

BEGRÜßUNG **2**

ULRIKE GELHAUSEN-KOLBECK

**INTEGRATION IN DER SCHULE - EIN ÖKOSYSTEMISCHER ENTWICKLUNGS-
PROZESS** **4**

ALFRED SANDER

ANFANGSSITUATIONEN SCHULISCHER INTEGRATION IM LANDE THÜRINGEN **15**

PROF. DR. RAINER BENKMANN

**NICHTAUSSONDERNDE SCHULISCHE FÖRDERUNG VON KINDERN MIT
BEEINTRÄCHTIGUNGEN** **23**

MANFRED ROSENBERGER

SOZIALRECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN SCHULISCHER INTEGRATION **28**

SIBYLLE HAUSMANN

**NEUE VERFASSUNGSRECHTLICHE ARGUMENTE GEGEN DIE BESCHULUNG IN
SONDERSCHULEN GEGEN DEN WILLEN DER BETROFFENEN** **31**

MARTINA BUCHSCHUSTER

**MÖGLICHKEITEN UND RAHMENBEDINGUNGEN DER SCHULISCHEN INTEGRATION
VOR DEM KONTEXT DER SCHULRECHTLICHEN VERÄNDERUNGEN IM LAND
THÜRINGEN** **38**

DR. ADA SASSE

Begrüßung

Ulrike Gelhausen-Kolbeck

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Namen der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben-gemeinsam lernen begrüße ich Sie auf das Herzlichste.

Wir freuen uns, dass der 1. Landesweite Integrationstag für Thüringen auf so große Resonanz gestoßen ist.

Ich möchte Ihnen von einem kurzen Dialog berichten, den ich vor wenigen Monaten mit einem 19-jährigen jungen Mann mit Down-Syndrom hatte. Das Gespräch ergab sich, als wir bei ihm zu Hause zu Besuch waren und gemeinsam ein Video aus seinen Kindertagen anschauten: Der junge Mann hat zwei Vornamen, er heißt Dennis William.

Dennis wandte sich plötzlich an mich: „Du, Ulrike, ich wachse ganz schnell und wenn ich so groß wie ein Riese bin, dann platze ich.“ Ich konnte mir auf diese Aussage zunächst gar keinen Reim machen und antwortete ihm:

„Das fände ich überhaupt nicht gut, denn dann wärst Du ja nicht mehr da! Und wir mögen Dich doch.“

Dennis dachte nach und nach einigen Minuten des Schweigens erklärte er mir, was er gemeint hatte: „Du, das ist nicht schlimm, wenn ich platze, denn in mir steckt der William und dann ist er da und er hat kein Down-Syndrom!“

„Ist es schlimm, dass Du das Down-Syndrom hast?“

Die Antwort kam schnell und eindeutig: „Ja“

Soweit dieser kleiner Dialog.

Wir werden es trotz aller Integrationsbemühungen wohl niemals ganz schaffen, unseren Mitmenschen mit einem Handicap die Fesseln ihrer Behinderung und die Trauer darüber abzunehmen, denn offensichtlich empfinden sie ihre Beeinträchtigungen ja so.

Aber eines darf doch nicht sein, dass unsere Gesellschaft diese Fesseln noch enger zieht, indem sie Menschen mit Behinderungen ausgrenzt, indem sie sie in Sonderkindertagesstätten, Sonderschulen, Werkstätten, Altenheimen, psychiatrischen Anstalten usw. unterbringt. Ja, ohne Frage, dort werden sie gut betreut und gefördert, aber dadurch eben auch getrennt von der normalen Gesellschaft verwahrt und isoliert, also doch wohl ausgesondert. Mit dem Rest der Gesellschaft haben sie, wenn überhaupt nur noch wenig zu tun. Man kennt sie kaum, der Umgang mit ihnen ist ungewohnt. Aus Unkenntnis und Fremdheit entstehen Vorurteile, Ängste, oft unsoziale Verhaltensweisen. So werden sie zusätzlich behindert. Wirkliche, gleichberechtigte Teilhabe i. S. d. SGB IX, eine Konkretisierung des Art. 3 III S. 2 GG, dem Benachteiligungsverbot gegenüber Menschen mit Behinderungen, ist so nicht möglich.

Meine große Hoffnung, die ich mit dem heutigen Integrationstag verbinde, ist, dass möglichst viele der Anwesenden, die in Politik und Verwaltung für die schulische Bildung in diesem Lande Verantwortung tragen, erkennen mögen, dass es durchaus mit Vorteilen für alle Kinder möglich ist, Kinder mit Behinderungen auch schulisch in unser Leben zu integrieren und dass sie dann aus dieser Erkenntnis heraus, mithelfen werden –jeder an seinem Platz und mit seinen Möglichkeiten-, die Vorschriften des Thüringer Schulgesetzes zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sonderförderbedarf mit Leben zu erfüllen, ja diese Vorschriften zur selbstverständlichen Rechtspraxis in Thüringen werden zu lassen.

–dass möglichst viele der heute hier anwesenden Lehrer veranlasst werden, die ihnen anvertrauten Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen nicht mehr nur mit ihren Defiziten, sondern zunehmend auch mit ihren Fähigkeiten und Entwicklungspotenzialen wahrzunehmen und nach Wegen zu suchen, wie diese Bedürfnisse in dem gewohnten

sozialen Umfeld, und das ist i. d. R. die wohnortnahe allgemeine Schule befriedigt werden können. Und schließlich

–dass möglichst viele der anwesenden Eltern durch die heute gewonnenen Informationen gestärkt werden und begreifen, dass sie sich nicht als Bittsteller fühlen müssen, wenn sie selbstbewusst und gut informiert gleichberechtigte Teilhabe in der Schule für ihr Kind mit Behinderung einfordern. Sie haben dabei das Recht auf ihrer Seite. Unsere Kinder möchten da sein, wo alle sind.

In diesem Sinne wünsche ich uns allen einen guten und erfolgreichen Verlauf des 1. landesweiten Integrationstages für Thüringen.

Integration in der Schule - ein ökosystemischer Entwicklungsprozess

Alfred Sander

1. Integration und Schulentwicklung

Das Thema „Integration in der Schule“ kann Verschiedenes bedeuten. Ich meine damit: die gemeinsame Erziehung nichtbehinderter und behinderter Kinder und Jugendlicher in den selben Klassen der allgemeinen Schule, und zwar sowohl mit zielgleichem Unterricht als auch – wenn erforderlich – mit zieldifferentem Unterricht. Integration in der Schule umfasst also Kinder und Jugendliche aller Behinderungsarten und Behinderungsgrade, und sie findet statt in allgemeinen Schulen aller Schulstufen und Schulformen. Genauer gesagt, sie soll in allen allgemeinen Schulen stattfinden. Dass dies in Deutschland noch nicht überall der Fall ist, wissen wir alle. Aber viele Schulen in Deutschland sind auf dem Weg dorthin. Das Wort Integration bezeichnet ja nicht nur einen Zustand – die Integriertheit -, sondern auch einen Prozess, die fortschreitende Integrierung. Integration ist eine Entwicklungsaufgabe, vor allem eine Aufgabe der Schulentwicklung – sowohl für die allgemeinen Schulen als auch für die Förderschulen.

Schulentwicklung ist seit Jahren ein aktuelles Thema. Die Vielzahl der einschlägigen Neuerscheinungen in der Fachliteratur und die große Anzahl entsprechender Fortbildungsveranstaltungen für Schulleitungen und Lehrkräfte belegen dies. Schulentwicklung, Schulprofil, Schulautonomie, Schulqualität, Total Quality Management (TQM) sind Begriffe und Bestrebungen, denen man in der Pädagogik und Bildungspolitik allenthalben begegnet. Viele Pädagogen und Pädagoginnen stehen diesen Bestrebungen reserviert und skeptisch gegenüber, und zwar- wie ich meine - hauptsächlich aus zwei Gründen: Erstens gehörte Schulentwicklung früher nie zu den beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, vielmehr war von ihnen die beamtenmäßige Einordnung in die vorhandenen Schulstrukturen verlangt; Schule zu verändern gehörte nicht zum Lehrerberufsbild – jedenfalls nicht in der älteren (in meiner) Generation. Zweitens argwöhnen viele Betroffene in der Schule und außerhalb der Schule, dass autonome und so genannte selbstwirksame Schulen heute von bildungspolitischer Seite vor allem deshalb gefordert werden, weil der öffentlichen Hand die Finanzmittel für allgemeine Verbesserungen im Schulwesen zunehmend ausgegangen sind und die noch verfügbaren Mittel in andere öffentliche Aufgabenbereiche gegeben werden. In der Tat hat die einzelne Schule unter den gegenwärtigen Verhältnissen nur sehr beschränkte Möglichkeiten zur Weiterentwicklung. Schulentwicklungsprogramme, die nur die einzelne Schule in den Blick nehmen und damit ihr die gesamte Last und Verantwortung aufbürden, greifen zu kurz und stoßen meines Erachtens mit Recht auf Misstrauen bei Schulleitungen, Lehrerkollegien und Eltern.

Schulentwicklung muss in größerem Zusammenhang gesehen werden: nämlich als Prozess, der in ein Gesamtsystem eingebunden ist. Die so genannte systemische Sichtweise folgt diesem Ansatz. Es gibt heute viele Modifikationen von Systemtheorie. Gemeinsam ist ihnen, dass sie jedes System einerseits als Einheit betrachten, andererseits zugleich aber auch als Komponente eines größeren Systems. Es gilt das Axiom, dass alle Einheiten oder Komponenten eines Systems in unmittelbarer oder mittelbarer Wechselwirkung miteinander stehen. Systemisches Denken ist zuerst in den modernen Naturwissenschaften entwickelt worden, hat aber in den letzten Jahrzehnten auch in den Sozialwissenschaften einschließlich der Erziehungswissenschaft Fuß gefasst.

Einige systemische Ansätze in der Pädagogik betonen einseitig die interaktionalen Beziehungen zwischen den Personen eines Systems und vernachlässigen weitgehend die materiellen, sächlichen, ökologischen Gegebenheiten im System. Der ökosystemische Ansatz versucht, alle relevanten Faktoren eines Systems, seien sie personaler oder materialer Art, in den Blick zu nehmen. Diese Sichtweise geht u.a. auf Bronfenbrenner

(1979/1989) zurück; sein bahnbrechendes Werk über „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ gab den Anstoß, auch andere Prozesse als die Entwicklung des einzelnen Menschen ökosystemisch zu betrachten, z.B. die Entwicklung von Schulen oder den Prozess der Integration behinderter Kinder (Sander 1992; Hildes Schmidt 1998; Hildes Schmidt & Sander 2002).

Institutionen und Organisationen verändern sich im Laufe der Zeit; man kann die Veränderung als Entwicklung verstehen und in gewünschter Richtung zu beeinflussen versuchen. Auch die Entwicklung von Institutionen erfolgt in Systemzusammenhängen; denn auch Institutionen, beispielsweise Schulen, sind Systeme und zugleich Komponenten umfassenderer Systeme. Um den komplexen Sachverhalt überschaubarer zu machen, schlug Bronfenbrenner die Unterscheidung von vier Systemebenen vor: die Ebenen des Mikrosystems, des Mesosystems, des Exosystems und des Makrosystems. Diese Unterscheidung will ich den folgenden Überlegungen zur integrativen Schulentwicklung zugrunde legen (vgl. Sander 1999). Die vier Systemebenen verhalten sich nach Bronfenbrenner nicht wie vier konzentrische Kreise zueinander, sondern etwa so, wie meine vereinfachte Schemazeichnung zeigt (Abbildung 1). Das wird in den weiteren Ausführungen noch verdeutlicht. Wenden wir uns also wieder dem konkreten Thema zu.

2. Mikrosysteme für Integration

Erfahrungsgemäß gehen Handlungsimpulse zur reformpädagogischen Weiterentwicklung einer Schule meist nur von einer kleinen Teilgruppe des Lehrerkollegiums aus. Die kleine informelle Gruppe setzt sich aus einigen Lehrerinnen und Lehrern zusammen, die eine bestimmte Berufsauffassung gemeinsam haben und auch persönlich miteinander gut auskommen. Daher haben sie im schulischen Alltag untereinander häufigere Kontakte und engere Beziehungen als mit dem übrigen Kollegium. Eine solche Kleingruppe kann als Mikrosystem betrachtet werden. Ein Mikrosystem ist nach Bronfenbrenner (1989, S. 38) „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“, die eine kleine Gruppe von regelmäßig interagierenden Personen „in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“. Der gegebene Lebensbereich ist in unserem Fall eine bestimmte allgemeine Schule oder Förderschule mit ihren sozialen, physischen und materiellen Merkmalen. Die regelmäßigen Interaktionen in der reformaufgeschlossenen Lehrergruppe auf der Mikrosystem-Ebene erschöpfen sich nicht in Routine-Angelegenheiten des beruflichen Alltags, sondern zielen auch auf Veränderungen, Weiterentwicklung, Verbesserung des Bestehenden.

Überblickt man die bisherige Entwicklung der schulischen Integration in der Bundesrepublik Deutschland, so erkennt man, dass es häufig solche kleinen Lehrergruppen aus Förderschulen oder allgemeinen Schulen waren, die auf lokaler Ebene die ersten Integrationsmaßnahmen einführten und für ihren Ausbau sorgten. Für die weitere Verbreitung war es stets günstig, wenn die Gruppe nicht eine nur randständige Rolle im betreffenden Kollegium spielte, sondern andere überzeugen konnte. Meistens war es besonders günstig, wenn der Schulleiter oder die Schulleiterin zu der integrationsorientierten Kleingruppe gehörte. Viele Befunde der wissenschaftlichen Organisationsentwicklung betonen seit längerem die Bedeutung der Leitungsebene bei Innovationen; das gilt auch bezüglich der Schulleitungen.

In der deutschen Integrationsbewegung gibt es allerdings auch Erfahrungen, welche zeigen, dass die Schulleitung nicht von Anfang an führend bei der Innovation mitwirken muss. Insbesondere die so genannte Einzelintegration – also die Aufnahme eines einzelnen behinderten Kindes in eine Klasse der allgemeinen Schule am Wohnort - ist in vielen Fällen ohne aktive Mitwirkung der Schulleitung erfolgreich verlaufen, dann allerdings mit ihrer Duldung und zustimmenden Kenntnisnahme. Natürlich hat die kleine Initiativgruppe der Lehrerinnen und Lehrer es im schulischen Alltag leichter, wenn sie bei ihrer Reformarbeit mit

Unterstützung durch die Schulleitung rechnen kann, aber diese Konstellation ist nicht immer gegeben. Ich komme aus dem Saarland, das ist eins der Bundesländer, in denen die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder hauptsächlich in der Form von Einzelintegrationen stattfindet (vgl. Sander 2003, S. 40). Hier war es in einigen Fällen sogar möglich, dass Lehrkräfte allgemeiner Schulen gegen den latenten Widerstand ihrer Schulleitungen Integration begannen und erfolgreich fortführten, und auch Sonderschullehrkräfte ließen sich entgegen der Politik ihres Schulleiters zur stundenweisen Integrationsunterstützung in allgemeinen Schulen abordnen. Solche belasteten Arbeitsbeziehungen zwischen Schulleitung und Lehrperson kosten allerdings viele Kraft und sind höchstens soweit verantwortbar, wie die pädagogische Arbeit mit den Kindern nicht darunter leidet. Reformimpulse gehen fast immer von Klein- oder Kleinstgruppen aus und rufen daher häufig Auseinandersetzungen im Kollegium hervor; das inhaltliche Anliegen darf jedoch nicht zum permanenten Streitfall verkommen, und das pädagogische Klima darf nicht darunter leiden.

Auf der Mikrosystem-Ebene wurde und wird integrative Schulentwicklung nicht immer von Lehrergruppen angestoßen, sondern in zahlreichen Fällen auch von Elterngruppen. In vielen deutschen Bundesländern spielten lokale Elterninitiativen sogar die ausschlaggebende Rolle. Meistens handelte es sich um kleine Gruppen von Eltern, deren nichtbehinderte und behinderte Kinder gemeinsam den Kindergarten besuchten und denen beim bevorstehenden Schuleintritt drohte, in Grundschule und Förderschulen auseinandergerissen zu werden. Die Eltern haben während der Kindergartenzeit in aller Regel gute Erfahrungen mit integrativer Erziehung gemacht, und einige von ihnen haben sich aus diesem Zusammenhang heraus auch weitergehende Fachkenntnisse und weltanschauliche Überzeugungen bezüglich Integration und Separation erarbeitet. So sind viele kleine, örtlich sehr aktive Elterngruppen entstanden, die die zuständige Grundschule bedrängten, alle Schulneulinge gemeinsam aufzunehmen und die integrative Erziehung fortzusetzen. Eine Reihe von Grundschulen hat darauf - oft nach anfänglicher Zurückhaltung - positiv reagiert, weil in der Schulleitung und im Lehrerkollegium nach und nach mehrere Personen das Anliegen der Eltern als vernünftig und pädagogisch sinnvoll akzeptierten. Auf diese Weise kam in vielen Fällen integrative Schulentwicklung durch Anstoß von „außen“ zustande.

Eltern sind natürlich keine schulfremden Außenstehenden, sondern sie sind die erstrangig Erziehungsberechtigten ihrer Kinder und sollten daher nach den Schulkindern die wichtigsten Bezugspersonen der Lehrerinnen und Lehrer sein. Sie sind für ihre Kinder in einem umfassenderen und elementareren Sinne verantwortlich als die Lehrpersonen, deshalb ist es ohne Frage legitim, wenn Eltern in „ihre“ Schule hineinwirken und Entwicklungen fordern sowie gegebenenfalls kritisch begleiten. Die lokal aktiven Elterngruppen in der Integrationsbewegung bestehen in der Regel aus einer nur kleinen Anzahl von Müttern und Vätern, die auch private Beziehungen miteinander pflegen, also Mikrosysteme bilden, und die bei Bedarf, etwa um politische Beachtung zu finden, größere Elterngruppen mobilisieren können. Dass viele lokale Elterninitiativen sich schon früh zu Landesarbeitsgemeinschaften für Integration zusammengeschlossen haben und diese wiederum gemeinsam eine Bundesarbeitsgemeinschaft (s. Kapitel 5) bilden, greift weit über die Mikrosystem-Ebene hinaus. Ich komme darauf zurück.

In jeder Schule gibt es auf Grund schulrechtlicher Bestimmungen gewählte Elternsprecher, Elternbeiräte, Elternvertretungen oder ähnlich benannte Mitbestimmungsformen für Schülereltern. Das Verhältnis der lokalen Eltern-Initiativgruppen, die sich für integrative Schulentwicklung einsetzen, zu diesen offiziellen Elternvertretungen ist von Ort zu Ort, von Schule zu Schule verschieden; es reicht von Distanz über vorsichtiges Interesse und fallweise Unterstützung bis hin zu teilweiser Personalunion. Auch dieses Verhältnis muss als Entwicklungsprozess verstanden werden.

Nicht immer sind es die Eltern, die einer zurückhaltenden Grundschule den Anstoß zur integrativen Aufnahme eines behinderten Kindes geben. Manchmal sind die

Erziehungsberechtigten nämlich zu wenig informiert über diese Möglichkeit, oder sie sind gegenüber der Schule zu wenig durchsetzungsfähig, oder aber sie sind zu wenig an der Schullaufbahn ihres Kindes interessiert. Wenn das Kind vorher einen integrativ arbeitenden Kindergarten besucht hat, kann auch von dort der Anstoß zur schulischen Fortsetzung der integrativen Förderung ausgehen. Im Kindergartenteam oder im Team der betreuenden sonderpädagogischen Frühförderstelle oder - in einigen Bundesländern - im Team der betreuenden „Arbeitsstelle für Integrationshilfe im Elementarbereich“ gibt es oft Kleingruppen von Mitarbeiterinnen, die sich mit einem Abbruch der Integration am Ende des Elementarbereiches nicht zufrieden geben können. Die Art ihrer Gegenaktivitäten hängt dann sehr stark von den lokalspezifischen Möglichkeiten und persönlichen Kontakten ab, auch von den schulrechtlichen Bestimmungen des betreffenden Bundeslandes. Nicht wenige schulische Integrationen kamen und kommen dadurch zustande, dass sie aus dem Kindergarten oder der Kindertagesstätte heraus nachdrücklich empfohlen wurden.

Unter den Mikrosystemen für Integration soll noch eine weitere typische Gruppierung genannt werden: In mehreren deutschen Universitätsstädten entstanden integrationsaktive Kleingruppen auch in den sonderpädagogischen Instituten, Fachbereichen oder Fakultäten. Zur Verbreitung des Gemeinsamen Unterrichts haben Wissenschaftlergruppen etwa in Berlin, Hamburg, Bremen oder Frankfurt – um nur einige aus den ersten Jahren zu nennen – wesentlich beigetragen. Sie hatten oft keinen leichten Stand in ihren Instituten, weil die Mehrzahl ihrer Kollegen und Kolleginnen sich ganz der Aufgabe der Sonderschullehrerausbildung und der Institution Sonderschule widmete und daher den Integrationsbestrebungen reserviert gegenüber stand. Aber diese kleinen Wissenschaftlergruppen pro Integration haben ermutigend gewirkt, auch in die Schulpraxis ihres Landes hinein. Besonders erfolgreich waren und sind sie dort, wo sie mit Eltern und Lehrkräften zusammenarbeiten. Denn in integrationsunerfahrenen Schulbezirken sind oft vielseitige und ausdauernde Bemühungen erforderlich, bis eine allgemeine Schule sich für die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung öffnet, und dafür ist es immer nützlich, mit anderen integrationsorientierten Kleingruppen zusammen zu arbeiten.

Das gehört jedoch bereits zur Mesosystem-Ebene.

3. Mesosysteme für Integration

Die Zusammenarbeit zwischen mikrosystemischen Kleingruppen im näheren Umfeld führt zu einer Erweiterung in Richtung Mesosystem. Nehmen wir an, aus der integrationsaktiven Kleingruppe von Eltern der Kindergartenkinder hat eine Mutter Kontakte zu einer Gruppe von Förderschullehrkräften, die sich für Integration interessieren; dann wird über diese Mutter ein gewisser Austausch von Informationen und Handlungsplanungen stattfinden, das heißt, die beiden Mikrosysteme treten in eine Wechselbeziehung, die dem Ziel der integrativen Schulentwicklung gilt. Vielleicht hat eine Lehrperson aus der Förderschulgruppe persönliche Kontakte zu einer Grundschullehrkraft, die einer reformoffenen, aussonderungskritischen Gruppe angehört; dann besteht die Möglichkeit zu mehrseitigen zielgerichteten Wechselbeziehungen zwischen den Kleingruppen. Bestehen solche Wechselbeziehungen über längere Zeit hinweg, so kann man sie als Mesosystem bezeichnen. „Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen“, an denen Mitglieder mikrosystemischer Gruppen aktiv beteiligt sind, sagt Bronfenbrenner (1989, S. 41); „ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen“. Das Mesosystem kann eine Art von Netzwerk sein. Typisch für Mesosysteme ist, dass die Verbindungen stets nur zwischen Kleingruppen bestehen, in denen einzelne Mitglieder aufgrund persönlicher Kontakte die Wechselbeziehungen aufrechterhalten und gestalten.

Staatliche oder auch kirchliche Lehrerfortbildungsinstitute haben auf regionaler Ebene schon oft dauerhafte Arbeitsgemeinschaften zu Fragen der Integrationspraxis eingerichtet und

damit die Mesosystem-Ebene gestärkt. Ich habe eine solche AG kennen gelernt, sie nannte sich AGIL, d.h. ‚Arbeitsgemeinschaft der Integrationslehrer und -lehrerinnen‘, und war im Saarland in den Anfangsjahren des Gemeinsamen Unterrichts aus dem Bedürfnis von Lehrpersonen heraus entstanden, über die neue Praxisaufgabe Integration, ihre Fortschritte und Probleme, miteinander zu beraten und sich gegenseitig zu stärken. Von mehreren allgemeinen Schulen, an denen Gemeinsamer Unterricht neu eingeführt war, nahmen je 1-2 Lehrkräfte an der AGIL teil, meist sonderpädagogische Lehrkräfte, aber auch einige Klassenlehrer, dazu je ein Mitarbeiter aus dem Lehrerfortbildungsinstitut und aus unserem Universitätsinstitut. Die AGIL wuchs eng zusammen und strahlte in den damaligen Anfangsjahren sehr positiv in die Lehrerkollegien aus, aber auch in das Fortbildungsinstitut und in das Uni-Institut. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an solchen regionalen Integrations-„AGs“ aus mehreren Schulen stellen nämlich ein wichtiges mesosystemisches Netzwerk dar.

Integrations-AGs arbeiten öfters auch als TZI-Gruppen, also nach der Methode der Themenzentrierten Interaktion, oder als Supervisionsgruppen. Effektive Ausstrahlungen und Rückwirkungen in die Herkunftsschulen ihrer Mitglieder entstehen erfahrungsgemäß am ehesten dann, wenn die Gruppenmitglieder in ihren Schulen nicht „Einzelkämpfer“ sind, sondern zu einem kollegialen Freundeskreis, zu einer lokalen Kleingruppe gehören.

Integrations-Arbeitsgemeinschaften können auch in der Trägerschaft von Lehrerverbänden oder Gewerkschaften entstehen, manchmal auch in simultaner Trägerschaft von mehreren Seiten. Letzteres hat den Vorteil, dass die Integrationsbewegung nicht mit einer bestimmten politischen Richtung gleichgesetzt wird und so andere nicht abschreckt oder ausgrenzt. Gute Erfahrungen gibt es nach meinem Überblick auch mit Integrations-Arbeitsgemeinschaften, die ein Schulrat oder eine Schulrätin im eigenen Aufsichtsbezirk auf freiwilliger Basis ins Leben gerufen hat und an der er bzw. sie nach Möglichkeit auch selbst teilnimmt - nicht im Sinne von Schulaufsicht, sondern von kooperativer Beratung unter Pädagogen und Pädagoginnen, die alle ein neues Arbeitsfeld betreten. Ich kenne solche AGs, die der Schulrat inzwischen nicht allein der Integration wegen unterstützt und am Leben hält, sondern weil er längst gemerkt hat, dass Gemeinsamer Unterricht schon bald der ganzen Klasse zugute kommt, sowohl in leistungsmäßiger als auch in sozialer Hinsicht.

Für den gemeinsamen Unterricht in Klassen der Sekundarstufe sind Integrations-AGs besonders wichtig, weil im Sekundarbereich noch mehr Erfahrungsmangel und Skepsis besteht als auf der Primarstufe. Das hängt unter anderem mit der Fachlehrerausbildung und mit der Fachunterrichtspraxis zusammen. Aber Mesosysteme aus einer Kleingruppe von integrationsorientierten Lehrpersonen der abgehenden Grundschule, einer Kleingruppe von interessierten Eltern und mit Unterstützung aus einer regionalen Integrations-AG sind oft auch in der Sekundarstufe einflussreich genug, um Schulentwicklung in Richtung des Gemeinsamen Unterrichts voran zu bringen.

Integrative Entwicklungen an einer Schule tragen zum Schulprofil bei, sie können sogar zum Hauptmerkmal des Profils einer Schule werden. Jakob Muth, ehemals Professor für Allgemeine Pädagogik in Bochum und einer der führenden Integrationsvertreter, hat schon Mitte der achtziger Jahre wesentliche Anregungen dazu gegeben (Muth 1986, S. 119 f.). Er sagte: „Der Begriff Profil impliziert den einmaligen Charakter einer Schule, die sich in ihrer Binnenkultur um eine Aufgabe zentriert“ (a.a.O., S. 122). - „Die Integration von Behinderten in den Unterricht und das Schulleben ist eine solche Aufgabe“ (S. 120). - „Das Profil einer Schule gewährt Lehrern und Schülern die Möglichkeit, sich mit ihr zu identifizieren, sie zu bejahen, zu akzeptieren, zu ihr zu stehen.“ Das wirkt sich nach Muth aber auch auf Eltern oder andere Menschen im Dorf, in der Stadt oder im Stadtteil in ähnlicher Weise aus: Sie erwarten von dieser Schule Leistungen im Sinne des Schulprofils. „Diese Einstellung hat Rückwirkungen auf das Handeln der Lehrer und der Schüler“ (S. 120 f.). Das Profil der Schule beeinflusst nach Muths Erfahrung die Einstellung und das Handeln der Lehrpersonen und vieler Schüler und Schülerinnen nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb. - „An

dem humanen Geist, der sich in der Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten einer Schule zeigt, orientieren sich andere. Sie ist Beispiel für andere“ (a.a.O., S. 120).

Wie man sieht, hat Jakob Muth schon in den Anfangsjahren der modernen Schulqualitätsforschung eine relevante Verbindung zwischen Schulentwicklung im Allgemeinen und Integrationsförderung im Besonderen erkannt und daher bei allgemeinen Schulen für integrative Schulprofile geworben. Ein solches Profil einer bestimmten Schule darf aber nicht zu der Konsequenz führen, dass andere Schulen in der Region keine Integrationsentwicklung mehr anstreben; vielmehr soll die Aufnahme und gezielte Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher zu einer Aufgabe aller Schulen werden. Das schließt ja spezifische Profilbildungen einzelner Schulen nicht aus.

Durch Kooperation von mikrosystemischen Gruppen auf mesosystemischer Ebene können kleinere oder größere Entwicklungsfortschritte in einer Schule erreicht werden; ob sie für die betreffende Schule im eigentlichen Sinn profilbildend sind, hängt von der Größe etwaiger anderer Entwicklungsschritte ab, die dieselbe Schule tut.

4. Exosysteme für Integration

Auf den Ebenen des Mikrosystems und des Mesosystems sind Angehörige der sich entwickelnden Schule selbst aktiv und sind oft sogar die maßgeblichen Akteure der Entwicklung. Anders im Exo- und im Makrosystem: Das sind Bedingungsfelder in der weiteren Umgebung, auf die die einzelne Schule bzw. ihre Angehörigen, also die Kinder, ihre Eltern, die Lehrpersonen, keinen direkten Einfluss haben.

Zunächst zum Exosystem:

In Anlehnung an Bronfenbrenner (1989, S. 42) verstehen wir unter Exosystem einen größeren „Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche“, an denen Personen der mikrosystemischen Kleingruppe nicht selbst aktiv beteiligt sind, „in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“. Klassisches Beispiel dafür ist das Fernsehprogramm: Man ist nicht selbst an seiner Gestaltung beteiligt, aber was gesendet wird, beeinflusst den eigenen Lebensbereich; und nur indirekt über die Einschaltquoten und die Zuschauerpost kann man unter Umständen ein wenig Einfluss auf das Programm ausüben.

Ähnliches gilt auch für unsere Thematik. Nehmen wir an, Mitwirkende in einer integrationsorientierten Lehrer-Kleingruppe gehören als einfache Mitglieder einigen Lehrerorganisationen oder pädagogischen Fachverbänden an; dann sind diese Organisationen und Verbände relevante Exosysteme, denn sie erarbeiten und veröffentlichen von Zeit zu Zeit Stellungnahmen und Beschlüsse auch zu sonderpädagogischen und integrationsbezogenen Grundsatzthemen oder Praxisfragen, und dadurch wirken sie mehr oder weniger nachhaltig in die Schulpolitik des Landes hinein und können somit mittelfristig auch den Tätigkeitsbereich („Lebensbereich“) der mikrosystemischen Kleingruppe beeinflussen.

Wenn eine solche Organisation der Exosystem-Ebene sich mit entsprechenden Stellungnahmen zunächst zurückhält, etwa um die Entwicklungen in der Integrationspraxis zu beobachten und Erfahrungen zusammenzutragen, so kann die Beeinflussung auch in umgekehrter Richtung verlaufen: Denn dann können die Erfahrungen der so genannten einfachen Organisationsmitglieder aus örtlichen Integrationsaktivitäten in die offizielle Stellungnahme der Organisation mit einfließen. Die praktischen Erfahrungen eines einzelnen Mitgliedes sind dabei zwar naturgemäß nur von geringem Gewicht. Ihr Gewicht kann sich im Meinungsbildungsprozess des Verbandes aber erhöhen, wenn die Erfahrungen zu den bildungspolitischen Grundpositionen der Organisation passen.

Noch wichtigere Exosysteme für die integrative Entwicklung einer bestimmten Schule sind die Gemeinde- oder Stadtverwaltung, das Schulamt und die sonstigen Schulaufsichtsbehörden. Ist die Gemeinde Schulträger, so können die materiellen Ressourcen und die sozialpolitischen Einstellungen der Gemeindeverwaltung integrative Entwicklungen in der Schule beeinflussen, etwa wenn für ein bestimmtes Integrationskind einige zusätzliche Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel benötigt werden, oder wenn für ein rollstuhlfahrendes Kind eine Fahrrampe neben der Eingangstreppe errichtet werden muss, oder wenn für ein schwerhöriges Kind störschalldämpfende Änderungen in einem Klassenraum wünschenswert sind. Da spielt nicht nur die Haushaltslage des Schulträgers eine Rolle, sondern ebenso seine sozialpolitische und humanitäre Einstellung.

Erfolgreiche Integrationsmaßnahmen wirken in aller Regel positiv auf das Exosystem Gemeindeverwaltung zurück, besonders wenn die Medien darüber berichten; die Gemeinde oder Stadt ist dann stolz darauf, Träger einer solchen Schule zu sein, und wird künftige integrationsbezogene Ausstattungserfordernisse umso freundlicher behandeln. Für andere Schulträger, etwa Schulzweckverbände mehrerer Gemeinden oder Landkreise, gilt das ebenso.

Aus der Sicht der örtlichen Elterngruppe oder der integrationsorientierten Lehrerkleingruppe stellt die Schulaufsichtsbehörde ein besonders wichtiges Exosystem dar. Die Schulaufsicht kann nämlich kleinmütig und buchstabengetreu gehandhabt werden oder aber reformbereit und entwicklungs offen; sowie in allen dazwischen liegenden Abstufungen. In der bisherigen Integrationsgeschichte in Deutschland sind alle Abstufungen schon vorgekommen, selbstverständlich auch die intensive Unterstützung durch die Schulaufsicht. In einigen Orten waren es sogar Schulrätinnen oder Schulräte, die ihnen gut vertrauten Lehrpersonen den Anstoß gaben, ein behindertes Kind in die allgemeine Schule aufzunehmen.

In den einzelnen Bundesländern lassen die Schulgesetze und die sonstigen schulrechtlichen Bestimmungen den Schulaufsichtsbeamten einen recht unterschiedlichen Spielraum für integrationsorientiertes Handeln. Es gibt jedoch Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte, die zwischen amtlichem Handeln und persönlichem Tolerieren sehr wohl unterscheiden. Wenn ein Schulrat weiß, dass er einer bestimmten Schule oder einer bestimmten Lehrergruppe fachlich und menschlich vertrauen kann, so wird er ihre reformpädagogischen Initiativen nicht abwürgen, sondern sie wohlwollend tolerieren, auch wenn sie nicht mit dem Buchstaben des Landesschulrechts übereinstimmen. Schulentwicklung vor Ort braucht solche Spielräume. Wenn die Schulautonomie in Deutschland wirklich gefördert werden soll, benötigt die einzelne Schule mehr Bewegungsfreiheit als bisher.

Die Schulaufsichtsbehörden sind nicht nur für Lehrer und Lehrerinnen ein kaum beeinflussbares Exosystem, sondern mehr noch für die Eltern. Örtliche Elterninitiativen für Integration erleben häufig große Schwierigkeiten mit den Behörden. Denn während Lehrpersonen und Schulaufsichtsbeamte einander oft langjährig kennen und daher einzuschätzen wissen, besteht zwischen Eltern und Behördenvertretern keine solche Bekanntheit, geschweige denn eine Vertrautheit. Man ist einander fremd und besitzt ganz unterschiedliche Sichtweisen: Hier der Elternwunsch nach Nichtaussonderung des eigenen Kindes, dort die behördliche Absicht, das vorhandene Förderschulwesen zu nutzen und die verwaltungsmäßig schwierigere Integration zu vermeiden – der Konflikt ist prinzipiell vorgezeichnet und bricht häufig auch offen aus. Bundesweit betrachtet habe ich den Eindruck eines gewissen Nord-Süd-Gefälles bei der Konfliktbearbeitung: In den norddeutschen Ländern scheinen eher elternnahe Lösungen gesucht und gefunden zu werden, während nach Süden hin die Behörden immer mächtiger und die Eltern immer widerstandsärmer zu sein scheinen. Aber selbstverständlich gibt es davon Ausnahmen, selbstverständlich gibt es erfolgreiche Elterninitiativen auch in den süddeutschen Ländern. Und ich kann schon gar nicht beurteilen, ob Thüringen eher nördlich oder eher südlich liegt.

Gute integrative Entwicklungen in einer Schule wirken auf die Schulaufsicht zurück, indem sie dort die Bereitschaft zur Duldung und allmählich auch zur Unterstützung der neuen Entwicklungen erhöhen. Schulaufsichtspersonen, die am pädagogischen Leben der Gegenwart teilnehmen, befinden sich ständig auf einer Gratwanderung zwischen konservativen Bestimmungen im Schulrecht und neuen Entwicklungen in der Schulwirklichkeit.

5. Makrosysteme für Integration

Das landesweite Schulrecht ist eine Erscheinung des Makrosystems. Das Makrosystem umfasst nach Bronfenbrenner (1989, S. 42) die in einer Kultur oder Gesellschaft bestehenden Mikro-, Meso- und Exosysteme „einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“. Nicht nur das institutionalisierte Bildungswesen eines Landes, sondern auch die darin zum Ausdruck kommende separations- oder integrationsorientierte Ideologie sind wesentliche Rahmenbedingungen auf der Makrosystem-Ebene. Sie beeinflussen die Schulentwicklung vor Ort mehr oder weniger stark; sie determinieren die Entwicklung aber nicht allein und nicht in allen Einzelheiten, weil auf den unteren Systemebenen auch mehr oder minder eigenständige Prozesse ablaufen können – entweder unter Ausschöpfung aller Freiräume im gegebenen schulrechtlichen Rahmen oder auch unter selbstverantwortlicher Ausdehnung der schulrechtlichen Grenzen.

In letzter Zeit wird in der Theorie der Schulentwicklung die Makrosystem-Ebene wieder stärker gewichtet, nachdem viele Jahre lang „die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) im Zentrum des theoretischen Interesses gestanden hatte. Helmut Fend, einer der führenden Schulqualitätsforscher im deutschsprachigen Gebiet, wählte für ein Kapitel seines bekannten Buches über „Qualität im Bildungswesen“ 1998 die Überschrift: „Nicht auf die einzelne Schule, auf die Gesamtgestaltung des Bildungswesens kommt es an“ (Fend 1998, S. 199). Zwar relativierte er diese etwas einseitige Überschrift in seinen weiteren Ausführungen, eine neue Gewichtung und Anerkennung der makrosystemischen Einflüsse auf die Schulentwicklung hat sich dennoch verbreitet durchgesetzt.

Die wichtigsten schulrechtlichen Bestimmungen haben die Bundesländer in ihren Schulgesetzen festgelegt. Im Thüringer Förderschulgesetz von 2003 konnte ich gleich in Paragraf 1 lesen:

„Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden, soweit möglich, in der Grundschule, in den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder in zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten unterrichtet (gemeinsamer Unterricht). Können sie dort auch mit Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste nicht oder nicht ausreichend gefördert werden, sind sie in Förderschulen zu unterrichten, damit sie ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Schulabschlüsse erreichen können.“ (§ 1 Abs. 2 ThürFSG)

Dieser Passus bringt zum Ausdruck, dass nach dem Willen des Gesetzgebers die Integration behinderter Kinder Vorrang vor der Möglichkeit des Förderschulbesuchs hat. Die Förderschule kommt nur subsidiär, d.h. in zweiter Linie, in Betracht. Nach § 2 Abs. 1 desselben Gesetzes haben die Förderschulen auch die Aufgabe, die Integration in allgemeinen Schulen zu unterstützen.

Die schulrechtlichen Rahmenbedingungen auf der Makro-Ebene Thüringens sind also grundsätzlich offen für den Ausbau von Integration. Sie gleichen heute weitgehend den gesetzlichen Regelungen in den andern Bundesländern. Denn beginnend mit dem Saarland 1986 haben bis heute 15 der 16 deutschen Bundesländer ihre Schulgesetze dahingehend geändert, dass Integration behinderter Kinder in allgemeine

Schulen wenigstens grundsätzlich vorgesehen ist, wenngleich durch unterschiedliche Bedingungen eingeschränkt. Auch die deutsche Kultusministerkonferenz hat 1994, also vor genau 10 Jahren, in ihrer vielzitierten sonderpädagogischen Empfehlung festgehalten, dass die sonderpädagogische Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher „nicht an Sonderschulen gebunden“ ist, sondern „auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt“ stattfinden kann (KMK 1994, Abschn. I, Abs. 5). Die KMK-Empfehlungen schließen ausdrücklich auch zieldifferent zu unterrichtende Integrationsschüler ein, also beispielsweise Jungen oder Mädchen mit geistiger Behinderung. Ebenso wird von Seiten der Bundesregierung bzw. des Bundesbildungsministeriums seit vielen Jahren die schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher befürwortet, und zwar sowohl in schwarz-gelber als auch in rot-grüner Regierungszeit.

In schulrechtlicher Hinsicht sind die makrosystemischen Bedingungen für integrative Schulentwicklung seit etwa 1990 in Deutschland also wesentlich günstiger geworden. Nach meiner Einschätzung ist das ganz überwiegend als Ergebnis vorausgegangener Entwicklungen auf den unteren Systemebenen zu werten. Die Entwicklungen wurden nicht von der Kultusministerkonferenz und in vielen Bundesländern auch nicht vom Fachministerium oder vom Landesparlament angestoßen, sondern das Makrosystem hat sich den zunehmenden Initiativen auf mikro- und mesosystemischer Ebene angepasst.

Zum Makrosystem der integrativen Schulentwicklung gehören nicht nur Parlament und Kultusministerium, geschriebenes Schulrecht und bildungspolitische Ideologie, also nicht nur Erscheinungsweisen des Staates, sondern auch die Ideologie und Strategie der Lehrerorganisationen und Fachverbände auf Landes- und Bundesebene. Denn sie bestimmen die pädagogische Kultur ein Stück weit mit, und einige von ihnen äußern sich differenziert auch zu Fragen der integrativen Förderung (vgl. Schnell 2003, S. 156 ff.).

Auf der Makrosystem-Ebene spielen Elternorganisationen ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Rolle, hier vor allem die größeren Landesarbeitsgemeinschaften sowie die Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben - gemeinsam lernen / Eltern gegen Aussonderung“ (vgl. Rosenberger 1998).

Einen wichtigen makrosystemischen Hintergrund für integrative Schulentwicklungen stellt schließlich auch die vorherrschende Meinung der Öffentlichkeit dar, die gesellschaftliche Einstellung zu behinderten Menschen. Die Massenmedien Presse, Funk und Fernsehen haben mit ihren Berichten und Kommentaren, mit ihren Stories und Filmen großen Einfluss darauf.

Natürlich wird die öffentliche Meinung nicht von den Massenmedien allein geprägt, sondern sie verändert sich auch mit dem stetigen Generationenwechsel. Denn zunehmende schulische Integration bewirkt, dass immer mehr nichtbehinderte junge Menschen in ihrer Schulzeit einen unverkrampften Umgang mit behinderten Mitmenschen lernen und eine unverkrampfte Einstellung zu ihnen entwickeln. Diese jungen Menschen von heute werden nach und nach zur Mehrzahl in der Öffentlichkeit und werden dann eine neue öffentliche Meinung gegenüber Menschen mit Behinderung vertreten.

6. Koevolution für Integration

Wie Sie bemerkt haben, sind die dargestellten vier Ebenen ökosystemischer Betrachtung lediglich Verständnishilfen für die vielschichtigen Integrationsprozesse; sie sollen die komplexen Zusammenhänge von integrativer Schulentwicklung durchsichtig machen und damit den Entwicklungsprozess beeinflussbar machen. Die vier Systemebenen sind keine konstanten Faktoren im Prozess, sondern wirken bei jeder Schulentwicklung in anderen

Mischungsverhältnissen mit. Ihre Einflussstärken können sich auch im Verlauf eines einzelschulischen Entwicklungsprozesses untereinander verschieben.

Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem beeinflussen einander. Nachhaltige Entwicklungen des einen Systems führen zu mehr oder weniger starker Mitentwicklung, so genannter Koevolution, des anderen Systems. Das bedeutet auch, dass integrative Entwicklungen nicht immer von der Mikrosystem-Ebene ausgehen müssen, der Prozess kann ebenso auf jeder anderen Ebene beginnen. Koevolution kommt beispielsweise auch dann in Gang, wenn der Integrationsprozess auf der Makro-Ebene angestoßen wird. Das wäre der Fall etwa in einem Land, in dem die Initiativen zur Integration nur von der Regierung ausgehen würden und nicht von den Eltern vor Ort. Ein solches Land ist allerdings nicht bekannt.

Das Schulwesen in allen deutschen Bundesländern befindet sich hinsichtlich der Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher gegenwärtig in einer tief greifenden Übergangsphase, gekennzeichnet durch zunehmende Abkehr von der kategorialen Separation auf Förderschulen und durch zunehmende Integration in allgemeine Schulen. Deutschland nimmt damit teil am internationalen Entwicklungstrend im Bildungswesen, gehört allerdings nicht zu den Spitzenreitern. Nach der Statistik der Kultusministerkonferenz wurden im Schuljahr 2002/03 von den 495.244 behinderten Schülerinnen und Schülern nur 65.804 integrativ unterrichtet, die übrigen 429.440 besuchten Förderschulen (KMK 2003, S. XI-XIII). Der Anteil der integrativ beschulten an allen behinderten Schülern – die Integrationsquote - betrug bundesweit also nur 13,3 Prozent.

Aus der gleichen Statistik kann man errechnen, dass die Integrationsquote in Thüringen im selben Schuljahr 02/03 nur 9,0 Prozent betrug (KMK 2003, S. 25, 53). Es bleibt also noch viel zu tun. Wir müssen es in gezielter Koevolution anpacken.

Literatur

- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. (Amerikanisches Original 1979) Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch 1989
- Fend, Helmut: „Gute Schulen - schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (1986) 3. S. 275-293
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa 1998
- Hildeschmidt, Anne: Integrative Beratung - Theoretische Grundlagen und Praxis. In: Sander, Alfred / Hildeschmidt, Anne / Schnell, Irmtraud: Integrationsentwicklungen (= Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 10). St. Ingbert: Röhrig-Universitätsverlag 1998, S. 177-199
- Hildeschmidt, Anne / Sander, Alfred: Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim u. Basel: Beltz 2002, S. 304-312
- KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994. Bonn: Sekretariat der KMK 1994
- KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002 (= Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 170). Bonn: Sekretariat der KMK, Dezember 2003
- Langer, Gisela: Thüringen (= Länderberichte des vds). In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55, 2004, S. 171-173
- Muth, Jakob: Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule 1986
- Rosenberger, Manfred: Eine Elternbewegung ist entstanden: „Gemeinsam leben - gemeinsam lernen / Eltern gegen Aussonderung“. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg: Programm „Edition Schindele“ 1998. S. 13-25

Sander, Alfred: Integration behinderter Schüler und Schülerinnen auf ökosystemischer Grundlage. In: Sander, A. / Raidt, P. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik (=Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6). St. Ingbert: Röhrig-Universitätsverlag 1992. S. 41–47

Sander, Alfred: Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer 1999, S. 33-44

Sander, Alfred: Über Integration zur Inklusion (= Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 12). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2003

Schnell, Irmtraud: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim u. München: Juventa 2003.

Verfasser: Prof. Dr. Alfred Sander, Mail: a.sander@mx.uni-saarland.de

Anfangssituationen schulischer Integration im Lande Thüringen

Prof. Dr. Rainer Benkmann

1. Einleitende Bemerkungen

Während die Diskussion um Integration in der Sonderpädagogik und Öffentlichkeit inzwischen länger als 30 Jahre in der Bundesrepublik andauert, ist die Zahl integrierter Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule ernüchternd gering geblieben. Schulgesetzliche Regelungen für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen haben in den meisten Bundesländern nicht dazu geführt, diese Regelungen auch in größerem Umfang in die Praxis umzusetzen. Allerdings gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Während in Schleswig-Holstein und im Saarland die Quote integrierter Kinder mehr als 20 erreicht, liegt sie in Bayern und Baden-Württemberg weit unter dem Bundesdurchschnitt von vierzehn Prozent (zur Fragwürdigkeit dieser Angaben vgl. Cloerkes 2003). Integration ist hier genau so wenig entwickelt wie in den meisten neuen Bundesländern, abgesehen von Brandenburg.

Warum ist diese Entwicklung in der Bundesrepublik so schleppend? Während in vielen europäischen Nachbarländern teils seit Jahrzehnten behinderte Kinder und Jugendliche integriert werden, springt der Funke des gemeinsamen Unterrichts bei uns nicht so recht über. Um die Frage nach der schleppenden Entwicklung ansatzweise zu beantworten, gehen wir zunächst auf die Situation der neuen Bundesländer ein. Das Wissen um die historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen ist nötig, um am Thema Anfangssituationen der Integration in Thüringen deutlich zu machen, dass bei uns noch viele Veränderungen erforderlich sind, um eine breite Basis der Akzeptanz für Integration zu schaffen. Es spricht allerdings Einiges dafür, dass dieser Weg nicht so lang werden wird wie in den alten Ländern.

2. Entwicklungsstand in den neuen Bundesländern unter besonderer Berücksichtigung Thüringens

Im Jahre 1991 erfolgte die Anpassung der Schulsysteme der neuen Bundesländer, indem jeweilige „Paten“-Länder bildungspolitische Orientierungen auf die neuen Länder übertrugen, die bis heute wirksam sind. Das hochselektive viergliedrige Schulsystem Bayerns stand weitgehend Pate für Thüringen nach einer kurzen Periode der Beeinflussung durch die Hessische Bildungspolitik. Damit wurde in Thüringen eine vierjährige Grundschule, eine mehrgliedrige Sekundarstufe und ein differenziertes Sonderschulwesen etabliert.

Diese ausleseorientierte Schulstruktur der Bundesrepublik ist eine entscheidende Ursache dafür, dass Integration behindert wurde und wird. Die Vorstellung, dass in vermeintlich homogenen Lerngruppen, von denen man glaubt, sie würden in den jeweiligen Schularten vorkommen, besser gelernt wird als in heterogenen Gruppen, unterstützt pädagogisch-ideologisch diese Struktur. Andere Länder mit gesamtschulartiger Struktur widerlegen diese Vorstellung und zeigen, dass Heterogenität und die möglichst lange gemeinsame Beschulung aller Kinder durchaus leistungsförderlich sein kann. Doch in Deutschland wird die integrationsbehindernde Schulstruktur von mächtigen gesellschaftlichen Interessengruppen nicht in Frage gestellt. Trotz PISA erklärt die öffentliche Diskussion die Thematisierung der Strukturfrage für weitgehend tabu.

Eine weitere integrationsbehindernde Bedingung bestand in Thüringen bis zum Dezember 2002 in den schulgesetzlichen Bestimmungen für den Gemeinsamen Unterricht. Diese Regelungen sahen nur die zielgleiche Integration vor. Die Regelung hätte erwarten lassen, dass es zu einer umfangreichen Integration derjenigen behinderten Kinder und Jugendlichen ins allgemeine Schulsystem hätte kommen können, die in der Lage gewesen wären, den

kognitiven Anforderungen dort zu entsprechen. Das lässt sich aber anhand der Zahlen nicht ablesen. Vor allem schloss die Regelung die größte Gruppe der Behinderten, die der Lernbehinderten, von vornherein aus. So trug die Gesetzeslage zur Stabilisierung eines expandierenden und differenzierenden Sonderschulwesens in Thüringen bei.

Aber selbst wenn formale Regelungen etwa zur zieldifferenten Integration existiert hätten, hätten integrative Versuche mit Widerstand von der Schuladministration, den Eltern nichtbehinderter Kinder, der Lehrerschaft in der allgemeinen Schule und in der Förderschule rechnen müssen, wie sich das in anderen Bundesländern zeigte. Zugleich wurde aber deutlich, dass nur das Engagement, das Stehvermögen und das beharrliche Pochen auf Erfüllung des Rechts auf schulische Integration, vor allem durch Elterngruppen behinderter Kinder artikuliert, die einzigen Mittel sind, Widerstände zu brechen und den integrativen Prozess voran zu bringen.

Für die Erklärung dieser Widerstände gibt es verschiedene Gründe. Den ersten sehe ich in einem sonderpädagogischen Selbstverständnis, das historisch auch durch die DDR-Sonderpädagogik geprägt war. Ihr Menschenbild vom Behinderten enthielt die Vorstellung vom geschädigten Menschen. Die Schädigung sollte in einem biologischen Mangel und in einer besonderen Persönlichkeitsentwicklung bestehen. Mangel und besondere Entwicklung, so wurde gefolgert, machten eine von den Nichtgeschädigten separate Erziehung und Unterrichtung notwendig. Ein solches Selbstverständnis von der Andersartigkeit behinderter Menschen ist in Teilen der Gesellschaft tief verankert und ändert sich natürlich nicht von heute auf morgen.

Ferner kommen anders begründete Widerstände bei Schulleitung und Lehrerschaft hinzu: Sie sind es seit Jahrzehnten gewohnt, Kinder und Jugendliche einer Jahrgangsstufe in der gleichen Zeit mit den gleichen Methoden an die gleichen Lernziele heranzuführen. Diese Art der Lehrplannerfüllung hatte oberste Priorität in der DDR. Entsprechend dominierte ein durch den Lehrer gesteuerter Unterricht und eine frontale Unterrichtsführung. Bisherige Unterrichtserfahrungen sperren sich folglich gegen die Vorstellung, ein Unterricht erreiche verschiedene Lernziele mit unterschiedlichen Methoden und in unterschiedlicher Lernzeit. So schafft ein veränderter Unterricht mit Kindern mit ganz unterschiedlichem Förderbedarf zunächst Verunsicherung und Ablehnung.

Die viergliedrige Schulstruktur mit einem differenzierten Sonderschulwesen, schulrechtliche Bestimmungen bis Ende des Jahres 2002 sowie administrative und im Selbstverständnis der Lehrerschaft begründete Widerstände haben dazu geführt, dass bis heute in Thüringen die meisten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Förderschule besuchen. Nur ein geringer Teil dieser Schüler wird bisher in der allgemeinen Schule integriert, wie folgende Tabelle zeigt:

Schulart	Schüler	Schüler mit Förderbedarf	In Prozent (Schüler mit Förderbedarf)	Prozentualer Anteil an der Gesamtzahl aller Schüler mit Förderbedarf
Insgesamt	222.687	18.253	8,20 %	100 %
Grundschule	54.563	1.081	1,98 %	5,92 %
Regelschule	79.617	800	1,00 %	4,38 %
Gymnasium	66.783	26	0,04 %	0,14 %
Gesamtschule	5.067	48	0,95 %	0,26 %
Förderschule	16.334	16.298	99,78 %	89,29 %
Kolleg	323		0,00 %	0,00 %

Quelle: Thüringer Kultusministerium vom 28.06.04. Letzte Spalte ergänzt.

Die Tabelle zeigt die prozentualen Anteile der Schüler mit Förderbedarf in den jeweiligen Schularten Thüringens aus dem Jahr 2004, die zielgleich und seit 2002 zieldifferent

unterrichtet werden. Der Anteil der Schüler mit Förderbedarf an der Gesamtzahl aller Schüler in der Grund- und Regelschule beträgt gerade mal drei Prozent. Nur ca. zehn Prozent der Schüler mit Förderbedarf an der Gesamtzahl aller Schüler mit Förderbedarf besuchen die Grund- und Regelschule, dagegen knapp neunzig Prozent die Förderschule. In den nächsten Jahren wird mit einer Steigerung zu rechnen sein, sofern sich Integrationsbefürworter vernetzen und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte vorgehalten werden, um die neuen schulrechtlichen Bestimmungen in Thüringen umzusetzen.

3. Schulrechtliche Veränderungen im Land Thüringen

In kaum einem Bundesland ist die Quote von Sonderschülern so hoch wie in Thüringen. Auch dies war Anlass für den Thüringer Landtag am 3. Dezember 2002, die Veränderung des Thüringer Schulgesetzes und Förderschulgesetzes zu verabschieden. Bisher sah das Schulrecht in der zum Förderschulgesetz (FSG) ergangenen Förderschulordnung vom 4. Oktober 1994 lediglich die sog. „zielgleiche“ Integration vor (§§ 4 Abs. 1, 5 Abs. 2 ThürFöSchulO). „Zielgleichheit“ bezog sich auf die Gleichheit der Lernziele von Grund- und Regelschule. Danach kamen nur Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in den gemeinsamen Unterricht, die die Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Grund- und Regelschulen bewältigten. Schüler mit Beeinträchtigungen im Lernen und in der geistigen Entwicklung waren ausgeschlossen. Lediglich einige freie Schulen, zum Beispiel die Montessorischule in Erfurt und die Evangelische Grundschule Gotha, und die staatliche Grundschule an der Triesnitz in Jena, integrierten Kinder mit und ohne Lern- bzw. geistiger Behinderung.

Mit der Novellierung der Thüringer Schulgesetzgebung wird nun eine neue Situation geschaffen. In § 1 (2) des Thüringer Förderschulgesetzes in der Fassung vom 30. April 2003 heißt es:

„Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden, soweit möglich, in der Grundschule, in den zum Haupt- und Realschulabschluss ... führenden Schularten unterrichtet (gemeinsamer Unterricht). ...“

Die Absicht des Gesetzgebers ist klar zu erkennen: Schüler mit - wie auch immer gearteten - sonderpädagogischem Förderbedarf sollen gemeinsam mit anderen in der allgemeinen Schule unterrichtet werden. Dies hat den großen Vorteil, dass alle Kinder eines Einzugsbereichs, also auch diejenigen mit Lern- und geistigen Behinderungen, in ihrer angestammten Lernumwelt verbleiben. Kontakte und Interaktionen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern in und außerhalb der Schule können so besser entstehen, als wenn die behinderten Kinder zu weit entlegenen Förderzentren gefahren werden und sich durch ihre Teilnahme am Ganztagsbetrieb kaum noch an ihrem Wohnort aufhalten. Die einschränkende Formulierung „soweit möglich“ verweist darauf, dass besondere Bedingungen an der allgemeinen Schule für die Verwirklichung des gemeinsamen Unterrichts vorhanden sein müssen. Übersteigt der Förder- und Hilfebedarf des Schülers die Fördermöglichkeiten der Schule, hält das Gesetz die Möglichkeit offen, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch weiterhin auf die Förderschule zu überweisen. In § 2 des Thüringer Förderschulgesetzes ist ferner in einem neuen Abs. 1 folgende Regelung aufgenommen worden:

„Die pädagogische Arbeit an der Förderschule hat die Integration der Schüler während und nach der Schulzeit zum Ziel. Förderschulen pflegen eine enge pädagogische Zusammenarbeit mit den anderen Schulen der Region. Kooperative und integrative Formen der Erziehung und des Unterrichtes ermöglichen die gegenseitige Akzeptanz aller Schüler und fördern den Umgang miteinander. ...“

Weiter heißt es in § 3 (1):

„Vorrangige Aufgabe der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste ist es, durch die Beratung und Förderung ein weiteres Verbleiben der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf am angestammten Lernort zu ermöglichen.“

Beide Paragraphen machen deutlich, dass die sonderpädagogische Förderung der Förderschule und des MSD primär dem Integrationsgedanken verpflichtet ist. Die Förderschule hat nun den Status einer Durchgangsschule, deren Interesse darin bestehen sollte, die Kinder so schnell wie möglich wieder in die allgemeine Schule zu reintegrieren. Der MSD soll zukünftig individuumbezogen in der allgemeinen Schule fördern und seine bisher auslesende Funktion mit der Feststellung von Förderschulfähigkeit aufgeben.

Eine weitere Unterstützung des Integrationsgedankens kann nach dem Thüringer Schulgesetz im Recht der Eltern gesehen werden, die jeweilige Schulart zu wählen. Nun können sich Eltern aufgrund des veränderten Förderschulgesetzes für die schulische Integration ihres Kindes mit Behinderung entscheiden:

§ 3 Abs. 1 ThürSchulG heißt:

Die Eltern haben ... die Wahl zwischen den zur Verfügung stehenden Schularten, Schulformen und Bildungsgängen ...“

4. Anfangssituationen schulischer Integration

Die Veränderung schulgesetzlicher Regelungen führt natürlich noch zu keiner entsprechenden Veränderung schulischer Praxis. Gesetzliche Regelungen müssen mit Leben gefüllt werden. Der Anfang des gemeinsamen Unterrichts ist in Thüringen mit der Einführung der Veränderten Schuleingangsphase gemacht. Die Veränderte Eingangsphase wurde durch einen dreieinhalbjährigen Schulversuch begleitet, deren Ergebnisse Anfangssituationen schulischer Integration in Thüringen kennzeichnen. Einige wichtige Merkmale und Befunde sollen dazu im Weiteren präsentiert werden, weil sie ganz typisch dafür sind, wenn mit schulischer Integration begonnen wird.

Bekanntlich werden in der Eingangsphase alle Kinder der 1. und 2. Klassenstufe in einem Einzugsgebiet zusammengefasst. Je nach Entwicklungsstand des Schülers kann die üblicherweise zweijährige Verweildauer auf ein Jahr reduziert oder auf drei Jahre ausgedehnt werden. Ein Sitzenbleiben ist nicht möglich. Schulleistungen werden zunächst nur verbal beurteilt, am Ende der Phase zusätzlich auch mit Noten. Schulen mit der Eingangsphase werden pauschal Förderschulkompetenz zugewiesen.

Die wirklichen Probleme zu Beginn lagen nicht in diesen schulorganisatorischen oder -strukturellen Veränderungen der Eingangsstufe, sondern in den pädagogischen Grundhaltungen, in den teils über viele Jahre lang ausgebildeten Routinen und nicht vorhandenen Kompetenzen der Lehrer und Lehrerinnen. Viele Schwierigkeiten ergaben sich vor allem aus der Unkenntnis und den mangelnden Voraussetzungen, individualisierten Unterricht zu gestalten. Zu individualisieren bzw. zu binnendifferenzieren heißt ja, individuelle Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes in verschiedenen Lernbereichen zu ermitteln und entsprechende darauf abgestimmte Lernangebote zu entwickeln. Das hatte ein vollständige Abkehr vom bisherigen traditionellen Unterricht mit seiner engen Bindung an gleichen Lernzielvorgaben meist vermittelt über Schulbücher zur Folge. Grundlagen für die Veränderung des Unterrichts konnten nur im Rahmen zahlreicher schulinterner und -externer Fortbildungsveranstaltungen geschaffen werden.

Die Annahme, dass altersheterogenes Lernen gerade für die Gruppe der beeinträchtigten Kinder vorteilhaft und hilfreich ist, konnte bestätigt werden. Die altersheterogene Zusammensetzung förderte das Lernen der Kinder untereinander und machte es dem Lehrer

einfacher zu differenzieren, weil er gute Schüler als Hilfslehrer einsetzen konnte. Auch die Kooperation im Stammgruppenteam klappte – die entscheidende Voraussetzung für einen erfolgreichen gemeinsamen Unterricht, wie sich in vielen Schulversuchen zur schulischen Integration zeigte. Schwierigkeiten stellten sich dagegen eher mit Nicht-Mitgliedern des Stammgruppenteams, zum Beispiel anderen Lehrern, den Sonderpädagoginnen und Horterzieherinnen. Dies war insofern zu erwarten, als es beim Zusammentreffen verschiedener pädagogischer Professionen zu Veränderungen des jeweiligen Berufsbildes kommen muss.

Einen weiteren Problemkreis betraf die Kooperation außerhalb der Schule, sei es mit der Elternschaft, den Kindergärten und dem Schulmedizinischen Dienst.

4.1 Unterricht

Das zentrale Problem jeder Anfangssituation gemeinsamen Unterrichts besteht, wie gesagt, in der Frage, wie Unterricht gestaltet wird, wenn Kinder mit sehr heterogenen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen optimal gefördert werden sollen. Allein die Kenntnis offener Unterrichtsformen, wie etwa Partner- und Gruppenarbeit, Stationenlernen, Wochenplanarbeit und Freiarbeit, schließt ja nicht aus, dass weiterhin traditionell unterrichtet wird, oder Teile dieser Formen einfach nur in den traditionellen Unterricht integriert werden. So zumindest stellte sich die Ausgangssituation mehrerer schulischer Integrationsversuche dar wie auch in der Veränderten Schuleingangsphase. Viele Lehrkräfte befürchteten, dass die Kinder im offenen Unterricht nicht genügend lernten und Verhaltensprobleme auftraten. Sie orientierten sich weiterhin am Schulbuch. Das führte dazu, dass unterschiedliche Lehrplaninhalte für die Kinder der ersten und zweiten Klassenstufe vorgesehen waren und als Konsequenz ein Abteilungsunterricht für die jeweilige Klassenstufe eingeführt wurde. Binnendifferenzierung zielte darauf, lediglich schwächeren Schülern mehr Zeit und weniger Aufgaben zu geben. Partner- und Gruppenarbeit wurden nicht als Situation mit eigenständigen Lern- und Entwicklungsimpulsen betrachtet, sondern als vom Lehrer initiiertes soziales Lernen.

Die Anpassung der Unterrichtsangebote an die Voraussetzungen der Kinder setzte diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte voraus, die nur ansatzweise vorhanden waren. Während die Grundschullehrerinnen kaum Kenntnisse über diagnostische Verfahren hatten, setzten die Förderschullehrerinnen eine zu enge sonderpädagogische Diagnostik ein. Unterrichtsimmanente Beobachtungs- und Diagnoseinstrumente mussten daher den Lehrkräften durch Fortbildungsangebote vermittelt werden. Wichtig erschien, die Beobachtung nicht auf das einzelne Kind, sondern auf die Kooperation der Kinder untereinander zu richten. Erst auf der Basis so gewonnener diagnostischer Daten konnten Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades für das einzelne Kind entwickelt werden.

Durch Fortbildung wurde ebenfalls dafür gesorgt, die traditionelle Vorstellung, dass das Lernen des Kindes vom Lehrer abhängig ist, zu überdenken und zu verändern. Erfolgreiches schulisches Lernen muss auf die Eigenaktivität des Kindes abstellen und es ermöglichen, dass Kinder ihre Sichtweisen im Unterricht austauschen. Sie sollten lernen viel stärker eigenständig zu arbeiten. Diese Voraussetzungen waren bei Kindern vor allem mit Lernbeeinträchtigungen nicht oft vorhanden. Ihnen mussten zunächst Lern- und Arbeitsstrategien vermittelt werden. Die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand auf unterschiedlichem Anspruchsniveau gelang besonders gut, wenn die Kinder gemeinsam Dinge produzierten und erprobten oder die Anderen etwas lehrten. Dazu waren auch räumliche Voraussetzungen notwendig: Das Klassenzimmer wandelte sich von einem eher sterilen und wenig einladenden Raum zu einer Lernwerkstatt. Gleichwohl war kooperatives Lernen der Kinder nicht nur am Anfang eher die Ausnahme als die Regel.

Während zu Beginn des Versuchs Konzepte aus der Reformpädagogik keine Rolle spielten, fanden sie im Verlauf immer stärker Eingang in den gemeinsamen Unterricht. Dazu zählten etwa die Bildungsgrundformen Gespräch, Arbeit, Spiel und Feier nach Petersen, der freie Ausdruck in Texten nach Freinet und die vorbereitete Lernumgebung nach Montessori.

Inzwischen arbeiten die Schulen auf der Basis verschiedener Elemente reformpädagogischer Konzepte und sind dabei, eigene pädagogische Profile zu bilden. Erwähnenswert erscheint mir, dass in diesem eher offenen Rahmen ein effizientes Lernen der Gruppe lernbeeinträchtigter Kinder zunächst nur durch hochstrukturierte und lehrergelenkte Unterrichtung ermöglicht wird.

Ein weiteres Anfangsproblem bestand in der Dokumentation der Leistungen der Kinder. Dieses Problem ist bis heute noch nicht zufriedenstellend gelöst und mehrere Schulen suchen weiter nach angemessenen Dokumentationsformen. Individuelle Leistungsdokumentation setzt Binnendifferenzierung voraus und Binnendifferenzierung die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte, die bereits oben als die hauptsächlichste Schwierigkeit gesehen wurde. Der verstärkte prozessbegleitende Einsatz diagnostischer Verfahren im Schriftspracherwerb und in Mathematik führte zur Entwicklung von Tages- und Wochenplänen mit differenzierten Aufgabenniveaus, die eine Form der Leistungsdokumentation darstellten. Als weiteres Dokumentationsmittel boten sich tabellarische Aushänge an, die die vielen Informationen zusammenfassten. Diese Form war zugleich hilfreich für die weitere Unterrichtsplanung. Tages- und Wochenpläne sind zum Beispiel Dokumentationen individueller Leistungen, die darüber informieren, wie weit ein Kind gekommen ist und wo es noch Probleme hat. Das konnte direkt für die weitere Planung verwendet werden. Rückkopplungsprozesse zwischen Planung, Durchführung, Leistungsdokumentation, prozessbegleitende Diagnostik und verbesserten bzw. fortschreitenden Unterricht fanden statt.

Nach zusammenfassender Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung wurde das Ziel, den Unterricht auf Binnendifferenzierung umzustellen, noch nicht ganz erreicht. Dies wurde auf die noch zu wenig entwickelte diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte zurückgeführt. Umfangreiche Fortbildungsbildungsangebote konnten allerdings schon weitgehend Abhilfe schaffen und es gelang immer besser, individualisierte Anforderungen zu stellen. Beachtet werden muss dabei, dass nach längeren Phasen individualisierten Lernens die Kinder wieder sozial eingebunden werden.

4.2 Kooperation

In integrativen Schulen ist der Einsatz sozial- und sonderpädagogischer Kompetenzen notwendig. Soll dieser Einsatz erfolgreich sein, dann setzt das eine gute Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen - Grund-, Förderschullehrer, Sonderpädagogische Fachkraft und Erzieher - voraus. Daneben ist die Kooperation mit den Eltern von besonderer Bedeutung.

4.2.1 Kooperation und Teamarbeit der Lehrkräfte

Als wesentliche Ursache für die Probleme der Zusammenarbeit wird die übliche Isolierung der Lehrkraft als Einzelkämpfer gesehen, die das Ergebnis einer bürokratisch organisierten Schule ist, in der es zur Kooperation keine Veranlassung gibt. Dass dies nicht so sein muss, zeigen andere Länder wie skandinavische und asiatische Länder, in denen wöchentliche Teambesprechungen die Regel sind, während Deutschland laut IGLU in dieser Hinsicht international unter dem Schnitt liegt. Auch in den Anfängen der Veränderten Schuleingangsphase existierten mehrere Barrieren für Kooperation: die Isolierung der Lehrkraft, die Präsenz nur während der Unterrichtszeit, die auf formellen Austausch reduzierte Konferenzen, die fehlende Teamstruktur, die Beschränkung von Fachkompetenzen in bestimmten Bereichen.

Geht man von den wenig kooperativen Vorerfahrungen der verschiedenen Professionsgruppen aus, erscheint es kaum verwunderlich, dass es viel Kraft kostete, ehemals vereinzelt Tätigkeiten in teamgerechte Strukturen zu überführen. Wussten die Pädagoginnen anfangs nur wenig voneinander, von ihren Stärken und Schwächen, standen sie nun vor der Aufgabe sich zu verständigen. Sie mussten kommunizieren und kooperieren. Folgende wichtige Veränderung im Unterricht war im Laufe dieser Zusammenarbeit beobachtbar: Während zu Beginn eine Lehrerin die Stammgruppe übernahm und die andere

Lehrerin parallel dazu mit einem oder zwei Kindern arbeitete, was zur Folge hatte, dass diese Kinder kaum noch in die Stammgruppe zurückfanden, verblieben die Kinder später in der Gruppe und gingen individuell nach ihrem Plan auf der Basis eines gemeinsam verabredeten Gruppenplans vor. Bei Bedarf wurden sie von den Lehrkräften und anderen Kindern unterstützt. Ferner bildeten sich „kleine Teams“ der Kolleginnen in den einzelnen Stammgruppen und „große Teams“ über alle Stammgruppen der Veränderten Schuleingangsphase einer Schule hinweg. In kleinen Teams wurde der Unterricht gemeinsam geplant und ausgewertet, Fallbesprechungen vorgenommen und Fördermaßnahmen festgelegt. Die großen Teams ermöglichten etwa Absprachen zum Schulversuch und Austausch zu Fortbildungen.

Kooperation im gemeinsamen Unterricht verändert die Berufsrollen der an ihr beteiligten Professionen. Es sollten ja nicht spezielle Kompetenzen einfach addiert werden, sondern so zusammengefügt werden, dass es eine neue gemeinsame pädagogische Handlungskultur gibt. Erwartete die Grundschullehrerin zunächst von der Förderschullehrerin, dass sie ihr bei der Individualisierung half, stellte sich bald heraus, dass das auch die Förderschullehrerin nicht immer beherrschte. Hinzu kam, dass die Sonderpädagoginnen extrem dadurch belastet waren, an einem Tag mehrere Schulen besuchen zu müssen. Haeberlin hatte diese Situation in einem Schweizer Schulversuch im Bild des Kofferpädagogen anschaulich gemacht. Im zweiten Schulversuchsjahr gelang es, die Sonderpädagogikstunden auf einen ganzen Arbeitstag an einer einzigen Schule zu legen. Gravierend verändert sich also die Rolle der Sonderpädagogin: Bei schulischer Integration wird sie immer mehr Aufgaben übernehmen, die darin bestehen, Kinder individuell im Unterricht und in Kleingruppen zu unterstützen, Eltern, Grundschullehrerinnen und Schulleitungen zu beraten, kindliche Entwicklungsverläufe zu dokumentieren und individuelle Förderpläne zu erstellen.

Ab dem Schuljahr 2003/ 04 bekommen Schüler und Schülerinnen der Klassenstufe 1 oder 2 sonderpädagogische Kompetenz zugewiesen, unabhängig davon, ob sie sich auf der Grundschule oder dem Förderzentrum befinden. Dabei orientiert sich die Stundendeputatzuweisung an den Faktoren des Förderzentrums mit den Schwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache. Bei der Zuweisung geht man von einem Anteil von 4,5 Prozent der Schüler pro Stufe aus.

4.2.2 Kooperation mit den Eltern

Begibt sich eine Schule auf den Weg, gemeinsamen Unterricht durchzuführen, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern unabdingbar. Schulreformen erzeugen Irritationen und Verunsicherungen, wodurch ein erhebliches Konfliktpotenzial zwischen Elternhaus und Schule entstehen kann. Daher muss schulische Elternarbeit von Anbeginn ausdrücklich mit einbezogen werden. Sorgen und Ängste der Eltern können nur durch Transparenz und Vertrauen zerstreut werden, indem ihnen das integrative Vorhaben von Beginn an nachvollziehbar gemacht wird. Eltern sind daran interessiert, dass sich die schulischen Veränderungsprozesse durch Integration nicht negativ auf die schulischen Leistungen ihres Kindes auswirken. Vor allem haben sie einen Multiplikatoreffekt hinsichtlich des weiteren Umfelds der Schule. Gegen ihren erklärten Willen kann gerade die Gestaltung von Anfangssituationen gemeinsamen Unterrichts nicht nur nicht erschwert, sondern geradezu verhindert werden.

Wie hoch die Zustimmung durch die Elternschaft ist, um schulische Integration zu befördern, hängt von der Zusammensetzung der Elternschaft einer einzelnen Schule ab. Bildungsnahe Eltern sind eher an wissenschaftlicher Information über positive und negative Effekte schulischer Integration interessiert, während es bei bildungsfernen Eltern zunächst darum geht, sie überhaupt in die Schularbeit durch Übernahme von Aufgaben einzubeziehen, weil sie selbst Vorbehalte durch negative Schulerfahrungen haben. Wichtig sind für alle Eltern fundierte Informationen zum integrativen Konzept und zu seinen Umsetzungsmöglichkeiten sowie die Aufklärung über mögliche Formen von Beeinträchtigungen und Behinderungen. Zugleich muss ihnen angeboten werden, Anfangssituationen gemeinsamen Unterrichts aktiv mitzugestalten, damit sie sich mit der schulischen Veränderung identifizieren können.

Das Ausmaß der elterlichen Beteiligung ist im Wesentlichen von der Erfahrung abhängig, ob die Eltern wahrnehmen, ob sie auf Entscheidungsprozesse in integrativen Klassen Einfluss nehmen können. Regelmäßige formelle Angebote wie etwa Elternabende, Elternstammtische und Elternseminare können diesen Zweck erfüllen. Für bildungsferne Eltern bieten sich zunächst eher niedrigschwellige Gelegenheiten an wie informelle Kontakte mit anderen Eltern aber auch mit den Lehrkräften vor und nach dem Unterricht, Gespräche vor Informationswänden und Mitarbeit an Klassenvorhaben.

Den größten Gewinn, um Vertrauen der Eltern in den gemeinsamen Unterricht herzustellen, ließ sich in vielen Schulversuchen darüber herstellen, dass Lehrkräfte in der Lage waren, die Lern- und Leistungsentwicklung ihrer Kinder umfassend und detailliert zu beschreiben. Regelmäßiges Aufzeigen von Fortschritten durch andere Formen der Leistungsdokumentation, wie Lernwegebeschreibungen und verbale Berichte anstatt der Ziffernzeugnisse bildet eine Voraussetzung, um die Zustimmung der Eltern für den gemeinsamen Unterricht zu erhöhen.

Schließlich bietet die letztlich aufgrund einer Elterninitiative erfolgte Gründung der Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben - gemeinsam lernen“ in Thüringen die Chance für integrationsentschlossene Eltern sich zu vernetzen, sich an der öffentlichen Debatte zu beteiligen und politisch wirksam zu werden.

Schluss

Die Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit ist in modernen Gesellschaften zu einer zentralen normativen Wertvorstellung geworden. Ihr entspricht eine „Pädagogik der Vielfalt“ und die Integrationspädagogik.

Der Grad an Akzeptanz von Verschiedenheit variiert mit der Chance, sich mit Verschiedenheit auseinanderzusetzen. Gewalt gegen Behinderte werden von denjenigen verübt, die nie Menschen mit Behinderungen kennengelernt haben. Ausländerfeindlichkeit finden wir dort, wo der prozentuale Anteil von Ausländern am Niedrigsten ist.

Mit Blick auf den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderungen lässt sich bei einigen Lehrern und Eltern nach wie vor eine große Reserviertheit bis hin zur Ablehnung beobachten. Die Gründe für eine solche Haltung sehen wir vor allem in Vorurteilen, Unkenntnis über Behinderung und mangelnden Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Diese Defizite gesellschaftlicher Gruppen gilt es abzubauen. Gemeinsamer Unterricht kann dazu beitragen.

Literatur

Cloerkes, G. (2003): Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In: G. Cloerkes (Hrsg.). Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen (S. 11-23). Heidelberg: Universitätsverlag Winter. Thüringer Förderschulgesetz (ThürFSG) vom 21. Juli 1992 in der Fassung vom 30. April 2003.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2004) (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Bad Berka.

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 in der Fassung vom 30. April 2003.

Nichtaussondernde schulische Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen

Manfred Rosenberger

Zum derzeitigen Stand der Entwicklung

Nach einer aktuellen Statistik der Kultusministerkonferenz von Ende 2001 werden in der Bundesrepublik Deutschland inzwischen knapp 10% aller Schülerinnen und Schüler mit "sonderpädagogischem Förderbedarf" an Allgemeinen Schulen unterrichtet, wobei es große regionale Unterschiede gibt (vgl. dazu Rosenberger 1998a). Das heißt, dass nach mehr als 25 Jahren, in denen sich engagierte Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern für eine nichtaussondernde Förderung in den Schulen einsetzten, noch immer mehr als 90% der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in separierenden Sonderschulen beschult werden, womit weitaus mehr Nach- als Vorteile verbunden sind, vor allem was die Aussicht auf ein in die Familie und die Gesellschaft integriertes Leben während und nach der Schulzeit betrifft (vgl. Roebke/Hüwe/Rosenberger 2000, Rosenberger 1998b). Damit hinkt Deutschland der Entwicklung in den meisten entwickelten Industrienationen deutlich hinterher. International geht der Trend deutlich in Richtung eines Schulsystems, das Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht aussondert, um sie später angeblich besser "integrieren" zu können, sondern das diese Kinder von Anfang an innerhalb des für alle zugänglichen Schulsystems fördert ("inclusion"). Dabei ist es zweitrangig ob in den Genuss zusätzlicher Förderung Kinder aus Migrantenfamilien, aus sozial schwachen Familien oder Kinder mit zeitweisen oder dauerhaften intellektuellen und / oder körperlichen Beeinträchtigungen kommen (vgl. Hans/Ginnold 2000). Die Anfang Dezember 2001 veröffentlichte PISA-Studie, die die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern in 31 OECD-Staaten verglich, hat gezeigt, dass unser hoch selektives Schulsystem überwiegend schlecht abschneidet, während Staaten mit integrierenden Gesamtschulsystemen bessere Leistungen erzielen. Es spricht also einiges dafür, dass sich Eltern für eine nichtaussondernde Förderung ihres Kindes mit besonderem Förderbedarf ("special educational needs") einsetzen. Doch was kann man tun, wenn die örtliche Schule und / oder die Schulbehörde sich ablehnend verhält? Nachfolgend einige Tipps.

Was helfen kann, eine nichtaussondernde schulische Förderung durchzusetzen

1. Möglichst früh Kontakte knüpfen

Es ist günstig, wenn betroffene Eltern frühzeitig, also etwa 1-2 Jahre vor der Einschulung, gleichgesinnte Eltern suchen. Oft haben auch Eltern, deren Kind kein "Problemkind" ist, Interesse an einem differenzierenden, alle Kinder fördernden Unterricht. In einer Gruppe fällt es oftmals leichter, eine Schule dafür zu finden. Wenn die Kinder bereits in einer Kindergartengruppe gemeinsam gespielt und gelernt haben, kann dies ebenfalls den gemeinsamen Übergang in eine Grundschule des Wohnortes erleichtern. Eine Fülle von Literatur gibt Hinweise, was bei der Verwirklichung integrativen Unterrichts zu beachten ist (vgl. z.B. Schöler 1993, differenziert nach Beeinträchtigungen mit vielen weiterführenden Literaturhinweisen).

2. Auf den internationalen Trend hinweisen

Wer sich für eine nichtaussondernde schulische Förderung seines Kindes einsetzt, ist kein verschrobener, weltfremder Spinner, sondern kann sich auf eine Vielzahl von internationalen Deklarationen berufen. So heißt es z.B. in der Erklärung der UNESCO (Salamanca 1994): "Wir fordern alle Regierungen dringend dazu auf, (...) das Prinzip Erziehung ohne

Aussonderung auf rechtlicher oder politischer Ebene anzuerkennen. (...) diese [Kinder] mit Sondererziehungsbedürfnissen müssen Zugang zur Regelschule haben und dort eine am Kind orientierte Pädagogik erfahren (...) Regelschulen mit einer solchen integrativen Orientierung sind das wirksamste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, offene Gemeinschaften zu schaffen, eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung aufzubauen und Erziehung für alle zu verwirklichen; darüber hinaus bieten sie der Mehrheit der Kinder eine wirksame Erziehung und verbessern die Effizienz und letztlich die Kosteneffektivität des gesamten Erziehungssystems. (...) Der tiefste Grund für Lernschwierigkeiten liegt im Schulsystem selber." (Weitere Dokumente sind in Ausschnitten abgedruckt in Rosenberger 1998a, S.28-30)

3. Auf die Rechte des Kindes bzw. der Eltern hinweisen

Im Grundgesetz (GG) heißt es seit 1994 im Art.3,3: "Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden." In einem Aufsehen erregenden Beschluss vom 8. Oktober 1997 hat das Bundesverfassungsgericht zwar nicht festgestellt, dass die Überweisung in eine Sonderschule gegen den Willen des Betroffenen grundsätzlich eine im Sinne von Art.3,3 GG verbotene Benachteiligung sei. Dennoch stärkt dieser Beschluss des höchsten deutschen Gerichts die Eltern, die eine nichtaussondernde schulische Förderung ihres Kindes wünschen. Das Bundesverfassungsgericht stellt fest, dass integrativer Unterricht aufgrund der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen die vorrangig zu verwirklichende Alternative sein solle und betont, dass bei der Entscheidungsfindung das Persönlichkeitsrecht des Kindes (Art.2,1 GG) und das elterliche Erziehungsrecht (Art.6,2 GG) zu berücksichtigen seien. Das elterliche Erziehungsrecht sei dem Erziehungsauftrag des Staates (Art.7,1) "gleichgeordnet zur Seite gestellt". Daraus folge, dass "die Vorstellungen der Eltern und der Kinder und Jugendlichen darüber, wie deren schulische Erziehung und Unterrichtung gestaltet (...) werden sollen (...) großes Gewicht haben". Eine eingehende Prüfung des Elternwunsches "und eine Auseinandersetzung mit dem in ihm zum Ausdruck gebrachten elterlichen Erziehungsplan" sei erforderlich. Sofern von der Schulbehörde eine Überweisung an eine Sonderschule angeordnet werde, "obliegt der Behörde (...) eine gesteigerte Begründungspflicht": "Anzugeben sind (...) die Gründe, die die Behörde gegebenenfalls zu der Einschätzung gelangen lassen, dass Erziehung und Unterrichtung des Behinderten am besten in einer Sonderschule gewährleistet erscheinen. Gegebenenfalls sind auch organisatorische, personelle oder sächliche Schwierigkeiten sowie die Gründe darzulegen, warum diese Schwierigkeiten im konkreten Fall nicht überwunden werden können." (Vgl. dazu ausführlicher Rosenberger 1998c)

4. Nichtaussondernde Förderung ist nicht teurer als Sonderbeschulung

In anderen Ländern, wie z.B. den USA, Australien, Irland und Spanien, wurde schon früher erkannt, dass nichtaussondernder Unterricht zur Kostendämpfung bzw. zum effektiveren Einsatz der bereitgestellten Mittel beitragen kann. Für Deutschland geschah dies erstmals durch eine 1999 abgeschlossene Studie (Preuss-Lausitz 1999). Dabei wurden die Kosten bei separierender und bei integrierender Beschulung erstmals seriös verglichen, indem nicht nur die eingesetzten Lehrerstunden (wie dies bei den "Milchmädchen-Rechnungen" vieler Schulverwaltungen geschieht), sondern auch die übrigen Kosten, wie z.B. die sonstigen Personalkosten, die Beförderungskosten sowie die Betriebs- und Verwaltungskosten einbezogen wurden. Die Ergebnisse belegen, dass in den beiden untersuchten Landkreisen (Oder-Spree in Brandenburg und Segeberg in Schleswig-Holstein) der integrative Unterricht erheblich kostengünstiger und im Berliner Bezirk Neukölln nicht teurer ist als die Beschulung in der Sonderschule. Allerdings ist die Ausstattung mit zusätzlichen Lehrerstunden in Schleswig-Holstein wesentlich schlechter als in Berlin. Dort wäre also ohne Mehrkosten eine Verbesserung der integrativen Ausstattung möglich, denn nichtaussondernde Förderung sollte nicht zum Nachteil der Betroffenen als Sparmaßnahme missbraucht werden.

Solange diese Gesamtbetrachtung der anfallenden Kosten durch die Verwaltung nicht erfolgt, kann der abschließende 5. Tipp helfen, gegebenenfalls zusätzliches Personal zu finanzieren.

5. Zusätzliches Personal durch das Bundessozialhilfegesetz (BSHG)

Falls von der Schule (möglichst schriftlich) der Bescheid vorliegt, dass das Kind im Prinzip zwar beschult werden könnte, dafür aber nicht ausreichend Personal, z.B. für Beaufsichtigung und / oder Pflege, vorhanden sei, können die Eltern beim Sozialhilfeträger ("Behindertenhilfe") oder beim Jugendamt ("Hilfe zur Erziehung") die Finanzierung von zusätzlichem Personal beantragen. Dabei kann man sich beziehen auf §3a (Vorrang der offenen Hilfe; also möglichst nicht in Sondereinrichtungen), §7 (familiengerechte Hilfe) oder §§ 39,40: die "Eingliederungshilfe für Behinderte (und von Behinderung Bedrohten)" sieht ausdrücklich "Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung" vor, d.h. es können "Einzelfallhelfer/innen" finanziert werden. Eltern in Brandenburg haben kürzlich vor Gericht durchgesetzt, dass man sich dabei nicht mit "Billig-Helfern" zufrieden geben muss, sondern dass dies qualifizierte Kräfte sein müssen, ablesbar etwa am Stundenlohn (ca. 45DM). Falls die Schulverwaltung jedoch auch durch viele gute Argumente und konkrete Unterstützung nicht von den Vorzügen einer nichtaussondernden Förderung zu überzeugen ist und bei der Sonderschuleinweisung bleibt, kann man entweder resignieren oder den folgenden Abschnitt ins Auge fassen.

Das Widerspruchs- und Klageverfahren

Der nachfolgende Überblick soll zeigen, dass sich Eltern Entscheidungen der Behörden nicht widerspruchslos fügen müssen (vgl. dazu ausführlich Dietze: Kinder und Jugendliche mit Behinderung und ihr Recht auf Besuch der allgemeinen Schule, in: Rosenberger 1998b, 190-227; sehr detaillierte Hinweise, was beim Widerspruchs- und Klageverfahren zu beachten ist, gibt auch die Broschüre "§3a BSHG. Das Recht auf ambulante Hilfen", herausgegeben vom Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband, Heinrich-Hoffmann-Str.3, 60 528 Frankfurt/M.).

1. Formlose Rechtsbehelfe

Wenn die Schulverwaltung (Schulleitung, Schulaufsicht) zu verstehen gibt, dass dem Wunsch nach nichtaussondernder Förderung nicht entsprochen werden soll, z.B. weil die personellen Mittel fehlen, sollte man versuchen noch vor der förmlichen schriftlichen Mitteilung der Entscheidung ("Bescheid") auf diese Einfluss zu nehmen, indem man eine "Gegenvorstellung" macht, mit der etwa zusätzliche Hilfen aufgrund des BSHG (vgl. ob.) angekündigt werden. Ist zu erkennen, dass die entscheidende Stelle die gegebenen Vorschriften nicht kennt, bzw. nicht richtig anwendet, kann mit einer "Aufsichtsbeschwerde" die übergeordnete Dienststelle zur Überprüfung eingeschaltet werden. Wenn das persönliche Verhalten des Entscheidenden als unzumutbar empfunden wird, ist eine "Dienstaufsichtsbeschwerde" möglich. Wichtig ist, dass man sich Zusicherungen der Schule bzw. der Schulverwaltung immer schriftlich geben lässt, da nur dann gegebenenfalls das Widerspruchs- und Klageverfahren möglich ist.

2. Das Widerspruchsverfahren

Sofern der schriftliche Bescheid der Schulverwaltung ergangen ist, mit dem eine Sonderschulzuweisung verfügt wurde, kann dagegen innerhalb eines Monats Widerspruch eingelegt werden. Dieser Widerspruch kann schriftlich erfolgen, er kann aber auch mündlich der ausstellenden Behörde gegenüber angezeigt werden, die den Widerspruch schriftlich

aufnehmen muss. Zur besseren Begründung des Widerspruchs ist es günstig, die Entscheidungsgrundlagen der Behörde (also z.B. die Gutachten) zu kennen. Deshalb sollte man von seinem Recht auf Akteneinsicht Gebrauch machen. Der Widerspruch und die gegebenenfalls später erfolgende Klage vor Gericht haben eine "aufschiebende Wirkung", d.h. dass bis zur Klärung die Entscheidung der Schulbehörde nicht vollzogen werden darf. Allerdings ordnet die Verwaltung in der Regel den "sofortigen Vollzug" an. Mit einem "Antrag auf Erlass einer einstweiligen Anordnung" beim Verwaltungsgericht kann die aufschiebende Wirkung des Widerspruchs jedoch wieder hergestellt werden. Wenn die den Bescheid ausstellende Behörde (in der Regel das Schulamt) dem Widerspruch nicht abhilft, also bei ihrem Bescheid bleibt, wird der Fall von der nächst höheren Verwaltungsinstanz (in der Regel das Ministerium) überprüft. Wird auch dort der Bescheid schriftlich bestätigt, kann innerhalb eines Monats dagegen beim Verwaltungsgericht Klage erhoben werden.

3. Die Anfechtungs- bzw. Verpflichtungsklage vor dem Verwaltungsgericht

Mit einer Anfechtungsklage wird ein bestimmter Bescheid, z.B. die Zuweisung an eine Sonderschule, angefochten. Bei einem Erfolg ist damit aber noch nicht die Zuweisung zu einer bestimmten Regelschule geklärt. Mit einer Verpflichtungs- bzw. Feststellungsklage soll die Schulbehörde nicht nur von der Sonderschulüberweisung abgebracht werden, sondern auch zur Zuweisung an eine bestimmte Regelschule verpflichtet werden. Welche Klageform günstiger ist, muss im Einzelfall entschieden werden. Dabei kann ein Rechtsanwalt helfen. Klageerhebung ist aber auch ohne Anwalt möglich. Das Gericht muss dann "von Amts wegen" prüfen, was der Kläger will und gibt auch Formulierungshilfe beim Klageantrag. Vom Gericht kann z.B. überprüft werden, ob der Entscheidung der Schulbehörde "falsche Tatsachen" zugrunde liegen (also ob etwa Anamnese bzw. Diagnose nicht korrekt sind), ob Verfahrensvorschriften missachtet wurden, ob die Entscheidung auf anerkannten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht (es gibt zum Beispiel keine wissenschaftliche Studie, die belegen kann, dass eine Förderung an einer Sonderschule besser ist als an einer Regelschule mit zusätzlicher Unterstützung), ob es sachfremde Erwägungen gab (sollte etwa durch die Entscheidung vorrangig ein freier Platz an einer Sonderschule belegt werden?) oder ob ein Ermessens Fehlgebrauch vorliegt (ob also der entscheidende Beamte sein Ermessen fehlerhaft gebraucht hat, wenn er die Sonderschule als den bestmöglichen Förderort ansieht) bzw. gegen das Prinzip der Verhältnismäßigkeit verstoßen wurde (wenn etwa mit verhältnismäßig geringen Mitteln eine Förderung in der Regelschule möglich ist, wäre die Einweisung in eine Sonderschule unverhältnismäßig hart).

Sollte das Verfahren vor dem Verwaltungsgericht (1. Instanz) nicht gewonnen werden, stehen zur Überprüfung das Oberverwaltungsgericht (2. Instanz) und das Bundesverwaltungsgericht (3. Instanz) offen. Auch eine Überprüfung auf eine Grundrechtsverletzung durch das Bundesverfassungsgericht ist möglich. Bei einem Klageverfahren durch alle Instanzen können jedoch Kosten in Höhe von mehreren zehntausend Mark entstehen. Bei geringem Einkommen kann beim Amtsgericht Prozesskostenhilfe beantragt werden. Sofern das Gericht zustimmt können mehrere Eltern in gleicher Sache klagen ("Massenklage"), um die Kosten auf mehrere Schultern zu verteilen. Wer einen Rechtsanwalt oder eine Rechtsanwältin mit Erfahrung im Schulrecht sucht kann sich informieren

bei der lokalen bzw. regionalen Anwaltskammer

bei der Fachanwaltsauskunft (Tel. 0180 / 5 25 45 55)

im Internet: Unter der Homepage <http://www.anwalt-suchservice.de> stellt der Otto-Schmidt-Verlag eine Datenbank zur bundesweiten Anwaltsrecherche bereit. Die 60 000 Mitglieder des Deutschen Anwaltvereins (DAV) sind aufgeführt unter www.anwaltauskunft.de (dazu gibt es auch eine telefonische Auskunft unter der Nummer 01805 / 18 1805 für 12ct / Minute). Die Suchmaschine Dino vermittelt eine Liste der Anwaltsbüros, die sich selbst mit eigener Homepage präsentieren.

Literatur

- Maren Hans / Antje Ginnold (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa. Neuwied / Berlin (Luchterhand) 2000
- Christa Roebke / Birgit Hüwe / Manfred Rosenberger: Leben ohne Aussonderung - Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied / Berlin (Luchterhand) 2000
- Manfred Rosenberger (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung - Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied / Berlin (Luchterhand) 1998 (1998a)
- Manfred Rosenberger (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg (Universitätsverlag C. Winter), 2. aktualisierte und erweiterte Auflage 1998 (1998b)
- Manfred Rosenberger: Rückpass zur Politik, in: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung (Luchterhand) 1998, Jg. 6, Heft 1, S. 6-7 (nachzulesen auch im internet unter <http://bidok.uibk.ac.at>) (1998c)
- Ulf Preuss-Lausitz: Vergleichende Kostenanalyse bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung in unterschiedlichen Regionen. (Zu beziehen über: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand, Postfach 90 04 09, 60 444 Frankfurt/M); eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Studie hat Preuss-Lausitz veröffentlicht in: Zeitschrift für Heilpädagogik 2000, Heft 3, S.95-101: Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem. Ergebnisse einer empirischen Studie.
- Jutta Schöler: Integrative Schule - integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1993; Neuauflage 1999 (Luchterhand)

Autor

Manfred Rosenberger, Dipl.-Päd., geb. 1954; Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen sowie Erziehungswissenschaft in Würzburg und Berlin; Lehrer an einer Grundschule in Berlin-Kreuzberg; Vater von drei Kindern; seit 1985 mit kurzen Unterbrechungen Sprecher, seit 1999 1. Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft "Gemeinsam leben - gemeinsam lernen", einem bundesweit aktiven Verband von Eltern, die sich für eine nichtaussondernde Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen in allen Lebensbereichen einsetzen. Kontakt: <http://www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de>

Sozialrechtliche Rahmenbedingungen schulischer Integration

Sibylle Hausmanns

Der doppelte Blick

Ein Kind mit Beeinträchtigung, das eine allgemeine Schule besuchen soll und dazu eine Unterstützung im pflegerischen und/oder betreuerischen Bereich braucht, gerät in das Schnittfeld zweier Rechtssysteme mit unterschiedlichem Blick auf die Situation: Schulrecht und Sozialrecht.

- Das **Schulrecht** sortiert Kinder nach dem Maßstab ihrer Leistungsfähigkeit in unterschiedliche Bildungsangebote. Ist die Fähigkeit des Kindes eingeschränkt, das reguläre Bildungsangebot wahrzunehmen, begründet dies einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Das Defizit liegt also beim Kind. Ziel einer sonderpädagogischen Förderung ist immer, dieses Defizit zu beheben oder die Folgen zu verringern und das Kind an einen gedachten, „normalen“ Maßstab heranzuführen. Dies geschieht auch heute noch überwiegend indem das Kind aus der allgemeinen Schule entfernt und in einer Sonderschule „unter seinesgleichen“ unterrichtet wird. Weder das Kind noch seine Eltern können sich diesem Mechanismus entziehen, denn es besteht Schulpflicht und die Schule als Institution verfügt hier über eine hohe Definitionsmacht. Andererseits ist die Schule der Ort, an dem Kinder und Jugendliche Gesellschaft in ihrer Vielfalt erleben und positiv bewältigen lernen könnten. Prof. Ulf Preuss-Lausitz spricht vom „Kitt der Gesellschaft“, der hier erzeugt wird, dieses grundlegende Gefühl von Gemeinsamkeit bei allen Unterschieden, von gegenseitiger Verantwortung. Umso problematischer, wenn Kinder mit Beeinträchtigungen von diesem Prozess ausgeschlossen werden. Die aus dieser Erkenntnis resultierende Debatte über die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in die allgemeine Schule (Gemeinsamer Unterricht) hat zu Schulgesetzänderungen in den Bundesländern geführt, die die Tür ein Stück geöffnet haben – aber nicht weit genug für alle, die hindurch wollen.
- Das **Sozialrecht** hat gerade in den letzten Jahren einen Paradigmenwechsel erlebt. Es orientiert sich an der Definition, die die Weltgesundheitsorganisation für Behinderung vorgelegt hat: Da ist zunächst die Schädigung (impairment) körperlicher, geistiger oder seelischer Art. Daraus folgt die Beeinträchtigung (disability), also das, was ein Mensch infolge seiner Schädigung nicht kann. Erst die dritte Stufe ist „handicap“, also die Behinderung durch die (soziale) Umwelt. Dieser letzten Stufe setzt der Sozialgesetzgeber mit dem SGB IX das Recht auf Teilhabe und Selbstbestimmung entgegen. So verfügt es in § 4,3: „Leistungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder werden so geplant und gestaltet, dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können.“ Auf diese Weise soll Teilhabe gesichert und Ausgrenzung vorgebeugt werden. Weiter gilt ein umfassendes Wunsch- und Wahlrecht, der Grundsatz Hilfe nach Maßgabe des Einzelfalls, sowie die Anforderungen zur Qualitätssicherung an alle erbrachten Leistungen. Streitigkeiten darüber, welcher Kostenträger zuständig ist, sollen nicht mehr zulasten der Hilfesuchenden gehen, sondern untereinander ausgetragen werden. Die entsprechenden Paragraphen finden sich im Anhang.

Integrationshilfe

Im Schnittfeld dieser beiden Rechtssysteme, dieser verschiedenen Denkweisen über Behinderung ist die Integrationshilfe angesiedelt. Kein Wunder, dass seit 20 Jahren vor Gerichten über einzelne Aspekte dieser Hilfe gestritten wird (exemplarische Urteile zu den folgenden Fragen finden Sie unter <http://www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de>)

- Muss zunächst die Pflegeversicherung in Anspruch genommen werden? - Nein, denn die Hilfe dient in erster Linie der Eingliederung, auch wenn dabei pflegerische Leistungen erbracht werden.
-
- Müssen Eltern sich an den Kosten beteiligen? - Nein, denn für Hilfen zur Wahrnehmung einer angemessenen Schulbildung wird Einkommen und Vermögen der Eltern nicht herangezogen.
-
- Ist Integrationshilfe auch nach §35a Kinder- und Jugendhilfegesetz möglich, wenn es sich um eine seelische Behinderung handelt? - Ja, auch wenn Jugendämter sich damit bisweilen schwer tun.
-
- Schwieriger zu entscheiden sind offensichtlich folgende Fragen:
 -
 - Ist die Eingliederungshilfe überhaupt zuständig oder muss das Land bzw. der örtliche Schulträger zahlen?
 -
- Darf die Schulverwaltung eine Entscheidung treffen, die dem Sozialhilfeträger Kosten verursacht? Kann der Sozialhilfeträger auf dem Besuch der Sonderschule bestehen, weil ihm dadurch keine zusätzlichen Kosten entstehen?

Hier gibt es sich widersprechende Urteile verschiedener Verwaltungs- und Oberverwaltungsgerichte (OVG). Mehr Klarheit sollte ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichtes (BVerwG) bringen, das am 28. 4. 2005 ergangen ist. Zur Verhandlung stand die Klage eines Jungen mit geistiger und körperlicher Behinderung, der inzwischen die 5. Klasse einer Hauptschule besucht. Die Eltern streiten mit der Stadt Koblenz als zuständigem Sozialhilfeträger um die Kosten der Integrationshilfe. Das OVG Koblenz hatte ihnen 2003 Recht gegeben und die Stadt Koblenz verpflichtet, die notwendige Integrationshilfe zu zahlen (AZ 12 A 10410/03.OVG). Eine Revision wurde zunächst nicht zugelassen. Dagegen führte die Stadt Koblenz Beschwerde beim Bundesverwaltungsgericht und hatte damit Erfolg: Der 5. Senat erkannte eine grundsätzliche Bedeutung der Rechtssache und ließ die Revision zu.

Zwei Fragen waren laut Begründung des Revisionsantrags zu klären:

1. Kann der Junge, bzw. seine Eltern, sich selbst helfen, indem er statt der Regelschule eine Sonderschule wählt, wo er keine zusätzliche Hilfe braucht?
2. Muss umgekehrt der Sozialhilfeträger zahlen, obwohl die Regelbeschulung auf Wunsch der Eltern zustande gekommen ist?

Beide Fragen wurden besonders unter dem Aspekt gestellt, dass das rheinland-pfälzische Schulgesetz den weiteren Ausbau der integrativen Angebote vorsieht – zu finanziellen Lasten der Sozialhilfeträger, so die Behauptung.

Vom Urteil ist bisher nur bekannt, dass auch das BVerwG den Eltern Recht gegeben hat und die Stadt Koblenz als Sozialhilfeträger in der Zahlungspflicht sieht. Leider liegt die schriftliche Urteilsbegründung derzeit noch nicht vor. Sie wird demnächst auf www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de zu finden sein.

Letztlich geht es bei diesen Auseinandersetzungen um grundlegende Fragen wie

Welcher Begriff von Behinderung ist maßgeblich – der schulrechtliche oder der sozialrechtliche?

Endet der Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik an den Schultüren?

Was bedeutet Teilhabe im schulischen Bereich?

Seit 1. 1. 2005 liegt die Zuständigkeit für Klagen wegen Integrationshilfe bei den Sozialgerichten. Wird dadurch mehr Klarheit entstehen? Werden alte Fragen neu beantwortet werden?

Autorin: Sibylle Hausmanns, Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – gemeinsam lernen

Neue verfassungsrechtliche Argumente gegen die Beschulung in Sonderschulen gegen den Willen der Betroffenen

Martina Buchschuster

Am 8. Oktober 1997 erging eine Grundsatzentscheidung des Bundesverfassungsgerichtes zum Anspruch von Schülern mit Behinderungen auf Aufnahme in die allgemeine Schule. Eine Bestandsaufnahme gesetzlicher Änderungen und eine Replik

1. Argumente auf der Grundlage eines geänderten Behinderungsbegriffs

Das Bundesverfassungsgerichtes ging 1997 bei der Auslegung des Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG noch vom Begriffsverständnis des verfassungsändernden Gesetzgebers aus, der an § 3 Abs.1 Satz 1 des Schwerbehindertengesetzes anknüpfte. Danach sei Behinderung „die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung, die auf einem regelwidrigen körperlichen, geistigen oder seelischen Zustand beruht.“ (BVerfGE, 1 BvR 9/97) Damals stellte das Gericht fest, es spreche nichts dagegen von dieser Definition auch bei der Auslegung des Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG auszugehen.

Anders heute: So ist am 1.7.2001 das 9. Sozialgesetzbuch in Kraft getreten (SGB IX), mit dem ein Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik eingeläutet wurde, dessen Fortsetzung dieser in dem zum 1.5.2002 in Kraft getretenen Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BBG) fand. Beide Gesetze stellen nicht mehr Fürsorge und Versorgung von Menschen mit Behinderungen in den Mittelpunkt staatlichen Handelns, sondern vielmehr deren aktive Beteiligung – Teilhabe – in allen Feldern gesellschaftlichen Lebens. Sie berücksichtigen in ihrem Verständnis von Behinderung begrifflich und definitorisch die Weiterentwicklung der „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps – ICDH“ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zu „International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF“, wonach nicht mehr die Orientierung an wirklichen oder vermeintlichen Defiziten, sondern das Ziel der Teilhabe in den verschiedenen Lebensbereichen (Partizipation) im Vordergrund steht.

Das bedeutet: wirkt sich eine Beeinträchtigung (oder sogar der Verlust) von normalerweise vorhandenen körperlichen Funktionen, geistigen Fähigkeiten oder seelischer Gesundheit in einem oder mehreren Lebensbereichen aus, liegt die Beeinträchtigung in der Auswirkung der Beeinträchtigung (Thomas Stähler, Rechte behinderter Menschen, Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht, Heft 14, 2002, S. 777)

Dies wirft die Frage nach der Auslegung des Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG auf. Denn wenn die Behinderung nicht mehr in einer persönlichen Eigenschaft, sondern in deren gesellschaftlicher Auswirkung liegt, dann ist jeder Ausschluss von Teilhabemöglichkeiten in den verschiedenen Lebensbereichen zugleich auch eine „an die Behinderung knüpfende Benachteiligung“ i.S. des Art. 3 Abs. 3 Satz 2 damit verfassungsrechtlich verboten, sofern nicht – so das Bundesverfassungsgericht – eine „hinlängliche Kompensation“ gewährt wird.

2. Kompensation von Benachteiligungen ?

Laut Bundesverfassungsgericht kann eine Benachteiligung (im Sinne des Art. 3 Abs.3 Satz 2 GG) bei „einem Ausschluss von Entfaltungs- und Betätigungsmöglichkeiten durch die öffentliche Gewalt gegeben sein, wenn dieser nicht durch eine auf die Behinderung bezogene Fördermaßnahme hinlänglich kompensiert wird (BVerfG, Beschluss vom 8.10.1997 – 1 BvR 9/97 – BverfG 96, 288 (303).) Wann dies der Fall sei ließe sich „nicht generell und abstrakt“ festlegen, sei vielmehr von „Wertungen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und prognostischen Einschätzungen“ abhängig.

Der geänderte Behinderungsbegriff hat weitreichende Konsequenzen auch für die Frage, ob eine Kompensationsmaßnahme ausreichend ist oder nicht. Denn unter der Annahme, dass

eine Behinderung ein persönlicher Defekt ist, mag für den Nachweis einer „auf die Behinderung bezogene Fördermaßnahme“ i.S. des Bundesverfassungsgerichtes der Hinweis auf die sonderpädagogische Förderung im Rahmen der Sonderschule ausgereicht haben. Anders wenn die Behinderung auch die gesellschaftlichen Auswirkungen in den verschiedenen Lebensbereichen umfasst. Dann muss auch die kompensatorische Maßnahme sich auf die verschiedenen Lebensbereiche erstrecken. Und Sonderbeschulung hat Auswirkungen auf viele Lebensbereiche:

So hat ein Kind, das wegen einer Behinderung in eine besondere Schule gehen muss keine Möglichkeit in der Schule Freundschaften in der Nachbarschaft anzubahnen. Wegen der großen Einzugsbereiche der Sonderschulen hat es regelmäßig lange Wegstrecken zurückzulegen und ist häufig sogar auf eine ganztägige Unterbringung in der Schule angewiesen. Dieses Kind hat nur sehr selten die Gelegenheit an örtlichen Kultur- und Freizeitangeboten teilzunehmen und mit seiner Behinderung das alltägliche Leben in unserer Gesellschaft zu lernen. Und auch die Nichtbehinderten haben keine Gelegenheit, das Gefühl und das Wissen für den selbstverständlichen Umgang mit jenem zu erwerben. In einem aussondernden Schulsystem sind damit Kinder mit Behinderungen am Wochenende, in den Ferien, spätestens jedoch nach der Schulzeit einer Gesellschaft ausgeliefert, die nicht gelernt hat, mit ihnen umzugehen. Nach der soziologischen Kontakthypothese liegt hier ein Nährboden für Vorbehalte und Vorurteile.

Noch viel weit reichender ist folgende Überlegung: mit der Zuweisung an eine Sonderschule ist das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit aus Art. 2 Abs. 1 GG tangiert. Denn zum Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit gehört auch das Recht, eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten im Verhältnis zu anderen Menschen zu erwerben. Dies ist jedoch ohne Erziehung und Unterrichtung gemeinsam mit nicht behinderten Kindern nicht möglich.

Überdies stellte Hans Wocken in einer breit angelegten Untersuchung zur „Sozialen Distanz“ von Schülerinnen und Schülern in Integrationsklassen im Vergleich zu Regelschulklassen und Klassen an Sonderschulen die ungünstigsten Werte in Bezug auf das Kriterium „Soziale Distanz“ bei Schülern an Sonderschulen fest: „Die Sonderbeschulung, die institutionelle Ausgrenzung aus der Normalität, erzeugt als Wirkung bei den Ausgegrenzten Isolierungs- und Distanzierungstendenzen. Die Sonderschule bereitet behinderte Kinder also gerade nicht auf ihre spätere gesellschaftliche Integration psychologisch vor, sondern begünstigt und verfestigt im Gegenteil die Bereitschaft zur Abgrenzung von anderen und damit zur sozialen Selbstisolation. Desintegration wäre so gesehen der psychologische Effekt der Sonderbeschulung.“ (Hans Wocken: Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman, Petra u. Hüwe, Birgit: Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992, Essen 1993, S. 86 - 106, siehe S. 105)

Eine wirksame Kompensation dieses Ausschlusses von Teilhabemöglichkeiten kann im Rahmen einer Sonderbeschulung wohl nur gegeben sein wenn eine Sonderschule angemessen wohnortnah ist bzw. wenn sie sich ihrerseits für die Beschulung von Kindern ohne Behinderung geöffnet hat und ihren Schülern umfassende Möglichkeiten zur Erziehung und Unterrichtung gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung anbietet. Nur trägt sie das ihrige dazu bei, dass ein Kind eine realistische Einschätzung seiner Fähigkeiten erhält und nach seiner Schulzeit auf Menschen trifft, die gelernt haben, mit ihm umzugehen.

Beiden Argumenten kann nicht entgegengehalten werden, manches sonderschulpflichtige Kind sei so schwer beeinträchtigt, dass es ihm voraussichtlich nicht möglich sein wird, ein selbständiges Leben zu führen, es sei (ohnehin) lebenslang auf soziale Hilfen und pädagogische Anleitung angewiesen. Denn auch die lebenslange Abhängigkeit von sozialen und pädagogischen Hilfen schließt nicht das Recht aus mit diesen Hilfen inmitten der Gesellschaft zu leben. Jedes andere Verständnis eines Bildungsauftrags hätte die Bedeutung eines unumkehrbaren Eintritts in die lebenslange gesellschaftliche Isolation. Eine Zielsetzung, die gemäß Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG nicht gestattet ist. Zitat BverfG vom

8.10.1997 : „Diese besondere Situation (der Behinderung, d. Verf.) soll nach dem Willen des verfassungsändernden Gesetzgebers weder zu gesellschaftlichen noch zu rechtlichen Ausgrenzungen führen. Solche Ausgrenzungen sollen im Gegenteil verhindert oder überwunden werden können (vgl. BTDrucks. 12/ 8165).“

Unabhängig von verfassungsrechtlichen Konsequenzen aus einem geänderten Behinderungsbegriff mag der Beschwerdeführer zusätzlich in jedem Fall konkret prüfen: Wie ist das Schüler-Lehrer-Verhältnis in der Sonderschule ? (In Bayern etwa besitzen nur 30% der Lehrkräfte an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Lehrerausbildung).

Wie hoch sind die Rückführungsquoten von der Sonderschule an die allgemeine Schule ?

3. Prognostische Einschätzung von Kindern ?

Laut Bundesverfassungsgericht ist die Prüfung, ob eine Benachteiligung „durch eine auf die Behinderung bezogene Fördermaßnahme hinreichend kompensiert“ wird zudem abhängig von „Wertungen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und prognostischen Einschätzungen“. (s.o.)

Gemeint sind damit u.a. die in Deutschland immer noch üblichen Begutachtungsverfahren zur Ermittlung des Förderbedarfs eines Kindes. Je nach Bundesland werden diese Gutachten unterschiedlich bezeichnet. Im saarländischen Schulpflichtgesetz ist etwa von „psychologischen Testverfahren“ die Rede (§ 6 Abs. 2), im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz muss ein „sonderpädagogisches Gutachten“ (Art. 41 Abs. 3 Satz 3) angefertigt werden, wenn die Grundschule die Aufnahme des Kindes ablehnt. In Bayern z.B. sehen diese Gutachten üblicherweise Intelligenztests vor; den Kindern wird abschließend ein bestimmter IQ attestiert, auf dessen Grundlage die Empfehlung zum (streng gegliederten) Förderort ergeht.

Auch hier muss gefragt werden, ob im Sinne eines neuen Behinderungsbegriffes, in dessen Mittelpunkt die gesellschaftlichen Auswirkungen einer Beeinträchtigung stehen, es zulässig ist, die Eigenschaften eines Menschen in den Mittelpunkt von prognostischen Wertungen zu stellen.

Ein Blick in andere Rechtsgebiete:

Im Arbeitsrecht beispielsweise (vgl. Schaub, Arbeitsrechtshandbuch, 9.A., 2000, §24, Rn. 9 ff) sind psychische Eignungsuntersuchungen, Intelligenztesttests o.ä. verfassungsrechtlich selbst dann bedenklich, wenn ein Arbeitsplatzbewerber einwilligt, da er hierzu genötigt wäre, um nicht den vorzeitigen Abbruch der Einstellungsverhandlungen zu riskieren. Ob die Einwilligung der Betroffenen oder der gesetzlichen Vertreter im Sinne eines Grundrechtsverzichts ausdrücklich und freiwillig erfolgt bedarf einer sorgfältigen Prüfung. (Erfurter Kommentar zum Arbeitsrecht, 3. Auflage 2003, Art. 2 GG, Rn. 62 ff)

Im Strafprozess etwa, wo Grundrechte - wie im Schulrecht - einschränkbar sind, sind derartige Tests gegen den Willen der Betroffenen nur bei einem dringend einer Straftat verdächtigten Beschuldigten nach Anhörung von Sachverständigem und Verteidiger aufgrund einer gerichtlichen Anordnung unter Wahrung des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes zulässig. (§ 81 Bd. 1, München 2000)

Bei der Testung von Kindern mit Genveränderungen mit Hilfe standartisierter Testverfahren stellt sich die Frage nach der Vereinbarkeit mit Art. 2 Abs. 1 GG bzw. mit Art. 3 Abs. 3 Satz 2. „Kinder mit Genveränderungen entwickeln sich ... nach ihren eigenen Normen, die sich von Kindern ohne diese Genveränderungen mehr oder weniger unterscheiden. Messungen ihrer Intelligenz mit Hilfe von Normen, die anhand der Beobachtung von Kindern ohne solche Genveränderungen definiert wurden, erscheinen weder naturwissenschaftlich korrekt noch ethisch akzeptabel.“ (Prof. Dr. Sabine Stengel-Rutkowski, Ludwig-Maximilian-Universität

München: Vom Defekt zur Vielfalt, Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen)

Besonders schwer wiegt die Grundrechtsverletzung durch eine Begutachtung, wenn die Behinderung eines Kindes so schwer ist, dass es nicht über ein Mindestmaß an körperlicher Kontrolle verfügt, um den Test-Anforderungen gerecht zu werden. So etwa bei Tetra-Spastikern oder Kindern mit schweren Beeinträchtigungen der Kommunikationsfähigkeit, die über keine Sprache, (jedoch nicht selten über ein normales Grundwissen) verfügen. Kinder mit derartigen Beeinträchtigungen haben im Rahmen eines üblichen Begutachtungsverfahrens keinerlei Chance. Konsequenterweise werden sie an unangemessene Lernorte verwiesen; die dringend erforderliche individuelle Unterstützung zu einer angemessenen Schulbildung erhalten sie nicht.

Bei diesen Kindern wird besonders deutlich, dass Begutachtungsverfahren nicht nur gegen das Benachteiligungsverbot des Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG verstoßen, sondern – als Grundlage einer Lernortempfehlung in einem gegliederten Schulsystem - auch mit dem Gebot der Achtung der Menschenwürde des Art. 1 Abs. 1 GG unvereinbar sind.

D.h. die bislang in den Bundesländern praktizierten Begutachtungsverfahren bei Kindern „zur Feststellung des Förderbedarfs“ sind nicht von den verfassungsgerichtlich sanktionierten „prognostischen Einschätzungen“ gedeckt und insofern als Grundlage einer Kompensationsprüfung im Sinne des Bundesverfassungsgerichtes ungeeignet.

4. „Wertungen und wissenschaftliche Erkenntnisse“ (Zitat BVerfGE, 1 BvR 9/97) als Maßstab für die Feststellung einer Benachteiligung

Erstaunlicherweise wird die Verfassungsmäßigkeit derartiger Verfahren im deutschen Schulrecht nicht ernsthaft in Frage gestellt bzw. einem „überwiegenden Allgemeininteresse“ (Norbert Niehues, Schul – und Prüfungsrecht Bd. 1, München 2000, Rn. 396) untergeordnet, dessen Berechtigung insbesondere nach den jüngsten Erkenntnissen aus der Pisa-Studie mehr als fraglich ist. In diesem Sinne sind auch die Ausführungen des Bundesverfassungsgerichts zu verstehen, das sich 1997 noch veranlasst sah auf „denkbare Belastungen für Mitschüler“ bei bzw. auf die „schutzwürdigen Belange Dritter“ bei gemeinsamem Unterricht hinzuweisen. Dies ist umso erstaunlicher, als es bislang keinerlei wissenschaftliche Untersuchung gibt, die bei gemeinsamem Unterricht eine Benachteiligung von Kindern ohne Behinderung festgestellt hat, dagegen häufig eine Zunahme an sozialen Kompetenzen bei allen Kindern.

Zuletzt im Jahr 2000 hat die Pisa-Studie der OECD nicht nur erhebliche Zweifel an der Diagnosefähigkeit der deutschen Lehrer aufkommen lassen, sie hat vor allem gezeigt, dass es Länder gibt, die im Rahmen von integrierten Schulsystemen ohne jede Einschränkung von Elternrechten (Art. 6 Abs. 2 GG) bezüglich der Wahl des Förderortes und ohne massive Eingriffe in das Persönlichkeitsrecht eines Kindes (durch dessen Begutachtung, jedoch auch durch Übertrittszeugnisse, „Sitzenbleiben“ und Benotung im allgemeinen) auskommen und dennoch (deshalb ?) allen Kindern eine Förderung zukommen lassen, an dessen Qualität die deutschen Bundesländer erst noch Anschluss finden müssen. Mehr noch: in den deutschen Bundesländern wurde im Zusammenhang mit schulischen Selektionsmechanismen eine enge Abhängigkeit von Bildungschancen der Schüler und sozialem Status der Eltern dokumentiert, worin eindeutig ein Verstoß gegen den Grundsatz des Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG liegt, wonach niemand nach seiner Herkunft benachteiligt werden darf.

Angesichts dieser „Wertungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse“, die laut Bundesverfassungsgericht ausdrücklich Grundlage jeder Benachteiligungsprüfung zu sein haben, stellt sich die Frage, ob die „weitgehende Entscheidungsfreiheit“ (vgl. BVerfGE 59, 360, 377 w.w.N. zitiert in BvR 9/97) des Staates aus Art. 7 Abs. 1 GG nach wie vor die Freiheit umfassen darf, Eltern- und Kinderrechte in einer Form einzuschränken, die weder notwendig noch verhältnismäßig im weitesten Sinne genannt werden kann.

In diesem Zusammenhang soll auf eines der wichtigsten Argumente der Entscheidung eingegangen werden, mit dem letztlich die massiven Grundrechtseinschränkungen als gerechtfertigt angesehen wurden.

5. Grundrechte unter Finanzierungsvorbehalt ?

So stellte das Bundesverfassungsgericht in seiner Entscheidung vom 8. Oktober 1997 (BVerfG, 1 BvR 9/97) fest:

„Es ist von Verfassungs wegen nicht zu beanstanden, daß die zielgleiche wie die zieldifferente integrative Erziehung und Unterrichtung unter den Vorbehalt des organisatorisch, personell und von den sächlichen Voraussetzungen her Möglichen gestellt ist. Dieser Vorbehalt ist Ausdruck dessen, dass der Staat seine Aufgabe, ein begabungsgerechtes Schulsystem bereitzustellen, von vornherein nur im Rahmen seiner finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten erfüllen kann (vgl. BVerfGE 40, 121, 133; 75, 40, 68; 82, 60, 80; 90, 107, 116).“

Konkludent wurde vom Gericht damit festgestellt, dass ein integratives Schulsystem kostenintensiver ist als ein aussonderndes Schulsystem und damit die organisatorischen Möglichkeiten des Staates überfordert. Diese Annahme trifft jedoch nicht zu, wie in – und ausländische Studien belegen.

Ausländische Studien: (Vgl. hierzu die Studie von Ulf Preuss-Lausitz, Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung, GEW 2000).

Der Bericht der OECD über „Integrating Students with special Needs into Mainstreaming Schools“ aus dem Jahre 1995 widmet ein besonderes Kapitel den Kosten in den Mitgliedsländern. Darin wird auf eine frühere Studie hingewiesen, in der sonderpädagogische Unterrichtung in den USA, in Australien, Dänemark, Spanien und Italien in gesonderten Schulen oder Klassen das 4-15 fache der Regelschüler, in integrativer Unterrichtung nur das 2-4 fache ausmachte.

Zusammenfassend stellt die OECD fest: „While comparative costs of integrated and special education are extremely difficult to estimate, such evidence as there is points in the same direction. It appears that, for the vast majority of children with special needs, education in integrated settings is not inordinately costly and is in any case less expensive than their placement in special schools.“ (S. 25 der Studie)

Deutsche Studien

Im März 2000 erschien in Deutschland eine erste vergleichende Studie zum Thema, die belegt, dass integrative Unterrichtung erheblich günstiger ist als separierte Unterrichtung behinderter Kinder, wenn man die Gesamtkosten, also auch die Beförderungskosten und die enormen Schulbetriebs- und verwaltungskosten der Sonderschulen in Rechnung stellt. (Ulf Preuss-Lausitz, Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung, GEW 2000).

Weitere deutschsprachige Studien kommen auch hier zu ähnlichen Ergebnissen, (vgl. die Aufzählung bei Preuss-Lausitz, Studie S. 19)

Ebenfalls in Betracht gezogen werden sollte die Frage, ob dem Staat nicht eine optimale Ausnutzung vorhandener Ressourcen auferlegt werden sollte, bevor ein Wahlrecht zum Lernort als Ausfluss des elterlichen Erziehungsrechts aus Art. 6 Abs.2 Satz 1 GG, das dem staatlichen Erziehungsauftrag nach Art. 7 Abs. 1 GG laut Bundesverfassungsgericht „gleichgeordnet zur Seite gestellt ist“ , auf dem Altar einer angeblichen Ressourcenknappheit geopfert wird. Hierzu gehört etwa die „Analyse und Veränderung bestehender Formen der Lehrer-Arbeitszeit“. Hierzu gehört die „Reflexion über herkömmliche Formen von Personalver(sch)wendung“. (Dr. Bruno Schor in Behindertenpädagogik in Bayern, Hrsg. Fachverband für Behindertenpädagogik, 46. Jahrgang, Nr. 2, 2003) So vollziehen sich krankheitsbedingte Versetzungen einer (über)-hohen Anzahl von Lehrern in den Frühruhestand ohne Prüfung der beamtenrechtlich vorgesehenen Teildienstfähigkeit, und somit unter Verletzung der das Verwaltungsrecht prägenden Grundsätze von Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit, was den deutschen Staat jährlich 2,5 Milliarden Euro kostet.

Angesichts dieser Erkenntnislage stellt sich nachhaltig die Frage nach der Haltbarkeit des verfassungsgerichtlich sanktionierten Finanzierungsvorbehaltes bei der Prüfung eines Anspruchs auf integrative Beschulung.

6. Benachteiligung von Schüler mit Behinderungen durch Verweis auf Sozialhilfeträger

Diesen Argumenten kann nicht entgegengehalten werden, die Betrachtung der Kosten für Sonderbeschulung insgesamt sei unzulässig, da sie eine Umstrukturierung bzw. Budgetierung der Förderschulfinanzierung erfordere; an dieser jedoch unterschiedliche Kostenträger beteiligt seien.

Denn eben die Beteiligung unterschiedlicher Träger bei der Finanzierung der Beschulung von Kindern mit Behinderungen kann zu einer Benachteiligung der Betroffenen führen. So etwa, wenn im Falle der integrativen Beschulung eines Kindes sich die Eltern selbst an Sozialhilfeträger wenden müssen, um eine individuelle Unterstützung ihrer Kinder zu erwirken. Zur Inanspruchnahme von Unterrichtshilfen zu einer „angemessenen Schulbildung“ (vgl. § 40 Abs. 1 Satz 1 Nr. 4 BSHG) müssen sie sich an die Sozialhilfeträger zu wenden; häufig gewährleisten erst deren Teilhabeleistungen die Möglichkeit zur Teilnahme am Unterricht im Rahmen der allgemeinen Schule. Es ist fraglich, ob dies mit dem staatlichen Bildungsauftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG sowie mit der „besonderen Verantwortung für behinderte Schüler“ (BVerfGE, 1 BvR 9/97) von Staat und Schulgesetzgebern der Länder in Einklang zu bringen ist.

Denn in der Praxis werden aufgrund der hiermit verbundenen Abgrenzungsschwierigkeiten die Betroffenen immer wieder zu Rechtsstreitigkeiten mit den beteiligten kommunalen Trägern gezwungen, die häufig genug versuchen, ihre Zuständigkeit im Verhältnis zur Schulverwaltung in Abrede zu stellen. Hinzu kommt, dass auch in der Rechtsprechung keine Einigkeit über die Zuständigkeit der Kostenträger und den Umfang ihrer Verpflichtung besteht. Unzählige – widersprüchlichste - Gerichtsentscheidungen zum Thema zeugen hiervon.

Die Abgrenzungsschwierigkeiten bestehen jedoch nicht nur im Verhältnis Schulverwaltung – Sozialhilfeträger, sondern auch zwischen den verschiedenen Sozialhilfeträgern, z.B. den örtlichen und überörtlichen Trägern der Sozialhilfe; auch hier gehen Streitfälle immer zu Lasten der behinderten Schüler, die an integrativer Beschulung interessiert sind.

D.h. die Vielfalt der beteiligten Kostenträger ist nur so lange von der Entscheidungsfreiheit eines Landesgesetzgebers gedeckt, wie dieser dafür Sorge trägt, dass durch diese Vielfalt keine Benachteiligung behinderter Schüler entsteht.

Denn laut Bundesverfassungsgericht ist das Benachteiligungsverbot Behinderter aus Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG auch in verfahrensmäßiger Hinsicht abzusichern (BVerfGE, 1 BvR 9/97). Das kann für den Bereich des Schulwesens nur bedeuten, dass die Schulverwaltung keinen Schüler –auch nicht den an integrativer Beschulung interessierten - an Sozialhilfeträger verweisen darf, um eine „angemessene Schulbildung“ zu erhalten. Vielmehr muss die Schulverwaltung auch im Rahmen der allgemeinen Schule dafür sorgen, dass alle Schüler die Unterstützung erhalten, derer sie bedürfen. Diese Frage betrifft wohlgerne lediglich das Verfahren der „Zur-Verfügung-Stellung“ einer individuellen Hilfe und ist losgelöst von der Frage zu sehen, wer die Kosten hierfür zu tragen hat.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch den Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik eine Rechtslage geschaffen wurde, die weitreichende verfassungsrechtliche Auswirkungen auf die Frage hat, wie die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in unsere Gesellschaft zu geschehen hat. Diese Frage betrifft naturgemäß auch die Kinder und insbesondere die Schüler mit Behinderung, für die die Länder unter Berufung auf ihre Länderhoheit in Bildungsfragen wohl kaum mehr einen „Schonraum“ beanspruchen dürften.

Denn angesichts des neuen Behinderungsbegriffes sowie ausreichend erforschter wissenschaftlicher Erkenntnisse kann die Frage, ob Kinder mit Behinderungen einen Anspruch auf Unterricht gemeinsam mit nicht behinderten Kindern haben nicht mehr als

pädagogische und ressourcenabhängige Streitfrage gewertet werden, sondern muss gewertet werden als eine Entscheidung für oder wider das Persönlichkeitsrecht, die Menschenwürde und das Benachteiligungsverbot von Kindern mit Behinderungen.

Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der schulischen Integration (gemeinsamer Unterricht von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen) vor dem Kontext der schulrechtlichen Veränderungen im Land Thüringen

Dr. Ada Sasse

Es gibt momentan zwei konkrete Anlässe, die Rahmenbedingungen und die Möglichkeiten schulischer Integration im Land Thüringen genauer zu betrachten: Zum einen hat der Thüringer Landtag am 3. Dezember des vergangenen Jahres bedeutsame Änderungen des Thüringer Schulgesetzes sowie des Thüringer Förderschulgesetzes beschlossen. Zum anderen ist das Jahr 2003 das „Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen“ – wie erfreulich, dass es gerade in diesem Jahr auch für Kinder und Jugendliche mit Lern- bzw. geistigen Behinderungen möglich wird, den gemeinsamen Unterricht in Grund- und Regelschulen zu besuchen!

Um aufzuzeigen, welche Konsequenzen die am 3. Dezember des vergangenen Jahres beschlossenen schulrechtlichen Veränderungen haben werden, möchte ich in meinem Beitrag auf folgende Aspekte hinweisen:

- Juristische Rahmenbedingungen schulischer Integration im Land Thüringen
- Gesellschaftliche, bildungs- und schulpolitische Motivationen schulischer Integration
- Notwendige Veränderungen von Schule und Unterricht
- Erforderliche Demokratisierungsprozesse im Kontext gemeinsamen Unterrichts

1. Juristische Rahmenbedingungen schulischer Integration im Land Thüringen

Bevor die einschlägigen Veränderungen im Thüringer Schulrecht selbst diskutiert werden sollen, ist zunächst einmal auf das seit einigen Jahren im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankerte Diskriminierungsverbot hinzuweisen. Hier heißt es im Artikel 3 Absatz 3 (2): „Niemand darf aufgrund seiner Behinderung benachteiligt werden“.

Hinsichtlich der schulischen Integration im Land Thüringen hatte sich in den vergangenen Jahren insbesondere für Kinder mit Lern- bzw. geistigen Behinderungen eine schwierige Lage abgezeichnet, denn das Schulgesetz sah lediglich die sog. „zielgleiche“ Integration vor. Der Begriff der „Zielgleichheit“ bezieht sich auf die Lernziele von Grund- und Regelschule; den gemeinsamen Unterricht konnten daher nur solche Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen besuchen, die in der Lage waren, den Anforderungen der Rahmenpläne von Grund- und Regelschulen zu entsprechen. Schüler/innen mit intellektuellen Beeinträchtigungen waren in Thüringen daher vom gemeinsamen Unterricht weitgehend ausgenommen. Lediglich einige freie Schulen wie die Montessorischule in Erfurt oder die Evangelische Grundschule in Gotha konnten bislang Erfahrungen mit zieldifferenzierter Integration sammeln – mit einem Unterricht also, in dem Kinder mit und ohne Lern- bzw. geistiger Behinderung gemeinsam lernen.

Dies war umso bedauerlicher, als dass in der Veränderten Schuleingangsphase schon an vielen Thüringer Grundschulen Lehrerinnen und Lehrer Gelegenheit hatten, vielfältige Erfahrungen in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen zu sammeln. Bekanntermaßen haben die Kinder in der Veränderten Schuleingangsphase die Möglichkeit, die ersten zwei Schuljahre in insgesamt einem oder aber in drei Schuljahren zu absolvieren. Auf diesem Wege konnten in den vergangenen Jahren viele entwicklungsverzögerte und lernschwierige Kinder zunächst an der Grundschule verbleiben. Wenn aber nach dem Abschluss des dritten Schuljahres der Anschluss an die Anforderungen des Rahmenplans der Grundschule nicht geschafft war, stand bislang eine Überweisung der betreffenden Kinder auf die Förderschule für Lernbehinderte an. Mit der Veränderung des Thüringer Förderschulgesetzes kann nun an die positiven Erfahrungen der Veränderten Schuleingangsphase angeknüpft werden. Nicht nur Kinder mit Körper- oder Sinnesbehinderungen, sondern auch Kinder mit

gravierenden kognitiven Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen können nunmehr über den Rahmen der Veränderten Schuleingangsphase hinaus in ihrer gewohnten Lernumgebung verbleiben. Im §1(1) des am 3. Dezember 2002 geänderten Thüringer Schulgesetzes heißt es nämlich:

„Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden, soweit möglich, in der Grundschule, in der zum Haupt- und Regelabschluss ... führenden Schularten unterrichtet (gemeinsamer Unterricht).“

Ergänzend hierzu heißt es in §3(2) des Thüringer Förderschulgesetzes:

„Vorrangige Aufgabe der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste ist es, durch die Beratung und Förderung ein weiteres Verbleiben der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf am angestammten Lernort zu ermöglichen.“

Das Recht der Eltern, sich für die schulische Integration ihres Kindes mit Behinderungen zu entscheiden, ist im Thüringer Schulgesetz - §3(1) – verankert. Hier heißt es:

„Die Eltern haben ... die Wahl zwischen den zur Verfügung stehenden Schularten, Schulformen und Bildungsgängen ...“

Mit welchem Procedere die schulische Integration des betreffenden Kindes vorbereitet wird, muss in nachfolgenden Rechtsverordnungen geregelt werden. In anderen Bundesländern konnten über mehr als zwei Jahrzehnte gute Erfahrungen mit Förderausschüssen gesammelt werden, die jeweils vor dem Beginn des gemeinsamen Unterrichts die erforderlichen Rahmenbedingungen festlegen.

Im Thüringer Schulgesetz findet sich übrigens im §34 (5) eine weitere, für schulische Integration bedeutsame Neuerung. Hier heißt es:

„Die Lehrer, die Erzieher und die Sonderpädagogischen Fachkräfte sind verpflichtet, sich regelmäßig fortzubilden.“

Die hier festgeschriebene Dienstpflicht zur Fortbildung ist ausdrücklich zu begrüßen und besitzt auch für die Rahmenbedingungen schulischer Integration eine außerordentliche Relevanz, denn nimmt man diese Dienstpflicht zur Fortbildung ernst, so kann gemeinsamer Unterricht künftig nicht daran scheitern, dass den Pädagogen und Pädagoginnen in Thüringer Grund- und Regelschulen erforderliche pädagogische Kompetenzen fehlen. So ist zumeist bereits zu Beginn eines neuen Jahres bekannt, welche Kinder zum Besuch einer konkreten Grundschule angemeldet sind. Auch der Wunsch von Eltern, ihr Kind mit einer Behinderung in die Grundschule einzuschulen, ist zu diesem Zeitpunkt schon bekannt. Bis zum Beginn des Schuljahres im August steht somit hinreichend Zeit zur Verfügung, um das Kollegium der betreffenden Grundschule durch qualifizierte Fortbildungsangebote auf ihre neue Aufgabe vorzubereiten.

Dies setzt natürlich voraus, dass im Land Thüringen ein integrationspädagogisch orientiertes Fortbildungsprogramm für Lehrer und Lehrerinnen sowie für die Sonderpädagogischen Fachkräfte kontinuierlich vorgehalten wird, das auf den gemeinsamen Unterricht vorbereitende bzw. den gemeinsamen Unterricht begleitende qualitätsvolle Angebote in ausreichendem Umfang beinhaltet. Im Abschnitt 3. meines Beitrages werde ich auf die Struktur und auf notwendige Inhalte dieser Fortbildungsangebote näher eingehen.

Das Recht aller Eltern im Land Thüringen, Art und Form der Schule für ihr Kind wählen zu können, stellt nicht nur eine Verbesserung der Situation von Schüler/innen mit Behinderungen dar, sondern muss als ein grundlegendes Element umfassender Schulreform angesehen werden. Denn schulische Integration bedeutet nicht nur, dass Grund- und Regelschulen nunmehr Lernorte für Schüler/innen mit Behinderungen sind. Auch diejenigen Kinder und Jugendlichen, die an Grund- und Regelschulen Verhaltensschwierigkeiten entwickeln, in einzelnen Unterrichtsfächern gravierende Lernprobleme haben, vom Sitzen

bleiben oder von der Überweisung auf die Sonderschule bedroht sind, erhalten durch das Zwei-Pädagogen-System sowie durch die Etablierung von sonderpädagogischer Kompetenz an der Grund- und Regelschule die Möglichkeit, ihren Bildungsweg am bisherigen Lernort fortzusetzen. Denn die Verankerung sonderpädagogischer Kompetenz an Grund- und Regelschulen ermöglicht hier nicht nur die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, sondern auch die Prävention von Schulversagen, Benachteiligungen und daraus folgenden Behinderungen auf Seiten der Grund- und Regelschüler.

2. Gesellschaftliche, bildungs- und schulpolitische Motivationen schulischer Integration

Wir leben in einer modernen pluralistischen Gesellschaft, in der sich viele unterschiedliche Lebenslagen und Milieus mit unterschiedlichen Wertvorstellungen ausdifferenziert haben. Die Anerkennung von Verschiedenheit ist in modernen Gesellschaften zu einer zentralen normativen Wertvorstellung geworden. Nimmt man die alte Binsenweisheit „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir!“ ernst, dann ergeben sich aus einer solchen wertpluralistischen Gesellschaft klare Konsequenzen für den Bildungs- und Erziehungsauftrag des modernen Schulsystems: Hier müssen Kinder und Jugendliche vielfältige Möglichkeiten vorfinden, anderen als den eigenen Lebensentwürfen und Biographien zu begegnen und sich zu ihnen reflektierend ins Verhältnis zu setzen – zum Beispiel zu Mitschülern nichtdeutscher Muttersprache, zu Mitschülern aus unterschiedlichen Milieus und zu Mitschülern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen.

Diese Forderung entspricht der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung: Themen, die in den vergangenen Jahrzehnten kaum oder nur indirekt von Interesse waren, sind zum Gegenstand öffentlicher Meinungsbildung geworden. Beispielsweise sei an den im Mai 2001 veröffentlichten „Ersten Armuts- und Reichtumsbericht“ der Bundesrepublik erinnert, mit dem erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik regierungsamtlich bestätigt wurde, dass Armut hierzulande existent ist. Heute artikulieren Selbsthilfegruppen und Betroffenenvertretungen ihre Bedürfnisse öffentlich, kritisieren professionelles Expertenwissen und bestimmen die öffentliche Meinungsbildung mit. Das Engagement dieser „neuen sozialen Bewegungen“ kann schließlich den ethisch - moralischen Grundkonsens unserer Gesellschaft wirksam beeinflussen: So gingen der Festschreibung des Diskriminierungsverbotes von Menschen mit Behinderungen in Art. 3 Abs. 3 (2) des Grundgesetzes einschlägige Initiativen von Behindertenverbänden, Selbsthilfegruppen und vielen anderen informellen Gruppierungen voraus. Auch die schulische Integration, die fast drei Jahrzehnte nach ihrer Entstehung in nahezu allen Bundesländern schulrechtlich verankert ist, kann als eine Wirkung solcher „neuen sozialen Bewegung“ angesehen werden.

Neben den genannten Veränderungen in der gesamten Gesellschaft lassen sich auch Entwicklungstendenzen im Schulsystem selbst benennen, die auf die Notwendigkeit gemeinsamen Unterrichts verweisen. Ein bedeutsames bildungs- bzw. schulpolitisches Argument für den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen lässt sich auch aus den Ergebnissen der PISA-Studie beziehen: Im internationalen Vergleich haben diejenigen Schulsysteme am besten abgeschnitten, die nicht nur für überdurchschnittlich begabte, sondern in gleichem Maße für sozial benachteiligte, beeinträchtigte und behinderte Schülerinnen und Schüler nachhaltige Unterstützung vorsehen. Aus diesem empirischen Ergebnis kann eine klare Schlussfolgerung gezogen werden: Schulen sind dann gute Schulen, wenn es ihnen gelingt, Angebote für möglichst alle Kinder und Jugendlichen des jeweiligen Einzugsbereiches vorzuhalten. Diese Position ist übrigens nicht erst seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie bekannt, sondern wird in den bildungspolitischen Diskussionen in der Bundesrepublik seit mehreren Jahrzehnten immer wieder deutlich markiert.

Hier hat Thüringen übrigens einen besonderen Nachholbedarf, denn in kaum einem anderen Bundesland ist die Quote von Sonderschülern, also der Anteil von Sonderschülern an der

Gesamtschülerzahl, so hoch wie hier. Woran kann das liegen? Die Überlegung, dass Thüringer Kinder und Jugendliche einfach etwas dümmer seien als die Altersgleichen in anderen Bundesländern, kann getrost verworfen werden. Überzeugender erscheint da die Annahme, dass es den Grund- und Regelschulen hierzulande weniger gut gelingt, langsam lernenden, verhaltensschwierigen und sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern solche unterstützenden und fördernden Angebote zu unterbreiten, die es ihnen erlauben würden, trotz ihrer Schwierigkeiten an ihrem bisherigen Lernort zu verbleiben.

3. Notwendige Veränderungen von Schule und Unterricht

Schulische Integration ist zweifelsfrei auf solide personelle und materielle Rahmenbedingungen angewiesen, um den gemeinsamen Unterricht pädagogisch verantwortbar gestalten zu können. Hierzu zählt das Zwei-Pädagogensystem im Unterricht, die Kooperation von Grund- bzw. Regelschullehrern mit Sonderpädagogen sowie die kontinuierliche Fortbildung der am gemeinsamen Unterricht beteiligten Akteure. Es kann nicht oft genug wiederholt werden: Schulische Integration meint nicht die physische Anwesenheit von Kindern mit Behinderungen in der Grund- bzw. Regelschule, ohne dass ihnen die entsprechende Unterstützung zuteil wird!

Obwohl immer wieder und zu Recht darauf verwiesen wird, dass schulische Integration nur dann gelingen kann, wenn optimale Rahmenbedingungen vorhanden sind, muss dringend an eine andere Voraussetzung erinnert werden, die ebenso unabdingbar ist wie die personellen und materiellen Rahmenbedingungen - und die sich aus der Realisierung der personellen und materiellen Rahmenbedingungen nicht ohne weiteres und wie von selbst ergibt. Hier ist die notwendige Veränderung „in den Köpfen“ aller an Schule und Unterricht Beteiligten gemeint; insbesondere die Überzeugung, dass sich die Verhältnisse zwischen Erwachsenen, Kindern, Schule und Umwelt insgesamt verbessern müssen! Die Verbesserung dieser Verhältnisse lässt sich stichwortartig wie folgt zusammenfassen:

- Die Schule ist für die Kinder da und nicht umgekehrt, indem sich eine Schule die für sie passen
- Pädagoginnen und Pädagogen begreifen sich nicht als Leiter/Führer der Lernprozesse, sondern als kritische und helfende Begleiter ihrer Schüler/innen.
- Schule und Unterricht werden so gestaltet, dass die Kinder und Jugendlichen hier selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können.
- Kinder und Jugendliche mit Lern- und Entwicklungsstörungen werden nicht als Schüler/innen mit diversen Defiziten angesehen, sondern als Lernende, die zum Tüchtigsein sorgfältig strukturierte, fachdidaktisch begründete und in die Unterrichtssituation aller Schüler und Schülerinnen eingebettete Lernangebote benötigen. Als grundlegende Einsicht in die Notwendigkeit des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen ist zudem ein *verändertes Verständnis von Behinderung anzusehen. Wurden die Beeinträchtigungen und Behinderungen des einzelnen Kindes in der Vergangenheit vorrangig als ein im Kind liegendes Problem angesehen, so ist es in Sonder- und Integrationspädagogik mittlerweile Konsens, dass Behinderung nicht ein Merkmal der Person, sondern ein Merkmal der Kommunikations- und Austauschprozesse zwischen der Person und ihrer Umwelt ist.* Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu fördern heißt also letztlich, die Verhältnisse zwischen ihnen und ihren Umwelten zu verbessern.

Dass für einen Schüler oder eine Schülerin mit Behinderung der Besuch einer wohnortnahen Grund- bzw. Regelschule als Element eines solchen verbesserten Verhältnisses angesehen werden muss, darauf weist insbesondere der entwicklungsfördernde Einfluss der nicht behinderten Mitschüler hin: Durch das gemeinsame Lernen in den unterschiedlichsten Alltagssituationen bieten Mitschüler positive Modelle, von denen beiläufig sehr viel gelernt werden kann – mehr und auch intensiver, als in den Rahmenplänen für die einzelnen Schularten und in der pädagogischen Intention der Lehrerinnen und Lehrer enthalten sein kann. Dem besten Sonderschullehrer, dem besten Schulprofil einer Sonderschule kann es

nicht gelingen, diesen positiven Einfluss der nicht behinderten Mitschüler zu ersetzen. Dass umgekehrt auch nicht behinderte Schüler und Schülerinnen im gemeinsamen Unterricht relevante soziale Kompetenzen erwerben können, die für das Zurechtkommen in werteppluralistischen Gesellschaften unabdingbar sind, sei hier der Vollständigkeit halber angemerkt. Ansonsten sei an dieser Stelle auf differenzierte Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu den positiven Wirkungen schulischer Integration in den vergangenen drei Jahrzehnten verwiesen.

Die hier aufgezeigte Verbesserung der Verhältnisse zwischen Erwachsenen, Kindern, Schule und Umwelt ist nur zu realisieren, wenn die Pädagoginnen und Pädagogen auf kontinuierliche und qualitätsvolle Fortbildungsangebote zurückgreifen können. Mit Blick auf die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts sind folgende, die pädagogische Professionalität unterstützende Angebote dringend erforderlich:

- Fachdidaktische Modelle und Konzepte, die empirisch abgesichert sind und die solide Lernstandsanalysen für jeden Schüler/jede Schülerin ebenso zulassen wie die Ableitung rational begründbarer Förderkonsequenzen; hier bieten sich unter anderem der Spracherfahrungsansatz und das Modell „Wort – Welt - wir“ von U. Andresen für den Schriftspracherwerb sowie das Modell des „strukturniveau-orientierten Mathematikunterrichts nach R. Kutzer für den Erwerb mathematischer Kompetenzen an
- Grundlegende Wissensbestände zu Behinderungen und sozialer Benachteiligung, zu empirischen Ergebnissen wissenschaftlicher Begleitforschung des gemeinsamen Unterrichts sowie zu den schulorganisatorischen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen schulischer Integration
- Möglichkeiten und Chancen der kritischen Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im gemeinsamen Unterricht, in der Kooperation mit Grund-, Regel- und Sonderschulpädagogen sowie in der Zusammenarbeit mit den Eltern

Schaut man auf die entsprechende Internetseite des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, so findet sich hier ein reichhaltiges Angebot an relevanten und interessanten Fortbildungsthemen; es existiert auch eine verdienstreiche Schriftenreihe zu vielen Facetten und Aspekten der Schulreform, aber: Angebote zu schulischer Integration und zum gemeinsamen Unterricht sind nicht so häufig. Der im Thüringer Schulgesetz neuerlich festgeschriebenen Dienstpflicht zur Fortbildung muss jedoch ein Fortbildungsprogramm entsprechen, das es erlaubt, rechtzeitig und umfassend auf die neuen pädagogischen Aufgaben im gemeinsamen Unterricht vorzubereiten.

Gefragt sein kann hier nicht nur ein quantitatives Mehr an einschlägigen Angeboten, sondern ein integrationspädagogisch orientiertes Fortbildungsprogramm für Lehrer und Lehrerinnen sowie für die Sonderpädagogischen Fachkräfte, das kontinuierlich und systematisch auf den gemeinsamen Unterricht vorbereitende bzw. den gemeinsamen Unterricht begleitende qualitätsvolle Angebote in ausreichendem Umfang beinhaltet und sich an den oben genannten Schwerpunkten orientiert. Bei der Entwicklung solcher Angebote muss übrigens das Fahrrad nicht neu erfunden werden; hier kann man auf umfangreiche Erfahrungen aus anderen Bundesländern zurückgreifen. Schließlich könnte das ThILLM auch die im Land Thüringen dringend erforderliche „Netzwerkarbeit“ unterstützen: Eltern, Lehrer, Wissenschaftler, Vertreter der Schulverwaltung und Politiker zusammenführen, um gemeinsam über die Verbesserung der Verhältnisse zwischen Erwachsenen, Kindern, Schule und Umwelt ins Gespräch zu kommen.

4. Erforderliche Demokratisierungsprozesse

Wie bereits angesprochen, ist die Anerkennung von Verschiedenheit in modernen Gesellschaften zu einer zentralen normativen Wertvorstellung geworden. Die Anerkennung und die Toleranz von Verschiedenheit entstehen jedoch nicht im luftleeren Raum, nicht beim Studieren von moralisch gut gemeinten Appellen zum europäischen Jahr der Menschen mit

Behinderungen und auch nicht im abstrakten Ethikunterricht - sondern im Zusammenleben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichen Biographien, unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen. Die Anerkennung von Verschiedenheit fällt dort besonders schwer, wo kaum Gelegenheit dazu besteht, sich mit Anderssein auseinander zu setzen. Darauf weisen besonders deutlich empirische Untersuchungen zu fremdenfeindlichen Überzeugungen in den neuen Bundesländern hin: Die Ausländerfeindlichkeit ist dort am höchsten, wo der prozentuale Anteil von ausländischen Mitbürgern an niedrigsten ist.

Mit Blick auf den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderungen lässt sich bei einigen Lehrern und Eltern nach wie vor eine große Reserviertheit beobachten, deren Ursache hauptsächlich in der mangelnden Informiertheit über schulische Integration zu sehen ist. Diese Unsicherheit ist verständlich, denn bislang konnten in Thüringen kaum Erfahrungen mit ziendifferenzierter Integration gesammelt werden. Die Bedenken von Eltern und Lehrern müssen ernst genommen werden; sind sie alle doch am Schulerfolg ihrer Kinder interessiert. Integrationskritischen Eltern und Lehrern ist Gelegenheit zu geben, an Thüringer Integrationschulen zu hospitieren und mit den dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen ins Gespräch zu kommen. Das Ernstnehmen ihrer Bedenken schließt jedoch auch ein, Vorurteile aufzulösen und grundlegende Wissensbestände zu vermitteln. Darauf weisen u. a. die folgenden Fragen hin, die mir in der letzten Zeit von besorgten Lehrern und Eltern gestellt worden sind:

- Handelt es sich bei geistigen Behinderungen wie z.B. beim Down – Syndrom um ansteckende oder psychische Krankheiten?
- Werden aus lern- bzw. geistig behinderten Schülern später mal gefährliche und unkontrollierbare Jugendliche?
- Werden die nicht behinderten Schüler durch das gemeinsame Lernen mit lern- oder geistig behinderten Mitschülern in ihrer eigenen kognitiven Entwicklung nicht maßgeblich beeinträchtigt?
- Ist es nicht so, dass nicht nur diejenigen Kinder, die im Grundschulunterricht nicht mithalten können, auf die Sonderschule kommen – arbeiten da nicht auch diejenigen Lehrer, die es an den anderen Schularten nicht mehr ausgehalten haben?
- Ist es dann überhaupt wünschenswert, dass auch Sonderschullehrer in Grund- und Regelschulen tätig werden?
- Warum sind in einer Integrationsklasse weniger Kinder und mehr Pädagogen als in anderen Klassen – bloß, weil da auch ein Behinderter lernt?!
- Ist nicht schulische Integration etwas, was von den alten Bundesländern unkritisch auf das Bildungssystem im Osten übertragen werden soll?

Diese und ähnliche Fragen weisen darauf hin, dass Abwehr ihre Ursache in Unkenntnis haben kann, und dass der Abbau von Vorurteilen durch seriöse, fundierte Informationen und durch ausführliche Gespräche mit Experten und Betroffenen dringend erforderlich ist. Am stärksten werden jedoch die positiven Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht vor Ort überzeugen – diese jedoch sind in den kommenden Jahren insbesondere hinsichtlich der ziendifferenzierten Integration erst noch zu sammeln!

Gleichwohl ist die ziendifferenzierte Integration in Thüringen nun keine Vision mehr, sondern mit der Verabschiedung des veränderten Schulgesetzes am 3. Dezember des vergangenen Jahres Realität. Unabhängig davon haben viele Lehrerinnen und Lehrer in Thüringen bereits positive Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit heterogenen Lerngruppen gesammelt: durch die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen Kinder heute in die Schule eintreten sowie durch die unterschiedlichen sozioökonomischen Bedingungen der jeweiligen Herkunftsfamilien, die im Verlauf des Schulbesuches starken Veränderungen unterliegen und zumeist nicht ohne Auswirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler bleiben.

Alle Lehrerinnen und Lehrer, unabhängig davon, ob sie an schulischer Integration beteiligt sind oder nicht, werden somit künftig aufgrund der wachsenden Heterogenität der Lerngruppen mit Fragen konfrontiert, die auf existentielle Art an ihr professionelles Selbstverständnis rühren. Meine Kollegin Ute Andresen von der Universität Erfurt hat acht solcher Fragen für Pädagogen entwickelt, die sie den Studierenden der Grundschulpädagogik mit auf den Weg gibt. Ich finde, ihre Fragen sind bedeutsam für alle Lehrerinnen und Lehrer, und deshalb möchte ich sie abschließend an Sie weiterreichen mit Blick auf diejenigen Kinder und Jugendlichen, mit denen Sie zur Zeit arbeiten:

- Wer sind diese Kinder?
- Was brauchen sie?
- Was brauchen sie jetzt von mir?
- Was kann ich ihnen geben?
- Wer bin ich?
- Welche Möglichkeiten habe ich?
- Wo sind meine Grenzen?
- Welche Unterstützung brauche ich