

Ideen zur inklusiven Schule von morgen

Lebensortgestaltung und Lernszenarien

– Anregungen für die Lehrerfortbildung –

Zusammenfassung: Die politische, gesellschaftliche und pädagogische Auseinandersetzung über Inklusion hat sich mehr und mehr verengt auf die Frage, wie Kinder mit und ohne Behinderung im Gemeinsamen Unterricht zusammen lernen können. Die Rückbesinnung auf die im Völkerrecht enthaltenen menschenrechtlichen Grundlagen fördert eine differenziertere Betrachtung des Lebens und Lernens in der Schule. Daraus entsteht die Chance, den Impulsen der Behindertenrechtskonvention zur gesellschaftlichen Teilhabe ebenso gerecht zu werden wie dem der Individualität des einzelnen Kindes geschuldeten Lernen.

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen hat nicht nur in der Arbeit für und mit Menschen mit Behinderungen für Aufbruchstimmung gesorgt. Vor allem in der Pädagogik wird die Besinnung auf die Menschenrechte von vielen ganz allgemein als erneuernder Impuls empfunden. Der Blick richtet sich jenseits dessen, was in den letzten Jahren durch PISA und andere Bildungsforschungen in den Vordergrund gerückt ist, auf die Frage, wie wir zusammen leben und wie wir verhindern können, dabei Menschen mit Behinderungen, aber auch alle anderen an den Rand gedrängten Gruppen aus der Gemeinschaft auszuschließen. Inklusion als die selbstbestimmte Teilhabe am Leben der Gemeinschaft haben wir dank der Behindertenrechtskonvention immer deutlicher als Menschenrecht von hohem Rang erkannt.

Umso bemerkenswerter ist, dass angesichts der praktischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Konvention intensiv über die *Grenzen* der Inklusion nachgedacht wird. Bildungspolitisch gilt eine Inklusionsquote von 80 % als ein durchaus sinnvolles Ziel. In der Schule sei es abwegig, sich gemeinsamen Unterricht vorzustellen, an dem gleichzeitig schwer mehrfach behinderte Kinder und Hochbegabte teilnehmen – keiner komme hier zu seinem Recht!

Wenn man ernst nimmt, dass Inklusion ein Menschenrecht ist, heißt das allerdings auch anzuerkennen, dass dieses Recht allgemeingültig und unteilbar ist – das heißt, dass die Schule sich so verändern müsste, dass 100 % der Kinder mit und ohne Behinderung darin ihren Ort finden. Denn eine solche Beschränkung kann es bei Menschenrechten nicht geben. Sie gelten universell für *jeden* Menschen uneingeschränkt ohne jede Diskriminierung. So fordert der Universalanspruch der Menschenrechte dazu heraus, noch einmal neu über unser Inklusionsverständnis und damit auch über unsere Vorstellung von Schule nachzudenken:

Greift man zur Behindertenrechtskonvention, die im Rahmen der Menschenrechtsverträge erstmals von Inklusion spricht, ist zu bemerken, dass schon in der Präambel zahlreiche vorausgehende Menschenrechtsvereinbarungen in Bezug genommen sind – von der Charta der Vereinten Nationen (1945), der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948)

Grundgesetz Artikel 1

(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

(2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.

über die Internationalen Pakte über bürgerliche und politische und über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966), das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979) bis hin zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989). In anderer Wortwahl taucht in diesen Übereinkommen der Gedanke der Inklusion durchaus schon auf. Wenn etwa in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte die Rede ist von der „Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte ... aller Mitglieder der menschlichen Familie“, spricht daraus ein großes Bild gleichberechtigter Zusammengehörigkeit aller Menschen. Oder wenn die Kinderrechtskonvention die Stellung des Kindes als eigenständiges Subjekt betont und zugleich die uneingeschränkte „aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft“ verlangt.

Kontinuität und neue Impulse

Die Völkerrechtsgemeinschaft hat die gleichwohl in der gesellschaftlichen Realität weltweit gebliebene Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen als Herausforderung verstanden, diese grundlegenden Menschenrechte in der Behindertenrechtskonvention zu präzisieren und die „uneingeschränkte Teilnahme“ der Menschen mit Behinderungen am Leben der Gemeinschaft einzufordern – kein *neues* Recht, aber eines, dessen Durchsetzung für Menschen mit Behinderungen als das barrierefreie Zusammenleben der Menschen mit und ohne Behinderung in allen gesellschaftlichen Lebensfeldern aussteht. Mitgedacht sind dabei die Grund- und Menschenrechte aller vorausgegangenen Menschenrechtsverträge. Als verbindender Grundgedanke ergibt sich aus der Präambel der Pakte von 1966, dass sich alle diese Rechte „aus der Würde des Menschen herleiten“.

UN-Behindertenrechtskonvention

Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens...

in der Erkenntnis, dass die Förderung des vollen Genusses der Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Behinderungen sowie ihrer uneingeschränkten Teilnahme ihr Zugehörigkeitsgefühl verstärken und zu erheblichen Fortschritten in der menschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft und bei der Beseitigung der Armut führen wird, ...

haben folgendes vereinbart: ...

Artikel 24

1. Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht der Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um die Verwirklichung dieses Rechts ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu erreichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen ...

mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten und das Gefühl der Würde und des eigenen Werts voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken...

Zu verstehen ist die Behindertenrechtskonvention danach nur, wenn man sie in den Zusammenhang der Menschenrechte überhaupt stellt. In ihr finden sich alle Errungenschaften, die Schritt für Schritt in einer immer reicheren Ausdeutung der Menschenwürde erzielt wurden. Auch wenn dies mit dem besonderen Blick auf Menschen mit Behinderungen geschah, so heißt dies zugleich, dass die Menschenwürde so, wie die Behindertenrechtskonvention sie versteht, wiederum eine allgemeingültige Weiterentwicklung und in dieser Deutung für alle Menschen gleichermaßen verbindlich ist.¹

Das ist von größtem Interesse, weil die Behindertenrechtskonvention dem Menschenrechtsverständnis einen wesentlichen Punkt hinzufügt. Das wird deutlich, wenn man realisiert, dass die Menschenrechtsverträge völkerrechtlich nach ihrer Ratifizierung zunächst nur zwischen den Vertragsstaaten gelten. Durch nationales Zustimmungsgesetz werden die verbrieften Grund- und Menschenrechte dann zu innerstaatlichen Verpflichtungen. In diesem Sinne sind sie – wie es juristisch heißt – als ‚objektives Recht‘ Bestandteil der Rechtsordnung wie etwa auf Verfassungsebene

¹ Vgl. Arnold Köpcke-Duttler, Die Behindertenkonvention der Vereinten Nationen, Gesammelte Aufsätze zu rechtlichen und pädagogischen Fragen, Würzburg 2014

Menschenwürde und Grundrechte in unserem Grundgesetz. Von ‚subjektiven Rechten‘ spricht man, wenn aus dieser objektiven Rechtslage *individuelle* Ansprüche des Einzelnen hervorgehen. Über dieses Verständnis geht die Behindertenrechtskonvention aber noch einen entscheidenden Schritt hinaus. Sie beschreibt Menschenwürde, Selbstwert und das Recht auf Teilhabe nicht nur als zu achtende Rechtspositionen, die auch Individualansprüche einschließen, sondern verlangt, dass sich diese Rechte dem einzelnen Menschen als „Gefühl“ (*sense*) mitteilen: als Gefühl der Würde (*sense of dignity*), Gefühl des Selbstwerts (*sense of selfworth*) und als Gefühl der Inklusion im Empfinden der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft (*sense of belonging*)². Die Rechte bleiben auf diese Weise nicht abstrakte Rechtsgarantien, sondern Menschenwürde, Selbstwert und Zugehörigkeit müssen in den konkreten Lebensverhältnissen der Menschen erlebbar sein. Recht und Rechtsgefühl verbinden sich. Menschen mit Behinderungen – wie jeder andere auch – müssen spüren, dass sie als Individualität zur Gemeinschaft gehören, dass sie als gleichberechtigte Mitglieder willkommen sind und sich aktiv am Gemeinschaftsleben beteiligen können. Deshalb genügt es nicht, Inklusion als abstrakte Rechtsgewährung zu diskutieren; entscheidend für die Erfüllung des Rechts auf Inklusion ist das praktische Leben. Im Alltag muss erlebbar sein, dass Menschenwürde wechselseitig geachtet wird, dass jeder und jede in ihrer Art wertgeschätzt werden und sich alle gleichberechtigt ohne Diskriminierung an der Gestaltung des Gemeinschaftslebens beteiligen können. Akzeptanz und eine Grundstimmung der Empathie sind am Ende die entscheidenden Kriterien dafür, ob Inklusion gelingt. Abstrakte Normen und Konzepte genügen nicht; hinzukommen muss das im einzelnen Menschen lebendige Gefühl, dazu zu gehören.

Anthropologische Grundlagen und moralisches Recht

Dieser menschenrechtliche Ansatz hat eine grundlegende anthropologische Dimension. Sie besteht darin, dass das Menschsein ohne Gemeinschaft nicht denkbar ist – begonnen mit Zeugung und Geburt bis zur vollen Entfaltung im sozialen Leben. Das ‚Soziale‘ ist keine zum Sein des Individuums hinzukommende Qualität; die Gemeinschaft der Menschen wurzelt vielmehr von Anbeginn in einem „apriorischen Beziehungsraum“ (Robert Spaemann). Sie ist mit dem Menschsein als solchem gegeben und damit gleichursprünglich wie die Menschenwürde selbst. Erst im „Mit-den-andern-in-der-Welt-sein“ (William Luyjpen) kann sich Menschsein verwirklichen.

Was dies im Einzelnen bedeutet, bedarf der Ausdeutung wie wir es auch bei der Menschenwürde kennen. Immer aber muss bewusst bleiben, dass sich Inklusion wie die Menschenwürde im Kern auf anthropologische Gegebenheiten bezieht, die unbedingte Anerkennung verlangen. Dabei ist mitzudenken, dass Menschenwürde und Sozialität sich substantiell nur in einem Raum der Freiheit verwirklichen können. Von außen gelenkt oder verordnet, verlieren sie ihren existenziellen Gehalt. Menschenwürde lässt sich nicht verordnen. Für die Menschenwürde wie im Gemeinschaftsleben ist die Autonomie des Einzelnen konstitutiv für die eigentliche menschenrechtliche Qualität. Angeordnete Gemein-

Der Mensch wird am Du zum Ich.

Nur wenn zwei mit allem, was sie sind, zu einander sagen: "Du bist es!", ist die Einwohnung des Seienden zwischen ihnen.

Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundworts Ich-Du und das Ich des Grundworts Ich-Es. Wenn der Mensch Ich spricht, meint er eins von beiden. (...) Ich sein und Ich sprechen sind eins.

Martin Buber: *Ich und Du*,
Heidelberg 1984

² Art. 24 sowie Präambel Buchst. m BRK; vgl. Heiner Bielefeld, Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention, Essay, http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay_zum_innovationspotenzial_der_behindertenrechtskonvention_aufgabe3.pdf

samkeit ist damit genau so wenig vereinbar, wie wenn der Mensch durch direkten Eingriff oder strukturell durch die Umstände daran gehindert wird, am Gemeinschaftsleben aller teilzuhaben.

Das wie die Menschenwürde über allem stehende „Mit-den-andern-in-der-Welt-sein“ umfasst daher das Zusammensein ebenso wie das menschliche Grundbedürfnis nach Rückzug und Alleinsein, Gemeinsamkeiten ebenso wie Differenzierung, wo sie ohne Verrat an der wesenhaften Gleichheit der Unterschiedlichkeit der Menschen geschuldet ist.

Lässt man sich auf diese anthropologischen Zusammenhänge ein, bekommt Inklusion einen anderen Klang als in der gegenwärtigen politischen und pädagogischen Debatte: Man beschäftigt sich mit grundlegenden Fragen des Menschseins und entwickelt von hier aus, wie die zwischenmenschlichen Verhältnisse zu gestalten sind. Man landet gewissermaßen in anderen gedanklichen Regionen, als wenn man bei den konkreten Regelungen (und Ärgernissen) des gesetzten ‚positiven‘ Rechts ansetzt und als erstes danach fragt, *was wo wie* geregelt ist. Jenseits der Auseinandersetzung um konkrete Rechte und Pflichten (die für die Durchsetzung des Rechts unschätzbare Bedeutung haben), befindet man sich im Bereich der substantiellen Quellen des Rechts. Hier liegen die tieferen Gründe, die das Verständnis von Inklusion speisen.

Zugleich ist unverkennbar, dass Inklusion wie Menschenwürde und Freiheit große menschheitliche Visionen sind, unaufgebbare Ziele, die zu erreichen aber umso schwerer ist, je weiter die Lebensverhältnisse davon entfernt sind. Das reale Leben wird gesellschaftlich, politisch, aber auch persönlich zu einem langen Weg im Ringen um Annäherung an diese hohen menschheitlichen Ziele. Man mag dies als sehr philosophisch empfinden, doch täuscht man sich, wenn man dieses ‚moralische Recht‘ für weniger bedeutsam hält als das positive, geschriebene Recht. Im Gegenteil. Das ‚überpositive Recht‘ bildet nämlich den legitimierenden Grund für alles gesetzte Recht; ohne diesen Bezug verliert das positive Recht – mag es auch *legal* zustande gekommen sein – seine moralische *Legitimität*. Alles gesetzte Recht steht zur Menschenwürde und damit auch zum Menschsein in der Gemeinschaft in einem „instrumentellen Verhältnis“ (Paul Tiedemann); erst in diesem dienenden Charakter findet es – ergänzend zur *äußeren* Legitimation durch den Gesetzgeber – seine *innere* Legitimation.

Daraus folgt ein entscheidender weiterer Punkt. Das positive Recht bindet bei Völkerrechtsverträgen, wie erwähnt, primär die Vertragsstaaten; dies begründet bestimmte innerstaatliche Staatenverpflichtungen und im Einzelfall auch eng umrissene Individualansprüche. Immer geht es um die speziell geregelten Rechtsbeziehungen. Das moralische überpositive Recht hingegen hat im Zusammenhang der Menschenrechte universelle Bedeutung – auch in dem Sinne, dass sich daraus moralische Maßstäbe ergeben, die allgemeine Anerkennung verlangen, auch von mir und dir, auch wenn sich dies (etwa im Sinne einer ‚Drittwirkung‘) aus den Bestimmungen des gesetzten Rechts gar nicht ergibt.

Damit eröffnet sich ein weites Feld gerade auch für pädagogische Fragestellungen. Selbstverständlich haben die äußeren Bedingungen, unter denen Schule zu gestalten ist, und damit auch die konkreten schulrechtlichen Regelungen, große Bedeutung; doch die spezifisch moralisch-menschenrechtliche Befassung mit dem Thema ermöglicht erst, die wirklich substantiellen Ge-

sichtspunkte zu finden, die erkennen lassen, ob Inklusion zutreffend in die äußeren rechtlichen Regelungen hinein transformiert worden ist. Das Ethos der Menschenrechte birgt die Chance, sich im ganz Grundsätzlichen vergewissern zu können – auch mit Verbindlichkeit für einen selbst –, was



es mit Inklusion überhaupt auf sich hat und daraus pädagogisch-künstlerische Fantasie zu entwickeln. Als Grundlage dafür lässt sich herausarbeiten, dass das Empfinden von Würde und Selbstwert Vertrauensbildung voraussetzt: „Leibvertrauen“ durch Üben im Rahmen der gegebenen körperlichen Fähigkeiten, „Sozialvertrauen“ durch Verlässlichkeit im zwischenmenschlichen Umgang, „Gestaltungstrauen“ durch möglichst intensive Erfahrung von Selbstwirksamkeit und „Zukunftsvertrauen“ durch Zuversicht und Ermutigung, den eigenen Weg zu finden (Henning Köhler).

Wenn die Konvention vom Gefühl der Würde, des Selbstwerts und der Zugehörigkeit spricht und man bemerkt, dass dahinter existenzielle moralische Anforderungen stehen, rückt die Auseinandersetzung um Inklusion letztlich in den Bereich persönlicher Verantwortung. Tatsächlich können sich diese Grundbefindlichkeiten ja nur in den konkreten Beziehungen zwischen Menschen einstellen. Die ganz persönlichen Begegnungen und die Gestaltung der alltäglichen Lebensvollzüge werden zum Kern der Auseinandersetzung um Inklusion.

Inklusion im Schulalltag

Was bedeutet das nun alles für die Schule? Auch da wird man sehen, dass die Verwirklichung der Menschenrechte ein Weg ist, auf dem man nur schrittweise vorankommen wird. Zunächst kann man festhalten, dass der Impuls zur Verwirklichung von Inklusion für diejenigen, die in der Schule tätig sind, nicht primär aus den völkervertraglichen Regelungen folgt, und erst recht nicht aus schulrechtlichen Auflagen oder Verordnungen. Eigentliche Grundlage ist die persönliche moralisch-menschenrechtliche Verantwortung und der sich selbst geschuldete Imperativ, im Schulleben eine Atmosphäre gegenseitiger Achtung zu schaffen und das Zusammenleben mit Empathie zu erfüllen, die alle, insbesondere die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen, im Gefühl der Zusammengehörigkeit einschließt. Inklusion verlangt eine lebendige Schulkultur – auch im Verhältnis zu den Eltern –, die von Achtung und Dialog geprägt ist. Dadurch entsteht das Lebensgrundgefühl der Beheimatung, das die Behindertenrechtskonvention mit diskriminierungsfreier Inklusion meint. Auf diese Weise wird „Mit-den-anderen-in-der-Welt-sein“ gelebt.

Diese Bewährung im Alltag stimmt zusammen mit einem Aspekt von Schule, der aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen gelegentlich wichtiger erscheint als das gesamte Unterrichtsgeschehen. Schule ist Leben der Kinder. Schule ist ein *Lebensort* und mehr als Unterricht. Gegen Ende der Ferien ist zu hören: ‚Schade, dass sie vorbei sind, aber ich freue mich doch auf die Schule... wenn ich all die andern wiedersehe!‘ So ist das Lernen im Unterricht eingebettet in eine Vielzahl von anderen Ereignissen und Aktivitäten, Beziehungen und Gefühlen – begonnen mit der Entscheidung, mit wem man den Schulweg teilt oder neben wem man im Bus sitzt, wer in der Klasse zusammen sit-

zen möchte (oder darf), wer wen mag, welche Gruppen und Grüppchen sich bilden oder welche Gemeinsamkeiten in der Pause oder beim gemeinsamen Essen in der Cafeteria entstehen. Die Kinder mit einer Behinderung teilen dies ohne weiteres mit allen anderen, auch wenn im Einzelnen Hilfen erforderlich sein können.



jedes einzelne Kind als sich entwickelnde Persönlichkeit zu fördern, um auf seinem Lebensweg Lernfortschritte im Ergreifen der Welt zu erzielen. Doch viel geschieht dafür eben auch außerhalb des Unterrichts: in der Facebook-Gemeinde, im Zusammensein mit den ‚peers‘, bei Freundschaften, die manchmal ein Leben lang halten. Auf Klassenfahrten ergeben sich neue Konstellationen, geprägt von unterschiedlichem Unternehmungsgeist oder Durchhaltevermögen. Ähnliches geschieht bei künstlerischen Aktivitäten, wenn verborgene Talente zum Vorschein

kommen, die das Zusammensein neu sortieren. Im Übrigen sind Pläne und Verabredungen für die Zeit nach der Schule oder am Wochenende mindestens so wichtig wie der ganze Vormittag. Nicht selten wird bei späteren Klassentreffen schwärmerisch dieser Zeiten und des guten Klassengeistes gedacht.

In diesen Lebensvollzügen ereignet sich Inklusion in elementarer Weise – auch in den Auseinandersetzungen, die täglich zu bestehen sind. Inklusion ist nicht garantierte Harmonie. Krisen sind Teil des Lebens. So können sozial-emotionale Probleme eine Gemeinschaft schwer belasten. Auch können sich Probleme im Familienalltag, Streit oder sei es nur das fehlende Frühstück belastend auswirken. Nicht zuletzt können Unterschiede der sozialen Herkunft für Auseinandersetzungen sorgen. Im Übrigen sind für die Kinder und Jugendlichen Unfairness, Niederträchtigkeiten bis hin zu Mobbing und Gewalt Erfahrungen, die man nie endgültig ausschließen kann und mit denen fertig zu werden, selbst bei intensiver Hilfe eine große Herausforderung ist.

Die Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden mit Behinderungen erleben diese Lebensprozesse im Positiven wie im Negativen mit, und zwar ganz unabhängig vom Grad ihrer Behinderung. Auch bei schwersten Behinderungen lässt sich das Gemeinschaftsleben positiv so gestalten, dass alle ihren Platz darin finden können, wo nötig auch in einem geschützteren Raum, der unterschiedlicher Sensibilität und Belastbarkeit Rechnung trägt. Zu erfahren sind im Zusammenleben Rücksichtnahme und selbstverständliche Hilfsbereitschaft. Zugleich sind aber auch die Kinder mit Behinderungen Streitigkeiten ausgesetzt, wie sie unter Kindern und Jugendlichen vorkommen, manchmal auch Übergriffen, die Hilfe nötig machen – aber auch dies ist wie bei anderen, wenn sie gemobbt werden, mit Problemen nicht zurechtkommen oder überfordert sind.

Bei alledem spielt das Verhältnis zu den Erwachsenen eine entscheidende Rolle. Finden Kinder und Jugendliche in ihren Lehrerinnen und Lehrern Vorbilder und Partner, stellt sich alles völlig anders dar, als wenn sie sich allein gelassen oder nicht wahrgenommen fühlen. Vertrauensvolle Beziehungen ganz abgesehen vom Unterricht sind entscheidend dafür, ob sich die Kinder und Jugendli-

chen in der Schule beheimatet fühlen, und zwar unabhängig davon, ob sie eine Behinderungen haben oder nicht. Ob Ermutigung von den Erwachsenen ausgeht oder Kinder ‚links liegen gelassen werden‘, ob ihre Initiative gefragt ist oder sich das Leben in vorgefertigten Bahnen abspielen soll, das prägt die Erfahrungen und entscheidet darüber, ob Würde, Selbstwert und Zugehörigkeit in einer Schulkultur des Dialogs und der gegenseitigen Achtung erlebt werden oder eben Ablehnung und Ausgrenzung.

Artikel 2 BRK

"angemessene Vorkehrungen" sind notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen, wenn sie in einem bestimmten Fall benötigt werden, um Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen den Genuss und die Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu gewährleisten;

Die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen sind auf dieses Gefühl dazu zu gehören angesichts der Erfahrungen, die Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft machen, in besonderem Maße angewiesen, und dabei kann Unterstützung eine entscheidende Rolle spielen, um an allem teilnehmen zu können – ein Fehlschluss wäre es, über den Gemeinsamkeiten das im Einzelnen gegebene hohe Maß an Unterschiedlichkeit zu übersehen. Erst dadurch erhält die Verpflichtung, „angemessene Vorkehrungen“ (Art.2 BRK) zur Teilhabe an der Gemeinschaft zu treffen, die nötige Konkretisierung. Nur so lässt sich auch der Versuchung entgegenreten, die Standards der Hilfe unter fiskalischem Gesichtspunkt zu senken. Gemeinschaft verträgt keine Gleichmacherei, sondern bleibt in allem der Individualität und den Gegebenheiten des individuellen Daseins verpflichtet.

Dies teilen die Kinder mit Behinderungen mit allen anderen Kindern. Denn Hilfsbedürftigkeit als solche ist nichts Besonderes – *kein* Kind kommt in seiner Entwicklung ohne ‚heilende Unterstützung‘ aus, weil jedes auf seine Art mit Lebenswiderständen ringen muss. Aufgabe der Erwachsenen ist es, diese Herausforderungen im direkten oder inneren Gespräch mit dem Kind zu erkennen, die notwendigen Vorkehrungen zur Teilnahme am Gemeinschaftsleben zu treffen und in Entwicklungsschritte überzuleiten, die das Kind voran bringen.



Was sich auf diese Weise im Alltagsleben der Schule vollzieht, wird den Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen kaum bewusst werden. Es sind gleichwohl grundlegende Lernprozesse, die im Blick auf Alltagskompetenzen nicht nur für die Kinder mit Behinderungen von größter Bedeutung sind. Sie tragen für alle wesentlich dazu bei, alleine und zusammen mit andern im praktischen Leben zurechtzukommen. Einsatzbereitschaft, Verlässlichkeit und Rücksichtnahme werden hier veranlagt, indem sich diese Qualitäten im Alltag ständig bewähren müssen. So vollziehen sich im gemeinschaftlichen Leben durch „Mit-Lernen“

(Klaus Holzkamp) unmerklich wichtige Lernschritte für alle – ‚informelles Lernen‘, noch lange bevor ein konkretes Curriculum einsetzt.

Wenn Lernen im Unterricht eine Chance haben soll...

Das Lernen im Unterricht steht mit diesem Alltagsleben in der Schule in einem essenziellen Zusammenhang. Beim Blick auf die einzelnen Kinder kann man die Gewissheit gewinnen, dass sie – unabhängig davon, ob sie behindert sind oder nicht – den für ihren individuellen Weg erforderlichen Lernwillen mitbringen. Jedes kann auf seine Weise Schritte tun. Ob sich dieser Lernwille im Unterricht entfalten kann, hängt sicherlich davon ab, ob es gelingt, den Unterricht so zu gestalten, dass er den individuellen Lernbedürfnissen entspricht. Es hängt aber überdies entscheidend davon ab, welche untergründigen Erfahrungen im alltäglichen Leben in der Schule gemacht werden. Selbstvertrauen und Unternehmungsgeist und das Interesse am anderen müssen in den zwischenmenschlichen Selbstverständlichkeiten des Alltags grundgelegt werden. Auf diese Weise wird das gemeinschaftliche Leben zu einer wichtigen Stütze für das Lernen auch im Unterricht. Ein positives Selbstbild und die Beheimatung in der Gemeinschaft sind die beste Voraussetzung dafür, dass Freude am Lernen entsteht einschließlich der Bereitschaft, sich auch Widerständen zu stellen.

Umgekehrt kann man beobachten, dass es zu pädagogischen Problemen führt, wenn Schülerinnen und Schüler auf diese Grundsicherheit nicht zurückgreifen können. Sie können noch so viel über den Sinn des Lernens, gleiche Rechte und aktive (demokratische) Beteiligung hören – wenn sie diese Erfahrungen nicht im gelebten Schulalltag machen, wird allenfalls Kopfwissen angehäuft. Wenn Selbstverantwortung und Verlässlichkeit im Alltag nicht gelebt (und von den Erwachsenen *vorgelebt*) werden, braucht man sich nicht zu wundern, wenn bei Pünktlichkeit am Unterrichtsbeginn, Zuverlässigkeit im Arbeiten und bei der Einhaltung von Verabredungen Fehlanzeige zu vermelden ist. Gelingt es jedoch, eine Schulkultur zu schaffen, in der die Menschenrechte konkret gelebt werden, so trägt dies bis in das Unterrichtsgeschehen hinein.

Was im Unterricht geschieht, hebt sich in seiner Zielsetzung von diesem Untergrund des ‚bloßen‘



Mitlernens ab. Hier soll die individuelle Entwicklung und die Begegnung mit der Welt in Lernschritte übergeführt werden, die von jedem Kind mit den Bewusstseinskräften, die ihm zur Verfügung stehen, ergriffen werden. Im Unterricht soll sich, was gelernt wird, als „expansives Lernen“ (Klaus Holzkamp) vollziehen. Es baut auf dem individuellen Erleben – gerade auch im Alltag – auf, zielt aber durch die Anforderungen im Unterricht auf konkrete Lernschritte des einzelnen Kindes.

Wie das Alltagsleben in der Schule ist selbstverständlich auch der Unterricht den Menschenrechten verpflichtet³: Achtung der Würde des Kindes, Bestärkung des Selbstwerts und Unterstützung des Gefühls der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft. Dies konkretisiert sich in der Ausrichtung an der Individualität des Kindes, in ermutigenden Lernzielen, die weder unter- noch überfordern und so das Selbstvertrauen in das eigene Vermögen stärken, und nicht zuletzt in der Gemeinsamkeit im Lernen, die zugleich Kinder und Jugendliche in ihrer Unterschiedlichkeit berücksichtigt und das

³ Vernor Muñoz, Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung: Das Meer im Nebel – Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten, Opladen-Berlin-Toronto 2012

Zugehörigkeitsgefühl stärken kann, auch wenn die Gemeinschaftsbildung hier nicht im Vordergrund steht.

Chancen und Grenzen des Gemeinsamen Unterrichts

In diesem Sinne findet Inklusion im *Gemeinsamen Unterricht* statt. Inzwischen ist kaum noch bestritten, dass der Gemeinsame Unterricht in heterogenen Lerngruppen, insbesondere auch in der Gemeinsamkeit von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung, pädagogisch große Möglichkeiten eröffnet.⁴ Verschiedene Konzepte bieten sich an: „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“⁵, Lernwerkstätten⁶, Stationenlernen⁷. Die positiven Erfahrungen sind zahlreich. In der Tat erfüllt die Beheimatung in einem sorgfältig entfalteten Bild und dessen individuelle Ausgestaltung in der Eigenarbeit beides – im ersten Schritt breitet sich eine alle einschließende Stimmung der Gemeinsamkeit aus, im zweiten widmen sich Schülerinnen und Schüler jeder für sich, gestützt durch die Atmosphäre gemeinschaftlicher Konzentration, der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem ‚Stoff‘ nach ihren ganz individuellen Möglichkeiten. Viele können bei differenzierten methodischen Ansätzen gerade auch in der Gemeinschaft zu dem Ihren kommen. Es gilt also nicht, dass Einzelunterricht das Ideal wäre. Vielmehr ergeben sich durch den Lernstrom in der Gemeinschaft Lernprozesse auch am Erleben der anderen, durch Erklärungen der Älteren für die Jüngeren – oft leichter zu akzeptieren als was der Lehrer sagt – oder auch durch die Herausforderung, andere Perspektiven einzunehmen, und anzuerkennen, was jeder nach seinem Vermögen leistet. In der Gemeinsamkeit kann eine Lernstimmung entstehen, die dem Einzelnen bei Verständnislücken oder Untiefen der Aufmerksamkeit in vielfältiger Weise helfen kann.

Die Wechselbezüge zwischen Leben und Lernen gelten aber auch umgekehrt. Alle Bemühungen um eine Schulkultur des Dialogs und der gegenseitigen Achtung im Alltag leiden, wenn im Unterricht der Leistungsschwächere oder Langsamere ständigen Tadel erfährt oder gar vor den anderen niedergemacht wird.

Dabei ist nicht zu verkennen, dass die pädagogischen Anforderungen in heterogenen Lerngruppen, zumal bei Beteiligung von schwer behinderten Kindern, unter den gegenwärtigen Bedingungen schwerlich erfüllt werden können. Schon in räumlicher Hinsicht genügen die herkömmlichen Möglichkeiten nicht. Die Zahl der Räume reicht nicht. Und statt durch schöne Gestaltung das Wohlbefinden zu unterstützen, wird kostengünstige Funktionalität angestrebt – falls der Zustand überhaupt akzeptabel ist. Erst recht bedarf es statt nur *eines* Lehrers oder *einer* Lehrerin mehrerer Lehrkräfte in einer Klasse, und zwar je nach Zusammensetzung auch mit heilpädagogischer Qualifikation. Zusätzlich müssen Assistenzkräfte bereitstehen, um aktuell erforderliche Hilfe zu leisten. Mehr als 25 Kinder lassen sich in diesem ‚Setting‘ nicht unterrichten. Es kann vielmehr notwendig sein, diese Klassengröße erheblich zu unterschreiten, wenn sich die Vorteile der Gemeinsamkeit nicht in Störung und Ablenkung verkehren sollen.

⁴ Hans Wocken, *Im Haus der inklusiven Schule, Grundrisse – Räume – Fenster*, 1. Aufl. Hamburg 2014

⁵ Georg Feuser, In: Feuser/Maschke, *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Gießen 2013, S. 11 ff.; *Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand: Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik*. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*(S. 19–35). Juventa Verlag, Weinheim/München 1998

⁶ Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, *Was ist eine Lernwerkstatt?*
<http://www.forschendes-lernen.net/index.php/was-ist-eine-lernwerkstatt.html>

⁷ Roland Bauer, *Lernen an Stationen in der Sekundarstufe I*, TB 1997

Die Tatsache, dass diese Rahmenbedingungen heute fast nie gegeben sind, begründen im Kern die grundsätzlichen Einwände gegen Inklusion – die Grenzen eines Gemeinsamen Unterrichts sind angesichts dieser Vielfalt der Erfordernisse allzu offensichtlich, zumal das Spektrum der Verschiedenheit noch wesentlich größer werden kann, wenn bei einzelnen Kindern schwere oder schwerste Behinderungen vorliegen, die jede Vorstellung von üblicher Verständigung und üblichem Lernen übersteigen. Hier können höchst diffizile heilpädagogische Ansätze erforderlich sein, die in einem üblichen Klassensetting undenkbar sind.

Die Gleichsetzung von Inklusion mit Gemeinsamem Unterricht ist aber verhängnisvoll. Wo dies geschieht, ist bei allem Bemühen um die Bewältigung der Heterogenität das Scheitern unvermeidlich – und findet heute in weitem Umfang statt. Die Notwendigkeit der Differenzierung nicht nur innerhalb des Unterrichts, sondern auch die Aufteilung in unterschiedliche Lerngruppen kann unbedingt notwendig sein, wenn alle Kinder und Jugendlichen zu ihrem Recht kommen sollen.

Grenzen des Gemeinsamen Unterrichts sind aber nicht Grenzen der Inklusion. Nur muss man Inklusion in der Schule von den menschenrechtlichen Grundlagen her denken. Inklusion allein über das Unterrichtsgeschehen verwirklichen zu wollen, bleibt fixiert auf einen Ausschnitt des Schullebens, dessen Bedeutung unbestreitbar ist; verkannt wird aber, dass die Schule ein umfassender Organismus ist, der als Gemeinschaft *alle* einschließt und auf dieser Basis gleichzeitig den Freiraum für eine Vielfalt von differenzierten Lernformen bietet. Es muss, statt allein auf die Form des Gemeinsamen Unterrichts zu blicken, das gesamte Schulleben als Beziehungsgefüge betrachtet werden. Das „Mit-den-andern-in-der-Welt-sein“ bezieht sich auf diesen umfassenden Lebenszusammenhang.

Eine Differenzierung in unterschiedliche Lerngruppen kann daher *neben* dem Gemeinsamen Unterricht unbedingt geboten sein, um dem einzelnen Kind gerecht werden zu können. Jeder weiß, dass Kinder unterschiedlich lernen. Die Interessen sind verschieden, auch das Lerntempo unterscheidet sich.

Aus dem, was im scheinbar zielgleichen Unterricht angeboten wird, sucht sich jedes Kind das im Moment Geeignete aus – was das eine begeistert, geht an dem anderen völlig vorbei. Unter diesen Umständen ist es eine Frage des pädagogischen Geschicks zu spüren, was in der großen Gruppe sinnvoll ist, und wo in kleinere Gruppen differenziert werden sollte. Doch dabei wird es allenfalls in Ausnahmesituationen darum gehen, kleinere Gruppen von Kindern mit gleicher Behinderung zu schaffen, weil fast immer – auch in kleinen Gruppen – die Mischung der Kinder mit und ohne Behinderung sinnvoll ist. So ergeben sich keine ‚institutionellen‘ Einteilungen, schon gar nicht solche, die Einzelne aufgrund einer Behinderung ausschließen. Es sind höchst flexible ‚pädagogische Kompositionen‘, die im Einzelfall sehr wohl auch eine Einzelförderung verlangen können.



So ergeben sich keine ‚institutionellen‘ Einteilungen, schon gar nicht solche, die Einzelne aufgrund einer Behinderung ausschließen. Es sind höchst flexible ‚pädagogische Kompositionen‘, die im Einzelfall sehr wohl auch eine Einzelförderung verlangen können.

Differenzierende Ansätze sind nicht zuletzt unterschiedlichsten Begabungsprofilen geschuldet. Die heutige Fixierung der Lernprozesse auf logisch-mathematisches Denken hat den Blick dafür ver-

stellt, dass Intelligenz in einem weiten Spektrum „multipler Intelligenzen“ (Howard Gardner⁸) zu erleben ist, nämlich auch linguistische („sprachliche“) Intelligenz, musikalische Intelligenz („Fähigkeit, musikalischen Gehalt hellfühlend wahrzunehmen“), räumliche Intelligenz („Vorstellungsvormögen, Erkennen von Identität und Transformation im Raum“), körperlich-kinästhetische Intelligenz („geschickte Nutzung des Körpers zu funktionalen oder expressiven Zwecken“), intrapersonale

Intelligenz („Zugang zum eigenen Gefühlsleben und Ausdrucksfähigkeit“) und interpersonale Intelligenz („soziale Fähigkeit, insbesondere Stimmungen, Temperamente, Motive und Absichten anderer wahrzunehmen“). Auf jedem dieser Gebiete sind besondere Leistungen möglich, die für die Gemeinschaft wichtig sind, und die keineswegs notwendigerweise mit hoher „logisch-mathematischer Intelligenz“ einhergehen.

Um festzustellen, ob Inklusion gelebt wird, muss sich der Blick nach alledem auf das Beziehungsgefüge der Schule als Ganzer richten, auf die Gemeinschaft als Begegnungsraum für alle und *zugleich* auf eine differenzierte Vielfalt der Lernformen.



Lebensortgestaltung und Lernszenarien

Bei genauem Hinsehen bestätigt die Behindertenrechtskonvention diese Sicht. In Art. 24 BRK ist verankert, dass die Vertragsstaaten ein „inklusives“, „allgemeines Bildungssystem“ zu schaffen haben. Dem entspricht als Ziel der Entwicklung die „Allgemeine Schule“, in der Menschen mit und ohne Behinderung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ zusammenleben.

Auf dem Weg dahin gilt es, Schritt für Schritt die Erfahrungsräume zu erweitern, die zum Erleben von Würde, Selbstwert und Inklusion führen. Keinem Kind darf der Zugang zu dieser Schule verwehrt werden. Im Blick ist dabei die Schule als Ganze – Leben *und* Lernen. Von einer bestimmten Unterrichtsform, die allein die ‚inklusive Schule‘ ausmachen würde, ist an keiner Stelle die Rede. Vielmehr besagen die vielfältigen menschenrechtlichen Anknüpfungspunkte für die Schule sowie die Tatsache, dass Würde und Selbstwert gerade in dem Bildungsartikel 24 BRK betont werden, dass vor allem im Bildungswesen geboten ist, der Individualität jedes Kindes, das heißt, seinen Begabungen und seinem individuellen Lebensweg, gerecht zu werden.



des, das heißt, seinen Begabungen und seinem individuellen Lebensweg, gerecht zu werden. Differenzierung wird geradezu zur Grundbedingung individuellen Lernens. Entscheidend ist jedoch, dass dies alles nach der Behindertenrechtskonvention eben in der „Allgemeinen Schule“ stattfindet. Die äußere unterrichtliche Differenzierung hat die elementare Voraussetzung, dass im übrigen Schulalltag die unbedingte Gemeinschaft *aller* selbstverständlich ist. Den Verfassern der Konvention steht deshalb das Bild einer ‚Schule für alle‘ vor Augen, ohne die individuellen Bedürfnisse des Lernens in Frage zu stellen – vor allem aber auch, ohne eine bestimmte für alle gleiche Unterrichtsform vorzugeben.

⁸ Gardner, Howard, Abschied vom IQ – Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen, 3. Auflage, Stuttgart 2005

So werden die Umrisse der inklusiven Schule sichtbar, in der sich aufeinander abgestimmt *Lernen* und *Leben* zugleich vollziehen. Die Behindertenrechtskonvention bringt damit eine Sicht von Schule ins Bewusstsein, die als Folge einseitigen Leistungsdenkens und der inzwischen weithin herrschenden ‚PISA-Mentalität‘ aus dem Blick geraten ist: die Schule als *Lebensort* der Kinder und Jugendlichen und die Tatsache, dass sich gerade hier entscheidet, ob das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft entstehen kann. Der menschenrechtliche Hintergrund macht zur Selbstverständlichkeit, dass es hierbei um *alle* Kinder geht, wenngleich die Behindertenrechtskonvention klarstellt, dass die Kinder mit Behinderungen hier besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

Pädagogisch steht die Schule damit vor einer dreifachen Herausforderung:

Erstens geht es im herkömmlichen Sinne um *Lernen*, und zwar so weit wie möglich in Gemeinsamkeit. Immer wird man auf der Suche sein, wie Formen des gemeinsamen Lernens gefunden und verbessert werden können. So wird man an der Unterscheidung verschiedener Fächer festhalten; doch die unterschiedlichen Zugänge der Kinder und Jugendlichen können sehr wohl auch für fächerübergreifende Ansätze sprechen. Der Vielfalt der Kinder muss die Vielfalt der pädagogischen Zugänge entsprechen. Dabei schwindet die Fixierung auf einzelne für alle gleiche Lernziele und Unterrichtsformen. Jeden Moment ist die pädagogische Intuition gefordert, zu sehen, was und wie



die Kinder und Jugendlichen bestmöglich lernen können, sei es zusammen oder in (flexiblen) Lerngruppen. Fern von Ideologien zwanghafter Gemeinsamkeit mündet das Unterrichten in die Aufgabe, *Lernszenen* zu gestalten, die der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen, sei es durch Differenzierung *im* gemeinsamen Unterricht, sei es in kleineren Gruppen oder im Einzelfall auch als Einzelförderung. Die AG für die mathematischen Überflieger hat hier ebenso Raum wie Neigungsgruppen, die ein spezielles

Interesse verfolgen. Für die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen müssen dabei alle Hilfen zur Verfügung stehen, die in den Förderschulen gegeben sind. Nie aber werden diese Szenarien ‚institutionalisiert‘ oder etwa nach Behinderungsarten sortiert, sondern immer *ad hoc* über die pädagogisch beste Konstellation der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung entschieden.

Zweitens: Ganz neu gefasst werden muss die Aufgabe, die Gemeinschaft als *Lebensort* für alle zu gestalten. Während in der Schule als Lernort Szenarien zu schaffen sind, wo sich Beteiligung sehr unterschiedlich darstellen kann und keineswegs jeder und jede an allem teilnehmen muss, ist der *Lebensort* ohne Einschränkung ein Ort für alle. Er umgreift Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung, und zwar unabhängig vom Grad der Behinderung.

Die hier bestehenden Gestaltungschancen werden allerdings noch kaum wahrgenommen. Auch in der Aus- und Fortbildung hat man diese substanzielle Seite der Inklusion noch nicht im Blick. Das außerunterrichtliche Leben in der Schule erscheint meist als Beiwerk des Unterrichts – Pausen (mit *Pausenaufsicht*) dienen der Erholung, um anschließend wieder ‚fit‘ zu sein, statt gerade da das Zusammenleben der Kinder und Jugendlichen zum pädagogischen Thema zu machen. Schulhofge-

staltung wird als nebensächlich abgetan, statt zu erkennen, wie wichtig dies für die Beheimatung in der Schule ist – zumal, wenn sich die Kinder und Jugendlichen nach Kräften an der Gestaltung beteiligen. Klassenübergreifende Projekte sind in erster Linie vom Inhalt geprägt, Veranstaltungen der ‚Schulöffentlichkeit‘ mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen, Lehrern und den Eltern finden statt, wenn es um besondere Anlässe geht. Vernachlässigt wird, dass hier – bewusst gestaltet unter dem Gesichtspunkt der Inklusion – wichtige Beiträge entstehen können, um die Beheimatung in der Gemeinschaft zu fördern. Dafür allerdings darf es nicht bei den eher zufälligen Ereignissen bleiben, sondern die Aufgabe des ‚community-building‘ muss als solche akzeptiert, konzipiert und ergriffen werden.

Kerngedanke aller Aktivitäten ist, dass das Empfinden der Zugehörigkeit im Zwischenmenschlichen entsteht: das ‚Organisieren‘ von Begegnung einschließlich der Einsicht, dass dafür Zeit eingesetzt werden muss, wird zu einer zentralen Aufgabe. Wie über den Unterricht hinaus Begegnungsräume gestaltet werden können, ist eine Frage von Erfahrung und Fantasie. Im Einzelnen können es ein Schülerparlament oder die klassenübergreifenden Schülerpatenschaften sein, die den zwischenmenschlichen Kontakt schaffen. Themenepochen, an denen verschiedene Klassen beteiligt sind, ‚Lernfeste‘, bei denen Einblicke in den Unterricht gegeben werden. Veranstaltungen wie eine von allen Schülerinnen und Schülern gestaltete Handwerkerwoche, Klassenfahrten, klassenübergreifende ‚Olympiaden‘ oder Spiele bieten vielfältige Möglichkeiten, die Gemeinschaft als Ganze erleben zu lassen. Aktive Teilnahme bei der Zubereitung des Essens in einer Schulküche ist gerade



auch für Kinder mit Beeinträchtigungen eine Chance, die an kein Cateringunternehmen abgegeben werden sollte. Ein Schulgarten mit seinen unterschiedlichen Aufgaben sorgt für Arbeit für alle, und sei es das ruhige Betrachten der Tätigkeiten der anderen von einem stillen Winkel aus. Vorausgesetzt ist bei alledem, dass Begegnungselemente aufmerksam wahrgenommen, unterstützt und verstetigt. Dabei können sich im Übrigen immer auch Konflikte ergeben, die bearbeitet werden müssen, wie dies im Gemeinschaftsleben an der Tagesordnung ist. Gerade da wird wichtig, ob eine Kultur des Dialogs besteht, oder mit Gesten der Exklusion reagiert wird.

Auch an die Arbeit der Schulorgane ist zu denken, um das Gemeinschaftsbewusstsein zu stärken. Leitbildarbeit kann, wenn sie nicht formalistisch missverstanden wird, wertvolle Hilfe leisten, um die ‚Mission‘ der Gemeinschaft zu finden und sich des gemeinsamen Weges zu versichern. Die Art und Weise, wie diese Prozesse gestaltet werden, prägen den Stil einer Schule. Auf diese Weise bildet sich im Laufe der Zeit der Schulorganismus selbst als Individualität heraus.

Drittens: Für das Gelingen von Inklusion stellt sich schließlich eine dritte entscheidende Aufgabe – Lebensortgestaltung und Lernszenarien müssen in ein fruchtbares Verhältnis gebracht werden. Auch wenn Leben und Lernen in der Schule nicht streng getrennt sind, ergeben sich jeweils doch unterschiedliche Prioritäten je nachdem, ob die unterrichtlichen lehrplanorientierten Aufgaben oder die Prozesse der Gemeinschaftsbildung im Vordergrund stehen. Je mehr Differenzierung im

unterrichtlichen Lernen erforderlich ist, um die individuellen Lernbedürfnisse angesichts der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu befriedigen, desto ausgeprägter müssen die außerunterrichtlichen gemeinschaftsbildenden Prozesse sein, in die alle gleichermaßen eingebunden sind, um als Gesamtbild von Inklusion reden zu können. Dann werden die Schülerinnen und Schüler eine Trennung im Lernen nicht als Ausgrenzung empfinden. Stets muss das Begegnungselement so intensiv bleiben, dass das Gefühl der Zusammengehörigkeit für alle wachsen kann, auch wo äußere Differenzierung stattfindet.

Mit diesem Ziel sind räumliche und zeitliche Bedingungen des Lebens und Lernens zu gestalten. In



räumlicher Hinsicht muss bedacht werden, dass Begegnung Nähe voraussetzt. Deshalb darf räumliche Distanz nicht verhindern, dass Menschen mit und ohne Behinderung sich überhaupt von Angesicht zu Angesicht wahrnehmen können. Bei der Zeitgestaltung gilt es zu beachten, dass das Gefühl der Zugehörigkeit im wechselseitigen Vertrauen wächst, also Zeit braucht, um sich in immer wieder stattfindenden Begegnungen entwickeln zu können. Sich nur ab und zu zu treffen, genügt nicht; das Zusammensein muss alltägliche Selbstverständlichkeit sein, dann kann sich allmählich die Bege-

gungskultur bilden, die das Fundament der Inklusion ist.

Die inklusive Schule als Zukunftsaufgabe

Es ist offensichtlich, dass diese Überlegungen von der derzeitigen Schulwirklichkeit weit entfernt sind. Es wirkt sich aus, dass Inklusion zu Recht als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden wird, die jedoch im Hinblick auf viele „Randgruppen“ noch kaum in Ansätzen ergriffen ist. Vor allem die verfestigten Strukturen des Schulwesens machen die Verwirklichung von Inklusion bei realistischer Betrachtung zu einem Projekt, das in langen Zeiträumen denken muss. Bereits im Hinblick auf das unterrichtliche *Lernen* sind Mängel unübersehbar. Für Gemeinsamen Unterricht fehlt es an Elementarem. Eine sinnvolle Differenzierung scheitert meist bereits am Raumprogramm. Viele erfahrene Lehrerinnen und Lehrer werden wichtige ‚inklusive Momente‘ schaffen; doch *allein* in der Klasse im getakteten Stundenplan und unter dem Druck, ‚gerechte Zensuren‘ zu vergeben, ist es schwer, unterschiedliche Begabungen und Lerntempi angemessen zu berücksichtigen. Zeitweilige Unterstützung durch Förderlehrer, die die Kinder aus dem Unterricht herausnehmen, ist keine Lösung. Sind die Leistungen unzureichend, reißt im derzeitigen System Sitzenbleiben oder gar ‚Abschulung‘ gewachsene Beziehungen auseinander.

Eine Stütze durch die Schulpolitik finden Schulträger, Lehrerinnen und Lehrer nicht. Ein solides Konzept der Inklusion gibt es in keinem Bundesland⁹ – ein Blick in die Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 genügt, um trotz mancher ermutigender Sätze festzustellen, dass Inklusion bil-

⁹ Mißling, Sven/Ückert, Oliver, Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand, Deutsches Institut für Menschenrechte, Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf

dungspolitisch noch immer als zielgleicher Unterricht mit Nachteilsausgleich nach einem für alle verbindlichen Lehrplan verstanden wird – weit entfernt von der Verpflichtung, der Individualität jedes Kindes gerecht zu werden, zumal, wenn es um schwerste Behinderungen geht. Man spürt, dass durchweg in den Kategorien von Normalität gedacht wird. Das Gleichheit und Gerechtigkeit vortäuschende Bewertungs- und Berechtigungswesen wird hochgehalten, obwohl es verhindert, Leistung *vom Kinde aus* zu definieren und anzuerkennen. Fantasielos wird das Fortbestehen des gegliederten Schulwesens bildungspolitisch unterstellt, ohne ernsthaft zu hinterfragen, welche Chancen eine Gestaltung des Bildungssystems im Sinne der Inklusion mit sich bringen würde.

Die Existenz der Förderschulen ist unter diesen Bedingungen in der Tat unverzichtbar. Ihr Bestand wird politisch zugesichert; gleichzeitig aber wird durch die Gestaltung der Genehmigungsbedingungen bewirkt, dass die erforderlichen Schülerzahlen nicht zustande kommen, um dauerhaft bestehen zu können. Wo Förderschulen die Möglichkeit suchen, sich zur Allgemeinen Schule zu erweitern, fehlt ihnen regelmäßig eine Entwicklungschance, weil sie Kinder ohne amtlich festgestellten Förderbedarf nicht aufnehmen dürfen. Nicht zuletzt sind die getrennten Gebäude ein Hinderungsgrund, übergreifende Konzepte zu verwirklichen. Umso größer ist die Chance für Schulen, wo allgemeine Schule und Förderzweig ein Grundstück teilen und auf diese Weise eine fortschreitende ‚Durchmischung‘ der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung stattfinden kann.

Wird Inklusion bei diesen Rahmenbedingungen verordnet, werden Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Ergebnis in „Regelschulen“ geschickt, obwohl die dafür erforderlichen differenzierten Lernbedingungen einer „Allgemeinen Schule“ in keiner Weise gesichert sind.

In dieser Situation bleibt die Aufgabe, die Schule als *Lebensort* zu gestalten, völlig unterentwickelt. Bei Schulgrößen mit weit über 1000 Schülerinnen und Schülern, wo die Kollegien so groß sind, dass sich nicht einmal alle Lehrerinnen und Lehrer wirklich kennen, kann es nicht verwundern, dass nur mit besonderem Geschick überhaupt erreicht werden kann, so überschaubare Räume und dichte Beziehungen zu schaffen, dass ein Gefühl der Beheimatung entstehen kann. Zumal für Kinder mit Behinderungen ist hier schwerlich ein Lebensort zu finden. Selbst wo heute Schulen inklusiv zu arbeiten versuchen, beschränkt man sich bei der Aufnahme von Kindern mit Behinderungen auf Behinderungsarten und -grade, die mit dem ‚normalen Betrieb‘ vereinbar erscheinen. Die Lebensgemeinschaft auch mit den Kindern und Jugendlichen, die heute mit schweren und schwersten Beeinträchtigungen in Fördereinrichtungen betreut werden, ist nicht in Sicht, obwohl dies bei entsprechender Gestaltung der Lernszenarien sehr wohl möglich wäre.

Angesichts dieser Situation ist klar, dass die Staatenverpflichtung, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, zu Recht als grundlegender Systemwandel verstanden wird. Dem dient es nicht, wenn die Schließung von Förderschulen politisch betrieben wird, obwohl deren Potenziale im Hinblick

Für die schulische Bildung und Erziehung aller werden allgemeine Bildungsstandards und Lehrpläne zugrunde gelegt.

Die Anwendung und Nutzung von Formen des Nachteilsausgleichs sind wesentliche Bestandteile eines barrierefreien Unterrichts...

Es gilt, Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden. Eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, stellt eine gleichwertige, zielgleiche Leistung dar. Die Anwendung von Formen des Nachteilsausgleichs gibt insbesondere den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen die Chance, Kompetenzen unter angemessenen äußeren Bedingungen nachzuweisen.

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011

auf Räumlichkeiten, Ausstattung, besondere Vorkehrungen und insbesondere in personeller Hinsicht nicht garantiert sind. Die inklusive Schule ist unter diesen Umständen ein Entwicklungsprojekt, das als Staatenverpflichtung wie auch in der Schulwirklichkeit den Entwicklungsprozess in den Vordergrund rückt. Die Behindertenrechtskonvention verlangt dazu zielstrebige Fortschritte „unter Einsatz aller verfügbaren Mittel“ (Art. 4 BRK), ohne allerdings zu verkennen, dass ein so grundlegender Wandel nicht ‚über Nacht‘ vollzogen werden kann. Sie denkt in Entwicklungsschritten – das *Mögliche* muss getan werden. Jede bildungspolitische Maßnahme muss das Bildungswesen dem Ziel der Inklusion einen Schritt näher bringen. Der Vorwurf der Menschenrechtsverletzung ist gerechtfertigt, wenn die elementaren Herausforderungen der Inklusion geleugnet oder Fortschritte, die im Bereich des Machbaren liegen, nicht erzielt werden.

Dass die Politik unter diesem Gesichtspunkt unverzüglich mehr tun muss, um die Behindertenrechtskonvention zu verwirklichen, hat der Ausschuss der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in seinen Abschließenden Bemerkungen vom 13. April 2015 zum ersten Staatenbericht Deutschlands zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention bei Art. 24 BRK in klare Worte gefasst:

„Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Dreizehnte Tagung

25 März -17 April 2015

**Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht
Deutschlands**

Bildung (Art. 24)

.....

46. Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat,

(a) **umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Ziele zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem zu ermöglichen, einschließlich der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen auf allen Ebenen;**

(b) **das Förderschulsystem abzubauen, um Inklusion zu ermöglichen, und empfiehlt, dass das Recht und die Politik ihrer Pflicht nachkommen, Kinder mit Behinderungen die Aufnahme in Regelschulen mit sofortiger Wirkung zu ermöglichen, sofern dies ihr Wille ist;**

(c) **sicherzustellen, dass auf allen Bildungsebenen angemessene Vorkehrungen bereitgestellt werden und auf dem Rechtsweg durchsetzbar und einklagbar sind.**

(d) **die Schulung aller Lehrkräfte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung sowie die erhöhte Barrierefreiheit des schulischen Umfelds, der Materialien und der Lehrpläne und das Angebot von Gebärdensprache in allgemeinen Schulen, einschließlich für Postdoktoranden, sicherzustellen.“**

(20.9.2015)