

Endt, Sebastian

Der sozialarbeiterische Auftrag bei der Inklusion von Menschen mit
Behinderung bezogen auf die Eingliederung in das deutsche Schulsystem.

Eingereicht als

BACHELORARBEIT

An der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2014

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Steffi Weber-Unger-Rotino

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Barbara Wedler

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	3
II. Die Sicht auf Menschen mit Behinderung	5
III. Die Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderung im Vergleich	7
III.1 Die fünf Standards der Inklusion	11
IV. Rechtliche Grundlagen zur Umsetzung der Inklusion in das deutsche Schulsystem	12
V. Der Aufbau des deutschen Schulsystems	16
VI. Möglichkeiten zur Entwicklung einer inklusiven Schule	22
VI.1 Index für Inklusion	25
VI.2 Beispiel zur Umsetzung der Inklusion in einer finnischen Schule	27
VII. Soziale Arbeit in inklusiven Schulen	29
VII.1 Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen	30
VII.2 Beratung an inklusiven Schulen	32
VII.3 Schulassistenz	33
VII.4 Wichtige Methoden für die Soziale Arbeit an Schulen	34
VIII. Fazit	35
Literaturverzeichnis	38

I. Einleitung

Während meines Studiums konnte ich durch zwei Praktika einen Einblick in die praktische Soziale Arbeit gewinnen. Ein vier wöchiges Praktikum habe ich dabei am Anfang meiner Studienzeit in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung absolviert. Das im späteren Verlauf meines Studiums folgende Praktikum umfasste einen Zeitraum von 3 Monaten. Dabei wollte ich die Soziale Arbeit in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung näher kennenlernen.

In regelmäßigen Zeitabständen fanden während des Praxisaufenthaltes, Treffen in der Hochschule statt. Dabei wurde Platz für Reflexionen des Erlebten geboten. Mit Rückschlüssen auf die Theorie, wurden die praktischen Erfahrungen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Zunehmend wurde mir so bewusst, dass Menschen mit Behinderung mit erheblichen Barrieren und Ausgrenzungen konfrontiert werden. Das Wohnheim war umzäunt und lag am Rande der Stadt. Dabei konnte ich bis auf wenige Ausnahmen kaum Kontakte zu anderen Stadtbewohnern feststellen. Diese Werkstatt befand sich ebenfalls in einem Gewerbegebiet am Ortsausgang. Dort arbeitende Menschen mit Behinderung hatten nur ansatzweise die Möglichkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt Anschluss zu finden. Diese Werkstattmitarbeiter waren aus meiner Sicht sehr behütet aber sozial isoliert. Zudem konnte ich beobachten, wie die Menschen von ihren Betreuern unterschätzt und nicht gleichberechtigt behandelt wurden. Es muss sich etwas verändern, damit die zum Teil menschenrechtwidrige Situation in der sich Menschen mit Behinderung befinden, umgewandelt werden kann. Ich glaube, dass diese Veränderung schon in der Schule beginnen muss. Aufgrund meiner gesammelten Erfahrungen behaupte ich, wenn alle Menschen mit Behinderung einen Anschluss an das Regelschulsystem erhalten, dann werden ihre Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erhöht. Diese Menschen würden viel

früher soziale Verhaltensweisen lernen und wären deutlich besser in gesellschaftlichen Strukturen eingebettet.

Meine Bachelorarbeit trägt das Thema „Der sozialarbeiterische Auftrag bei der Inklusion von Menschen mit Behinderung bezogen auf die Eingliederung in das deutsche Schulsystem.“ und befasst sich mit der inklusiven Schule, sowie den sich daraus folgendem Auftrag von Sozialarbeiter/innen. Am Anfang meiner Ausarbeitung habe ich mir viele Fragen gestellt und Recherchen betrieben. Wie können Menschen mit Behinderung mehr Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe erreichen? Ist das bestehende Schulsystem gerecht und bietet es Chancengleichheit für alle? Wie müsste eine Bildungseinrichtung aussehen, die den Namen „inklusive Schule“ wirklich verdient? Welche Netzwerke sind für eine optimale Förderung erforderlich? Wie ist die rechtliche Situation für Menschen mit Behinderung und wie der Umsetzungsstand in unseren Schulen? Was braucht es um den bestehenden Rahmen zu verändern? Durch das Recherchieren von vielfältiger Literatur, welche sich mit dem Thema der Inklusion aus verschiedenen Blickwinkeln auseinandersetzt und dem Internet konnte ich meine Fragen präzisieren.

Im Laufe meiner Arbeit werde ich zunächst auf ein verändertes Bild von Menschen mit Behinderung, sowie auf veränderte Vorstellungen von Integration eingehen. Anschließend werde ich rechtliche Grundlagen für eine Inklusion im Schulbereich beschreiben. Desweiteren wird das deutsche Schulsystem vorgestellt, sowie die Möglichkeiten zu dessen Veränderung. Abschließend wird der Auftrag der Sozialen Arbeit an Schulen erläutert, welche sich in einem inklusiven Wandel befinden.

II. Die Sicht auf Menschen mit Behinderung

Seit 2006 und dem Inkrafttreten der UN-Konvention wurden die Rechte von Menschen mit Behinderung konkretisiert. Auf diesen Rechtsverhalt werde ich später im Abschnitt „Rechtliche Grundlagen“ noch genauer eingehen (Inklusion und Bildungsgerechtigkeit S. 78). Aus dieser Konvention heraus wurde gefordert, dass die Sicht auf diese Menschen sich nicht länger an Mängeln oder Defekten orientieren darf. Behinderung wird dabei als ein Prozess verstanden. Es wird davon ausgegangen Behinderung entstehe erst durch Einstellungen und Bilder von Menschen, welche bei anderen Barrieren und Beeinträchtigungen wahrnehmen (vgl. Fischer 2014, 14).

Alle Arten von Behinderungen können also als Zuschreibungen gesehen werden die augenscheinlich von der Normalität abweichen. Bei einem genauen Blick auf Menschen wird jedoch deutlich, dass jeder individuelle Eigenarten besitzt, welche ihn von anderen unterscheiden. Behinderung wird häufig beschrieben als eine dauerhafte und schwere Beeinträchtigung der Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft. Der Mangel an Teilhabe entstehe durch vorhandene Blockaden in der Umwelt und den Eigenschaften der Person selbst. Die in der Umwelt bestehenden Blockaden oder Barrieren können zum einen in der Beschaffenheit der Umgebung liegen, wie zum Beispiel die rollstuhlgerechte Infrastruktur einer Stadt, oder fehlende Hilfsmittel bei Gehörlosigkeit oder Blindheit. Zum anderen umfassen die gemeinten Barrieren auch soziale Einflussfaktoren. Eine soziale Barriere wäre zum Beispiel das Unverständnis einer Schule oder der Gesellschaft für mehr Teilhabechancen am Regelunterricht. Solche durch die Gesellschaft hervorgerufenen Barrieren behindern beziehungsweise verhindern für manche Menschen die Teilnahme am Arbeitsleben, die Teilhabe an gesellschaftlichen Freizeitaktivitäten und die Kommunikation zu anderen Menschen.

Behinderungen oder die Zuschreibung, welche man Menschen gibt, werden immer klassifiziert. Es wird dabei unterschieden in geistige und körperliche Behinderungen, in Sinnesbehinderungen wie zum Beispiel Blindheit und Schwerhörigkeit, aber auch in psychische Krankheiten, Sprachbehinderungen, emotionale Entwicklungsstörungen, Lernbehinderungen sowie Erziehungsschwierigkeiten von Menschen. Diese Zuschreibungen können nicht immer klar voneinander abgegrenzt werden. So kann zum Beispiel eine körperliche Behinderung dazu führen, dass bestimmte Bewegungen nicht ausgeführt werden können. Auch eine geistige Behinderung könnte aufgrund mangelnder Verarbeitungsmöglichkeiten die gleichen Bewegungen nicht zulassen. Zuschreibungen sind immer dann als problematisch zu betrachten wenn sie sich an Defekten oder Defiziten orientieren, da so versucht wird diese Menschen vom augenscheinlich normalen Können der Menschen ohne Behinderung abzugrenzen.

Während des Nationalsozialismus sprach man, bezogen auf Menschen mit Behinderung von „lebensunwertem Leben“. Diese menschenverachtende Sicht veränderte sich danach nur langsam. Nach 1945 wurden die Menschen mit Behinderung immer noch sehr diskriminierend als „lebensuntüchtig“ bezeichnet. Heute wird in Deutschland laut dem Sozialgesetzbuch IX dann von Behinderung gesprochen, wenn die geistige Fähigkeit, körperliche Funktion oder die seelische Gesundheit eines Menschen sehr wahrscheinlich über einen größeren Zeitraum von mehr als sechs Monaten vom typischen Entwicklungsstand abweichen und dies zur Folge hat, dass ihre Teilhabemöglichkeiten in Leben und Gesellschaft beeinträchtigt sind. Menschen wären bedroht von Behinderung, falls diese Beeinträchtigung erwartet werden kann. Diese Definition kann allerdings ebenfalls kritisch betrachtet werden, da sie von einem typischen Entwicklungsstand ausgeht, wobei wieder ein normal oder Ideal-Zustand konstruiert wird (vgl. Reich 2012, 78 f.).

Menschen wollten schon immer darüber bestimmen wie mit anderen Menschen welche eine Behinderung haben umgegangen wird. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Udo Wilken vertritt hingegen die Ansicht, dass der Mensch mit Behinderung nicht erst verändert werden muss um für die menschliche Gemeinschaft geeignet zu sein. Er geht davon aus, dass der

Wesenskern von Menschen mit Behinderung nicht fehlerhaft sondern unversehrt sei, sie damit schon hinreichend geeignet sind und ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft nicht zur Diskussion steht (vgl. Wilken, Vahsen 1999, 67).

III. Die Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderung im Vergleich

In der Zeit als es mehrheitlich Nationalstaaten gab, kam es zu einer Entwicklung, bei der immer zwischen Fremden und Einheimischen unterschieden wurde. Die Mehrheitsgesellschaft sah die Notwendigkeit, Einwanderer in ihre Kultur zu integrieren. Seit Beginn der Moderne waren „Fremde“ an fast allen Orten vertreten. Die erschaffenen Volksgemeinschaften versuchten in dieser Zeit ihre kulturelle Herkunft und die Geschichte ihrer Heimat vor der Fremdheit zu bewahren, um sich so vor schnellen und großen Veränderungen schützen zu können. Die politische Spannung führte in dieser Zeit häufig zu Abgrenzungen, Auseinandersetzungen und den beiden Weltkriegen zwischen den Nationen. Dabei wurde die Schuld meistens bei den fremden Menschen gesucht, um von den eigenen Unzulänglichkeiten abzulenken.

Während des Nationalsozialismus verfolgte man Juden und andere als minderwertig empfundene Menschen. Dabei wurde die Abgrenzung fremder Menschen auf die Spitze getrieben und es drohte der vollständige Verlust der Achtung vor menschlicher Würde. Seitdem muss besonders in Deutschland sehr sensibel mit dem Thema der Ausgrenzung umgegangen werden, damit solchen Missbrauch in allen Formen vorgebeugt wird.

Jedoch ist die Geschichte der Sonder- und Förderschüler/innen in Deutschland schon immer von Ausgrenzung und Diskriminierung geprägt. Kinder welchen die Zuschreibung der Behinderung zukam, verwies man in Sonderanstalten.

Darunter gab es zum Beispiel Hilfsschulen für Gehörlose oder Blinde. Während der Weimarer Republik änderte die Regierung dieses Hilfsklassensystem zum heute bekannten Sonderschulsystem, um später im Nationalsozialismus die Aussonderung durch Massenmord und Zwangssterilisation auf die Spitze zu treiben. Auch nach 1945 trennten sich weder die DDR noch die BRD vom Sonderschulsystem. Im Westen drängten die alliierten Besatzungsmächte auf eine Demokratisierung des deutschen Schulwesens in der BRD, was allerdings ungehört blieb. Es kam sogar zu der gegenteiligen Entwicklung, dass das Sonderschulsystem durch mehrere Sparten und Diagnosen weiter differenziert wurde. Das parallele System der Sonderschulen entwickelte dadurch zunehmend ein Eigenleben und erfuhr einen stetig steigenden Zuwachs an Schüler/innen.

Ein Modell welches den Schüler/innen physische Defekte zuschrieb, wenn die von der vermeintlichen Normalität abwichen, herrschte dagegen in der DDR vor. Die angeblich klassenlose Gesellschaft sollte keine Verantwortung für individuelle und persönliche Schwierigkeiten übernehmen, allerdings wurden verhältnismäßig wenige Schüler/innen in Sonderschulen überwiesen gegenüber der BRD. In beiden Staaten entwickelte sich eine Ausgliederung aus einer unterschiedlichen Motivlage heraus. In der BRD gab man vor die Schüler/innen durch das Sonderschulsystem optimal fördern zu können, indem sie von der übrigen Schülerschaft isoliert wurden. Das führte jedoch dazu, dass von den Schüler/innen im Durchschnitt schlechtere Ergebnisse als zuvor erzielt wurden. In der DDR wurde strikt physiologisch und erbbiologisch argumentiert, damit am augenscheinlich gerechten Gesellschaftssystem kein Zweifel aufkommen konnte. In beiden Fällen ist der Effekt gleich. Aufgrund einer zugeschriebenen Behinderung wird ein junger Mensch von der übrigen Schülerschaft isoliert und wird damit auch im gesellschaftlichen Leben ausgegrenzt und diskriminiert (vgl. Reich 2012, 33 f.).

Neben der Ausgrenzung können die Forderungen bezogen auf Integration durch verschiedene Wege verwirklicht werden. Ziel dieser Forderungen ist ein gesellschaftliches Bewusstsein von Einheitlichkeit und Gleichheit. Integration würde also bedeuten, Menschen welche abweichen, müssen sich anpassen, beziehungsweise die Abweichenden sollen werden wie jene, die von sich

behaupten normal zu sein. Diese Forderungen sind allerdings unmöglich und zudem unzumutbar. Desweiteren beruhen sie auf der falschen Vorstellung, dass es den normalen Menschen gäbe. Vielmehr hat jeder einzelne Mensch spezifische und individuelle Eigenarten. Diese Erkenntnis stellt auch die Basis für eine Lösung des bestehenden „Integrationsproblems“ dar (vgl. Eberwein, Begemann 1999, 176f.).

Im Gegensatz zu dem Sonderschulwesen in Deutschland stehen viele europäische Staaten welche schon seit Jahrzehnten einen entgegengesetzten Weg eingeschlagen haben. In der Regel verzichten sie auf Sonderbeschulungen und sichern so Menschen mit Behinderung das Recht zu, ein menschenwürdiges Leben innerhalb gleichaltriger Bezugsgruppen zu führen. Durch ein gemeinsames Heranwachsen in der Regelschule eröffnen sich außerdem mehr Chancen auf Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderung. Desweiteren werden diese Regelschulen, anders als in Deutschland, nicht früh in Leistungsklassen unterteilt, sondern bestehen mindestens bis zur neunten Klasse gemeinsam (vgl. Reich 2012, 34).

Die Inklusion hat auf der Grundlage von Menschenrechten den Diskurs über Menschenwürde und der durchgesetzten UN-Konvention ihren internationalen Weg beschritten und geebnet. Deutschland steht nun innerhalb einer globalisierten Welt auf den Prüfstand. Es kann nicht länger behauptet werden, dass Sonderbehandlungen für die Gesellschaft einen scheinbaren Vorteil darstellen. Vielmehr sind Sonderbehandlungen ein Nachteil für die Menschenwürde von Individuen. Als Hintergründe für den Einzug der Inklusion werden verschiedene Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit gesehen. Aufgrund von Migrations- und Globalisierungseffekten sind die Kulturen untereinander immer mehr in Austausch getreten. Unterschiedliche Denkgewohnheiten und Verhaltensweisen, welche auch durch verschiedene Herkunft hervorgerufen werden, können produktiv die Entwicklung einer vielfältigen Gesellschaft beeinflussen. Zudem bedingt der in den Industrieländern stattfindende demographische Wandel und die damit verbundene veränderte Altersstruktur Zuwanderungen. Ohne diese wäre der Erhalt der jeweiligen Kultur bedroht (vgl. Reich 2012, 34 f.).

Umso mehr sich eine Gesellschaft auf Grundlage der Menschenrechte zu einer Vielfalt von Lebenschancen und Lebensmöglichkeiten entwickelt, desto verstärkt rücken Inklusions-Vorstellungen in den Vordergrund. So müssen zum Beispiel von der Gesellschaft Hilfen und Ressourcen bereitgestellt werden, damit ein Leben in unterschiedlichen Formen ohne Diskriminierung und ungerechter Ausschlüsse im gesellschaftlich Ganzen stattfinden kann. Außerdem muss sich das Bewusstsein aller Menschen wandeln, nicht der „Fremde“ soll sich an ein Bild der Gesellschaft anpassen, sondern die Gesellschaft ist verpflichtet ein Selbstverständnis von Vielfalt zu entwickeln, damit Diskriminierungen vermieden werden können.

Ein wichtiger Grundstein der Inklusionsdebatte wurde 1994 mit der „Salamanca-Erklärung“ gelegt. Diese Erklärung unterzeichnete neben 92 Staaten auch Deutschland. In der Erklärung wurde eine Pädagogik gefordert, welche allen Kindern mit ihren Bedürfnissen gerecht wird. Dieses Ziel, so heißt es, würde besonders gut realisiert werden können, wenn Regelschulen bereit wären, im Sinne der Inklusion alle Schüler/innen aufzunehmen. Damit soll erreicht werden, dass die Chancengerechtigkeit erhöht und Diskriminierung vermieden wird. Eine soziale Gemeinschaft in der Kinder Förderung und Orientierung erhalten, sollte so geschaffen werden.

Während der Übernahme dieser Erklärung ins „Deutsche“ kam es allerdings zu dem Fehler, dass „inclusive education“ mit Integration falsch übersetzt wurde. Die Bedeutung wurde so umgekehrt. Inklusion meint jedoch, dass niemand von der Gesellschaft ausgeschlossen werden darf, wobei der jeweilige Staat in Verantwortung steht inklusive Strukturen und Ressourcen bereitzustellen (vgl. Reich 2012, 35 f.).

Es ist ein Irrtum, dass das Individuum es alleine schafft Erfolge im Bildungs- und Erziehungssystem zu erreichen, wenn es von außen nur bewertet und beobachtet wird. Beurteiler und Beobachter müssen selbst Leistungen erbringen, damit jedem Individuum gerechte Chancen zur Teilhabe und Teilnahme ermöglicht werden. Inklusion ist umfangreicher als das, was Integration erreichen wollte. Es geht um den gesellschaftlichen Anspruch, der die Gesellschaft ihrerseits geeignete Leistungen erbringen lässt um

Diskriminierungen aller Menschen überall abzubauen. So soll eine chancengerechte Entwicklung für jeden einzelnen Menschen ermöglicht werden (vgl. Reich 2012, 39).

Im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung beschreibt die Inklusion die Möglichkeit, dass Individuen an Operationen und der Kommunikation von Bildungs- und Erziehungssystemen teilnehmen. So sollen alle Individuen in der sozialen Rolle als Schüler/in an Leistungen der Bildung und Erziehung teilhaben. Wenn Schulen oder Kindertageseinrichtungen Kinder an Sondereinrichtungen überweisen, wird von Exklusion gesprochen. Eine institutionelle Diskriminierung wird erkennbar, wenn die Belegschaft von Sondereinrichtungen hauptsächlich aus Kindern besteht, welche neben ihren zugewiesenen Förderbedarf aus einer schwachen sozialen Ausgangslage stammen (vgl. Seitz, Finnern, Korff, Scheidt 2012,9).

III.1 Die fünf Standards der Inklusion

Wie Diskriminierungserfahrungen verhindert und parallel dazu gerechte Chancen geschaffen werden können waren insbesondere inklusive Fragen bezogen auf Menschen mit Behinderung. Diese Diskussion hat dazu geführt, dass nun auch andere von Diskriminierung bedrohte Gruppen in den Fokus von Inklusion geraten sind. Das Modell der Inklusion ist somit sehr vielfältig geworden (vgl. Reich 2012, 35). Aus diesem Hintergrund heraus gibt es fünf Standards, welche als Ziele beziehungsweise Zielgruppen von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit betrachtet werden können.

Es soll Antirassismus gestärkt werden, um so ethnokulturelle Gerechtigkeit auszuüben. Desweiteren wollen inklusive Prozesse Geschlechtergerechtigkeit herstellen, damit Sexismus ausgeschlossen werden kann. Dazu zählt auch, dass unterschiedliche soziale Lebensformen zugelassen werden sollen, um somit Diskriminierungen bezogen auf die sexuelle Orientierung zu verhindern.

Ein weiterer Standard der Inklusion bezieht sich auf die Erweiterung von Chancengerechtigkeit gerichtet auf den jeweiligen sozio-ökonomischen Status von Individuen. So dürfen zum Beispiel beim Zugang zum Bildungssystem Herkunft und Klassenzugehörigkeit keine Rolle spielen. Zuschreibungen aufgrund der Ausgangslage von Menschen müssen vermieden werden. Ein weiteres Ziel der Inklusion ist die bereits erwähnte Herstellung der Chancengerechtigkeit hinsichtlich der Menschen mit Behinderung (vgl. Reich 2012, 52 ff.).

IV. Rechtliche Grundlagen zur Umsetzung der Inklusion in das deutsche Schulsystem

Von den Vereinten Nationen wurde am 13. Dezember 2006 ein Übereinkommen getroffen, welches sich mit den Rechten von Menschen mit Behinderung befasste, die sogenannte UN-Behindertenrechtskonvention. Dieses Übereinkommen stellt innerhalb des Behindertenrechts ein Paradigmenwechsel dar. Auf Grundlage der Inklusion wurden dabei Menschenrechte konkretisiert, um eine gerechtere Anwendung insbesondere für Menschen mit Behinderung zu erzielen. Die bisherige Forderung nach Integration, wobei sich der Mensch an das System anpassen sollte, weicht der Vorstellung, dass das System sich den Bedürfnissen des Menschen anpasst (vgl. Hensen, Küstermann, Maykus, Riecken, Schinnenburg, Wiedebusch 2014, 237).

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention werden keine neuen Menschenrechte eingeführt, sie betrachtet vielmehr die bestehenden Menschenrechte aus der Sicht von Menschen mit Behinderung. Es werden keine Spezialrechte beschrieben, sondern auf Grundlage der allgemein geltenden Menschenrechte, staatliche Verpflichtungen verdeutlicht (vgl. Kreuz, Lachwitz, Trenk-Hinterberger 2013, 1).

Damit ein völkerrechtlicher Vertrag, wie die UN-Behindertenrechtskonvention, mit ihrer Rechtswirkung auch im innerstaatlichen Recht in Kraft tritt, ist vor allem abhängig davon, ob der Vertrag auch Bestandteil nationaler Rechtsordnungen geworden ist. Durch das Zustimmungsgesetz, welches Deutschland am 21. Dezember 2008 erließ (gem. Art. 59 Abs.2 S.1 GG), wurde die UN-Behindertenrechtskonvention auch in der deutschen Rechtsordnung wirksam. Die Konvention ist somit einem Bundesgesetz gleichgestellt (vgl. Hensen, Küstermann, Maykus, Riecken, Schinnenburg, Wiedebusch 2014, 245).

Der Inhalt der UN-Behindertenrechtskonvention besteht aus der Präambel beziehungsweise der Erklärung und fünfzig Artikeln. Die Artikel sind in drei Teile untergliedert. Der Allgemeine Teil, welcher Art. 1-9 umfasst, beschäftigt sich mit grundlegenden Regelungen, die sich auf nachfolgende Artikel bezüglich Auslegung und Anwendung beziehen. Der besondere Teil umfasst Artikel 10-30 und beinhaltet den Menschenrechtskatalog. Der dritte Implementierungsteil, Artikel 41-50, regelt formelle Aspekte wie zum Beispiel das Inkrafttreten der Konvention.

Wie bereits erwähnt, werden keine neuen Menschenrechte geschaffen, sondern die UN-Behindertenrechtskonvention bezieht sich auf bereits bestehende Menschenrechte. Grundlage dafür bilden die bisherige „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ von 1948, der „Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte“, sowie der „Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ von jeweils 1966. Die bestehenden Menschenrechte wurden bei der UN-BRK hinsichtlich der Situation von Menschen mit Behinderung ausgearbeitet und dazu staatliche Verpflichtungen festgelegt. Aufgrund der Lebenslage von Menschen mit Behinderung hat sich die Notwendigkeit ergeben, für diese Gruppe von Menschen eine eigene Konvention zu erarbeiten. In den vorhandenen Erklärungen und Pakten wurden Menschen mit Behinderung nicht ausdrücklich erwähnt, was jedoch nicht bedeutet, dass diese Menschen von der Wirkung der Gesetze ausgeschlossen werden dürfen. Aus diesem Hintergrund heraus wurden die Menschenrechte noch einmal im direkten Zusammenhang und aus der Sicht von Menschen mit Behinderung beschrieben.

Im Allgemeinen Teil der UN-Behindertenrechtskonvention rücken vor allem drei Artikel in den Vordergrund. Es verpflichten sich zum Beispiel alle Vertragsstaaten laut dem Art. 4 Abs. 1 UN-BRK dazu, eine volle Umsetzung der Grundfreiheiten und Menschenrechte für jeden Menschen mit Behinderung zu sichern und zu fördern. Im Art. 6 UN-BRK wird insbesondere auf den Schutz von Frauen, denen eine Behinderung zugeschrieben wird, Bezug genommen. Diese eigenständige Regelung wird als notwendig erachtet, da davon ausgegangen wird, dass Frauen beziehungsweise Mädchen mit Behinderung in zweierlei Maß von Diskriminierungen bedroht sind. Mit diesem Artikel verpflichten sich die Staaten dazu, alle Vorkehrungen zu treffen, damit Mädchen oder Frauen mit Behinderung alle Grundfreiheiten und Menschenrechte gleichberechtigt und im vollen Umfang genießen können. Durch den Art. 7 UN-BRK verpflichten sich die Vertragsstaaten dazu, Kindern mit Behinderung alle Grundfreiheiten und Menschenrechte zuzusichern, damit sie mit anderen Kindern gleichberechtigt genossen werden können. Hierfür sollen die Staaten alle erforderlichen Maßnahmen ergreifen (vgl. Hensen, Küstermann, Maykus, Riecken, Schinnenburg, Wiedebusch 2014, 242 ff.).

Das Recht auf eine inklusive Bildung für alle Menschen mit Behinderung ist im Art. 24 UN-BRK verankert. Bei der Inklusion im Schulsystem müssen bestehende Barrieren für die Teilhabe und das Lernen abgebaut werden, damit ungeachtet individueller Unterschiede für alle Schuler/innen ein gemeinsamer Unterricht stattfinden kann. Das Benachteiligungsverbot nach Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG wird durch die Konvention erweitert, wobei im Art. 24 UN-BRK ein inklusives Bildungssystem gefordert wird. Mit der völkerrechtlichen Vereinbarung wird verlangt, dass sich das deutsche Bildungssystem anpasst und sich damit inklusiv ausrichtet. Ein direktes Verbot für Förderschulen lässt sich nicht aus der Konvention ableiten, da zum Umgang mit dieser Einrichtungsart geschwiegen wird. Allerdings würde eine Exkludierung von Menschen, dem Sinn der Konvention entgegenstehen. Das in Deutschland üblich praktizierte Sonderschulwesen verletzt die Pflicht, welche mit der Konvention einhergeht, alle Menschen gemeinsam zu beschulen.

Bereits im Art. 4 Abs. 5 UN-BRK wird geregelt, dass die Verpflichtung zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems, als Träger öffentlicher Gewalt bei

Bund, Länder und Kommunen liegt. Der Bund hat dafür Sorge zu tragen, dass die Bundesländer die Gesetze nach der UN-Behindertenrechtskonvention und besonders Art. 24 UN-BRK auf Landesebene anwenden.

Nach Art. 24 Abs. 1 Satz 1 UN-BRK erkennen die Vertragsstaaten allen Menschen mit Behinderung das Recht auf Bildung an. Zudem soll laut Satz 2 ein Bildungssystem geschaffen werden, indem nach inklusivem Konzept das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung der Regelfall ist. Ohne Diskriminierungen soll ein lebenslanges Lernen gewährleistet sein. Bei der Verwirklichung dieses Vorhabens sollen die unter Art. 24 Abs. 1 stehenden Buchstaben a), b) und c) mit ihren genannten Zielen verfolgt werden. Neben dem Recht auf Bildung beinhaltet der Art. 24 Abs. 1 UN-BRK auch ein Diskriminierungsverbot. Menschen mit Behinderung dürfen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen und somit diskriminiert werden. Nur ein inklusives Schulsystem wird vom Übereinkommen als diskriminierungsfrei anerkannt.

In den Absätzen 2 bis 5 des Artikels 24 sind spezielle Verpflichtungen enthalten, welche zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems eingehalten werden müssen. Nach dem Art. 4 Abs. 2 UN-BRK soll diese Erschaffung des Systems schrittweise, aber auch schnellstmöglich und effektiv erfolgen. Dabei müssen alle verfügbaren Mittel ausgeschöpft werden. Den Ressourcenbegriff sieht die Konvention weit gefächert. Es werden nicht nur finanzielle und sachliche, sondern auch personelle Mittel einbezogen. Sonderpädagogisches Personal, welches bisher an Sonderschulen tätig war, soll zum Beispiel nun an allgemeinbildenden Einrichtungen eingesetzt werden.

Im Art. 24 der UN-BRK wurden verbindliche Maßstäbe gesetzt, welche ein inklusives Bildungssystem, sowie den Zugang zu diesen im Einzelfall gewährleisten. Jeder verantwortliche staatliche Akteur muss individuelle Anpassungen vornehmen, um eine dem Recht entsprechende inklusive Regelbeschulung schaffen zu können. Um der Verpflichtung zur bestmöglichen Unterstützung gemäß Art. 24 Abs. 2d) UN-BRK nachzukommen, werden auch individuelle Unterstützungsmaßnahmen einbezogen. Dazu gehören besondere Angebote, welche zur Umbruchsphase des Bildungssystems beitragen und

auch Perspektiven darüber hinaus eröffnen. Diese Angebote können während der Umbruchsphase, aber nicht notwendigerweise, an Einrichtungen außerhalb der inklusiven allgemeinen Bildungsstätte erfolgen. Solche Angebote sollte es zum Erlernen besonderer Fähigkeiten vor allem für Gehörlose, Blinde oder taubstumme Menschen geben. Es wird angenommen, dass ein spezieller Unterricht in diesem Fall geeigneter sein kann, wie zum Beispiel beim Erlernen der Blindenschrift.

Nach dem Art. 24 Abs. 3 UN-BRK verpflichten sich die Vertragsstaaten dazu, allen Menschen mit Behinderung zu gewährleisten, dass sie soziale Kompetenzen und lebenspraktische Fähigkeiten erwerben können, damit eine volle und gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht werden kann. Diese Pflicht wird in den folgenden Buchstaben a), b) und c) weiter konkretisiert. Dieser Teil enthält Orientierungs-, Kommunikations- und Mobilitätsfertigkeiten. Im Art. 24 Abs. 4 UN-BRK wird den Vertragsstaaten die Pflicht auferlegt, Lehrkräfte einzustellen, welche die Brailleschrift und die Gebärdensprache beherrschen oder auch selbst eine Behinderung haben. Unabhängig davon, ob die Lehrenden bereits über Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung verfügen, sollen sie nach inklusiven Vorgaben geschult und fortgebildet werden. Der Art. 24 Abs. 5 regelt zudem die Pflicht für das Ziel des lebenslangem Lernens angemessene Vorkehrungen zu treffen, damit ein diskriminierungsfreier Zugang zur Erwachsenenbildung, Berufsausbildung und Hochschulbildung geschaffen wird (vgl. Kroworsch 2014, 27 ff.).

V. Der Aufbau des deutschen Schulsystems

Im deutschen Bildungssystem gilt nach dem Grundgesetz das Prinzip der Länderzuständigkeit. Durch die weitgehende Autonomie der Länder hinsichtlich des Bildungswesens können Regelungen getroffen werden, welche von anderen Bundesländern abweichen (vgl. Eberwein, Füssel 1999, 128). Die Bundesländer sind aufgrund ihrer rechtlichen Zuständigkeit berechtigt, ihre im

Land geltende Schulgesetzgebung an die UN-Behindertenrechtskonvention anzupassen. Durch das Prinzip zum bundesfreundlichen Verhalten verpflichten sich die Länder zu dieser Anpassung. Die gegebene Zustimmung beziehungsweise Ratifikation der Länder zur Konvention verleiht zudem dieser Umsetzungspflicht noch mehr Gewicht (vgl. Kroworsch 2014, 31).

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulsystemen der Länder betreffen vor allem die Organisation und den Ablauf des Schulalltages. Dabei gibt es auch unterschiedliche Lehrpläne und Schulferien. Durch die jährlich stattfindende Ständige Kultusminister-Konferenz, wobei die Bildungsminister der jeweiligen Länder zusammenkommen, sollen die regionalen Systeme koordiniert werden. Das für Bildung und Forschung zuständige Ministerium der Bundesrepublik Deutschland versucht währenddessen auch die Bildungspolitik der Länder zu vereinheitlichen.

Die Kindergärten, welche von 3-6 jährigen Kindern besucht werden, gehören in Deutschland nicht zum Bildungssystem. Das deutsche Schulsystem beginnt mit der Primarstufe. Bis auf die Ausnahmen Berlin und Brandenburg besuchen Kinder in Deutschland zwischen 6 und 10 Jahren die Grundschule (Primarstufe), welche die Klassen 1-4 umfasst. Diese erste Stufe des Bildungswesens dauert in den beiden genannten abweichenden Bundesländern von der 1. bis zur 6. Klasse an.

Nach der Grundschule sollen, beziehungsweise müssen sich die Kinder für einen weiterführenden Schulweg entscheiden. Die zweite Stufe des deutschen Bildungssystems ist die Sekundarstufe mit den bestehenden Möglichkeiten der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums. Die Kinder müssen also häufig schon mit ca. 9 Jahren eine Entscheidung zum weiteren Bildungsweg treffen. Die Sekundarstufe unterteilt sich noch einmal in die Sekundarstufe 1 und 2. Die Sekundarstufe 1 umfasst die Klassen 5.-10. und wird von Schüler/innen im Alter von 10-16 Jahren besucht. Die Sekundarstufe 2 ist ein fortsetzender Bildungsweg der Sekundarstufe 1 und beinhaltet zum Beispiel Ausbildungen, das Abitur und Studiengänge. Das Gymnasium besteht so weiterführend aus den Klassen 10-13 und wird von Schüler/innen im Alter von 15-18 Jahren besucht.

Die Hauptschule (Sekundarstufe 1) ist ein um ein Jahr verkürzter Werdegang und zielt auf eine Berufsreife der Schüler/innen ab. Innerhalb der Realschule (Sekundarstufe 1) sollen die Schüler/innen auf eine Ausbildung beziehungsweise Lehre oder ein Studium (Sekundarstufe 2) vorbereitet werden. Der Bildungsweg des Gymnasiums (Sekundarstufe 1) soll auf das Abitur und das Universitätsstudium (Sekundarstufe 2) vorbereiten (vgl. KMK, 2012).

Des Weiteren gibt es im deutschen Schulsystem Förderschulen, welche hauptsächlich die Klassenstufen 1-9 umfassen. Sie sollen wie zum Beispiel in Sachsen dazu dienen, Kinder und Jugendliche auf ihr Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Ihr Leben sollen sie so möglichst selbstständig bestreiten können. Es werden also in den Förderschulen vorwiegend Schüler aufgenommen, welche in ihren psychischen und physischen Funktionen so beeinträchtigt sind, dass eine bestmögliche Förderung an allgemeinbildenden Schulen nicht erfolgen könnte. In Sachsen gibt es acht verschiedene Förderschultypen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2013, 16).

Umso stärker so eine Unterteilung ausfällt, damit verschiedene Diagnosen und Behinderungsformen bestimmt werden können, desto eher verschwindet die Thematik der Menschen mit Behinderung aus dem öffentlichen Fokus. Die für das deutsche Schulsystem typischen Sonderschulen wurden im Laufe ihres Bestehens Förderschulen genannt. Der Begriff Förderschulen „verschönert“ den Tatbestand, dass Schüler/innen aus den Regelschulen aus- und abgegrenzt werden.

Der Begriff der Förderung ist dennoch im Umgang mit den genannten Schüler/innen von zentraler Bedeutung, allerdings wird diese Förderung international nicht auf spezielle Schüler/innen konzentriert. International stehen häufig für alle Schüler/innen Angebote der Förderung bereit, um eine Selektionspraxis zu verhindern. In Deutschland werden Förderschulen nach Förderschwerpunkten unterteilt. Diese Unterteilung unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland, da es zwischen den Schwerpunkten zu Überschneidungen kommt.

Für den Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung gibt es in Deutschland die Förderschule für Erziehungshilfen. Beim Förderbedarf Lernen

werden die Schüler/innen in eine Förderschule für Lernbehinderte überwiesen. Liegt der Bedarf in der Sprache, so gibt es die Förderschule für Sprachbehinderte. Damit Schüler/innen in ihrer geistigen Entwicklung scheinbar optimal gefördert werden können, werden sie auf die Förderschule für geistige Entwicklung verwiesen. Bei einem motorischen und körperlichen Förderbedarf, sollen die Schüler/innen in Deutschland die Förderschule für Körperbehinderte besuchen. Bei autistischen Verhalten werden die Kinder und Jugendlichen, von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich, in bestehende Förderschule überwiesen. Wird beim Sehen ein Förderschwerpunkt erkannt, so verweist man in Deutschland die Schüler/innen auf eine Förderschule für Blinde. Liegt der Schwerpunkt beim Hören, wird die Förderschule für Gehörlose, Schwerhörige und Taubstumme in Betracht gezogen. Auch für kranke Schüler/innen gibt es die Schule für Kinder, welche sich in einer längeren Krankenbehandlung befinden.

Diese Aufteilung der Schulen bringen jedoch mehrere Schwierigkeiten und Probleme mit sich. Damit eine klare Zuordnung ermöglicht werden kann, wird von Sonderpädagogen/innen, von Mediziner/innen oder von Psychologen/innen ein Förderschwerpunkt benannt. Anders ausgedrückt bedeutet dies, aufgrund der Existenz unterschiedlicher Sonderschulen wird angenommen es gäbe auch die unterschiedlichen Behinderungsformen, welche diesen Schulen zugeordnet werden können. Preuss Lausitz hatte wegen der diffusen diagnostischen Praxis geschlussfolgert, es würden sich aus den Förderschwerpunkten soziale und emotionale Entwicklung, motorische und körperliche Entwicklung und den Förderschwerpunkt Lernen keine zwingenden didaktischen Inhalte ergeben, die sich aus einer dem Förderschwerpunkten angenommenen Pädagogik ableiten ließen. Ausschlaggebend für eine sinnvolle Didaktik seien vielmehr biographische Situationen, die Ausgangslage des Lernenden und die Lebenswelt des einzelnen Kindes in Hinsicht auf den schulischen Kontext. Anstatt im Spezialfall nach Gemeinsamkeiten mit anderen Lernenden im gemeinsamen Schul-Umfeld gesucht wird, werden in Deutschland noch immer durch Förderschulen Menschen ausgegliedert und so gar keine Gemeinsamkeiten zu den Regelschüler/innen zugelassen. Die in Deutschland stattfindende Exklusion setzt sich durch Sonderausbildungen der Lehrkräfte für

Förderschulen fort. International hingegen werden Lehrer/innen häufig in sonderpädagogischen Grundlagen geschult, damit sie für den gemeinsamen Unterricht vorbereitet sind.

Im internationalen Vergleich wird zudem für die genannten Behinderungsformen in den meisten Fällen ein Regelschulbesuch empfohlen. In Deutschland ist bisher eine gemeinsame Beschulung aufgrund weniger Gesamtschulen nur ansatzweise möglich. Die geringe Zahl an inklusiven Schulen steht mit der rechtlichen Lage im Widerspruch. Auf Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention ist es menschenrechtswidrig, wenn die Schädigung oder Schwierigkeiten eines Menschen als Kriterien für einen sozialen Ausschluss dienen.

Das deutsche Schulsystem wird von einer Reihe Faktoren bestimmt, welche die menschenrechtswidrige Situation begünstigen und die Inklusion blockieren. Ein solcher Faktor ist zum Beispiel die Selektion, welche durch die genannte frühe Aussonderung von Heranwachsenden mit Beeinträchtigungen in Sondergruppen und -schulen betrieben wird. In inklusiven Schulen hingegen werden heterogene Gruppen gebildet und Formen der äußeren Differenzierung vermieden.

Das in Deutschland praktizierte Benotungssystem und das dadurch mögliche „Sitzenbleiben“ sind weitere Inklusions-blockierende Faktoren. Wenn verschiedene Menschen nur über Noten bezüglich ihrer Leistung verglichen werden, dann bleiben verschiedene Voraussetzungen der Menschen unberücksichtigt. Dadurch entsteht die Tendenz zum möglichen „Sitzenbleiben“, was wiederum zur Selektion führt. In inklusiven Schulen werden unterschiedliche Bewertungs- und Feedbacksysteme geschaffen, damit individuelle und begrenzte Rangvergleiche erzielt werden können. „Sitzenbleiben“ gilt als ineffektiv und verschwindet als Methode der Schule.

Die Existenz einer Regelbeschulung ist auch ein blockierender Faktor. Heranwachsende, bei denen Schwierigkeiten festgestellt werden, können abgeschoben werden. Inklusive Schulen hingegen arbeiten mit allen Schüler/innen, welche aufgenommen wurden. In Deutschland setzt zudem eine Förderung häufig erst ein, wenn der Zustand einer Schwierigkeit oder

Schädigung bereits kritisch geworden ist. Inklusion setzt auf Frühförderung und versteht sich als ein System, welches schon vor der Schule greift und stark vernetzt arbeitet.

Die deutschen Schulen sind sehr leistungsorientiert und setzen auf viel Lernstoff. Aufgrund der hohen Wissenslastigkeit wird jedoch ein realistischer Kompetenzerwerb vernachlässigt. In inklusiven Schulen ist die Kompetenzentwicklung ein Kernbereich, wohin gegen die Stoffmenge begrenzt wird. Diese Begrenzung des Lernstoffs geschieht dabei immer im Abgleich zu den internationalen Standards. Die Aufgabe zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems ist mit den bisherigen Strukturen und Ausstattungen der Schulen in Deutschland nicht zu bewältigen. Ein reiches Land wie Deutschland muss deutlich höhere Bildungsausgaben tätigen, damit die Herausforderung, der rechtlichen Lage nicht zu widersprechen, gelöst werden kann.

Desweiteren werden die einzelnen Klassen der Schulen in Deutschland von relativ vielen Schüler/innen besucht. Die hohen Klassenfrequenzen behindern die Umsetzung der Inklusion. Um heterogene Gruppen unterrichten zu können, muss der Personalschlüssel pro Klasse verbessert werden. Noch ein Faktor ist die erwähnte Sonderpädagogik. In Deutschland sind die Aufgaben der Sonderpädagogik von den allgemeinen Regelschulen noch zu sehr isoliert. Inklusive Schulen bedingen inklusiv geschulte Lehrkräfte.

Aus dem Bildungsbericht von 2010 ging hervor, dass es in Deutschland 3302 Förderschulen gab. In den Förderschulen des deutschen Schulsystems wurden im Jahr 1999 insgesamt 4,5% von allen Schüler/innen der Primar- und Sekundarstufe 1 unterrichtet. Bis 2008 stieg dieser Anteil auf 4,9% an. Dabei handelt es sich nach Stand 2008/09 um etwa 400000 Schüler/innen. Eine Verminderung der Förderschulquote zugunsten individueller Förderung an allgemeinbildenden Schulen konnte in Deutschland nicht beobachtet werden. Der Anstieg des Förderschulbesuches lässt sich dadurch erklären, dass Schüler/innen sogar früher auf diese Schulform überwiesen werden und ihr durchschnittlicher Aufenthalt sich so erhöht hat. Die Sonderschulen stellen zudem meist eine Sackgasse dar, da eine Rückkehr an Regelschulen weder beabsichtigt noch möglich ist.

Aus Statistiken des Bildungsberichtes geht weiter hervor, dass es zu großen Unterschieden zwischen den Bundesländern bezüglich ihrer Förderquote besteht. So werden zum Beispiel in Rheinland-Pfalz 4,3% aller Schüler/innen der Primar- und Sekundarstufe 1 in Förderschulen unterrichtet, wobei dies in Mecklenburg-Vorpommern 11,7% der Schüler/innen betrifft. Zum anderen ist Deutschland im europäischen Vergleich das Land mit der höchsten Quote von Sonderbeschulungen und das Land mit der geringsten Quote am gemeinsamen Unterricht (vgl. Reich 2012, 79 ff.).

VI. Möglichkeiten zur Entwicklung einer inklusiven Schule

Es wird keine klare Antwort auf die Frage geben, wie Schulen Inklusion übernehmen können, da alle Schulen sehr verschieden sind. Jedoch wird angenommen, eine inklusive Schulentwicklung könne über Fortbildungen erreicht werden, welche zum Beispiel schulintern oder an Hochschulen stattfinden. Damit diese Entwicklung in Gang kommen kann werden drei der folgenden Variablen benannt.

Zum einen kommt der Schulleitung eine tragende Rolle zu. Dabei steht vor allem die Grundhaltung der Schulleiter/in hinsichtlich der Inklusionsfrage zur Diskussion. Mit einer glaubwürdigen Inklusionshaltung kann die Leitungsperson gegenüber ihrem Personal überzeugend argumentieren und so Entwicklungsschritte anstoßen. Die Bildungsverwaltung und Bildungspolitik müssen dabei Signale vorgeben, damit die Volksschulbildung gesteuert werden kann. Dazu müssen ebenfalls notwendige Unterstützungen angeboten werden.

Damit eine „Besonderung“ aufgehoben werden kann, muss die Rolle der Regelschulpädagogen/innen und Sonderpädagogen/innen innerhalb einer inklusiven Schule klar bestimmt werden. Durch Aus- und Weiterbildungen werden diese Lehrkräfte auf eine gemeinsame Beschulung vorbereitet. Allerdings ist Inklusion nicht teilbar. Sozusagen gibt es auch keine

Spezialist/innen der Inklusionspädagogik. Dennoch muss diese Denkweise, welche die Inklusion mit sich bringt, für eine nachhaltige Arbeit bei Regelschulpädagogen/innen etabliert werden. Qualifizierte Begleitungen, Weiterbildungen und Unterstützungen müssen dazu an der Schule verfügbar sein.

Für eine inklusive Schule ist auch ein Team, welches lange Zeit stabil bleibt, von großer Bedeutung. Ein multiprofessionelles Team kann durch gegenseitiges Coaching, den sofortigen Austausch und durch Beratungen eine systematische Sichtweise fördern. Eine Neuerung der Pädagogik verlangt den Einbezug aller relevanten Personen des Gesamtsystems. So muss weiter ein Unterstützungs- und Kooperationsnetzwerk um die Schule herum aufgebaut werden. Dazu zählen neben dem interdisziplinären Team zum Beispiel auch Eltern, Behördenmitglieder, Weiterbilder/innen und Bildungspolitiker/innen. Die angesprochenen Weiterbildungen sollen also dazu beitragen, dass dieses tragfähige Kooperations- und Unterstützungsnetzwerk errichtet werden kann (vgl. Seitz, Finnen, Korff, Scheidt 2012, 165 f.).

Damit ein inklusives Leitbild, welches auch das Land, die Kommune und andere Beteiligte neben der Schule mit einbezieht entstehen kann, bedarf es zu dem schriftlicher Verpflichtungen. Diese schriftlichen Verpflichtungen beinhalten zum Beispiel Ziele der Schule und verlangen eine konsequente Umsetzung. Dabei gibt es verantwortliche Personen oder Institutionen, die auf Einhaltung der Verpflichtungen achten. Die Verschriftlichung dient dazu, Praktiken daran zu messen, was erreicht wurde. Durch Dokumentationen soll festgestellt werden, was die Gründe für ineffektiv laufende Prozesse sind. Eine kontinuierliche Verbesserung und Entwicklung der Schule könnte so gewährleistet werden. Als eine solche schriftliche Verpflichtung werden zum Beispiel die zehn Visionen einer inklusiven Schule genannt (vgl. Reich 2014, 37). Dabei werde ich für einen kurzen Einblick drei von diesen Visionen vorstellen.

Die erste Vision oder der erste Baustein sieht der vorgeschlagene Entwicklungsansatz darin, dass das inklusive Leitbild im Schulleben umgesetzt wird. Dabei gelten im Schulbetrieb die aus den Leitbild und den fünf Standards der Inklusion abgeleitete Regeln. Die Schule kann dabei nachprüfbar

Ergebnisse und Verhaltensweisen im Sinne einer inklusiven Entwicklung erzielen. Desweiteren wird das Vorhaben der Schule durch Nachbarschaft, Elternschaft, Verwaltung und von zuständigen Behörden unterstützt.

Die zweite genannte Vision beziehungsweise der zweite Baustein ist die Diversität der Schüler/innen und Lehrer/innen einer Schule, welche das Bild einer heterogenen Gesellschaft spiegeln. So unterschiedlich wie die jeweilige Kommune oder der Stadtteil mit ihren Menschen beschaffen ist, so soll das auch bei den Lernenden und Lehrenden erkennbar sein. Dabei soll die Nachbarschaft im Umkreis der Schule dem inklusiven Entwicklungsprozess wertschätzend gegenüberstehen.

Die letzte Vision, auf die ich eingehen möchte beschäftigt sich mit der Ressourcenfrage. Für eine gelingende inklusive Schule müssen ausreichend materielle Mittel und Personal bereitstehen. Diese Ressourcen sollen die Arbeit der Lernenden, Lehrenden, Eltern und anderen Beteiligten unterstützen. Aufgrund niedriger finanzieller Ausgaben im Bildungsbereich muss sich die Bildungsstätte für eine verbesserte Ausstattung von Sachmitteln und Personal einsetzen. Bei unzureichender Ausstattung macht die Schule von ihrem Beschwerderecht Gebrauch. Dies geschieht durch Protokollierungen und Dokumentationen von Defiziten.

Die anderen sieben Visionen oder Bausteine beschreiben weitere Zuständigkeiten, Einstellungen und Verfahrensweisen. Die zehn Visionen können als ein Leitfaden für die Entwicklungsziele gesehen werden, welche eine Schule auf ihrem Weg zur inklusiven Bildungsstätte verfolgt (vgl. Reich 2014, 37 ff.).

Zur Erfüllung dieser Visionen oder Ziele werden drei Stufen beschrieben, wie die Veränderung der Schule ablaufen könnte. Diese drei Stufen unterteilen sich in kurzfristige, mittelfristige und langfristige Ziele.

Die erste Stufe beschreibt kurzfristige Ziele, welche die Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten und mit ihren Beteiligten selbst erreichen kann. Dabei sollen die zehn Visionen auf der Schulebene eingeführt werden.

In der zweiten Stufe werden mittelfristige Anforderungen für die Schule genannt. Innerhalb der nächsten 3-5 Jahre soll die Schule ein Netzwerk aufbauen, um gesteckte Ziele zu erreichen, da die Schule diese nicht allein umsetzen kann. Auf lokaler Ebene bedarf es Partnern, relevanten Stellen und Sponsoren, damit die Ressourcenlage der Schule zugunsten einer inklusiven Entwicklung verbessert werden kann.

Die dritte Stufe zur Verwirklichung der Visionen einer Schule, beinhaltet langfristige Ziele. Die Verbesserungen der Schule, vor allem hinsichtlich sachlicher Mittel und personeller Hilfen, soll gemessen und dokumentiert werden. So können Städte oder Gemeinden mit hohem und geringem Inklusionsindex unterschieden werden. Desweiteren sollen die Messungen und Dokumentationen für alle Beteiligten transparent werden. Durch Einbeziehung aller Beteiligten in die Entscheidungsprozesse werden weiterhin demokratische Strukturen gestärkt (vgl. Reich 2014, 40).

VI.1 Index für Inklusion

Als ein weiteres Instrument der Evaluation wird der Index für Inklusion genannt. Der Index ist neben den zehn Visionen ein weiteres Material, welches Schulen, Kindertageseinrichtungen und Kommunen unterstützt, eine inklusive Richtung einzuschlagen. Die inklusive Wertehaltung wird verbunden mit konkreten Fragen an die Schule zur aktuellen Situation und Planung. Dadurch sollen Inspirationen für Veränderungen und Reflexionen des Erreichten beziehungsweise des momentanen Standes der Schule möglich sein. Der Index hat auch bereits im deutschsprachigen Raum ein großes Spektrum von praktischen Erfahrungen und Herangehensweisen vorgebracht. Durch den Einsatz des Index in Gemeinden, Kitas und Schulen ist dabei vor allem eines deutlich geworden. Bei der Umsetzung eines inklusiven Schulkonzeptes hat die Zusammenarbeit der Beteiligten eine sehr große Bedeutung. Besonders die Zusammenarbeit mit möglichst unterschiedlichen Personen und Gruppen würde

durch verschiedene Perspektiven zu einem produktiven Dialog führen. Als Bereicherung werden vor allem Kinder und Jugendliche gesehen, welche am Entwicklungsprozess beteiligt werden (vgl. Seitz, Finnen, Korff, Scheidt 2012, 168).

Der Index für die Inklusion unterteilt die Arbeit von zum Beispiel Schulen in drei Dimensionen. In der ersten Dimension soll eine inklusive Kultur aufgebaut werden, dazu ist es notwendig eine Gemeinschaft herzustellen, welche inklusive Werte vertritt. In der zweiten Dimension soll ein Regelwerk nach inklusiven Grundsätzen erstellt werden. Damit soll eine Bildungsstätte sich für alle Kinder und Jugendliche entwickeln und eine Unterstützung organisieren, welche diese Diversität zulässt. Die dritte Dimension beinhaltet die Entwicklung inklusiver Praktiken für alle. So soll sich zum Beispiel das Curriculum einer Schule für alle Beteiligten öffnen, um gemeinsam das Lernen gestalten zu können.

Damit eine Arbeit im Sinne des Index für Inklusion beginnen kann, müssen zunächst alle Beteiligten des inklusiven Projektes zusammenkommen. Bei diesem ersten Treffen wird eine Planungsgruppe gebildet. Die Gruppe sollte möglichst inklusiv arbeiten und muss sich Unterstützung suchen. Dabei sollte versucht werden, alle Betroffenen und Beteiligte am Arbeits- und Planungsprozess zu involvieren. Die im Index enthaltenen Fragen sollen zur Anregung dienen. Das inklusive Projekt soll so für sich einen Eindruck gewinnen, wie inklusive Leitbilder in ihrer Einrichtung umgesetzt werden können. Dabei müssen die Bedürfnisse verschiedener beteiligter Gruppen wie Leitung, Eltern, Lehrende, Lernende und Verwaltung berücksichtigt werden. Durch eine gemeinsame Sprache mit allen Betroffenen über Inklusion soll ermöglicht werden, bestehende Barrieren abzubauen und ausreichende Ressourcen bereitzustellen. Mit diesem Weg wird zunächst versucht eine Diversität zu unterstützen.

Nach dieser Fragephase kommt es zur Priorisierung der Ergebnisse. Der geschlussfolgerte Plan soll bestehende Praktiken und Handlungen im Sinne der Inklusion verändern, beziehungsweise verbessern. Dabei müssen Eckpunkte

des Plans schriftlich festgehalten und dokumentiert werden. Die wesentlichen Methoden sind hierbei Transparenz und Partizipation.

In der darauffolgenden Durchführungsphase werden Prioritäten umgesetzt. Die zu Beginn festgelegten Absichten sollen jetzt zu nachprüfbaren Handlungen führen. Damit ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess beginnen kann, muss in vorher festgelegten Zeiträumen überprüft werden, wie die Planung umgesetzt wurde. Dabei werden alle Prozesse betrachtet und bewertet. Was lief also bisher gut und was eher schlecht (vgl. Reich 2014, 45 f.)?

Trotz der Orientierung mit dem Index für Inklusion kann es jedoch aufgrund der Wirkung von Routinen dazu kommen, dass Vorhandenes lediglich verbessert wird, aber nichts Neues entsteht. Die Möglichkeiten beziehungsweise Ansätze für eine inklusive Entwicklung helfen vor allem eine Selbstveränderung der Beteiligten in Gang zu bringen (vgl. Seitz, Finnern, Korff, Scheidt 2012, 168 f.).

VI.2 Beispiel zur Umsetzung der Inklusion in einer finnischen Schule

Die UN-Behindertenrechtskonvention haben neben Deutschland noch viele andere Länder unterzeichnet. Als Beispiel für eine Umsetzung inklusiver Prozesse wird im folgenden Text auf das finnische Bildungssystem Bezug genommen. Die gesammelten Informationen stammen aus Südfinnland und sind durch einen einjährigen Forschungsaufenthalt entstanden.

Die Grundbildung der Schulen in Finnland umfassen die 1.-6 Klasse und 7.-9. Klasse. Dort werden alle Lernenden gemeinsam unterrichtet. Die kommunale Schulorganisation wird von der Trägerschaft und einem Schülerfürsorgesystem mitbestimmt. Zu erwähnen ist, dass das finnische Schulwesen vor allem kommunal verwaltet wird. In den Gemeinden haben wiederum Bürgerorganisationen und Wohlfahrtsverbände eine übergeordnete Funktion. In Finnland kooperieren alle Schulen in einem Netzwerk, welches Dienstleistungen aus den gesundheitlichen, sozialen und kulturellen Bereichen

anbietet. Die Heranwachsenden werden so über eine längere Zeit umfassend begleitet.

Innerhalb der Schulen deckt die Personalstruktur viele Fachkompetenzen ab. Das Schülerfürsorgesystem besteht aus Lehrkräften, der Schulleitung, dem Schulgesundheitswesen, aus schulpsychologischen und therapeutischen Dienstleistungen sowie aus der Schulsozialarbeit und einem Kurator beziehungsweise der Kuratorin. Durch die Kooperation der Fachkräfte, welche mit dem System einhergehen, wird für individuelle Entwicklungsprozesse eine gemeinsame Verantwortung getragen. Dadurch, dass der oder die Kurator/in die Organisation des Teams übernimmt, können Lehrpersonen sich weiterhin auf Fachlichkeit konzentrieren. Der Auftrag des Kurators oder der Kuratorin wird in der Regel von eine/n Sozialarbeiter/in ausgeführt. Diese Stelle des Schülerfürsorgesystems lässt Schüler/innen bei Bedarf angemessene Unterstützungsmaßnahmen zukommen. Weiterhin stellt sie das Team zusammen und regelt den Einsatz verschiedener Professionen vor Ort. Maßnahmen werden so fallbezogen und individuell organisiert.

Ein Erfahrungsbericht des Forschungsaufenthaltes stammt aus der Gemeinde Vantaa-Koorso, welche nördlich von Helsinki liegt. Dieser kann als Beispiel für gelingende inklusive Netzwerkarbeit gesehen werden. Das Beispiel bezieht sich auf eine kommunal organisierte Jugendsozialarbeit. Die Belegschaft der Einrichtung besteht aus drei Mitarbeiter/innen, welche in Kooperation mit der Kommune und mehreren Schulen arbeiten. Für den Fall, dass Unstimmigkeiten innerhalb einer Klasse auftreten, welche das Lernen erschweren, sind die Schulen in einem Netzwerk eingebettet, das mit der genannten Jugendsozialarbeitsstelle in Verbindung steht. Bei Problemen kann sich die Lehrkraft oder der Kurator beziehungsweise die Kuratorin einer Schule an die Schulsozialarbeit wenden und darüber hinaus an die Jugendsozialarbeit der jeweiligen Kommune.

Im Beispiel wird eine Klasse mit 23 Schüler/innen durch die Jugendsozialarbeiter/innen betreut. Diese Betreuung findet bereits über mehrere Jahre hinweg und mindestens einmal wöchentlich statt. Währenddessen kommt es zum Austausch zwischen Eltern und Lehrer/innen.

Die Sozialarbeiter/innen hingegen befinden sich hauptsächlich in gemeinsamen Projekten mit den Heranwachsenden. Inhalte der Projekte werden von den Kindern, Jugendlichen und den Sozialarbeiter/innen selbst bestimmt. Beobachtete Gesprächsthemen zwischen den Projektteilnehmern waren zum Beispiel Erfolg- und Misserfolge, das Wohlbefinden und Wochenverläufe. Projekte welche neben den Gesprächen durchgeführt wurden beinhalteten zum Beispiel Themen wie Theater, Musik und Tanz. Innerhalb der durch Unstimmigkeiten aufgefallenen Klasse soll so ein Vertrauen und Miteinander geschaffen werden.

Dieses Netzwerkbeispiel einer finnischen Kommune weist eine hohe personelle und zeitliche Flexibilität auf. Durch das Schülerfürsorgesystem vor Ort der Schule und der außerschulischen Jugendsozialarbeit der Gemeinde wurden in Finnland Voraussetzungen geschaffen, damit eine individuelle Förderung in allgemeinen Schulen gewährleistet werden kann (vgl. Seitz, Finnern, Korff, Scheidt 2012, 254 ff.).

VII. Soziale Arbeit in inklusiven Schulen

Bisher gibt es nur wenige Untersuchungsergebnisse in Deutschland, welche sich mit Integrationserfahrungen von Schüler/innen mit Behinderung in der Sekundarstufe beschäftigen. Durch einen Hamburger Schulversuch von 1999 (Köbberling/Schley) konnte festgehalten werden, dass es in Schulen aus der Perspektive von diesen Schüler/innen zu verschiedenen Problematiken kam. So gab es zum Beispiel aufreibende Auseinandersetzungen zwischen Mitschülern und dem von Behinderung betroffenen Heranwachsenden. Das „Anders-sein“ wurde abgewertet und abgelehnt, außerdem kam es zu verbalen und nonverbalen Angriffen. In Einzelfällen musste vor dem Hintergrund, welches Maß an Konflikterfahrung zumutbar war, ein Wechsel in die Förderschule erfolgen. Auch die soziale Integration geriet an ihre Grenzen, da

die Schüler/innen mit Behinderung in den seltensten Fällen über Peer-Kontakte während ihrer Freizeit verfügten.

Pädagogische Aufgaben die sich innerhalb der Schule aus diesem Hintergrund ergeben, sind vor allem Angebote von Begleitung und Unterstützung. Die Schüler/innen mit Behinderung sollen sich selbst in ihren Stärken und Schwächen akzeptieren und ein integriertes Selbst-Bild entwickeln. Aus bisherigen Erfahrungen geht hervor, dass betroffene Schüler/innen aufgrund fehlender pädagogischer Zuwendung solche Problematiken häufig aus eigener Kraft lösen mussten. Nun kann die Frage gestellt werden, wie Mobbing Erfahrungen und soziale Ausgrenzung in Schulen präventiv verhindert werden können (vgl. Seitz, Finnern, Korff, Scheidt 2012, 241 f.)?

VII.1 Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen

Eine Inklusiv Schule bedingt eine ansässige Schulsozialarbeit. Durch diese pädagogische Arbeit an Schulen können sich dort Empathie und Solidarität als Interaktions- und Kommunikationsstrukturen etablieren. Der Umgang mit Diversität soll zur Bereicherung für die Schule werden. Bezogen auf das deutsche Schulsystem werden im Primarbereich für die Schulsozialarbeit folgende Leitgedanken beschrieben. Interkulturelle Kontakte sollen zum gegenseitigen Verständnis gefördert werden. In der Schule werden Schüler/innen über Minderheiten, Rassismus und Rechtsextremismus informiert. Es werden dabei Handlungsalternativen, Zivilcourage und Anti-Rassismus-Trainings vermittelt. Weiter muss eine Sensibilisierung für Minderheiten stattfinden. Außerdem bedarf es auch einer Stärkung dieser Gruppen. Kinder werden durch Schulsozialarbeit in verschiedenen Kompetenzen gefördert. Dies betrifft zum Beispiel Sozial-, Lern-, Leistungs- und Handlungskompetenzen sowie die Eigenverantwortung.

Eine praktische Umsetzung des Auftrages kann durch gezielte Strukturen und Maßnahmen erfolgen. Es müssen zum Beispiel Aktions- und Schutzräume in der Schule bereitstehen. Desweiteren sollen regelmäßige Klassenräte und Kinderparlamente etabliert werden. Möglich wäre es auch Schüler/innen als Streitschlichter oder „Pausenschiris“ auszubilden. Um eine solche Angebotsstruktur zu schaffen, muss eine sonderpädagogische Kraft Teil des schulischen Teams werden.

Während der Sekundarstufe bewältigen die Heranwachsenden häufig andere Entwicklungsschritte als in der Primarstufe. Aufgrund der Pubertät beschäftigen sich Schüler vermehrt mit ihrer eigenen Identität. Damit Ausgrenzungsprozesse verhindert und ein konstruktiver Umgang mit Diversität stattfinden kann, bedürfen die Schüler/innen in dieser Zeit besonderer sozialpädagogischer Zuwendung und Unterstützung. Dabei werden folgende Angebotsstrukturen vorgeschlagen.

Formen der Konfliktlösung müssen in Lerngruppen dauerhaft herausgearbeitet und ritualisiert werden. Möglichkeiten dafür bieten Morgenkreise, Klassenräte sowie Wocheneinstiegs- und Wochenabschlussgespräche. Dem frühzeitigen Einüben und Erlernen solcher Konfliktlösungsrituale kommt dabei eine große Bedeutung zu.

Eine Erkenntnis aus langjähriger Forschungspraxis ist, dass für integrative Pädagogik an Schulen vernetzte Strukturen erforderlich sind. Lehrer allein können nicht eine Pädagogik der Verschiedenheit umsetzen. Alle Beteiligten einer Schule (Lehrer, Schulverwaltung, Sozialpädagogen, Eltern, Schüler) müssen eng zusammenarbeiten. Zudem benötigt eine inklusive Bildungsstätte eine effektive Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen und Dienstleistungen (vgl. Seitz, Finnern, Korff, Scheidt 2012, 243 f.).

Damit durch Schulsozialarbeit Inklusionschancen hergestellt werden können, müssen Blockaden zwischen Lebenswelten und dem Bildungssystem aufgelöst und verhindert werden. Die Kinder und Jugendlichen sollen nicht gezwungen sein, sich mit ihrem Verhalten an das Bildungssystem anzupassen. Vielmehr soll ein wechselseitiger Ausgleich bestehen, wobei das Bildungssystem

Notwendigkeiten der Anpassung erkennt und herstellt (vgl. Spies, Pötter 2011, 27 f.).

VII.2 Beratung an inklusiven Schulen

Bei der Einzelfallhilfe von Schulsozialarbeit ist die Beratung eine zentrale Tätigkeit. Das Beratungsangebot gilt dabei für alle Beteiligten (Schüler/innen, Eltern, Lehrkräfte, Administratoren) der Schule. Sie sollen bei Schwierigkeiten und deren Bewältigung unterstützt werden. Die sozialpädagogische Beratung geht dabei sehr komplex vor. Die Einzelfallhilfe findet immer systemisch orientiert statt. Darüber hinaus werden Lebenswelten der zu Betreuenden berücksichtigt. Das Beratungsangebot richtet sich so nach den Bedürfnissen von Betroffenen.

Entwicklungs- und Leistungsfähigkeiten von Schulen, Lehrer/innen und Schüler/innen bezogen auf organisatorische und individuelle Möglichkeiten gehörte bisher zum Beratungsangebot der Schulpsychologie. Schulpsychologische Beratung ist jedoch ein hochschwelliges Angebot, welches der Vermittlung bedarf. Zudem bestehen bei diesem Beratungsangebot wenig direkte Kenntnisse über den jeweiligen Sozialraum und eine zu geringe Kooperation mit multiprofessionellen Unterstützungsmöglichkeiten.

Beratungsangebote der Schulsozialarbeit verorten sich zwischen schulpsychologischen Beratungen und Alltagsberatungen. Dieses Angebot ist im sozialen Umfeld eingebettet und setzt sich als Ziel, Lebenssituationen und Lernbedingungen von Heranwachsenden lebensweltorientiert, aufklärend, motivierend und unterstützend zu verbessern (vgl. Spies, Pötter 2011, 72 ff.).

Eine Inklusion bedingt veränderte Einstellungen und Gewohnheiten. Dies betrifft besonders den Umgang mit sonderpädagogischen Förderbedarf, geographisch Fremden, langsam Lernenden und verschiedenen sozialen Ausgangslagen. Durch solch einen Wandel müssen altbekannte Rollenverhalten und Konzepte

neu bewertet werden. Einer objektiven Auseinandersetzung stehen dabei häufig Vorbehalte, Ängste und Missverständnisse der Beteiligten im Weg. Diese mentalen Barrieren müssen zunächst durch ein sachliches Verständnis von inklusiver Bildung abgebaut werden. Vermittelt werden muss, dass eine inklusive Bildung nicht nur Minderheiten zu Gute kommt, sondern die Bedürfnisse aller Heranwachsenden in den Fokus genommen werden (vgl. Kroworsch 2014, 69).

Während des Wandels einer Schule zur inklusiven Bildungsstätte können wie erwähnt Ängste bei den Beteiligten auftreten. Befürchtungen der Eltern könnten zum Beispiel sein, dass ihr Kind mit Förderbedarf in einer Regelschule untergeht. Andererseits befürchten wiederum Eltern, dass ihre Kinder in inklusiven Klassen im Lernen gebremst werden. Lehrer/innen könnten sich gegenüber der Herausforderung eines inklusiven Unterrichts überfordert fühlen. Sonderpädagogen hingegen könnten befürchten, dass ihre Profession weniger wertgeschätzt wird. Es ist wichtig all diese Ängste ernst zu nehmen. Dabei muss dem Beteiligten vor allem folgendes vor Augen gehalten werden. Inklusive Bildung möchte ein besseres Schulangebot für alle Kinder erreichen. Aus zahlreichen Forschungsarbeiten geht hervor, dass behinderte und nicht behinderte Kinder bessere Lernergebnisse im gemeinsamen Unterricht erzielen. Dies betrifft besonders Bereiche des sozialen und kognitiven Lernens. Ulf Preuss-Lausitz hat geschlossen, dass eine flächendeckende Inklusion ein Impulsgeber für allgemein guten Unterricht ist. Der Unterricht sei sozial integrativer als auch lernwirksamer (vgl. Wernstedt, John-Ohnesorg 2010, 19).

VII.3 Schulassistenz

Schulen müssen sich für heilpädagogische und sozialpädagogische Berufsgruppen öffnen, damit Schulassistenten/innen den Unterricht begleiten können. Durch unterstützten Unterricht können Aufgaben zum Nachteilsausgleich übernommen werden. Zudem sollen sie für ein soziales

sowie inklusives Klima während des Unterrichts und den Pausen beitragen (vgl. Kroworsch 2014, 83).

Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen diese Assistenz in der Klasse. Eine Teilhabe am Ganzen soll so ermöglicht werden. Die Teilhabe aller ist dabei die Aufgabe der inklusiven Bildungseinrichtung und nicht die des einzelnen Kindes.

Individuelle Assistenz wird in erzieherischen und pflegerischen Bereichen geleistet. Sie gibt Hilfestellungen bei der Orientierung von Schüler/innen im Schulgebäude und erkennt Missstände innerhalb der Schule. Zu den pflegerischen Tätigkeiten gehört zum Beispiel der Toilettengang. Erzieherische Tätigkeiten beziehen sich auf den gegenseitigen Umgang untereinander und Gruppenkompetenzen. Außerdem soll die Assistenz Schüler/innen in ihrer Arbeitsorganisation unterstützen. Desweiteren wird darauf geachtet, dass Barrieren und Gefahren im Schulumfeld verhindert werden. Die Assistenzarbeit richtet sich dabei nicht nach Unterrichtszeiten. Schulassistenz ist ein generelles Unterstützungsangebot für das Schulleben und berücksichtigt auch bestehende Freizeitaktivitäten und Arbeitsgruppen. Zu beachten ist, dass dieses Angebot nicht nur für Heranwachsende mit Förderbedarf gedacht ist, sondern alle Schüler/innen der Schule einbezieht. Die Gleichaltrigen sollen beim Spielen, Bewegen und Lernen pädagogisch begleitet werden. Wenn das Angebot nur für Kinder mit Förderbedarf gelten würde, hätte es eine exkludierende Wirkung (vgl. Trumpp, Seifried, Franz, Klauß 2014, 236 f.).

VII.4 Wichtige Methoden für die Soziale Arbeit an Schulen

Grundlegende Methoden für die Soziale Arbeit an inklusiven Schulen sind Partizipation, Empowerment und die Gemeinwesenarbeit. Durch Partizipation sollen die betroffenen Menschen an Entscheidungsprozessen, welche ihren Alltag beeinflussen, mit einbezogen werden (vgl. Ritscher 2013, 175).

Empowerment meint die Hilfe zur Selbsthilfe. Zu-Betreuende sollen im Stande sein, ihre eigenen Interessen zu vertreten und ein Bewusstsein erlangen, dass sie eigene Einflussmöglichkeiten besitzen ihren sozialen Nahraum zu gestalten. Eine erlernte Hilflosigkeit soll durch Selbstwertzuschreibungen gemildert werden (vgl. Richtscher 2013, 176).

Eine besonders wichtige Methode welche der Schulsozialarbeit bei dem inklusiven Wandel zukommt, ist die Gemeinwesenarbeit. Bei einer gemeinwesenorientierten Schulsozialarbeit wird bei Aktivitäten und Konzeptionen darauf geachtet, dass die Schule in sozialen Strukturen der Kommune eingebunden ist. Zu diesen Strukturen gehören alle Menschen innerhalb des Sozialraums. Weiter wird mit Einrichtungen kooperiert wie zum Beispiel Kindertagesstätten, den Allgemeinen Sozialen Dienst, Kirchen und Trägern. Ziel der gemeinwesenorientierten Schulsozialarbeit ist es soziale Probleme abzubauen. Umgesetzt werden soll dieses Ziel durch die Orientierung am Sozialraum. Angebote können so transparent und bürgernah erfolgen. Die Soziale Arbeit übernimmt dabei eine Mittlerfunktion zwischen Lebenswelt und Schule. Dabei ist eine Vernetzung der Bildungsstätte mit den Bedingungen des Gemeinwesens erforderlich. Im Sinne der Inklusion gehören zu diesen vernetzten Kooperationspartnern vor allem auch Einrichtungen und Dienste der Jugendhilfe. So soll ermöglicht werden, dass bei krisenhaften Verläufen schnelle und einzelfallbezogene Hilfen angeboten werden können (vgl. Spies, Pötter 2011, 82 ff.).

VIII. Fazit

Wenn ich auf den Anfang meiner Ausarbeitung zurückblicke fällt mir auf, dass ich davon ausgegangen bin, eine Inklusion von Menschen mit Behinderung würde durch die Schulen verwirklicht werden können. Allerdings gibt es in Deutschland noch kein flächendeckendes Angebot von inklusiven Schulen. Die Situation für Menschen mit Behinderung ist weiterhin menschenrechtswidrig, da

durch die UN-Behindertenrechtskonvention gleiche Teilhabechancen für alle gefordert werden.

Auf die Schulen in Deutschland kommen eine Menge Aufgaben und Herausforderungen zu. Der demographische Wandel und die rechtswidrige Situation bedingen eine Neupositionierung der Schulen. Dabei ist Deutschland im europäischen Vergleich abgeschlagen. Besonders die Soziale Arbeit muss Einfluss auf den Wandel nehmen. Mit einer rechtlichen Argumentation muss für die Finanzierung von Unterstützung und notwendigen Strukturen gesorgt werden. Durch Beratungen und Gemeinwesenarbeit in Schulen soll die Gesellschaft über Themen wie Minderheiten sowie Behinderung sensibilisiert werden. Nur wenn die Schulen genau das zulassen, besteht eine Möglichkeit die UN-Behindertenrechtskonvention in die Tat umzusetzen.

Bisher waren Menschen mit Behinderung aus dem Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit geraten, da sie zum Beispiel in der Werkstatt, in einem Wohnheim oder in einer Förderschule strukturell vom gesellschaftlichen Leben getrennt wurden. Auf diese Weise kann keine Sensibilisierung der Bevölkerung stattfinden. Durch wenige Kontakte und Kenntnisse über die Menschen bestehen Vorurteile und falsche Eindrücke. Menschen welche in solchen Einrichtungen untergebracht sind, werden von anderen als „behindert“ klassifiziert. Dabei sind jedoch alle Menschen verschieden ob mit oder ohne Behinderung.

In einer sensibilisierten Gesellschaft werden Stärken und Fähigkeiten der Menschen erkannt und berücksichtigt. Es können freundschaftliche Kontakte entstehen, welche bei einer Isolierung gar nicht erst zugelassen werden.

Beziehungen zwischen den Menschen können durch einen gemeinsamen Entwicklungsprozess hergestellt werden. Eine inklusive Schule setzt zudem auf realistischen Kompetenzerwerb. Alle Unterrichtsinhalte werden nach den Bedürfnissen der Lernenden abgestimmt. Die Individuen werden so besser auf ein gesellschaftliches Zusammenleben vorbereitet. Durch diese präventive Herangehensweise der Inklusion werden Menschen mit Behinderung von Anfang an in die Gesellschaft eingebunden. Das kann wiederum dazu führen,

dass Arbeitgeber Kompetenzen erkennen und wertschätzen und somit eine Einstellung eher befürworten.

Rückblickend ist die überwiegend theoretische Betrachtungsweise des Sachverhaltes meines Erachtens zu einseitig. Rückschlüsse auf die Praxis werden so nur aus der Sicht der Literatur und vorhandenen Forschungsergebnissen gezogen. Eine längerfristige Begleitung einer Schule, welche sich bereits heute den inklusiven Herausforderungen stellt, hätte mit Sicherheit einen besseren Einblick in die Praxis ermöglicht und eventuell andere, nicht erwähnte Blickwinkel mit einbezogen.

Weiteren Forschungsbedarf bezüglich der Inklusion sehe ich zudem in den Übergängen von der Schule zur Ausbildung, sowie von der Ausbildung zum allgemeinen Arbeitsmarkt. Damit eine Chancen- und Bildungsgerechtigkeit von Menschen mit Behinderung hergestellt werden kann, bedarf es Veränderungen, welche nicht nur das Schulsystem umfassen. Meine abschließende Erkenntnis ist, dass nicht nur die Schule oder einzelne Einrichtungen sich für die Inklusion von Menschen mit Behinderung verändern sollten, sondern dass ein Einstellungswandel in der gesamten Gesellschaft stattfinden muss.

Literaturverzeichnis

Bücher:

Eberwein, Hans (1999): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam ; ein Handbuch. 5., erg. und neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Handbuch).

Fischer, Erhard (2014): Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik).

Hensen, Gregor; Küstermann, Burkhard; Maykus, Stephan; Riecken, Andrea; Schinnenburg, Heike; Wiedebusch, Silvia (Hg.) (2014): Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms. Unter Mitarbeit von Anneka Beck. 1. Aufl., neue Ausg. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa (Inklusive Bildung).

Kreutz, Marcus; Lachwitz, Klaus; Trenk-Hinterberger, Peter (2013): Die UN-Behindertenrechtskonvention in der Praxis. Erläuterungen der Regelung und Anwendungsgebiete. Köln: Luchterhand ([Gemeinschaftskommentar zum Sozialgesetzbuch - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen]).

Kroworsch, Susann (Hg.) (2014): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Sozialhilfe und Sozialpolitik, 12).

Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim: Beltz (Pädagogik).

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim [u.a.]: Beltz (Pädagogik).

Ritscher, Wolf; Armbruster, Jürgen; Döhner-Rotter, Klaus; Menzler-Fröhlich, Kalheinz; Müller, Werner; Rein, Gabriele (2013): Systemische Modelle für die soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Seitz, Simone (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Beiträge zur sozialen Arbeit an Schulen, 1).

Trumpa, Silke (2014): Inklusiv Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz.

Wilken, Etta; Albrecht, Friedrich; Wilken, Udo (1999): Sonderpädagogik und soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe : [Udo Wilken zum 60. Geburtstag]. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Zeitschriften:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2013): Viele Wege zum Erfolg. Das sächsische Schulsystem, Dresden, S. 16

Internet:

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. S. 2.

http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2012.pdf, verfügbar am 01.12.2014.

Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg (2010): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 19.

<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf>,

verfügbar am 01.12.2014.

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Hohenstein-Ernstthal, 01.12.2014

Unterschrift