

Inklusion - mehr als nur ein neues Wort!?

Integrationsbegriff - selbstverständlich und unklar

Einerseits ist Integration ein Begriff, der inzwischen - auch in der Pädagogik insgesamt - einen hohen Bekanntheitsgrad hat, der relativ klar bezeichnet, dass die alte Gleichung 'normale Kinder in der allgemeinen Schule, Kinder mit Behinderung in Sonderschulen' nicht mehr stimmt, sondern dass auch Kinder mit spezifischen Bedarfen gemeinsam mit anderen in der allgemeinen Schule leben und lernen können. Und Integrationspädagogik ist die entsprechende Pädagogik, die sich auf Prozesse und Effekte des gemeinsamen Spielens Lebens, Lernens und Arbeitens in heterogenen Gruppen bezieht. So einfach, so klar.

Andererseits ist Integration in der Praxis inzwischen alles Mögliche - gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Schule, punktuelle Feste und Feiern, selbst der Besuch einer Sonderschule wird gelegentlich als Integration bezeichnet. Fast kann man sagen: Alles, was als gut, fortschrittlich und hilfreich gesehen werden will, heftet sich das Etikett 'integrativ' an. Und das ist eines der vielen Probleme des Integrationsbegriffs.

Probleme der Integrationspraxis

Wenn im Folgenden über Probleme der Integration nachgedacht wird, geschieht das nicht mit der Botschaft 'Zurück - Integration war der falsche Weg!', sondern ganz im Sinne einer Haltung 'Integration ist ein wichtiger und richtiger Weg; die Schwierigkeiten dabei fordern zu einem konsequenteren Blick und Zugang auf'. Auch über Deutschland hinaus sind in der Praxis der Integration eine Reihe quantitativer und qualitativer Probleme deutlich geworden.

Unter quantitativen Gesichtspunkten ist Integration ein sektorales Phänomen: im Kindergarten fast flächendeckend, in der Grundschule - bei deutlichen Unterschieden zwischen den Bundesländern - relativ weit verbreitet, in der Sekundarstufe I nur noch in geringem Maße zugelassen und in der Sekundarstufe II geradezu exotisch. Gemeinsamer Unterricht ist ein ergänzendes, nicht ein ersetzendes System geworden. In den letzten Jahren gibt es Stagnation, allerdings bei zunehmendem sonderpädagogischen Förderbedarf - eine Folge der Logik, nach der Ressourcen

entsprechend den etikettierten Kindern zugewiesen werden.

Auch qualitativ gibt es sektorale Tendenzen: Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen sind zahlreich vertreten, Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf finden sich deutlich seltener in integrativen Klassen. Allgemein scheint die Gleichung zu gelten: je schwerer die Behinderung, desto geringer die Chancen für Integration. In Nordamerika wird dies als 'readiness-model' bezeichnet, dem zufolge mit den Fähigkeiten des Kindes auch seine Integrationsmöglichkeiten steigen und somit die Gefahr besteht, dass Kinder sich erst durch Fähigkeiten für Integration qualifizieren müssen - und damit bleibt Integration etwas Selektives. Zudem bleibt es häufig bei einem Denken in zwei Gruppen: den nichtbehinderten Kindern, den integrierenden, normalen und eigentlichen - und den behinderten Kindern, den zu integrierenden, anormalen und den 'Auch-Kindern', die dann an einem Thema 'auch' etwas arbeiten können.

Konzept der Inklusion

Im angloamerikanischen Raum wird diese kritische Sicht auf die Integration mit dem Konzept der Inklusion verbunden (vgl. STAINBACK & STAINBACK 1997, MITTLER 2000). Langsam gewinnt es nun auch im deutschsprachigen Raum an Bekanntheit (vgl. HINZ 2002, SANDER 2002). Was ist das Neue daran? Zunächst einmal ist es für die Theorie der Integrationspädagogik nichts Neues. Jedoch kann die integrative Praxis für ihre kritische Selbstreflexion einige Anregungen erhalten, denn bei Inklusion

- wird von einer untrennbaren heterogenen Lerngruppe und nicht von zweien ausgegangen,
- wird nicht nur (Nicht-)Behinderung beachtet, sondern es werden viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammengedacht - Möglichkeiten und Einschränkungen, Geschlechterrollen, sprachlich-kulturelle und ethnische Hintergründe, soziale Milieus, sexuelle Orientierungen, politisch-religiöse Überzeugungen und was auch immer mehr,
- wird neben dem institutionellen Rahmen vor allem auch die emotionale und die soziale Ebene des gemeinsamen Lebens und Lernens in den Blick genommen,
- wird jede Person als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich

ohnehin bei allen Menschen nur graduell unterscheiden, wertgeschätzt - ganz im Gegensatz zum 'readiness-model' und schließlich

- werden Ressourcen nicht mehr einzelnen Personen zugewiesen, deren Andersartigkeit dadurch wiederum dokumentiert wird, sondern Klassen und Schulen als Ganzes bekommen sie - denn sie sind es, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

Unterschiede zwischen Integration und Inklusion

Alfred SANDER (2002) resümiert, Inklusion bezeichne ein optimiertes und erweitertes Verständnis von Integration (vgl. auch HINZ 2003, 2004). Die folgende - zugespitzte - Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis führt diese qualitativen Unterschiede vor Augen:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nicht-behindert) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch ExpertInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

Tab. 1: Praxis der Integration und der Inklusion (HINZ 2002, 359)

Mit diesem kritischen Blick soll nicht etwa der Gemeinsame Unterricht insgesamt kritisiert und schon gar nicht die Arbeit von integrativ arbeitenden PädagogInnen herabgewürdigt werden. Allzu häufig werden sie durch bestehende Strukturen und Denkgewohnheiten in ihrer Arbeit behindert. Manche arbeiten vielleicht dieser Gegenüberstellung folgend bereits inklusiv, allerdings häufig eher gegen Strukturen als mit deren Unterstützung - und das schafft eben qualitative Probleme.

Qualitätsentwicklung - Index für Inklusion

Im englischsprachigen Raum wurden Materialien zur Qualitätsentwicklung von Schulen entwickelt, die den Fokus genau auf jene Bereiche legen, die das Miteinander in den unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität betonen - so im Index for Inclusion, einem Instrument zur Selbstevaluation für Schulen, die "Schulen für alle Kinder" sein wollen (BOOTH & AINSCOW 2002). Gerade ist eine deutschsprachige Version als "Index für Inklusion" fertig geworden (BOBAN & HINZ 2003a, 2003b).

Der Index umfasst einen Prozess der Selbstevaluation, in dessen Rahmen eine Reihe von Schulentwicklungsphasen durchlaufen werden: Zunächst arbeitet eine eingerichtete Koordinationsgruppe mit dem Kollegium, den schulischen Gremien, SchülerInnen und Eltern zusammen. Alle Aspekte der Schule werden von ihnen gemeinsam untersucht, Hindernisse für das Lernen und die Partizipation benannt, Prioritäten für die Entwicklung gesetzt und der Prozess reflektiert. Unterstützt wird die Selbstevaluation durch eine detaillierte Sammlung von Indikatoren und Fragen, die es der Schule ermöglicht, in eine tiefe und herausfordernde Auseinandersetzung um ihre derzeitige Position in Sachen Integration und um Möglichkeiten einer weiterreichenden inklusiven Entwicklung einzusteigen. Dieser Phase folgen die weiteren aus der Schulentwicklungsforschung bekannten Phasen, wie die Planung nächster Schritte, deren Umsetzung sowie ihre Überprüfung.

Inhaltlich bezieht sich der Prozess inklusiver Schulentwicklung auf drei Dimensionen, die analytisch getrennt werden, obwohl sie sich teilweise überschneiden. Inklusive Kulturen richten ihr Augenmerk auf das Bilden von Gemeinschaften, die Vielfalt anerkennen. Inklusive Strukturen sichern dieses Selbstverständnis organisatorisch ab, indem sie 'eine Schule für alle' anstreben und Unterstützung für Vielfalt so organisieren, dass sie nicht diskriminierend, sondern inklusiv wirksam wird. Inklusive Praktiken schließlich berücksichtigen Kulturen und Strukturen in ihrem inklusiven Bemühen, so dass Lernen und Unterricht ressourcenorientiert stattfinden können.

Potential des Index für Inklusion

Das Potential des Index für Inklusion liegt neben seiner gewollt flexiblen und an konkreten Fragenstellungen vor Ort anzupassenden Einsatzmöglichkeiten vor allem in zwei Aspekten.

Zum einen ist es das weite Verständnis für Inklusion, das weit über den Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts mit behinderten und nicht behinderten SchülerInnen hinausgeht und tatsächlich alle Dimensionen von Heterogenität umfasst. Dies ist insofern bedeutsam für einen möglichen Einsatz des Index, als Kollegien sich in den seltensten Fällen als Ganzes mit Integration bzw. Inklusion profilbildend auseinandersetzen, denn üblicherweise ist es doch eher eine kleine Gruppe in Kollegien, die sich praktisch wie theoretisch mit diesem Schwerpunkt beschäftigt. Geht es aber um die verschiedenen Dimensionen von

Heterogenität, ist automatisch jedes Kollegium als Ganzes involviert, denn weibliche und männliche SchülerInnen, SchülerInnen unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und ethnischer Herkunft und unterschiedlicher Bildungs- und Lernvorerfahrungen sind Teil jeder Schule.

Das zweite hervorstechende Moment ist die Einbindung aller beteiligter Personen bzw. Personengruppen der Schule, insbesondere die selbstverständliche Einbindung der SchülerInnen der Schule - und dies gilt natürlich auch für die Grundschule. So verhilft dieses Instrumentarium des Index für Inklusion allen an einer Schule Beteiligten zur konkreten Auseinandersetzung mit den relevanten 'Lernfragen' auf dem Wege zu einer Schule für alle Kinder.
Andreas Hinz

Literatur

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2003a): Der Index für Inklusion - eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von "Schulen für alle". In: FEUSER, Georg (Hrsg.): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003, 37-46
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003b): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und adaptierte Fassung von BOOTH & AINSKOW ²2002. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- BOOTH, Tony & AINSKOW, Mel (²2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Center for Studies on Inclusive Education
- HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361
- HINZ, Andreas (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion - Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung 48, 2003, 330-347
- HINZ, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck)
- MITTLER, Peter (2000): Towards Inclusive Education. London: Falmer
- SANDER, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: HAUSOTTER, Annette, BOPPEL, Werner & MESCHENMOSER, Helmut (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middlefart: European Agency, 143-164
- STAINBACK, Susan & STAINBACK, William (Eds.) (²1997): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes