



Inklusive Bildung

Gregor Hensen | Burkhard Küstermann |
Stephan Maykus | Andrea Riecken |
Heike Schinnenburg | Silvia Wiedebusch (Hrsg.)

Inklusive Bildung

Organisations- und professions-
bezogene Aspekte eines
sozialen Programms

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Hensen/Küstermann/Maykus/Riecken/Schinnenburg/Wiedebusch, Inklusive Bildung, ISBN 978-3-7799-4272-6

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4272-6>

Anneka Beck

Inklusive Bildung in Grundschulen

1. Auf dem Weg zur Inklusiven Bildung

Als Folge der Ratifizierung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden: UN-BRK) begann in der Bundesrepublik Deutschland eine grundlegende und andauernde Debatte über die notwendigen Veränderungen hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems. Die Bundesländer, die durch den Föderalismus in der Bildungspolitik für die Implementierung der Forderungen der UN-BRK innerhalb des Bildungssektors zuständig sind, haben mit unterschiedlicher Geschwindigkeit gesetzliche Änderungen im jeweiligen Schulrecht beschlossen oder sehen einen Beschluss dazu in naher Zukunft vor. Unterschiedliche und ungenaue Zeit- und Ressourcenvorgaben führen jedoch dazu, dass es deutschlandweit kein einheitliches Vorgehen gibt, so dass die Beteiligten – pädagogisches Personal, Eltern, Schülerinnen und Schüler – vor Ort über die Realisierung inklusiver Settings in ihren Schulen verunsichert sind. Hinzu kommt die unterschiedliche Auslegung des Begriffes „Inklusion“. Ursprünglich als alle Menschen umfassender Begriff in die Debatte eingeführt, konnotiert er durch die starke Fokussierung auf die UN-BRK vor allem in der politisch-gesellschaftlichen Diskussion inzwischen stark die Zielgruppe der Menschen mit Behinderungen. Innerhalb der schulpolitischen Debatten stehen dadurch die SchülerInnen mit einem (diagnostizierten) sonderpädagogischen Förderbedarf im Fokus. Einen Schwerpunkt bildet dabei die Frage nach einer grundsätzlichen Veränderung der bestehenden Schulstruktur: Von der systematischen Aussonderung von SchülerInnen, die aufgrund bestimmter Kriterien nicht in das Regelschulsystem zu passen scheinen, hin zu einem gemeinsamen Lernen aller Kinder und Jugendlichen: Weg von den „besonderen Schulen“, hin zu einer Schule für alle. Die schulpädagogische Inklusionsdebatte konzentriert sich hierbei in der Regel auf die Veränderungen der Schulstruktur, einhergehend mit Fragen der personellen und räumlichen Ressourcen sowie einer modernen und individuell gestalteten Didaktik im Unterricht (Herz 2011). Bildungspolitische Konzepte und Veränderungsprozesse in der Praxis laufen Gefahr, bei der Schulentwicklung und den damit verbundenen finanziellen Verteilungsfragen stehenzubleiben. In natio-

nalen wie in internationalen Studien konnte jedoch verdeutlicht werden, dass Bemühungen zur Verringerung schulischer Selektionsmechanismen ausschließende gesellschaftliche Prozesse nicht verhindern oder korrigieren können. Inklusion in der Schule kann nur gelingen, wenn auch gesamtgesellschaftliche Prozesse einen inklusiven Charakter bekommen, wenn Schule selbst als Teil inklusiver Stadtentwicklung gedacht wird (vgl. den Beitrag von Maykus in diesem Band) und wenn das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen von allen beteiligten Personen und Institutionen gemeinsam gestaltet wird. In diesem Beitrag werden wichtige Elemente des Inklusionsdiskurses dargestellt sowie der bisherige Forschungsstand zu Inklusiver Bildung in Grundschulen aufgezeigt, um abschließend das Forschungsprojekt „Inklusive Bildung in Schule und schulbezogener Kinder- und Jugendhilfe“ vorzustellen. Dabei wird Inklusion in Anlehnung an Dannenbeck als systemtheoretischer Begriff verstanden, der gemeinsam mit dem Begriff der Exklusion „konstitutive Elemente funktional differenzierter Gesellschaften“ (2012: 20, Hervorh. i. O.) darstellt. Im Fokus steht dennoch die Zielgruppe der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen. Das hat zum einen den Hintergrund, dass für die empirische Untersuchung kategoriale Unterscheidungen notwendig sind und hierbei auf die vorhandenen Begriffe zurückgegriffen wird. Zum anderen ist damit die Überlegung verbunden, den aktuellen Entwicklungen gerecht zu werden und die im schulischen Bereich bestehenden Vorbehalte und Unsicherheiten gegenüber einer Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen¹ aufzugreifen. Zunächst wird in einem kurzen Überblick die Geschichte des zweigeteilten Schulsystems (Förder- und Regelschule) dargestellt, die aktuellen rechtlichen Grundlagen für Inklusive Bildung aufgezeigt und – Kapitel 1 abschließend – der derzeitige Stand gemeinsamen Lernens beschrieben. Kapitel 2 greift Selektionsmechanismen auf, die Inklusive Bildung behindern können. Darüber hinaus werden das Spannungsverhältnis von Individualisierung und Vergleichbarkeit sowie die Allokationsfunktion von Schule diskutiert, bevor in Kapitel 3 die an inklusiver Schulentwicklung beteiligten Personen und wissenschaftliche Befunde zu Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen näher betrachtet werden. In Kapitel 4 wird schließlich die Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie von Schule und weiteren Kooperationspartnern als grundlegendes Element einer inklusiven Bildungsland-

1 Im Folgenden steht der Ausdruck „Kinder mit Beeinträchtigungen“ für alle Kinder mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen, der Ausdruck „Kinder mit Behinderungen“ bezieht sich auf die Definition von UNICEF, die keine Verhaltensauffälligkeiten umfasst (wohl aber seelische und psychische Behinderungen) (<http://www.younicef.de/kinder-mit-behinderung.html>). Für den schulischen Bereich wird der Begriff „SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ genutzt.

schaft erläutert. Mit Kapitel 5 wird die Studie „Inklusive Bildung in Schule und schulbezogener Kinder- und Jugendhilfe“ vorgestellt, die Teil des Binnenforschungsschwerpunkts (BFSP) „Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip“ der Hochschule Osnabrück ist. Es werden der Hintergrund der Studie, das Studiendesign der ersten Erhebungsphase sowie erste Ergebnisse einer Konzeptanalyse von 104 Schulen in Stadt und Landkreis Osnabrück erläutert.

1.1 Schulen im Wandel

Das selektive Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland geht auf die Schulsystemreformen der Weimarer Republik zurück. Auch die allgemeine Schulpflicht wurde deutschlandweit 1919 in der Weimarer Verfassung festgeschrieben. Zu dieser Zeit bestand für Kinder mit Behinderungen nicht grundsätzlich die Möglichkeit eine Schule zu besuchen. Für Kinder mit Lernproblemen gab es entsprechende Einrichtungen, sogenannte Hilfsschulen, die mit der Förderschule Lernen bis heute fortbestehen. Auch für Kinder und Jugendliche, die taubstumm oder blind waren, gab es Schulen, die eine eigene pädagogische Tradition und Lern- und Fördermethoden ausbildeten (vgl. hier und im folgenden Ellger-Rüttgardt 2012 und Hänsel 2013). Im Zuge der Debatte um die Einführung der Grundschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde auch über die Beschulung der Kinder mit Behinderungen gestritten. Im Grundschulgesetz, welches 1920 verabschiedet wurde, werden die Hilfsschulen von den Regelungen der Grundschule deutlich ausgenommen und festgeschrieben, dass deren Grundsätze nicht auf die Kinder mit Behinderungen anzuwenden sind. Hier wird der erste Grundstein für eine dauerhafte Trennung vom allgemeinen Schulsystem² gelegt: Grundsätzlich haben alle Kinder das Recht die Grundschule zu besuchen, die zum Eintritt einer weiterführenden Schule berechtigt. Ausgenommen sind lediglich alle diejenigen Kinder mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen oder Lernproblemen. Durchgesetzt hatten diese Trennung die Hilfsschullehrkräfte, die sich im Hilfsschulverband organisierten und den Ausbau des Hilfsschulsystems vorantrieben. Einige Jahre später wurde mit dem Reichsschulpflichtgesetz diese Entscheidung erneut bestätigt und die Sonderschule als eigenständige Schulform gefestigt. Die Ideologie des Nationalsozialismus führte jedoch bekanntermaßen die Selektion auf ihren unmenschlichsten Höhepunkt. Diejenigen Kinder mit Behinderungen, die nicht dem Euthana-

2 Mit allgemeinem Schulsystem sind Grundschulen und alle weiterführenden Schulen gemeint.

sieprogramm zum Opfer fielen, fanden in stark vernachlässigten Hilfsschulen einen Platz, wobei nicht der Bildungsanspruch, sondern die Aussonderung aus der Volksschule im Vordergrund stand. In der Bundesrepublik wurde nach Kriegsende an die Weimarer Republik angeknüpft und das Hilfs- und Sonderschulwesen wieder auf- und ausgebaut. In einem Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens nennt die Kultusministerkonferenz (KMK) zu diesem Zeitpunkt insgesamt zwölf verschiedene Sonderschulformen. Kinder mit geistiger Behinderung bekamen allerdings erst in den 1960er Jahren in Westdeutschland die Möglichkeit eigens für sie eingerichtete Schulen zu besuchen (Preuss-Lausitz 2013: 172). Seit den 1990er Jahren entwickelte sich schließlich „ein flächendeckendes System von acht bis zehn *behinderungshomogenen* Sonderschularten“ (ebd.: 172, Hervorh. i. O.), welches bis heute fortbesteht. Die meisten dieser Schularten gliedern sich inzwischen in die Förderschulen für Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Kranke (BRK-Allianz 2013: 44).

In den vergangenen 30 Jahren hat es verschiedenartige und unterschiedlich stark ausgeprägte Bestrebungen gegeben, diese Trennung aufzuheben und integrative Formen einzurichten. Diese Bestrebungen gelten immer noch nur für einen kleinen Teil der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, die Tendenz ist allerdings steigend: Seit dem Schuljahr 2000/2001 hat sich die Zahl der integrativ an Regelschulen unterrichteten Kinder verdoppelt, so dass zur Zeit etwa 30% der Kinder und Jugendlichen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogische Förderbedarfe zur Schule gehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 70f.). Die Formen gemeinsamer Beschulung fallen dabei bedingt durch politische Vorgaben und systemspezifische Bedingungen unterschiedlich aus. Mobile sonderpädagogische Förderung, Integrationsklassen, Gemeinsamer Unterricht und Kooperationsklassen bestimmen den gemeinsamen Schulbesuch von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe (vgl. Heimlich 2012b). Da in der Primarstufe die Leistungsheterogenität weiter ausgeprägt erscheint als in der Sekundarstufe, die aus bis zu fünf verschiedenen Schulformen bestehen kann, sind hier inklusive Settings am ehesten schon vorhanden. Grundschulen nehmen grundsätzlich alle Kinder eines Ortes oder eines Stadtteils auf, unabhängig von ihrer vermeintlichen Lernleistung. Dadurch entsteht – zumindest in der Regel³ – eine heterogene Klassenstruktur, in der Kinder mit unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichem kulturellen und religiösen Hintergrund sowie unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen

3 Vorhandene Tendenzen zu homogeneren Grundschulen aufgrund von Elternwahlrecht und Profilbildung werden an dieser Stelle außen vor gelassen.

gemeinsam unterrichtet werden. Dennoch findet sich auch in der Primarstufe bereits ein ausdifferenziertes System von Förderschulen, so dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oftmals nicht gemeinsam mit den Kindern ihres Stadtteils zur Schule gehen, sondern getrennt von ihnen gemeinsam mit Kindern gleicher oder ähnlicher Beeinträchtigung unterrichtet und gefördert werden.

1.2 Rechtliche Grundlagen

Mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichtet sich Deutschland, die Rechte von Menschen mit Behinderungen anzuerkennen und in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu erweitern. Hinsichtlich des Schulsystems ist Art. 24 relevant. Dieser Artikel besagt in der englischen, völkerrechtlich bindenden Originalfassung, dass das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung (*right to education*) anerkannt werden muss. Um dieses Recht gewährleisten zu können, müssen die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen sicherstellen (*inclusive education system and life long learning*). Des Weiteren bedeutet die Umsetzung dieser Standards, dass kein Mensch aufgrund einer Behinderung vom allgemeinbildenden Schulsystem ausgeschlossen wird (*Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability*). Die Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention (BRK-Allianz) hat einen Bericht vorgelegt, der die Forderung des Art 24 als „umfassenden Zugang zu den allgemeinen Bildungsangeboten“ erläutert und in dem ernüchternd ausgeführt wird: „Dazu gehören der Einsatz aller angemessenen Vorkehrungen, die barrierefreie Gestaltung der Angebote selbst sowie qualitativ hochwertige individuelle Förderung unter habilitativen und rehabilitativen Aspekten. Davon ist das deutsche Bildungssystem weit entfernt“ (BRK-Allianz 2013: 42).

Innerhalb der Integrationspädagogik aber auch seitens verschiedener Interessensverbände wird die amtliche Übersetzung, die von einem integrativen und nicht von einem inklusiven Schulsystem spricht, als politisches Handeln kritisiert (vgl. Schumann 2009: online; Frese 2013: 35). Allerdings hat sich die deutsche Übersetzung in der gesellschaftspolitischen Debatte nicht durchgesetzt: In den bildungspolitischen Debatten der Bundesländer, aber auch in den Medien wird einheitlich der Begriff „Inklusion“ genutzt und über inklusive Veränderungen und Entwicklungen diskutiert.

Auch wenn die UN-BRK in Deutschland die aktuell stattfindenden oder zumindest anvisierten Veränderungsprozesse innerhalb des Bildungssystems ausgelöst hat, muss an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass es vorher bereits rechtliche Grundlagen gab, die zumindest die Leitidee eines

gemeinsamen und inklusiven Aufwachsens beinhaltet. 1994 wurde das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen durch die Salamanca-Erklärung der UNESCO als Ziel für die unterzeichnenden Staaten hervorgehoben. Als eines der wenigen Länder in Europa hat Deutschland dieses Ziel jedoch nicht konsequent verfolgt (Preuss-Lausitz 2013: 173). Dabei gibt es auch auf nationaler Ebene bereits Gesetzestexte, die das Recht auf Teilhabe aller Menschen an Bildung und gesellschaftlichen Prozessen gewährleisten sollen und nach denen der Staat dafür zu sorgen hat, dass diese Teilhabe umgesetzt werden kann⁴. Preuss-Lausitz führt dieses Festhalten am bestehenden System auf die Langzeitwirkung historischer Hintergründe in der Entstehung institutioneller Strukturen zurück, die grundsätzlich ein ausgeprägtes Verharrungsvermögen auszeichnet (ebd.: 173). Benkmann spricht daher auch von einer Systemlogik von Schule, die das Festhalten an den gewohnten Prinzipien Homogenität und Selektivität immer wieder fördert (ebd. 2011: 55).

1.3 Umsetzung der Inklusiven Bildung in Deutschland

Bildungspolitik ist Ländersache. Auch für die Umsetzung der Vorgaben des Art. 24 der UN-BRK in die Gesetzgebung sind die einzelnen Bundesländer zuständig und durch ihre Zustimmung zur Ratifizierung auch dazu verpflichtet, notwendige rechtliche Rahmenbedingungen im Sinne der UN-BRK zu schaffen. Die Veränderungen der Schulgesetze in den einzelnen Ländern sind bisher jedoch unterschiedlich weit vorangeschritten, auch wenn der Nationale Aktionsplan mit Verweis auf Möglichkeiten zur gemeinsamen Beschulung von Schüler(inne)n mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zunächst ein positives Fazit zieht: „Alle Länder sehen jedoch in ihren Schulgesetzen den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern als eine, häufig präferierte, Möglichkeit der Beschulung vor“ (BMAS 2011: 47). Gemeinsamer Unterricht und gemeinsame Beschulung bedeuten nicht immer auch inklusive Schule. So werden Kinder mit Beeinträchtigungen, die vermeintlich gemeinsam beschult werden, immer noch viel zu häufig aus dem Klassenverband herausgenommen und einzeln oder in Kleingruppen unterrichtet. Auf diese Weise findet zwar ein Lernen unter einem Dach und in einigen Fächern auch gemeinsam im Klassenverband statt, aber ein durchgängig inklusives Setting mit individuellen Förder- und Entwicklungsplänen für alle Kinder

4 Z. B.: § 10 SGB I: Teilhabe behinderter Menschen; § 1 SGB IX: Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft.

einer Klasse ist nicht gegeben. Abgesehen davon entspricht der Anteil der Kinder, die trotz sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Regelschule unterrichtet werden, lediglich knapp 30% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 70). Für die meisten Kinder mit Behinderungen oder verhaltensbedingten Einschränkungen sind also Förderschulen die eigentlichen Regelschulen, was wiederum dem Ziel der UN-BRK widerspricht. Die BRK-Allianz kritisiert deswegen, dass es kein deutschlandweites Gesamtkonzept zur Umsetzung der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems gibt und fordert von Bund und Ländern ein „gemeinsames, koordiniertes und transparentes Gesamtverfahren“ (BRK-Allianz 2013: 46).

Im Jahr 2013 legte die Bertelsmann-Stiftung eine von Klaus Klemm erarbeitete Studie vor, welche die Selektivität des Schulsystems für SchülerInnen mit Förderbedarfen, aber auch die Unterschiedlichkeit der Systeme in den Bundesländern erneut verdeutlicht (Klemm 2013). Für die Grundschule konstatiert der Forscher einen Inklusionsanteil von bundesweiten 39,2%. Sein Fazit: „Ein Teil der Kinder, die im Elementarbereich gemeinsam mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf betreut werden, erfährt beim Eintritt in die Schule, nicht zur großen Mehrheit aller Kinder zu gehören“ (ebd.: 6). Die Selektion in der Schule wird hier auch als Separation innerhalb der Gesellschaft verstanden. Um zu ermitteln, wie hoch die Anzahl der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen ist, die keine Regelschulen besuchen, wurden sogenannte Exklusionsquoten errechnet⁵. Deutschlandweit ergibt sich daraus ein sehr differenziertes Bild hinsichtlich der Exklusion von Kindern und Jugendlichen aus dem Regelschulsystem. Während Bremen und Schleswig-Holstein mit niedrigen Exklusionsquoten von 2,8% beziehungsweise 2,7% am unteren Ende der Skala liegen, haben Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt sehr hohe Quoten von jeweils 7,6% beziehungsweise 7,5%. Die Unterschiede in den Exklusionsquoten, aber auch die Unterschiede in den Förderquoten der jeweiligen Förderschwerpunkte werden weniger auf Leistungsunterschiede als vielmehr auf verschiedene Kriterien und Maßstäbe bei der Diagnose zurück geführt (ebd.: 10, 13). Ob ein Kind überhaupt als förderbedürftig eingestuft wird, unterscheidet sich zum Beispiel zwischen Mecklenburg-Vorpommern (10,9%) und Niedersachsen (4,9%) erheblich (ebd.: 5). Aufgrund der starken regionalen Unterschiede kommt Fischer in einer Studie zur Vernetzung von kommunaler Sozial- und Bildungspolitik am Beispiel der Stadt Jena zu dem Schluss: „Die soziale Ausgrenzung scheint demnach zu einem bedeu-

5 Die Exklusionsquoten ergeben sich aus dem Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen (Inklusionsquote) und dem Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt (Förderquote) (Klemm 2013: 10).

tenden Teil auch Ausdruck professioneller Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien zu sein, die von verschiedenen Handlungsoptionen aufgrund der sozialen Herkunft des einzelnen Kindes und der sozialen Umstände in den Sozialräumen geprägt sind“ (Fischer, 2011:72).

Auch inklusive Settings divergieren in Bezug auf die einzelnen Förderschwerpunkte in Deutschland stark: „Vergleicht man das Ausmaß inklusiven Lernens in den einzelnen Förderschwerpunkten für Deutschland insgesamt, so arbeitet der Bereich emotionale und soziale Entwicklung mit 43,2% am stärksten inklusiv, gefolgt von den Bereichen Sprache (34,6%), Hören (33,6%) und Sehen (33,2%). Erst danach kommen die Bereiche Lernen (26,8%) sowie körperliche und motorische Entwicklung (24,3%). In den drei verbleibenden Bereichen Geistige Entwicklung (5,4%), Förderschwerpunkte übergreifende Gruppierung und ohne Zuordnung (4,2%) sowie Kranke (5,1%) hat inklusiver Unterricht praktisch keine Bedeutung“ (Klemm 2013: 13).

Im internationalen Vergleich grenzt sich Deutschland mit dieser Auf- und Einteilung stark von anderen Ländern ab, die zum Teil weder lern- noch sprach- oder verhaltensauffällige SchülerInnen als Kinder mit Behinderungen einstufen (Preuss-Lausitz 2013: 174). Im Bericht der Weltgesundheitsorganisation (WHO) über Menschen mit Behinderung wird deswegen auch von einem engen und einem weiten Begriff von besonderen (Förder-) Bedürfnissen (*special needs*) im internationalen Vergleich gesprochen (hier und im Folgenden WHO 2011: 209 ff.). Einheitliche Definitionen fehlen auf internationaler Ebene: „There are no universally agreed definitions for such concepts as special needs education and inclusive education, which hampers comparison of data“ (ebd.: 209). Der Bericht verweist an dieser Stelle auf die Annahme der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), nach welcher ca. 15% bis 20% aller SchülerInnen in ihrer Bildungslaufbahn irgendwann einmal einen besonderen Förderbedarf aufweisen. Laut WHO befinden sich europaweit durchschnittlich 2,3% aller SchülerInnen in separierten Lernkontexten. Dass Deutschland als Land, welches sich auf ein selektives Schulsystem stützt und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Gleichaltrigen ohne Förderbedarfe trennt, an dieser Stelle speziell hervorgehoben wird, zeigt, wie groß der Aufholbedarf hinsichtlich inklusiver Settings in Deutschland im europaweiten, aber auch internationalen Vergleich ist.

Mit dem Entstehen der beiden nebeneinander bestehenden Systeme Förder- und Regelschule haben sich in Deutschland nicht nur zwei unterschiedliche fachliche Professionen entwickelt, es bildete sich auch eine Tradition institutioneller Aussonderungspraxis. Schulen folgten jahrzehntelang einer eigenen Systemlogik, welcher die Prinzipien Homogenität und Selektivität innewohnten. In den vergangenen Jahren konnten die Integrationsquo-

ten⁶ auf 30 % verdoppelt werden, so dass einem Teil der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen inzwischen der gemeinsame Schulbesuch mit Kindern ohne diagnostizierte Förderbedarfe ermöglicht wird. Immer noch erfahren jedoch 70 % von ihnen Ausschlusserfahrungen und damit einhergehend mögliche Stigmatisierung. Mit der UN-BRK und vor allem durch die anhaltende gesellschaftliche Debatte um deren Umsetzung im deutschen Bildungssystem traten vermehrt Bemühungen seitens der Bildungspolitik, aber auch seitens der pädagogischen Praxis auf, Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen inklusive Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten zu gewähren. Ein einheitliches deutschlandweites Vorgehen fehlt bei diesen Anstrengungen allerdings. Es sind bereits einige Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Schule gemacht worden, die Beteiligten werden jedoch noch so manche Hürde nehmen müssen, bis Inklusive Bildung für alle Kinder zugänglich ist.

2. Selektions- und Ausgrenzungsmechanismen im Bildungssystem

Wie dargestellt hat sich die Trennung von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarfe innerhalb des deutschen Schulsystems historisch entwickelt und ist gesellschaftlich lange unhinterfragt akzeptiert worden. Neben dieser offensichtlichen Aussonderung bestehen weitere Selektionsmechanismen innerhalb des Schulsystems sowie in der Wechselwirkung mit andern Lebensbereichen, die alle SchülerInnen unabhängig von Förderbedarfen betreffen. Diese Mechanismen sind zwar bekannt, werden allerdings weniger stark diskutiert und konnten bisher nicht durch bildungspolitische Maßnahmen behoben werden. Sie sollen im Folgenden genauer vorgestellt und diskutiert werden. Dabei wird sowohl der Zusammenhang von Lebenswelt und Schule als auch das Spannungsverhältnis von individueller Förderung und Vergleichbarkeit betrachtet. Beides sind mögliche Hindernisse auf dem Weg zur inklusiven Grundschule. Um die aussondernde Systemlogik zu hinterfragen, wird abschließend auch die Allokationsfunktion von Schule diskutiert. So lange die gesellschaftliche Stellung von der beruflichen Position abhängt und Schule mit Leistungsüberprüfungen und Selektion die Voraussetzungen

6 Der Begriff „Integrationsquote“ orientiert sich am Bildungsbericht und meint den Anteil der Kinder mit Förderbedarfen in Regelschulen (vgl. Bildungsbericht 2012). Der Begriff „Inklusionsquote“ wie er z. B. von Klemm im Gegensatz zur Exklusionsquote verwendet wird (s. o.), wird angesichts der vorhandenen unterschiedlichen Formen gemeinsamen Lernens, den Zielen und Ansprüchen der Inklusion aller Kinder mit Beeinträchtigungen nicht gerecht.

dafür schafft, ist eine Inklusive Bildung aller Kinder und Jugendlicher schwer vorstellbar.

2.1 Schule und Lebenswelt

Die Bildungskarriere wird in Deutschland zu einem großen Teil durch die lebensweltlichen Bedingungen beeinflusst. Gerade Kinder, die von familiärer Armut betroffen sind, haben bereits im Grundschulalter ungünstige Voraussetzungen für eine Bildungskarriere ohne Brüche (Butterwegge 2013). Birgit Herz spricht in diesem Zusammenhang von einer Zertifizierung sozialer Exklusion durch Schule (2010: 33). Armut ist ein Risiko für Kinder und Jugendliche. Nicht nur werden sie möglichen stigmatisierenden Prozessen ausgesetzt, sie haben auch ein erhöhtes Risiko einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert zu bekommen (ebd.: 34). Bereits in der Grundschule kann der Effekt von sozialer Herkunft und Bildungserfolg gemessen werden, auch wenn die herkunftsbedingten Disparitäten noch nicht so stark ausgeprägt sind wie in der Sekundarstufe, die in der Regel bereits in ein selektives Schulsystem gegliedert ist (vgl. Brake & Büchner 2012: 138–139). Es ist allerdings nicht nur der familiäre Hintergrund, der Bildungskarrieren beeinflusst, sondern auch der Ort des Aufwachsens: Der Effekt des „wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status“ einer Schule auf die Leistungen der SchülerInnen ist erheblich und zwar unabhängig vom eigenen sozioökonomischen Hintergrund und Kapital (OECD 2011: 14). Das heißt, in welchem Stadtteil eine Schule liegt, welche Schülerklientel vorhanden ist und auch wie die Schule in der Stadtgesellschaft vernetzt ist, kann für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen entscheidend sein. Für die kommunale Bildungsplanung ist ein Bewusstsein über die Zusammenhänge von Bildungserfolg und Elternhaus sowie von Bildungserfolg und Sozialraum bedeutend. Ein entsprechender Wandel in der Schulentwicklungsplanung, weg von einer rein quantitativen hin zu einer qualitativen Planung, hat sich bislang, auch aufgrund der Gestaltungshoheit der Bundesländer und fehlender kommunaler Spielräume für eigenständige Planungsprozesse, nicht durchgesetzt. Damit Selektionsprozesse im Zusammenhang von Schulstandort und Wohnort verhindert beziehungsweise verringert werden können, benötigt es ein kommunales Handeln, das amtsübergreifend gestaltet werden und auf diese Weise soziale und kulturelle Aspekte einbeziehen kann. Dabei sollte es immer auch einen dialogischen Planungsprozess beinhalten, der Betroffene und Beteiligte einbindet, aber auch die Rahmenbedingungen vor Ort im Blick hat (vgl. Mauthe 1996: 1). Eine solche Idee nimmt in Gestalt der Bildungslandschaft konzeptionell Form an: „Bildungslandschaften, zumeist als lokale, regionale oder kommunale be-