte, werden Schüler aus den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung vergleichsweise häufig integrativ beschult (43,6 % bzw. 24,8 %). Deutlich weniger Bedeutung dagegen hat gemeinsamer Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, dort besuchen lediglich 4 % allgemeine Schulen (KMK 2016, XX).

Sehr deutlich wird die Diskrepanz, wenn man betrachtet, wie die gemeinsame Beschulung auf die einzelnen Schularten verteilt ist. Knapp 45 % besuchen eine Grundschule, 18,2 % eine integrierte Gesamtschule und 11,3 % eine Mittelschule. Nur 9,8 % der Schüler besucht Schularten mit mehreren Bildungsgängen, also eine Realschule (4,3 %) oder ein Gymnasium (5,5 %) (ebd., XVIII).

Die KMK beurteilt den Stand der Umsetzungsbemühungen ebenfalls kritisch. In ihrem Fazit zur Situation von Menschen mit Behinderung im Bildungssystem im Bildungsbericht 2014 formuliert sie schon vor Erscheinen der Zahlen aus den letzten beiden Schuljahren eine Reihe struktureller Probleme, die Inklusion erschweren. Es ergeben sich Gegensätze »aus der Verschiedenartigkeit der begrifflichen Zuordnung, aus gewachsenen institutionellen Bedingungen, aus unterschiedlichen professionellen Selbstverständnissen ebenso wie aus den Unterschieden in den Rechtssystemen« (KMK 2014 b, 9).

2.2 Ausführungen zum Ist-Stand im Bundesland Bayern

Nachdem Kapitel 2.1 eine quantitative Analyse des Umsetzungsstandes der Inklusion in Deutschland vorgenommen und einen Blick auf Schülerzahlen und prozentuale Quoten geworfen hat, soll in diesem Kapitel eine eher **qualitative Sichtweise** eingenommen werden. Da eine Beschreibung der unterschiedlichen Gegebenheiten in den 16 Bundesländern an dieser Stelle nicht geleistet werden kann, wird exemplarisch die Situation im Bundesland Bayern dargestellt.

Qualitativ meint in diesem Zusammenhang die konkrete Darstellung der Bereiche und Organisationsformen, die mit inklusiver Beschulung zusammenhängen. Dazu gehören:

- Gesetzliche Bestimmungen (v. a. BayEUG und VSO-F)
- Präventive schulische Maßnahmen
- Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung im Schulalter
- Inklusive Beschulungs- und Kooperationsformen
- Schulorganisatorische Regelungen

Gesetzliche Bestimmungen

Die gesetzlichen Bestimmungen zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen finden sich vor allem im *Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)* und in der *Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F)*.

Das **BayEUG** wurde im Jahr 2011 vor dem Hintergrund der 2009 ratifizierten UN-BRK grundlegend überarbeitet.

Zum ersten Mal wurde der *inklusive Unterricht* in Artikel 2, Absatz 2 als Aufgabe aller Schularten in den Gesetzestext aufgenommen, der Verweis auf sonderpädagogische Förderung (BayEUG 2003) entfiel. Dies kann nicht nur als Zustimmung zu Integration bzw. Inklusion gesehen werden, sondern bringt auch das Bestreben zum Ausdruck, Artikel 24 der UN-BRK über ein integratives Schulsystem umzusetzen.

Deutlich erweitert wurden die Bestimmungen über schulische Veranstaltungen in Artikel 30, der zweigeteilt wurde.

Artikel 30a regelt die Zusammenarbeit von Schulen und betont ausdrücklich die Möglichkeit des *gemeinsamen Lernens*:

»(3) Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf können gemeinsam in Schulen aller Schularten unterrichtet werden. Die allgemeinen Schulen werden bei ihrer Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten, von den Förderschulen unterstützt.

(5) Ein sonderpädagogischer Förderbedarf begründet nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart.«

(BayEUG 2011, Artikel 30a, Abs. 3 und 5)

Als konkrete Formen kooperativen Lernens werden in Absatz 7 Kooperationsklassen, Partnerklassen und offene Klassen der Förderschule definiert (siehe unten).

Artikel 30b formuliert das Bestreben eines inklusiven Bildungssystems noch deutlicher: »Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schularten« (BayEUG 2011, Artikel 30b, Abs. 1). Schulen mit dem *Schulprofil Inklusion* verfügen dabei laut Gesetz über ein Bildungskonzept, das die Förderung aller Schüler umsetzt. Besonderes Augenmerk liegt auf den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Artikel 30b, Abs. 3).

Förderschullehrkräfte werden zu diesem Zweck fest in die Kollegien einer Schule mit dem Schulprofil Inklusion eingebunden, ihre Aufgaben entsprechen zu weiten Teilen denen des *Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD)* (Artikel 30b, Abs. 4). In Absatz 5 sieht das Gesetz die Möglichkeit vor, in Klassen mit sehr hohem sonderpädagogischem Förderbedarf dauerhafte Lehrertandems aus einer Regel- und einer Förderschullehrkraft zu installieren. Damit wurde erstmals ausdrücklich eine Form des Zwei-Pädagogen-Systems im BayEUG verankert.

Die Bestimmungen zur aktiven Teilnahme (Artikel 41, BayEUG 2003) wurden revidiert. Formuliert wird die *Wahlmöglichkeit* zwischen allgemeiner Schule und Förderschule (Abs. 1), wobei vor allem das *Elternwahlrecht* gestärkt wird: »Die Erziehungsberechtigten entscheiden, an welchem der im Einzelfall rechtlich und tatsächlich zur Verfügung stehenden schulischen Lernorte ihr Kind unterrichtet werden soll« (BayEUG 2011, Art. 41, Abs. 1). Absatz 5 allerdings legt fest, dass ein Schüler eine Förderschule zu besuchen hat, wenn eine inklusive Beschulung dessen eigene

Entwicklung gefährdet oder die Rechte und das Wohl der anderen Schüler erheblich beeinträchtigt.

Die Änderungen des BayEUG (v. a. Artikel 30 und 41) sind an einigen Stellen *diskussionswürdig*.

Zwar wird inklusiver Unterricht als Aufgabe aller Schularten definiert, das Recht auf inklusive Bildung allerdings nicht weiter erwähnt. Dabei wäre eine feste Verankerung im Rahmen einer konsequenten Umsetzung der UN-BRK durchaus zu überlegen gewesen. So ist gemeinsamer Unterricht und inklusive Bildung kein unumstößliches Menschenrecht, sondern vom *Wohlwollen* der Schulämter und der Einzelschulen abhängig. Auch deshalb, da der *Ressourcenvorbehalt* einer Schule nicht explizit als Grund ausgeschlossen wurde, einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzulehnen. In einem solchen Fall kann eine Einzelschule die inklusive Beschulung eines Schülers mit Verweis auf fehlende finanzielle, personelle oder bauliche Ressourcen in Frage stellen.

Die Ausführungen in Artikel 30a, Abs. 3, 4 und 5 (Satz 1) über kooperatives Lernen und die Möglichkeit inklusiver Beschulung werden in Absatz 5 (Satz 2) sehr *stark eingeschränkt*: »Schulartspezifische Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an weiterführenden Schulen bleiben unberührt« (BayEUG 2011, Artikel 30a, Abs. 5, Satz 2). Besonders für höhere weiterführende Schulen (Realschule und Gymnasium) bedeutet dies, dass ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwar ab der 5. Jahrgangsstufe dort beschult werden kann. Dies ist aber nur der Fall, wenn er den erforderlichen Notendurchschnitt erreicht und eine Empfehlung für die entsprechende Schulart ausgesprochen bekommt. Dies dürfte nur bei einem kleinen Teil dieser Schülerschaft der Fall sein, z. B. bei Schülern mit rein körperlichen Einschränkungen.

Schulstatistische Zahlen bestätigen dies: Im Schuljahr 2013/14 wurden in ganz Bayern nur zwei Schüler aus einem Förderzentrum in die 5. Klassen eines Gymnasiums aufgenommen (Bay. Landesamt für Statistik 2014 a, 30), in den Realschulen waren es immerhin 25 Schüler (Bay. Landesamt für Statistik 2014 b, 21). Zum Vergleich: Die Mittelschulen verzeichneten 1 200 Schülerzugänge aus den Förderzentren in die 5. Jahrgangsstufen (Bay. Landesamt für Statistik 2014 c, 22).

Unter anderem aus den genannten Gründen wurde die Revision des BayEUG heftig kritisiert, es sei »kein Inklusions- sondern ein Schulstruktursicherungsgesetz« (Wocken 2014, 21).

Innerhalb der **VSO-F** spielt vor allem Teil 3 über schulische Förderung, Aufnahme und Schulwechsel eine wichtige Rolle bei Entscheidungen über eine inklusive Beschulung an einer Regelschule oder eine separierte Beschulung an einer Förderschule oder einem sonderpädagogischen Förderzentrum.

Die einzelnen Paragraphen werden an dieser Stelle lediglich aufgelistet (Tab. 3). Ihre inhaltliche Konkretisierung findet sich später in diesem Kapitel, vor allem bei

den Ausführungen über Einschulung und Aufnahme für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Tab. 3:

Inklusionsrelevante Inhalte der VSO-F (selbst erstellt)

Inklusionsrelevante Inhalte der VSO-F	
Teil 3: Schulische Förderung, Aufnahme und Schulwechsel	
§ 14	Berechtigung zum Besuch einer Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung
§ 15–§ 22	Ausführungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten
§ 23	Sonderpädagogische Förderzentren
§ 24	Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen
§ 25	Mobile Sonderpädagogische Dienste
§ 28	Anmelde- und Aufnahmeverfahren
§ 30	Aufnahme von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf
§ 32	Überweisung an eine Förderschule für einen anderen Förderschwerpunkt
§ 33	Überweisung an eine Volksschule
§ 34	Übertritt an eine andere Schule, Wechsel aus anderen weiterführenden Schularten

Präventive schulische Maßnahmen

Präventive schulische Maßnahmen verfolgen das Ziel, schon vor der Einschulung erste Schritte zu Integration und Inklusion einzuleiten. In Bayern werden zwei Organisationsformen für noch nicht schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschieden: Die *Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH)* und die *schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE)* (Bay. Staatsministerium f. Bildung 2014, 64).

Die MSH versteht sich als spezielle sonderpädagogische Unterstützung (z. B. im Hinblick auf die Schulfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes) im Bereich der Frühförderung in Familie oder Kindergarten. Eine SVE ist direkt an Förderschulen angesiedelt und dient der konkreten Vorbereitung auf die Schule, indem erste unterrichtliche Grundlagen und schulische Verhaltensweisen vermittelt werden. Ausführliche Darstellungen der beiden Organisationsformen finden sich bei Heimlich 2009 und Schöler et al. 2010.

Sonderpädagogische Förderung im Schulalter

Förderschulen und Schulen für Kranke bilden als eigenständige Schularten Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung im Schulalter.

Schulen für Kranke unterrichten Schüler, »die sich in Krankenhäusern oder vergleichbaren, unter ärztlicher Leitung stehenden Einrichtungen aufhalten müssen« (ebd.). Die Kinder und Jugendlichen bleiben während der Zeit ihres Aufenthalts im Krankenhaus Schüler ihrer jeweiligen Schulart und werden mit Hilfe der entspre-

chenden Lehrpläne unterrichtet. Ziel ist es, den Anschluss an die schulische Ausbildung sicherzustellen. Insgesamt gibt es in Bayern 16 Schulen für Kranke und einige Klassen an Kliniken, die je einer ortsnahen Förderschule zugeordnet sind (ebd.).

In *Förderschulen* werden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult. Es werden sechs Förderschulformen unterschieden (Tab. 4):

Tab. 4:

Förderschulformen in Bayern (erstellt nach: Bay. Staatsministerium f. Bildung 2014, 64)

Förderschulformen in Bayern	
Bezeichnung/Schulform	Anzahl
Förderzentrum (bisher: Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung)	351
Realschule zur sonderpädagogischen Förderung	4
Wirtschaftsschule zur sonderpädagogischen Förderung	1
Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung	47
Berufsfachschule zur sonderpädagogischen Förderung	8
Fachoberschule zur sonderpädagogischen Förderung	2

Viele Förderschulen sind in Form eines *sonderpädagogischen Förderzentrums (SFZ)* organisiert und vereinen mehrere Förderschwerpunkte unter einem Dach. Besonders häufig findet sich die sogenannte Trias der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung.

Zudem existieren *sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen (DFK)*. Zielsetzung ist die genaue Erfassung des Förderbedarfs und die Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen. Der Unterricht erfolgt auf Basis des Grundschullehrplans in Verbindung mit dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen, der explizit an den Förderbedarf der Schüler angepasst wird (ebd., 65). Können die Lernziele der ersten und zweiten Jahrgangsstufe innerhalb zweier Schuljahre nicht erreicht werden, bietet die DFK die Möglichkeit, die Inhalte auf drei Jahre zu verteilen, indem ein Zwischenjahr 1A zwischen der ersten und zweiten Jahrgangsstufe eingefügt wird. So soll sichergestellt werden, dass jeder Schüler seinen Bedürfnissen und seinem Lerntempo entsprechend beschult werden kann.

Als eine weitere Besonderheit gibt es die *sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen (SFK)*. Hier werden Schüler mit sehr hohem Förderbedarf v. a. im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Verbindung mit Maßnahmen der Jugendhilfe beschult. »Ziel dieser intensiven Förderung ist die Stabilisierung von Lern- und Entwicklungsprozessen [...], um den Besuch einer Regelklasse der Förderschule oder der allgemeinen Schule zu ermöglichen« (ebd.).

Inklusive Beschulungs- und Kooperationsformen

Als inklusive Beschulungs- und Kooperationsformen sind in Bayern folgende schulische Angebote definiert:

- Inklusion einzelner Schüler
- Schulen mit dem Schulprofil Inklusion
- Kooperationsklassen
- Partnerklassen
- Offene Klassen der Förderschulen
- Förderschulen als Kompetenzzentren für Sonderpädagogik
- Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD).

Auf eine inhaltliche Darstellung der Beschulungsformen wird an dieser Stelle verzichtet. Ausführliche Beschreibungen finden sich bei Bay. Staatsministerium f. Unterricht (2011) und bei Böttinger (2016).

Schulorganisatorische Regelungen – Einschulung und schulisches Aufnahmeverfahren für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Schulorganisatorische Regelungen bezüglich inklusiver Beschulung betreffen vor allem die Einschulungsbestimmungen und das Aufnahmeverfahren an Grund- oder Förderschulen und die Zurückstellung von der Schulpflicht.

Den gesetzlichen Rahmen bei der **Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf** bilden erneut BayEUG und die VSO-F (Tab. 5).

Tab. 5:

Einschulungsbestimmungen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (modifiziert nach: ISB 2013, 7)

Einschulungsbestimmungen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf		
Schulpflicht	BayEUG § 37	Schulpflichtige Kinder, die bis zum 30.09. sechs Jahre alt werden, werden automatisch von der Sprengelschule zur Anmeldung eingeladen.
	BayEUG § 41	Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfüllen die Schulpflicht an der allgemeinen Schule oder der Förderschule.
Förderort	BayEUG § 30a	Ein sonderpädagogischer Förderbedarf begründet nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart.
	BayEUG § 41	Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können unter Beachtung der schulartspezifischen Regelungen in der allgemein bildenden Schule , einer Schule mit Schulprofil Inklusion oder in einem Förderzentrum angemeldet werden.
	VSO-F § 14	Der sonderpädagogische Förderbedarf muss den Besuch der Förderschule rechtfertigen .

Einschulungsbestimmungen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf		
Elternwahlrecht	BayEUG § 41	Grundlegendes Entscheidungsrecht der Eltern bezüglich des schulischen Lernortes.
	BayEUG § 41	Die Erziehungsberechtigten sollen sich rechtzeitig bei einer schulischen Beratungsstelle über mögliche Lernorte informieren.
Aufnahme an der Förderschule	BayEUG § 41	Die Aufnahme an einem Förderzentrum setzt die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens voraus.
	VSO-F § 28	Im Gutachten ist der sonderpädagogische Förderbedarf zu beschreiben und es sind Aussagen zu den Voraussetzungen des VSO-F § 14 zu treffen und Fördermaßnahmen aufzuzeigen.

Das **schulische Aufnahmeverfahren** für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, das nach Erfüllung von § 37 BayEUG eingeleitet wird, unterscheidet sich je nach gewähltem Förderort (Grund- oder Förderschule). Die grundlegende Vorgehensweise (z. B. Anmeldung, Überprüfung der Schulfähigkeit, Einbezug der Eltern, Entscheidung der Schulleitung) erfolgt zwar nach dem gleichen Schema, dennoch gibt es entscheidende Unterschiede. So wird beispielsweise an der Grundschule ein Förderdiagnostischer Bericht als Voraussetzung für die sonderpädagogische Förderung an diesem Förderort erstellt, während in der Förderschule das sonderpädagogische Gutachten die separate Beschulung rechtfertigen muss, indem der sonderpädagogische Förderbedarf detailliert dargestellt wird. Die verschiedenen Modalitäten werden in Tabelle 6 gegenübergestellt.

Die *Zurückstellung vom Schulbesuch* kann erfolgen, wenn noch keine Schulfähigkeit vorliegt. Die endgültige Entscheidung über eine Zurückstellung liegt bei der jeweiligen Schulleitung. Grundschulen haben die Möglichkeiten, den MSD in beratender Funktion hinzuzuziehen.

Eine Zurückstellung an Grundschulen ist nur dann möglich, wenn die Unterrichtung des Schülers nach dem Zurückstellungsjahr an der Grundschule erfolgen kann. Sowohl in der Grund- als auch in der Förderschule sind die Erziehungsberechtigten im Falle einer Zurückstellung über vorschulische Einrichtungen (SVE, MSH, Frühförderung) zu beraten. Eine zweite Zurückstellung ist in beiden Schularten nur über ein sonderpädagogisches Gutachten möglich (ISB 2013, 8f.).

Tab. 6:

Das schulische Aufnahmeverfahren an Grund- und Förderschulen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (modifiziert nach: ISB 2013, 8)

Schulisches Aufnahmeverfahren an Grund- und Förderschulen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf		
	Grundschule	Förderschule
Anmeldung	Anmeldung durch einen Erziehungsberechtigten in Begleitung des betreffenden Kindes.	Anmeldung an Förderschulen durch einen Erziehungsberechtigten in Begleitung des betreffenden Kindes. Die Schule ist verpflichtet, die Erziehungsberechtigten über Möglichkeiten gemeinsamer Beschulung zu informieren.
Schulfähigkeit	Überprüfung der Schulfähigkeit durch Lehrkräfte der Grundschule, bei Bedarf Unterstützung durch SFZ (Einschätzung sonderpädagogischen Förderbedarfs).	Überprüfung der Schulfähigkeit und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.
Erziehungsberechtigte	Information über förderdiagnostische Maßnahmen.	
	Erläuterung der Ergebnisse und Beratung über mögliche Förderorte .	
	Entscheidung über gewünschten Lernort.	
Bericht/ Gutachten	Förderdiagnostischer Bericht als Voraussetzung für die sonderpädagogische Förderung an der Grundschule (erstellt von Lehrkräften für Sonderpädagogik).	Sonderpädagogisches Gutachten beschreibt sonderpädagogischen Förderbedarf, rechtfertigt die Wahl des Förderorts und formuliert Fördermaßnahmen.
Schulleitung	Entscheidung über Aufnahme, Zustimmung des Sachaufwandsträgers notwendig.	Entscheidung über Aufnahme und Information der Schulleitung der Sprengelschule.
Ablehnung der Aufnahme	Erziehungsberechtigte können die Entscheidung der Schulleitung vom Staatlichen Schulamt überprüfen lassen. Zudem ist eine dreimonatige Probephase möglich.	Die Regierung kann ein Kind bis zu ein Schuljahr probeweise an eine Förderschule überweisen (Verlängerung bis zum Ende des Schulhalbjahres möglich).

3 Ein Blick über den Tellerrand – Internationale Perspektiven der Inklusion

Inklusion wird bei weitem nicht nur in Deutschland umgesetzt und diskutiert. Dies wird allein durch den weltweiten Gültigkeitsanspruch der UN-BRK deutlich.

Eine internationale Perspektive hilft dabei, die Situation in Deutschland zu bewerten und einzuordnen. Kapitel 3.1 verdeutlicht unterschiedliche inklusive Schwerpunktsetzungen weltweit, bevor sich die Kapitel 3.2, 3.3 und 3.4 konkret mit der Umsetzung der Inklusion in verschiedenen Ländern beschäftigen.

3.1 Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen weltweit

Seit der Verabschiedung der UN-BRK 2006 haben – Stand Juli 2015 – 159 Länder das Abkommen unterschrieben (United Nations 2015) und sich somit der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems gemäß § 24 verpflichtet.

Betrachtet man allerdings die weltweiten Entwicklungen, werden viele verschiedene Schwerpunktsetzungen deutlich. Nicht in allen Ländern liegt der Fokus auf der Frage, ob bzw. wie Kinder mit und ohne Behinderungen in inklusiven Schulen gemeinsam unterrichtet werden sollen. Je nach Region und Entwicklungsstand stehen andere, grundlegendere Bildungsfragen im Mittelpunkt, u. a. der generelle Zugang zum Primarschulsystem, das Erlernen des Lesens als Kulturtechnik und die Exklusion behinderter Schüler aus dem Bildungssystem.

Grundlegender Zugang zum Primarschulsystem

Im Jahr 2000 wurde auf dem Weltbildungsforum der Unesco in Dakar das Ziel ausgegeben, allen Kindern bis zum Jahr 2015 den Zugang zum Primarschulsystem zu ermöglichen und zu gewährleisten, dass dieses erfolgreich durchlaufen wird. Der Weltbildungsbericht »Education for All« der Unesco versucht sich 15 Jahre nach diesen Zielformulierungen an einer Bestandaufnahme der weltweiten Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen (Abb. 3).

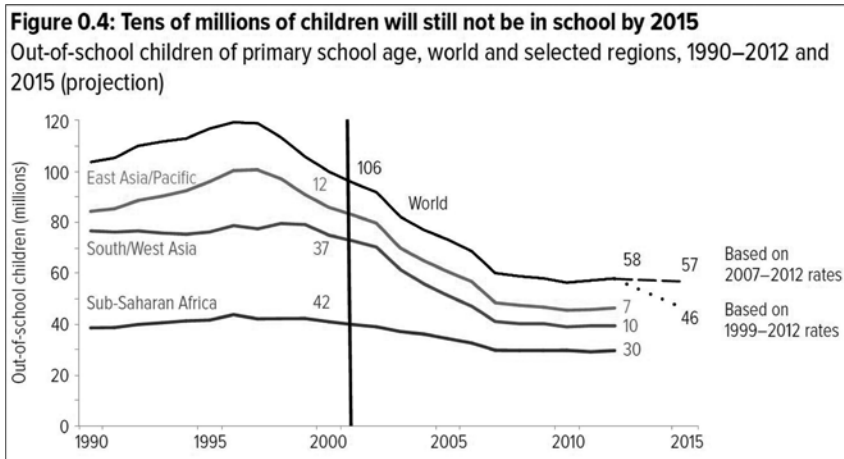


Abb. 3: Kinder im Grundschulalter, die keine Schule besuchen; Vergleich von 1990 bis 2015 (entnommen aus: Unesco 2015, 7)

Es sind weltweit Bestrebungen erkennbar, dem selbst gesteckten Ziel näher zu kommen. Zum einen hat sich die Zahl der Kinder ohne Zugang zu schulischer Bildung stark verringert und konnte v. a. in Asien und Afrika (Teil südlich der Sahara) gesenkt werden. Zum anderen werden voraussichtlich 20 Millionen Kinder mehr die

Primarschule in Ländern mit niedrigen oder mittlerem Durchschnittseinkommen abschließen als im Jahr 2000 prognostiziert (Unesco 2015, 3).

Allerdings gehen Schätzungen, die auf den weltweiten Entwicklungsraten seit 1999 bzw. 2007 basieren, immer noch von 46 Millionen bzw. 57 Millionen Kindern aus, die keine Primarschule besuchen. In beiden Fällen wird das Ziel der Unesco deutlich verfehlt. Zudem lassen sich zwei unterschiedliche Personengruppen und Gendereffekte aufzeigen. Gruppe 1 bilden die Kinder, die niemals eine Schule besuchen werden (43 %), während Gruppe 2 aus Schülern zusammengesetzt ist, die zwar Zugang zu schulischem Unterricht haben, die Primarschule aber nicht abschließen. In diesem Zusammenhang gehen Mädchen eher überhaupt nicht zur Schule (48 % im Vergleich zu 37 % der Jungen), während Jungen eher dazu tendieren, die Schule abbrechen (26 % im Vergleich zu 20 %). Wenig überraschend ist zudem die Tatsache, dass der Zugang zu Primarschulen vor allem in den Gebieten stark eingeschränkt ist, die von (bewaffneten) Konflikten und Auseinandersetzungen betroffen sind, wie z. B. Süd- und Westasien oder arabische Länder (ebd., 7).

Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen als Beitrag zum Erwerb der Kulturtechniken

Das Lesen gehört zusammen mit dem Schreiben und dem Rechnen zu den wichtigsten schulischen Kulturtechniken. Allerdings zeigt sich in vielen Ländern und Regionen der Welt, dass es nicht überall gelingt, Kindern eine grundlegende Lesekompetenz zu vermitteln (Abb. 4). Die Betroffenen sind nicht in der Lage, einfache Sätze zu erlesen oder zu verstehen und haben dadurch nur geringe Aussichten, Bildungsabschlüsse zu erreichen oder uneingeschränkt an Gesellschaft und Kultur teilzuhaben.

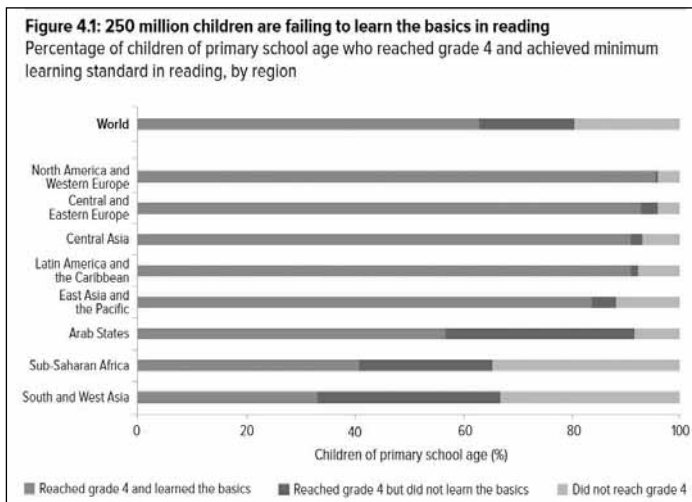


Abb. 4: Anzahl der Grundschulkinder, die in der vierten Klasse über grundlegende Lesekompetenzen verfügen; Angaben in Prozent (entnommen aus: Unesco 2014, 191)

Von den weltweit ca. 650 Millionen Kindern, die eine Grundschule besuchen, erreichen ca. 60 % nach der vierten Klasse eine mindestens durchschnittliche Lesekompetenz. Knapp 40 % (ca. 250 Millionen) der Grundschüler sind nicht in der Lage, diese Basisfähigkeiten zu erlernen. Ein Teil davon (ca. 120 Millionen) erreicht die vierte Jahrgangsstufe nicht, die restlichen 130 Millionen Schüler schließen zwar die 4. Klasse ab, erfüllen aber nicht die notwendigen Voraussetzungen im Lesen. Dabei sind starke regionale Unterschiede feststellbar: In Nordamerika und Westeuropa erreichen 96 % sowohl die vierte Klasse als auch das Minimum an Lesekompetenz. In Süd- und Westasien dagegen beträgt dieser Anteil nur noch ca. 1/3 der Gesamtschülerschaft der Primarschule (Unesco 2014, 191f.).

Das Ziel der Unesco bis zum Jahr 2015 war es zudem, die Anzahl der erwachsenen Analphabeten zu halbieren. Ein Blick auf die Statistik des Weltbildungsberichts 2015 zeigt, dass dieses Ziel lediglich in Zentral- und Osteuropa (–52 %), in Ostasien/Pazifikraum (–52 %) und in Zentralasien (–65 %) erreicht wurde. Weltweit liegt die Alphabetisierungsrate bei 84 %, wobei eine deutliche Benachteiligung der Frauen auszumachen ist: 64 % aller Analphabeten sind weiblich, seit dem Jahr 2000 konnte dieses Ungleichgewicht nicht verringert werden. Die meisten erwachsenen Analphabeten gibt es im südlich der Sahara gelegenen Teil Afrikas (41 %), zugleich weist diese Region die geringste Entwicklungsrate (–13 %) auf (Unesco 2015, 13f.).

Zugang zum Bildungs- und Schulsystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen wird weltweit in unterschiedlichem Ausmaß Zugang zum Bildungs- und Schulsystem gewährt (Abb. 5).



Abb. 5: Risiko für Kinder mit Behinderungen, in ausgewählten Ländern vom Schulsystem ausgeschlossen zu werden (modifiziert nach: Unesco 2014, 56)

Behinderte Kinder werden deutlich häufiger vom Besuch einer Schule ausgeschlossen als nicht behinderte Kinder.

In Thailand beispielsweise liegt die Schulbesuchsrates nicht behinderter Kinder bei fast 100 %. Liegt eine Behinderung vor, nimmt das Ausgrenzungsrisiko allerdings signifikant zu: So können mehr als 25 % der Schüler mit Seh- oder Hörbeeinträchtigungen und mehr als 30 % der körperlich behinderten Kinder keine Schule besuchen.

Im Irak besuchen ca. 10 % der nicht behinderten Kinder keine Schule. Dieser Wert ist im internationalen Vergleich hoch und steigt weiter an, wenn Kinder mit Behinderungen in die Statistik einbezogen werden: Über 50 % der Kinder, bei denen eine geistige Behinderung vorliegt oder angenommen wird, werden vom Schulsystem ausgeschlossen (Unesco 2014, 56).

Als Ursache nennt der Weltbildungsbericht verschiedene Faktoren, die den Zugang behinderter Kinder und Jugendlicher zum Schulsystem limitieren. Dazu gehören unter anderem:

- fehlendes Verständnis und Wissen über Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen (auch hinsichtlich gesellschaftlicher und sozialer Barrieren).
- fehlendes Verständnis über die Bedürfnisse behinderter Menschen.
- unzureichende Ressourcen, um den verschiedenen Bedürfnissen nachkommen zu können (sachlich, baulich, personell).
- mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte.
- diskriminierende und behinderungsfeindliche Einstellungen.

(Unesco 2015, 101)

Zusammenfassung

Insgesamt wird deutlich, dass der Inklusionsgedanke in verschiedenen Teilen der Welt sehr unterschiedlich gewichtet wird. Gerade in ärmeren oder von Konflikten betroffenen Regionen steht sowohl für behinderte als auch für nicht behinderte Kinder und Jugendliche zunächst der generelle Zugang zu schulischer Bildung im Vordergrund. Die Frage nach gemeinsamem Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf rückt dabei häufig in den Hintergrund.

Aus dieser Perspektive kann auch Tenorth (2013) interpretiert werden, der das Recht auf Bildung für behinderte Menschen in Deutschland als verwirklicht ansieht, da diesen ein umfänglicher Zugang zum Schulsystem (zunächst unabhängig vom Förderort) ermöglicht wird.

3.2 Inklusion in Argentinien

Aufbau des argentinischen Bildungssystems

Obwohl oder gerade weil das argentinische Bildungssystem unter anderem im Vergleich mit Brasilien als eines der egalitärsten in Lateinamerika gilt (Costa de Paula 2015, 278), ist ein Vergleich mit Deutschland interessant. Deutlich wird dabei vor allem, dass die deutschen Inklusionsbemühungen bereits weit fortgeschritten sind.

Schule und Bildung sind in Argentinien auf vier Stufen verteilt (Tab. 7).

Tab. 7:
Die vier Stufen des argentinischen Bildungssystems (erstellt nach: Ministerio de Educación 2015)

Die vier Stufen des argentinischen Bildungssystems			
Educación Inicial	Educación Primaria	Educación Secundaria	Educación Superior
Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Für Kinder im Alter von 45 Tagen (!) bis 5 Jahren.	Für Kinder ab 6 Jahren, Dauer 6 oder 7 Jahre.	Aufteilung in: Ciclo básico und Ciclo orientado.	Universitäten und Institute für höhere Bildung.
Vergleichbar mit: Kindertagesstätten, Vorschulischen Einrichtungen.	Vergleichbar mit: Grundschule (Primarstufe).	Vergleichbar mit: weiterführenden Schulen (Gymnasium, Realschule, Mittelschule).	Vergleichbar mit: Universitäten, Fachhochschulen.

Die ersten drei Stufen des Systems beziehen sich auf vorschulische bzw. schulische Bildung, im vierten Bereich können höhere Bildungsabschlüsse im Rahmen eines Studiums erworben werden.

Eine Besonderheit in Argentinien ist das staatliche Angebot, Kinder bereits sehr kurz nach der Geburt zu betreuen. Das letzte Jahr innerhalb der Educación Inicial besteht zudem aus einem verpflichtenden Vorschuljahr, in dem die Kinder langsam an schulische Inhalte herangeführt werden sollen.

Auf die Vorschulklasse folgt je nach Provinz eine sechs- oder siebenjährige gemeinsame Grundschule und eine sechs- bzw. fünfjährige Sekundarstufe. Insgesamt umfasst die Pflichtschulzeit 12 Schuljahre.

Die ersten neun Schuljahre bestehen aus allgemeinbildenden Fächern (Educación Primaria + Ciclo básico der Educación Secundaria), in den letzten drei Schuljahren (Ciclo orientado innerhalb der Educación Secundaria) spezialisieren sich die Schüler zusätzlich je nach Berufswunsch. Diese Spezialisierung ist mit den Fachhochschulen (z. B. sozialer oder technischer Zweig) in Deutschland vergleichbar.

Die Abschlüsse der Educación Secundaria berechtigen grundsätzlich zu einem Studium an den Universitäten und Hochschulen im Rahmen der Educación Superior (Ministerio de Educación 2015). Allerdings regelt jede Universität die Aufnahme der Studierenden durch Aufnahmeprüfungen für jeden Studiengang selbst. Daraus

ergeben sich große Schwankungen und Unterschiede zwischen privaten und staatlichen Hochschulen.

In Argentinien gibt es vor allem zwei Schularten, in denen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unterrichtet werden: Die »Escuelas Especial« und die »Escuelas de Recuperación« (ebd.). Erstere sind mit den Förderschulen in Deutschland vergleichbar, wenngleich bei weitem kein so differenziert ausgebautes Förderschulsystem vorhanden ist und sich die meisten Förderschulen in privaten oder kirchlichen Trägerschaften befinden. Die zweite Schulart entspricht den deutschen Schulen für Kranke. Diese sind eigentlich als Übergangslösungen gedacht, haben sich aber als Beschulungsform für Schüler, die dem Unterricht der allgemeinen Schule temporär (z. B. aufgrund von Krankheit) oder dauerhaft nicht folgen können, etabliert.

Schulische Inklusion in Argentinien

Bereits im Jahr 2008 (also noch vor Deutschland) hat die argentinische Regierung sowohl die Behindertenrechtskonvention als auch das Zusatzprotokoll ratifiziert.

Weit weniger erfreulich ist die **Lage behinderter Menschen** im Land selbst. Offizielle Statistiken über Menschen mit Behinderung von Seiten der Regierung sind veraltet, die letzten Daten stammen aus der Volkszählung aus dem Jahr 2000/2001. Offizielle Schätzungen gehen von folgenden Zahlen aus:

- Ca. 7 % der Bevölkerung sind von einer Behinderung betroffen (Einwohnerzahl Argentinien: ca. 43 Millionen).
- Davon sind ca. 40 % nicht versichert, 55 % ohne finanzielle Unterstützung und ca. 80 % arbeitslos.
- Weniger als 25 % der Menschen mit Behinderung besuchen allgemeinbildende Schulen (≠ allgemeine Schulen).

(Bulit Goñi 2012, 13f.)

Zudem ist davon auszugehen, dass in den Statistiken »die verschärften Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung [...], denen Menschen mit Behinderungen, insbesondere auch Frauen und von Armut Betroffene, ausgesetzt sind« (ebd., 14), nicht berücksichtigt werden. Skliar/Dussel (2011) sprechen sogar von Apathie und Teilnahmslosigkeit von Seiten der öffentlichen Behörden bzw. der Regierung, da das Fehlen belastbarer Zahlen als unproblematisch empfunden wird. Das sehen die Autoren anders: »Nicht zu wissen, was mit einer bestimmten Personengruppe im Erziehungs- und Bildungssystem geschieht, ist bereits ein hinreichender Beleg für die Situation, der wir in Argentinien begegnen [Übersetzung selbst erstellt]« (Skliar/Dussel 2011, 190).

Positiv zu bewerten ist die Verabschiedung des neuen **nationalen Erziehungsgesetzes** im Jahr 2006. Besondere Bedeutung für inklusive Bildung hat Artikel 4.

Dort heißt es:

»Der Staat, die Provinzen und die autonome Stadt Buenos Aires tragen die wesentliche und nicht übertragbare Verantwortung dafür, eine ganzheitliche, dauerhafte und qualitativ hochwertige Bildung für alle Einwohner Argentiniens bereitzustellen und garantieren eine gleichwertige und gerechte Ausübung dieses Rechts [Übersetzung selbst erstellt]«.
(Ministerio de Educación 2006, Ley de Educación Nacional, Artículo 4)

In Artikel 42 findet sich die wichtige Ergänzung, dass die Beschulung in den Förderschulen vor allem von den Prinzipien der Inklusion geleitet werden soll. Bedauerlicherweise fehlen Spezifizierungen, wie die Bestimmungen im Schulsystem umgesetzt bzw. wie die notwendigen Entwicklungen angestoßen werden sollen (z. B. im Hinblick auf die Lehrerbildung).

In der argentinischen Sonderpädagogik findet sich eine sehr starke Betonung der **Defizitorientierung**. Großen Einfluss haben Medizin und Psychologie, insgesamt liegt dem Umgang mit Behinderung ein individualtheoretisch-medizinisches Paradigma zugrunde (Schmidtke 2009, 267). Behinderung wird als Problem der betroffenen Person selbst definiert. Nicht das System muss sich ändern, um Partizipation zu ermöglichen, sondern das Individuum muss sich in das System einpassen, um teilhaben zu können. Langsam jedoch setzt ein Umdenken ein, begleitet von begrifflichen Diskussionen, z. B. über die Abschaffung der Bezeichnung »educación especial« zu Gunsten der »Atención a la diversidad« (Aufmerksamkeit für Verschiedenheit).

Innerhalb der Gesellschaft ist Behinderung ein sehr **sensibles Thema**, das nur selten angesprochen wird. Viele Eltern schämen sich für ihre Kinder mit Behinderungen. Dementsprechend gibt es fast keine einflussreichen Interessenvertretungen oder Elternverbände wie die Lebenshilfe in Deutschland. Viele behinderte Menschen leben dauerhaft in Heimen, die meist in ländlichen Gegenden zu finden sind.

Auch in vielen politischen Bereichen und Programmen, die mit der Absicht entwickelt wurden, Menschen mit Behinderung zu unterstützen, herrscht »ein hohes Maß an Ineffizienz, Ineffektivität, Diskriminierung und Wegsehen« (ebd.). Es ist zwar kein direkter Widerstand gegen Inklusion in der Gesellschaft beobachtbar, aber es ergeben sich Schwierigkeiten, wenn Programme und Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion verwirklicht werden sollen. Es mangelt vielfach an Bewusstsein und Sensibilisierung für die Problemlagen der Menschen mit Behinderung, wie z. B. einem barrierefreien Zugang zu Gebäuden oder dem Bereitstellen geeigneter Kommunikationsmöglichkeiten.

Zwar gibt es einige **Beispiele gelungener Inklusion**, diese beschränken sich allerdings meist auf die Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung im Rahmen der Educación Inicial. Ab dem verpflichtend zu besuchenden Vorschuljahr und verstärkt mit Beginn der Educación Primaria sorgt der steigende Leistungs- und Selektionsdruck dafür, dass Inklusion nur noch in Einzelfällen vorkommt. Der Inklusionsanteil ist »qualitativ und quantitativ sowohl in den öffentlichen unentgeltlichen Schulen als auch in den privaten kostenpflichtigen Schulen sehr niedrig«

(Bulit Goñi 2012, 19f.). Gründe dafür sind u. a. in der fehlenden Barrierefreiheit von Unterrichtsräumen, der mangelnden Verfügbarkeit von Sonderpädagogen und Unterstützungslehrkräften und der daraus resultierenden mangelhaften sonderpädagogischen Förderung zu suchen.

Lange Zeit fehlte in Argentinien eine öffentliche **Debatte über Integration bzw. Inklusion**. Dies hat sich in den letzten Jahren geändert, wie u. a. verschiedene von der Regierung verabschiedete Programme zur Gleichberechtigung und Teilhabe behinderter Menschen zeigen.

Das nationale Programm inklusiver Erziehung (Programa Nacional de Inclusión Educativa – PNIE) sieht vier verschiedene Ansatzpunkte vor, die darauf abzielen, die Rückkehr und den Verbleib von Kindern und Jugendlichen in schulische Einrichtungen zu sichern:

- *Volver a la escuela*: Rückführung von 6–14-jährigen Schulabbrechern an die Schule.
- *Todos a estudiar*: Rückführung von 11–18-jährigen schulaversiven Jugendlichen an die Schule.
- *PNIE Rural*: Bildungsprogramm für Kinder und Jugendliche in ländlichen Regionen, die zwar die Educación Primaria abgeschlossen haben, aber über keine Educación Secundaria verfügen, also die Schulpflicht nicht erfüllt haben.
- *PNIE Judicializados*: Bildungsprogramme für jugendliche Straftäter.

(Ministerio de Educación 2008)

Im Vergleich zu Deutschland wird schnell eine vollkommen andere Ausrichtung der Inklusion deutlich. Der Fokus liegt sehr stark auf der generellen schulischen Eingliederung von Kindern und Jugendlichen, die in Armut aufwachsen und häufig nicht am Bildungssystem teilnehmen. Behinderungen (z. B. körperlich oder im Bereich Sprache) werden nicht thematisiert, zudem wird die Diskussion über gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern in Argentinien nicht geführt.

Zusammenfassend bleibt das mangelnde Wissen über den Verbleib behinderter Schüler im Bildungssystem eines der Haupthindernisse der Inklusion. Weder an Förderschulen noch an allgemeinen Schulen gibt es offizielle Zahlen, wodurch es beinahe unmöglich wird, für diese Schülerschaft eine entsprechende Förderung bereitzustellen. Zwar sind die Rechte für behinderte Kinder und Jugendliche auf gesetzlicher Ebene ausreichend verankert, allerdings gehen Schätzungen von einem sehr geringen Anteil inklusiv unterrichteter Schüler von 1–5 % aus (Skliar/Dussel 2011, 192). Der niedrige Wert ist auch darauf zurückzuführen, dass in der argentinischen Gesellschaft der Glaube an die Wirkung gesetzlicher Bestimmungen sehr hoch ist, was teilweise Widersprüche in den praktischen Umsetzungsbemühungen mit sich bringt. Die verbreitete Annahme, der Situation behinderter Schüler sei mit einem neuen Bildungsgesetz bereits Genüge getan, hält manche Lehrkräfte, Päd-

gogen oder Entscheidungsträger davon ab, mit mehr Energie an der institutionellen und pädagogischen Transformation des Bildungssystem mitzuwirken (ebd., 199).

3.3 Inklusive Beschulung in Italien

Aufbau des italienischen Bildungssystems

Innerhalb des italienischen Bildungssystems (Abb. 6) beginnt die vorschulische Bildung im Elementarbereich bereits ab dem 3. Lebensjahr in Form einer dreijährigen freiwillig zu besuchenden Vorschule. Darauf folgen die für alle Kinder verpflichtende Grundschule (5 Jahre) und die Sekundarstufe I, die drei Jahre umfasst und anders als in der BRD für alle Schüler einheitlich gestaltet ist. Erst in der ebenfalls fünfjährigen Sekundarstufe II kann zwischen verschiedenen Schulformen gewählt werden (Gymnasium, Fachoberschule, Berufsfachschule); die Schulpflicht reicht bis zum Ende der Sekundarstufe I.

Ein eigenes Förderschulwesen wie in Deutschland gibt es in Italien nicht. Das Abitur kann an allen Schulen der Sekundarstufe II abgelegt werden, Unterschiede bestehen lediglich bei der Dauer der Beschulung und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. An Fachober- und Berufsfachschulen ist es zusätzlich möglich, berufsqualifizierende Abschlüsse zu erwerben. Mit dem Abitur sind die Schüler berechtigt, an Universitäten und Aus- und Weiterbildungsakademien im tertiären Sektor zu studieren (Allemann-Ghionda 2013, 133).

Das italienische Schulsystem			
Bereich	Institution		
Tertiärbereich	Universitäten	Ausbildungs- und Weiterbildungsakademien	
Sekundarstufe II	Gymnasium	Fachoberschule	Berufsfachschule
Sekundarstufe I	Sekundarbereich I (alle Schüler gemeinsam)		
Primarbereich	Grundschule (für alle Kinder verpflichtend)		
Elementarbereich	Vorschule ab 3.Lebensjahr (freiwilliger Besuch)		
	• Schulpflicht bis zum Ende der Sekundarstufe I • Kein eigenes Förderschulwesen		

Abb. 6: Das italienische Schulsystem (selbst erstellt)

Inklusion in Italien

Ein Blick auf Italien ist interessant, da dort Inklusion und die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an allgemeinen Schulen bereits seit Jahrzehnten umgesetzt wird.

Verbunden mit der Aufarbeitung des faschistischen Regimes von Mussolini war in den 1960er-Jahren ein gesellschaftlicher Abgrenzungsversuch von dessen separierender und elitärer Bildungspolitik zu beobachten. Dieser wurde v. a. durch die verstärkte integrative Beschulung von behinderten Kindern zum Ausdruck gebracht. Gemeinsamer Unterricht wurde 1971 durch eine erste Gesetzesüberarbeitung auf

rechtlicher Ebene verankert, was zur Konsequenz hatte, dass nur noch schwer behinderte Kinder in eigenen Spezialklassen beschult wurden.

In den folgenden Jahren kam es zur sogenannten »wilden Integration« (inserimento): Noch ungenügender gesetzlicher Basis und häufig mangelhaften Rahmenbedingungen zum Trotz wurde die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in der Schule massiv vorangetrieben (Enders 2013, 91). Das Integrationsgesetz von 1977 sorgte dafür, dass alle Schüler mit Beeinträchtigungen in allgemeinen Schulen zu unterrichten waren, Förderschulen wurden bis auf wenige Ausnahmen abgeschafft. Eine flächendeckende integrative Beschulung im Primarbereich und in der Sekundarstufe I wurde durch das Prinzip der wohnortnahen Integration verwirklicht.

Dennoch dauerte es 15 Jahre, bevor 1992 das Recht auf gemeinsame Erziehung und Bildung in allen Bildungsbereichen bis hin zur Universität im Gesetzestext verankert wurde. 2001 schließlich wurde der integrativen Schule in Italien auch im Bereich der Didaktik und Unterrichtsgestaltung weitgehende Freiheit und Flexibilität für die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts zugestanden.

Neben der rechtlichen Verankerung inklusiver Beschulung ist auch die **gesellschaftliche Haltung** zur Inklusion von grundlegender Bedeutung. Nicht nur bezüglich des Umgangs mit Behinderung finden sich in Italien nur wenige exkludierende Tendenzen. So gehört das Zusammenleben mehrerer Generationen in einem Haus zur Normalität. Gemeinschaft und familiäres Zusammenleben sind von zentraler Bedeutung, denn »die Familie hatte in Italien seit jeher die Funktion, die Existenz der einzelnen Familienmitglieder zu sichern und Schutz zu gewähren« (Caciagli 2010, 183).

Diese Einstellung kann auch auf das Schulsystem übertragen werden. Das gesellschaftliche Solidaritätsverständnis sorgte dafür, dass Integration trotz hohem Aufwand und vermehrten Kosten nie in Zweifel gezogen wurde. Ausdruck findet diese Haltung darin, dass italienische Lehrkräfte gemeinsamen Unterricht zeitweise als erhebliche Belastung erleben, aber »trotzdem keinesfalls in Frage stellen, dass Kinder mit Beeinträchtigungen selbstverständlich in diesen Gruppen sein sollten« (Enders 2013, 93). Die Frage, ob ein Kind inkludiert werden kann, wird nicht gestellt. Vielmehr setzt man sich damit auseinander, was man tun kann, damit ein bestimmtes Kind möglichst gut die wohnortnahe Schule besuchen und dort gefördert werden kann.

Als direkte Folge ist der Umgang mit Behinderung für alle Lehrkräfte selbstverständlich. Da der erzieherische und schulische Umgang mit beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen für Erzieher und Lehrkräfte nur eine Frage der Zeit ist, erfolgt zum Beispiel schon früh eine Auseinandersetzung mit Fördermöglichkeiten.

Die **konkrete Unterrichtsorganisation** sieht zwei Besonderheiten zur Unterstützung von Schülern mit Beeinträchtigungen vor. Zum einen darf eine Klasse mit drei oder mehr Schülern mit erhöhtem Förderbedarf die Gesamtzahl von 20 Schülern in

der Regel nicht überschreiten. Zum anderen werden Lehrertandems bestehend aus der Klassenlehrkraft und einem Unterstützungslehrer gebildet. Dieser ist verstärkt für beeinträchtigte Kinder zuständig. Zusätzlich stehen Integrationslehrkräfte und Sozialpädagogen als ergänzende personelle Ressourcen zur Verfügung.

Die klassische Leistungsbewertung in Form von Ziffernnoten ist in Italien nur an den Übergängen zum Sekundarbereich I bzw. II in Form einer Abschlussprüfung vorgesehen. Ansonsten erhalten Schüler und Eltern Lernberichte über die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung und persönliche Beurteilungsbögen (Isecke 2013, 31).

Inklusion wird in der Praxis pragmatisch verwirklicht. Unter dem **Primat der Durchführbarkeit** wurde – wohl auch aufgrund der langjährigen praktischen Erfahrungen – auf allzu idealistische Zielsetzungen verzichtet. So ist beispielsweise die in Deutschland diskutierte Dekategorisierung (siehe auch Artikel von Einhellinger in diesem Band) in Italien kein Thema. Damit die vorhandenen Ressourcen effektiv verteilt werden können, wurde ein Verteilungsschlüssel eingeführt: Nur Schüler mit einem Attest (»bambini certificati«) und mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten (»bambini con difficoltà«) haben Anspruch auf besondere Unterstützungsmaßnahmen im gemeinsamen Unterricht (ebd., 89).

Der Gefahr, Behinderung zu verharmlosen oder nur unzureichende Förderung bereitzustellen, wird entgegengewirkt, indem ein behinderter Schüler aus zwei Perspektiven betrachtet wird. Zum einen als normales Mitglied einer heterogenen Lerngruppe innerhalb der integrativen Schule, zum anderen aber auch als spezifischer Einzelfall, der in bestimmten Fällen Einzelförderung oder spezielle Therapie oder Pflege benötigt. Erneut wird eine pragmatische Herangehensweise sichtbar. Das Credo schulischen Lernens lautet: So lange zusammen wie möglich, aber auch so oft einzeln und behinderungsspezifisch wie nötig. »Sie [eine italienische Lehrkraft] misst das behinderte Kind – wo dies möglich ist – an Kategorien der Normalität ebenso wie sie nach Bedarf auch bereit ist, es radikal als Einzelfall zu sehen und zu behandeln« (ebd., 96f.).

Aus dieser Sichtweise heraus wird deutlich, warum die in Deutschland heftig geführte Diskussion über die Begriffe Integration oder Inklusion in Italien nicht vorkommt. Pragmatisch gesehen ist es nicht von Bedeutung, ob gemeinsamer Unterricht als Wiederherstellung einer Einheit (Integration) oder als Vielfalt von Anfang an (Inklusion) gedacht wird. Entscheidend ist die Qualität der Förderung für Schüler mit Förderbedarf.

Trotz eines Schulsystems, das durchgehend auf Integration eingestellt ist, ergeben sich in der Praxis verschiedene **Umsetzungsschwierigkeiten**.

Zwar ist Italien im Inneren nach wie vor eine solidarische Gesellschaft. Allerdings lassen sich in den letzten Jahren verstärkt Tendenzen beobachten, die in Richtung einer gesellschaftlichen Individualisierung deuten. Familie, Gemeinschaft und Solidarität verlieren als Orientierungsnormen an Bedeutung: »Anstatt alter Werte werden