

Das UN-Recht fordert verbindlich eine „inklusive“ Umgestaltung der Gesellschaft und eine entsprechende Neuorientierung auch im Bildungssystem. (1) Ziel ist es, allen Kindern gleichermaßen eine vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Das im Sinne der neuen rechtli-

chen Vorgaben reformierte Hamburger Schulgesetz gibt erstmals allen SonderschülerInnen das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen, wo sie „gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert“ werden sollen.

All Inclusive ...

Jugendliche Gedanken zur integrativen Weiterentwicklung der Schule

von Manuel Essberger

„Ich hätte das auf jeden Fall gut gefunden, wenn plötzlich alle zusammen gehen“, sagt uns der 15-jährige Sido. „Dann bin ich auch mit meinen anderen Freunden zusammen in einer Schule“. Traurig wäre er allerdings wegen seiner alten Klasse und den Jungen dort, die würde er vermissen, wenn sie nicht auch mitkämen. Auch Thomas (15 Jahre alt) findet die Idee positiv: „Das wäre gut, dann können alle mehr lernen“.

Um etwas darüber zu erfahren, was SchülerInnen zum Thema „Inklusion“, also zur Auflösung segregierender Strukturen (auch) im Schulsystem, denken und wie gut sie die jeweils anderen – also „Die GymnasiastInnen“, „Die GesamtschülerInnen“ bzw. „Die FörderschülerInnen“ – kennen, haben wir einige von ihnen nach der Meinung und den eigenen Erfahrungen miteinander gefragt. Ein für uns wesentliches positives Ergebnis vorweggenommen: Sie kannten einander gut. Und sie hatten weit weniger Abgrenzungsbedürfnis, als allgemein angenommen.

Der 10-jährige Joke sagt bei der Vorstellung, plötzlich würden ganz andere Kinder mit in seiner Klasse sitzen: „dann hätte ich mich gewundert“ und der 10-jährige Gürkan hat nur Sorge, er müsste dann in eine fremde Schule: „dann würde ich den Schulweg nicht kennen“. Letzterer besucht als

einzigster aus der Runde das Gymnasium (es liegt gleich am Ende seiner Straße, der kurze Schulweg ist für Gürkan das entscheidende Kriterium). Joke ist noch Grundschüler, Sido und Thomas gehen in die Klassen 9 der Förderschule.

Wo Inklusion bereits Alltag ist ...

Dass diese und weitere von uns befragte Kinder – über alle schulischen Schranken und Grenzen hinweg – miteinander nicht nur bekannt sind, sondern viele von ihnen auch täglich zusammen essen, arbeiten, spielen, lernen, streiten oder chillen, das ist allerdings weder Zufall, noch ist es überall so. Es liegt am Ort der Befragung. Denn wo, wenn nicht in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit (in diesem Fall einem Abenteuerspielplatz mit pädagogischem Mittagstisch, also mit verlässlicher Betreuung, Aufsicht, Essensversorgung und Hilfe in allen schulischen Belangen), können sich die verschiedenen Gruppen heute überhaupt noch treffen, geschweige denn lernen und für die Schule arbeiten? Gerade die Schulpolitik der vergangenen Jahre, die vor allem Förderschulen und Gymnasien flächendeckend zu Ganztagsinstitutionen machte, hatte zur Folge, dass Schnittstellen zwischen den verschiedenen Bildungsklassen noch weniger möglich waren als zuvor. Zu hoffen ist nun also, dass mit dem Inklusionsziel im Hamburger Schulgesetz (HmbSG) und entsprechend erweiterten Elternrechten Schulen Schritt für Schritt zu Orten der Begegnung und der Gemeinsamkeit werden können. Eine weitere Besonderheit der von uns befragten Gruppe, neben deren Zugehörigkeit zur OKJA, war, dass sich alle (auch die vom Gymnasium) einer weitgehend vergleichbaren ökonomischen



Foto: ASP Wegenkamp

Wo, wenn nicht in einer OKJA-Einrichtung, können sich die verschiedenen Gruppen überhaupt treffen, geschweige denn gemeinsam lernen und für die Schule arbeiten?

misch-sozialen Position zuordnen lassen; fast durchgängig ohne ein ausreichendes Familieneinkommen, fast alle ohne ausreichend Platz und Raum in der elterlichen Wohnung.

Zurück zum Kinder-Blick auf das große schulpolitische Projekt einer inklusiven Weiterentwicklung und Öffnung der Schule inmitten einer ausgeprägt exkludierenden gesellschaftlichen Entwicklung. Wir haben also verschiedene Kinder zwischen 10 und 15 Jahren, die eine Grund-, Gesamt-, Förderschule oder ein Gymnasium besuchen – gefragt, wer ihrer Ansicht nach darüber entscheidet, auf welchen Schultyp man kommt. Die meisten meinten dazu, die LehrerInnen würden diese Entscheidung alleine fällen, eine knapp kleinerer Gruppe sprach den Eltern diese Entscheidung zu, einige nannten beide, vermuteten also einen dialogischen Entscheidungsprozess zwischen Schule und Familie. Es gab dabei lediglich eine Aussage, die auch das Kind selber als an der Entscheidung beteiligte Person aufführte. Ob es Zufall ist, dass es sich hier um einen (noch) Viertklässler handelt, der also – was die Frage der weiterführenden Schule betrifft – noch über gar keine Erfahrungen verfügen konnte, bleibt dahingestellt. Als *nicht* entscheidungsrelevant für die Schulauswahl angegeben wurden folgende weiteren Kriterien für die Wahl der richtigen Schule: „ob man seine Lehrer stört oder nervt“ und „ob die Eltern reich sind oder arm“. Festgehalten werden kann also erst einmal, dass die Kinder – allen Pisa-Ergebnissen zum Trotz – insgesamt ein eher positives und vertrauensvolles Bild von den Entscheidungskriterien haben, die maßgeblich über ihre Zukunft bestimmen.



Foto: ASP Wegenkamp

Neben dieser kindlichen Entkoppelung von sozialem Status und persönlichem Bildungsweg finden wir einen weiteren unerwarteten Aspekt in den Aussagen: Von den befragten Kinder wird keinerlei Kausalität von Lernverhalten und -fähigkeit auf der einen und dem Schultyp auf der anderen Seite angenommen. Wer in die Förderschule und wer ins Gymnasium kommt hat, folgt man den Befragten, nichts damit zu tun, ob man im Unterricht als schneller oder langsamer, klüger oder dümmer, konzentrierter oder unruhiger, folgsamer oder frecher in Erscheinung tritt. Zusammenfassend kann man die Antworten zu dieser Frage nur so interpretieren, dass die Kin-

Die Kinder scheinen insgesamt ein eher vertrauensvolles Bild von den Entscheidungskriterien zu haben, die maßgeblich über ihre Zukunft bestimmen.

der – in ihrer eigenen Wahrnehmung – vollkommen unabhängig von Leistungsstärke und „Förderbedarfen“, Intelligenz, sozialer Zugehörigkeit oder von den eigenen Verhaltensweisen einfach nur dort hin geschickt werden, wo sie – zumindest aus Sicht der darüber entscheidenden Erwachsenen – am besten aufgehoben sind.

Wer lernt was von wem?

Die Frage, ob man selber Kinder aus dem jeweils anderen Schultyp kennt, beantworten die Abenteuerspielplatz-Kinder ohne Ausnahme mit „ja“. Mit diesen Kindern nicht nur bekannt, sondern auch befreundet, sind immerhin mehr als zwei Drittel. Zu der Frage, was sie selber jeweils besser können als die anderen, was also die GymnasiastInnen und die zukünftigen StadtteilschülerInnen von den FörderschülerInnen lernen können und umgekehrt, gehen alle befragten Kinder davon aus, jeweils sowohl *lernen* als auch selber *lehren* zu können. Genannt werden – als eigenes besonderes Können – „Sport“, „Geigespielen“, „Ruhigsein“, „Matherechnen“, und ähnliches mehr. Was die jeweils anderen gut können und man selber von ihnen gerne lernen würde ist, „wie man Freunde findet“, „ruhig im Unterricht aufpassen“, „ein paar englische Sätze sprechen“ und verschiedene als schulisch relevant vermutete Fähigkeiten und Kenntnisse. Auf die Frage, ob ihnen das Schulrecht (bzgl. Inklusion) mit den neuen Wahlmöglichkeiten für Förderschüler (bzw. deren Eltern) bekannt und wie ihre eigene Meinung dazu ist, zeigen sich alle Befragten offen. Bekannt ist die Änderung eher den FörderschülerInnen als den anderen, bewertet wird die Idee einer Zusammenbeschulung aller Kinder von den Befragten durchgängig positiv.

Ein Mehr an Kinderrechten ...

Wie stehen nun in Hamburgs Wirklichkeit die Chancen auf das, was sich die befragten Kinder wünschen? Wie realistisch ist es, „dass plötzlich alle zusammen gehen“, unabhängig davon, ob sie als besonders förderbedürftig, durchschnittlich oder hochbegabt gelten? Das reformierte Hamburger Schulgesetz gibt hier an einigen Punkten tatsächlich neue Orientierungen und schreibt – auch konkret – erweiterte rechtliche Entscheidungsmöglichkeiten für Eltern als lernbehindert oder verhaltensgestört etikettierter SchülerInnen fest. So wird in § 12 HmbSG erstmals allen SonderschülerInnen das Recht zugesprochen, allgemeine Schulen zu besuchen, wo sie beson-

ders gefördert werden sollen. Es relativiert an anderer Stelle das Recht auf gemeinsamen Unterricht wieder: „Die Förderung kann zeitweilig in gesonderten Lerngruppen erfolgen, wenn dieses im Einzelfall pädagogisch geboten ist“. Die erneute Zusammenfassung in Extragruppen wird also nicht ausgeschlossen, mit dem Wort „zeitweilig“ aber beschränkt und mit der Aussage „im Einzelfall“ deutlich eingegrenzt. Die Elternentscheidung wird – zumindest vorläufig – auch dadurch weiter eingeschränkt, dass die Wahlmöglichkeit nur für die 1. bzw. 5. Klasse gilt, in anderen Klassenstufen besteht bisher kein Anspruch auf Rückkehr in das Regelsystem. Trotzdem – insgesamt scheint die Richtung zu stimmen, es gibt ein Mehr an dem lange geforderten gemeinsamen Lernen und auch ein Mehr an Kinder- und Elternrechten.

... aber wohin mit „den Schwierigen“?

Ein ungelöstes und sich durchziehendes Problem für die angestrebten Inklusionsmaßnahmen scheinen weniger die Kinder mit tatsächlichen Behinderungen im Sinne einer festgeschriebenen, dauerhafte und gravierende Beeinträchtigung, als die so definierten Kinder mit „lediglich“ sozialem Handicap zu sein. (2) Ein Problem für die institutionelle Handhabung ist nun, dass mit der UN-Behindertenkonvention eben auch diese, die schlicht nicht in das klassische Regelschulsystem zu passen scheinen, zurück in eben dieses kommen sollen. Viele der Ersteren – Kinder mit „wirklichen Behinderungen“ – können möglicherweise mit technisch-strukturellen Maßnahmen Schritt für Schritt in schulische Abläufe eingegliedert werden. Gegenüber der zweiten Gruppe, „den Schwierigen“ und „den Bildungsfernen“ (deren Erfahrungswissen tatsächlich oft umfassend ist, was aber im Bildungssystem i.d.R. nicht gesehen wird, vgl. Ursel Becher in diesem FORUM), stößt die inklusive Haltung ohne besonderes Engagement schnell an Grenzen. Geht es doch um Kinder, die die Unterrichtsabläufe erschweren und um Eltern aus benachteiligten und „bildungsfernen“ Milieus, die oft selber wenig mit „Schule“ anfangen können und mit denen seitens der Schule eine Kooperation oft kaum gelingt.

Unabhängig von dem fraglos sinnvollen, notwendigen und überfälligen Schritt, systematische Exklusion im Bildungssystem dieses Landes überhaupt erst einmal wahrzunehmen, als solche zu benennen und zukünftig im Sinne einer inklusiven Schul- (und gesellschaftlichen Alltags-) Kultur vermeiden zu wollen und rechtliche Grundlagen dafür zu schaffen bleibt die Erkenntnis,

- ◆ dass die LehrerInnen, die Schulen und die entsprechenden Strukturen auf einen solchen Schritt und auf die einzelnen SchülerInnen, die in die schulische Normalität drängen oder gedrängt werden, sehr gut vorbereitet werden müssen und
- ◆ dass das Problem der Abschottung der gesellschaftlichen gehobenen „Mitte“ von den zahlenmäßig wachsenden desintegrierten Milieus umfassend, also auch außerhalb der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, in Angriff genommen werden muss, um dem postulierte Ziel der Teilhabe tatsächlich näher zu kommen.

„Total daneben und trotzdem dabei“ sein können die schwierigen Kinder in der Regelschule nach den Erfahrungen von Christiane Mettlau von der Beratungsstelle Rebus in Hamburg-Stellingen, wenn entsprechende Qualitätsbedingungen erfüllt werden. Persönlich brauchen die „schwierigen“

Kinder direkte *soziale Unterstützung* durch ihre LehrerInnen, „gerade dann, wenn ihre familiären Bezugspersonen fehlen oder versagen“. Zusätzlich sei ein „*Gefühl der Zugehörigkeit* und der Identifikation“ mit ihrer Schule wichtig. Das könne durch vielfältige Formen der Partizipation von Kindern und Eltern am Schulleben erreicht werden. Die – neben veränderten Strukturbedingungen – „wohl wichtigste Bedingung für die Integrationskraft einer Schule“ seien aber die einzelnen Lehrerpersönlichkeiten mit ihrer jeweiligen Haltung. Diese eigene Rolle, ihre „positive Bedeutung als soziale Modelle“, sei den LehrerInnen allerdings, so Mettlau, oft nicht bewusst. (3)



Ein Problem im derzeitigen Umsetzungsverfahren ist die defizitorientierte Individualisierung des Problems und die entsprechende Diagnostik zur Feststellung eines jeweils zu attestierenden „sonderpädagogischen Förderbedarfs“, an der die entsprechende Ressourcenzuteilung für die Schulen hängt. Es stellt sich die Frage, ob die im Schulgesetz formulierte Einteilung der SchülerInnen in „Behinderte“ (mit Anspruch auf Ressourcen für Inklusion) und „Nichtbehinderte“ (ohne Anspruch) überhaupt zur Lösung des Exklusionsproblems beitragen kann. Eine solche Kategorisierung ist nicht nur bezogen auf den ethischen Anspruch fragwürdig, sie scheint auch

Das reformierte Hamburger Schulgesetz gibt ein Mehr an dem lange geforderten gemeinsamen Lernen und auch ein Mehr an Kinder- und Elternrechten.

wenig zielführend: Wenn es eine seit Jahren wachsende Zahl von Kindern, Familien, Milieus und Quartieren gibt, die – gesellschaftlich und entsprechend in der Schule – systematisch exkludiert werden, kann eine zukunftsweisende bildungspolitische Antwort sicher nicht darin bestehen, individuelle (seelische, emotionale oder soziale) „Behinderungen“ aus der Gesamtheit und Einheit der SchülerInnen wieder herauszufiltern und pädagogische Personalressourcen, die für das Gesamtvorhaben notwendig sind, an entsprechende Einzelschreibungen zu binden. (4) Das lässt außer Acht, in welchem Maß das Problem – auch das konkrete Bewältigungsproblem, wie es sich üblicherweise in den einzelnen Schulklassen zeigt – nicht v.a. in Defiziten einzelner Kinder begründet ist, sondern in der Verfasstheit der (großen und kleinen) Gemeinschaften, zu denen diese Kinder gehören (sollen).



Foto: ASP Wegenkamp

hinderungen. Ein „Integrationsgipfel“ will nationale oder ethnischkulturelle Minderheiten integrieren, wenn nötig mit Sanktionen und dem Ziel, „Integrationsverweigerer“ zu bestrafen. Der Begriff „Inklusion“ dagegen – als ideeller Gegenentwurf zur Exklusion – steht für die offensive Akzeptanz von Vielfalt, das „Menschenrecht auf Anderssein“ und gleichzeitig auf gleichberechtigte Zugehörigkeit. Eine inklusive Position räumt der Minderheit ausdrücklich und prinzipiell die Freiheit ein, so zu sein wie sie ist, ohne darüber Nachteile erleiden zu müssen. Der Blick richtet sich weniger auf die einzelne zu inkludierende Gruppe oder Person, als auf die ihn/sie umgebenden Gemeinschaften und gesellschaftlichen Institutionen. Diese haben die Aufgabe, exkludierende Barrieren abzutragen und perspektivisch jedem Menschen – als dessen universelles Recht – Zugang zu uneingeschränkter Teilhabe zu ermöglichen.

Gegenüber den „Schwierigen“ und „Bildungsfernen“ stößt die inklusive Haltung möglicherweise schnell an seine Grenzen.

Erfahrungen anderer Länder – eine Vorbildrolle nimmt hier immer wieder Pisa-Sieger Finnland ein – zeigen, dass ein inklusives Bildungssystem neben der passenden Förderung Einzelner gleichzeitig auch eine entsprechende Haltung und Kultur der direkten sozialen Umgebung und der Gesellschaft insgesamt erfordert. Voraussetzung dafür ist, dass die Strukturbedingungen stimmen und – nicht zuletzt – eine postulierte bildungspolitische Priorität sich auch auf Ebene öffentlicher Haushaltspolitik widerspiegelt (vgl. folgenden Beitrag von Birgit Herz in diesem FORUM).

Inklusion oder Integration?

Warum spricht man heute in Soziologie und Pädagogik von „Inklusion“, handelt es sich lediglich um einen neuen Begriff? Nein – tatsächlich gibt es einen nicht unwesentlichen Unterschied zur klassischen „Integration“. Letztere hat – nicht erst seit Sarrazin – ihre ehemals positiv besetzte Bedeutung der Nicht-Ausgrenzung stark zugunsten einer normierenden „Leitkultur“ eingebüßt. Wenn heute dieser Terminus genutzt wird, muss jeweils erklärt werden, was damit gerade gemeint ist: Ein „Integrationskindergarten“ will „Kinder mit Förderbedarf“ in der Regelgruppe betreuen, er bezieht das Wort auf kindliche Entwicklungsrückstände und auch auf Be-

Anmerkungen:

- 1) Art. 24 der UN-Konvention – Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung – seit einem Jahr in nationales Recht übergegangen.
- 2) „Behinderung bezeichnet die dauerhafte und gravierende Beeinträchtigung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Teilhabe einer Person, verursacht durch das Zusammenspiel ungünstiger Umweltfaktoren (Barrieren) und solcher Eigenschaften der behinderten Person, die die Überwindung der Barrieren erschweren oder unmöglich machen“ (aus: Wikipedia).
- 3) „TOTAL DANEBEN UND TROTZDEM DABEI“ – Möglichkeiten und Grenzen der Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler durch Rebus in Hamburg von C. Mettlau, Weimar, 2010.
- 4) vgl. dazu auch: „Die Ressource folgt dem Schüler – Kritik der diagnosegeleiteten Integration“ von Prof. Hans Wocken in FORUM 2/2010.



Manuel Essberger
ist Mitarbeiter in der Gästewohnung des ASP Wegenkamp und Fachreferent im Verband Kinder- und Jugendarbeit Hamburg e.V.