

Denkanstöße

Wege zur gelingenden Inklusion



Impressum

**Verband Bildung und Erziehung
VBE NRW**

Westfalendamm 247
44141 Dortmund

Tel.: 02 31-42 57 57 0

Fax: 02 31-42 57 57 10

E-Mail: info@vbe-nrw.de

Internet: www.vbe-nrw.de

<http://www.facebook.com/vbe.nrw>

Titelbild: © arsdigital.de/ Fotolia.com

Stand: Mai 2012

Denkanstöße

*Gerd Möller
Karl-Heinz Imhäuser*

Wege zur gelingenden Inklusion



Inhalt

Vorwort 5

Gerd Möller

Qualitätsstandards für eine gelungene Inklusion..... 7

Empirische Befunde 7

Empfehlungen 10

Fazit 12

Literatur 12

Karl-Heinz Imhäuser

Inklusion und die Konsequenzen – Raumanforderungen an eine „Schule für alle“ 13

1. Die „Choreographie des Lernens“ in einer inklusiven Schule 14

2. Räume für eine inklusive Schule..... 15

3. Elf Anforderungen einer inklusiven Regelschule, die räumliche Konsequenzen haben 17

4. Vom Sonderraum zum Raum für alle 21

5. Neue Raumarrangements 23

6. Bewertungskriterien für inklusive Räume 25

Auf dem Weg zur Inklusiven Bildung

„Es ist normal, verschieden zu sein“

Forderungen des VBE..... 26

Vorwort

Für das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht-behinderten Kindern die notwendigen Rahmenbedingungen zu erstreiten – das haben wir uns auf die Fahnen geschrieben. Der VBE ist für eine zügige Umsetzung der UN-Konvention – jedoch werden wir darauf achten, dass das mit Augenmaß passiert. Inklusion nur um der Inklusion willen darf nicht sein – sie würde sonst auf dem Rücken der Kinder und Lehrkräfte umgesetzt werden. Viele Eltern wollen ihre Kinder nicht ausgegrenzt wissen, sondern eingebunden in einem vertrauten Lebensumfeld. Der Ruf nach einer Schließung aller Förderschulen schießt jedoch übers Ziel hinaus. Vielmehr muss allen an Bildung Beteiligten klar werden, dass Inklusion nur dann funktionieren kann, wenn alle Hand in Hand arbeiten. Ein Teil der Förderschulen muss erhalten bleiben – für die Fälle, in denen eine inklusive Beschulung nicht umsetzbar ist oder in denen Kinder für eine kurze Zeit aus der Lerngemeinschaft herausgenommen werden müssen, um ihrer Lern-Beeinträchtigung gesondert gerecht zu werden.

Wichtig ist, dass alle Kinder – behinderte als auch nicht-behinderte – zu Gewinnern der Inklusion werden. Dafür ist jedoch eine entsprechende personelle, räumliche und sächliche Ausstattung nötig. Personell gesehen braucht jedes Kind eine Ansprechperson, der es vertraut und die es in

jedem Moment des Bildungsprozesses unterstützt. Zudem ist eine Doppelbesetzung in inklusiven Klassen nötig, außerdem werden neben den Lehrkräften noch Sozialpädagogen und Psychologen gebraucht. Der räumliche Aspekt betrifft die speziellen Anforderungen an Klassenräume: Sie müssen nicht nur barrierefrei und behindertengerecht sein, sondern sollten sich abheben von den bisher bekannten Räumen der Regelschule, damit sie verschiedene Behinderungen abfedern können. Sächlich gesehen brauchen Kinder mit Behinderungen neben den Materialien der Regelschule zusätzlich auch spezielle Lern-Materialien, die ihrem Förderbedarf gerecht werden. Wer Behinderte also in die Regelschulen aufnehmen will, muss die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen.

Diese Erfordernisse für eine gelungene Inklusion sind jedoch noch nicht in den Köpfen aller Verantwortlichen – Dienstherren wie Politiker – angekommen. Bisher wird eher versucht, die notwendigen Rahmenbedingungen klein zu reden. Mit diesen Denkanstößen will der VBE aufzeigen, welche Voraussetzungen zu schaffen sind, um auch in Nordrhein-Westfalen Inklusion sinnvoll gestalten zu können.

Dortmund, im Mai 2012

Udo Beckmann

Vorsitzender des VBE NRW



Gerd Möller
Leitender Ministerialrat a.D.,
Bildungsforscher



Dr. Karl-Heinz Imhäuser,
Vorstand der Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft



Gerd Möller

Qualitätsstandards für eine gelungene Inklusion

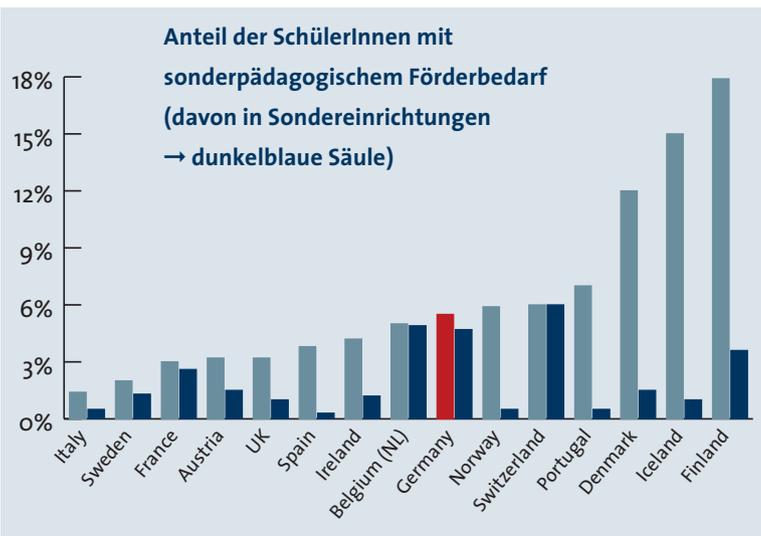
Bei der Diskussion um Chancengleichheit im Schulsystem sind in der Vergangenheit die Förderschulen weitgehend außen vor geblieben. Dies ändert sich aktuell mit der im März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (insbesondere Artikel 24). Nach ihr haben Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne Förderbedarf unterrichtet zu werden.

Empirische Befunde

Bei über 480.000 Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe bestand im Schuljahr 2008/2009 in Deutschland ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf. Das entspricht 6 % aller Schülerinnen und Schüler. Dazu kommen in den Kindertageseinrichtungen und Einrichtungen der Kindertagespflege rund 85.000 Kinder mit besonderem Förderbedarf. Die große Mehrheit dieser Gruppe von insgesamt deutlich über einer halben Million Kindern und Jugendlichen

wird in Deutschland in getrennten Förderschulen unterrichtet (Exklusion), einige besuchen aber auch Regelschulen und lernen dort gemeinsam mit anderen Kindern ohne Förderbedarf (Inklusion). Während bundesweit im Bereich der Kindertageseinrichtungen ein Inklusionsanteil von über 60 % erreicht wird, werden in der Grundschule rund 34 %, in der Sekundarstufe I nur noch 15% der Kinder mit Förderbedarf gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet. Besonderer Handlungsbedarf besteht somit im Bereich der Sekundarstufe I

Vergleicht man international den Anteil sonderpädagogischer Förderung insgesamt, so scheint Deutschland einen gediegenen Mittelplatz einzunehmen. Etwa 5,5 % aller deutschen Schüler erhielten 2003 sonderpädagogische Förderung. Auffallend an der Grafik ist die hohe Quote sonderpädagogischer Förderung in den skandinavischen Ländern, insbesondere in Dänemark, Island und Finnland. In Finnland erhalten mittlerweile über 21 % aller Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulkarriere irgendwann einmal eine sonderpädagogische Unterstützung.



Quelle: EADSNE 2003 bei Katzenbach u. Schroeder (2007)

Das Bild des deutschen Mittelplatzes relativiert sich allerdings, wenn man berücksichtigt, an welchem Ort die sonderpädagogische Förderung stattfindet. Dann stellt man nämlich fest, dass gerade bei den genannten skandinavischen Ländern diese Förderung in der Regelschule stattfindet und nur in kleinem Umfang, wie die blauen Säulen ausweisen, in speziellen Sondereinrichtungen.

D. Katzenbach und J. Schroeder (2007) interpretieren die finnische Praxis wie folgt: „Mit dieser Maßnahme scheint es in Finnland mit ihrem aufwändigen Unterstützungssystem gelungen zu sein, die Zahl der Abgänger, die die finnische Gemeinschaftsschule ohne Abschluss verlassen unter 1 % zu senken. Daneben unterhält Finnland allerdings nach wie vor ein separierendes System sonderpädagogischer Förderung für Kinder mit geistiger oder mit Sinnesbehinderungen. Und hier ist die Quote der Separation mit den deutschen Verhältnissen vergleichbar, allerdings mit deutlich sinkender Tendenz. Finnland ist dabei, diese Sondereinrichtungen nach und nach abzubauen.“

In Finnland ist es eine pure Selbstverständlichkeit, dass an jeder Schule neben Fachlehrern auch Sonderpädagogen, Sozialpädagogen und Psychologen tätig sind. „Dies“, so Katzenbach/Schroeder, „hat dort zu einer neuen – uns Deutschen offenbar nur schwer vermittelbaren – Schul- und Unterrichtskultur geführt: Finnische Lehrerinnen und Lehrer wenden sich an diese unterrichtsbegleitenden Dienste nicht, um ihre problematischen Schüler los zu werden, sondern um besser mit ihnen arbeiten zu können.“

Trotz des kontinuierlichen Ausbaus des Gemeinsamen Unterrichts ist der Anteil von Förderschülern in Förderschulen in Deutschland entgegen dem internationalen Trend in den letzten Jahren kontinuierlich weiter gestiegen.

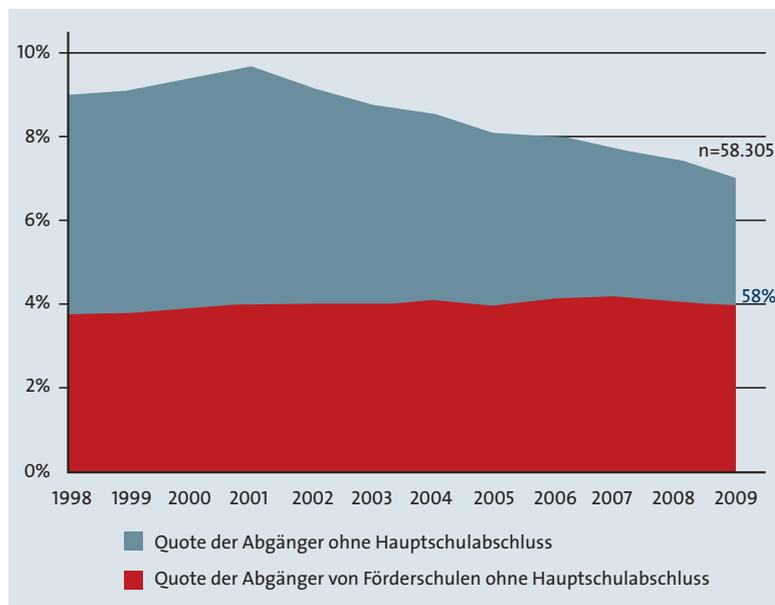
In Finnland ist es eine pure Selbstverständlichkeit, dass an jeder Schule neben Fachlehrern auch Sonderpädagogen, Sozialpädagogen und Psychologen tätig sind.



Seit den 1970er Jahren verzichten zunehmend zahlreiche europäische Staaten auf gesonderte Schulen und unterrichten Kinder mit Behinderungen bzw. mit besonderem Förderbedarf innerhalb der Regelschulen. In 17 von 30 europäischen Ländern liegt der Inklusionsanteil 2008 schon über 75 %: in Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Island, Italien, Litauen, Malta, Norwegen, Portugal, Slowenien, Spanien, Schweden, UK-Schottland, UK-Wales, Ungarn, Zypern. Unter 20 % liegt er 2008 in Belgien, Deutschland und Lettland. In Europa setzt nur Belgien noch stärker als Deutschland auf Aussonderung behinderter Kinder in eigenen Schulen.

In Bezug auf die Schulabschlüsse, die Förderschülerinnen und -schüler erreichen, bleibt bundesweit mit über 76 % der überwiegende Anteil dieser Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss. In den Bundesländern reicht die Spannweite von 56,5 % bis 96,6 %. Über die Hälfte der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss kommt aus Förderschulen:

daher auch deutliche Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Ausbildung zu erwarten. Ohne eine Ausbildung sind die Chancen auf eine dauerhaft gelingende Integration in den Arbeitsmarkt und damit die Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben stark eingeschränkt.



Im Mittelpunkt der Debatte um Vor- und Nachteile von Förderschulen bzw. Gemeinsamen Unterricht steht die Frage nach der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Zahlreiche nationale und internationale Studien beantworten diese Frage zugunsten der inklusiven Systeme.

Vorhandene Ängste vor einer Minderung von Leistungen der gesamten Lerngruppe durch Kinder mit Behinderungen, können durch belastbare wissenschaftliche Untersuchungen ausgeräumt werden. So hat die Hamburger LAU-Studie gezeigt, dass schwächere Schülerinnen und Schüler in gemisch-

Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss nach Schulform (1998/99-2009/10) in % der altersgleichen Bevölkerung, KMK: Allgemeinbildende Schulen.

ten Lerngruppen deutlich höhere Leistungen erbringen und es für die „stärkeren“ Schülerinnen und Schüler keine negativen Veränderungen gibt. Wocken (2005) hat in der LAU-Studie belegt, dass sich die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Lernen, die in Förderschulen unterrichtet werden, im Laufe ihrer Schulkarriere verschlechtern. Dies konnte für den Bereich Rechtschreibung und auch bei der gemessenen Entwicklung der Intelligenz nachgewiesen werden.

Einige Bundesländer bieten zwar an Förderschulen einen gesonderten Abschluss oder ein differenziertes Abgangszeugnis an. Es stellt sich allerdings die Frage, inwiefern diese Abschlüsse bzw. Zeugnisse eine Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ermöglichen. Momentan haben bereits Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Bei Abgängern mit Abschlüssen aus Förderschulen, die unterhalb des Hauptschulabschluss anzusiedeln sind, sind

Birgit Lütje-Klose (2012) fasst die einschlägigen Ergebnisse der Inklusionsforschung wie folgt zusammen:

- Die Leistungsentwicklung ist für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht (GU) mindestens gleich hoch, meistens aber höher als in Förderschulen
- Nachteile für begabte Schüler sind nicht nachweisbar
- Ein positiveres Leistungselbstkonzept und höheres Selbstwertgefühl sind bei Schülern mit Förderbedarf im GU der Primarstufe feststellbar
- Im GU sind ein höheres Maß an Individualisierung und ein günstigeres Klassenklima im GU vorhanden
- In den GU-Klassen ist ein höheres Maß an Wohlbefinden der Kinder mit und ohne Förderbedarf feststellbar
- Allerdings zeigen sich auch niedrigere soziale Rangpositionen bei Kindern mit Förderbedarf
- Deutlich bessere Berufsaussichten ergeben sich für Schulabgänger aus GU-Klassen

Klaus Klemm kommt im Rahmen der Bertelsmann-Studie „Gemeinsam lernen. Inklusion leben - Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland“ von 2010 zum gleichen Ergebnis:

„Eine Durchsicht der vorliegenden Untersuchungen (vgl. dazu auch die Übersicht bei Klemm und Preuss-Lausitz 2008a und 2008b) führt zu der Feststellung, dass Förderschülerinnen und -schüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen. Allerdings beziehen sich die Studien, die sich mit Fragen der Leistungsentwicklung befassen, überwiegend auf Schüler und Schülerinnen des Förderschwerpunkts „Lernen“ (in der älteren Terminologie auf „Lernbehinderte“), obwohl in Deutschland in allen Förderschwerpunkten Gemeinsamer Unterricht praktiziert wird.“

Empfehlungen

Das deutsche Bildungssystem versuchte bisher den Spagat zwischen Gleichheit und Differenz im Hinblick auf behinderte und benachteiligte Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen durch Herausnahme aus den allgemeinbildenden Schulen in den Griff zu bekommen. Nicht nur wegen der UN-Konvention, sondern auch wegen der im Vergleich wenig erfolgreichen Sonderbeschulung (Exklusion) von behinderten Schülerinnen und Schülern muss das Schulsystem im Sinne einer inklusiven Pädagogik umgesteuert werden. Der Kern des Inklusionsgedankens ist die Vorstellung einer Gesellschaft, die eine gleichberechtigte, gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrer sexuellen Präferenzen, ihrer Begabungen oder eben auch ihrer Behinderung ermöglicht.

Die Behindertenpädagogik hatte die Förderschulen in der Vergangenheit befürwortet. Seit geraumer Zeit weisen die Erkenntnisse der Bildungsforschung jedoch einen anderen Weg. Pädagogen plädieren für „Inklusion“: Mehr Kinder, die bisher in Sondereinrichtungen waren, sollten besser gemeinsam mit den übrigen Kindern in den Klassen oder Gruppen der Regelschulen gefördert werden. Auch immer mehr Eltern sind davon überzeugt, dass Inklusion der richtige Weg ist. Mit dem Recht der Kinder mit Behinderungen auf einen Regelschulplatz wie jedes Kind ohne Behinderung geht die Forderung einher, dass die bestmögliche Qualität der Bildung und Versorgung aller Kinder im Gemeinsamen Unterricht gewährleistet ist. Bei der schrittweisen Realisierung der Inklusion muss daher höchste Sorgfalt und Umsicht vorherrschen. Hier muss Qualität vor Schnelligkeit das Entwicklungsprinzip sein. In keinem Fall darf das Niveau von Hilfe und Unterstützung, das in den Förderschulen erreicht wurde, unterschritten werden.

Die folgenden Qualitätsstandards sind für eine erfolgreiche Umsetzung daher notwendig:

- **Wahlrecht der Eltern**

Das Wohl der Kinder, die Vielfalt der Lebensläufe, Möglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder mit Behinderungen müssen im Mittelpunkt stehen und im Rahmen des beabsichtigten Umsetzungsprozesses Vorrang haben. Dies bedeutet ein klares Bekenntnis zum Vorrang von inklusiver Bildung. Die in einigen Ländern vorgesehene Einführung des genannten Wahlrechts der Eltern, zwischen Regel- und Sonderbeschulung zu entscheiden, ist zumindest für Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensschwächen nur übergangsweise vertretbar. Die Eltern haben bei der Ausübung der elterlichen Sorge dabei den Leitgedanken der Inklusion zu beachten und ggf. zu erklären, warum sie keine inklusiven Bildungsangebote wahrnehmen möchten. Es muss unbedingt verhindert werden, dass durch eine ungleiche Mittelzuweisung für Sonderschulen und inklusive Schulen der Elternwille manipuliert wird, denn Eltern verbinden mit guten Gründen ein Mehr an Ressourcen vielfach auch mit einem Zugewinn an pädagogischer Qualität, sie wählen häufig nicht eine Schulform für ihr behindertes Kind, sondern die bessere Mittelausstattung.

- **Einbindung der Lehrkräfte**

Damit Inklusion an den Schulen gelingen kann, müssen alle Lehrkräfte an allgemeinen Schulen, die inklusiv unterrichten, in den Prozess der Umsetzung eingebunden werden. Diese Herausforderungen müssen mit umfangreichen Fortbildungsmaßnahmen begleitet werden. Kompetenzen für einen differenzierenden Unterricht, der

auch den Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen gerecht wird, müssen zukünftig schon in der Ausbildung erworben werden.

- **Unterstützungssystem für inklusive Schulen**

Je nach der Art der Behinderung sind unterschiedliche Betreuungskompetenzen notwendig, um neben der unterrichtlichen Förderung auch eine sichere Betreuung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Multiprofessionelle Teams (Sozialpädagogen, Psychologen, Therapeuten und Schülerbegleiter) müssen daher für Schulen mit Gemeinsamen Unterricht zur Verfügung stehen.

- **Sicherung der Unterrichtsqualität**

a) Auch für ein inklusives Bildungssystem muss die Qualität des Unterrichts im Vordergrund stehen. Die spezifischen Kompetenzen der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen und der Sonderpädagogen müssen dabei zusammengeführt werden und Hand in Hand arbeiten.

b) Eine personelle Doppelbesetzung in Inklusionsklassen in der Mehrzahl der Unterrichtsstunden ist notwendig, auch wenn der dafür notwendige Lehrermehrbedarf erheblich ist. In NRW z. B. müssten ca. 3.000 zusätzliche Stellen gegenüber heute bereitgestellt werden, wenn lediglich die Standards des gemeinsamen Unterrichts auf die inklusive Beschulung übertragen werden sollen. Hierbei sind die Demografiegewinne im Förderschulbereich aufgrund zurückgehender Schülerzahlen (bei einem Rückgang der Schülerzahlen um 15 % rund 2.000 Stellen) bereits eingerechnet. Diese Ressourcenausstattung wird von den praktizierenden Schulen aber als nicht ausreichend angesehen. Anzustreben ist daher

eine personelle Ausstattung gegenüber einer Regelklasse von mindestens 175 %. Berechnungen haben ergeben, dass hierfür ein Mehrbedarf gegenüber heute von bis zu 10.000 zusätzlichen Stellen zur Unterstützung der Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen erforderlich ist. Durch eine systematische Unterfinanzierung wäre eine inklusive Bildung weniger attraktiv für die Eltern sein und zugleich in ihrem pädagogischen Erfolg erheblich gefährdet.

Ohne einschneidende Änderungen von Strukturen, Gesetzen und Verfahren und der Bereitstellung bzw. Umlenkung von Ressourcen ist inklusive Bildung nicht zu realisieren.



Fazit

Ob oder in welchem Umfang inklusive Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen erfolgreich implementiert wird, hängt vom grundsätzlichen politischen Willen und der konkreten Bildungspolitik von Regierungen und anderen politischen Akteuren ab. Ohne einschneidende Änderungen von Strukturen, Gesetzen und Verfahren und der Bereitstellung bzw. Umlenkung von Ressourcen ist inklusive Bildung nicht zu realisieren.

Gerade in Deutschland mit seiner ausgeprägten Sonderschultradition sind Macht- und Interessesstrukturen entstanden, einhergehend mit selbstverständlich geltenden Annahmen und Routinen, die mit der Umsteuerung in inklusive Beschulung jetzt in Frage gestellt werden. Dies erzeugt – nicht überraschend – einen hohen Grad an Veränderungsresistenz.

Die in der Öffentlichkeit bereits ausgetragenen Konflikte zwischen Befürwortern eines inklusiven Systems und Anhängern eines differenzierten Förderschulsystems dürfen aber nicht zu politischen Kompromissen führen, die den Geist der UN-Konvention hintergehen.

Literatur

Katzenbach, D. und Schroeder, J. (2007). Einführungsvortrag für den vds-Kongress 2007 in Frankfurt a. M.

URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=29&reporeid=31>

Klemm, K. (2010). Gemeinsam lernen. Inklusion leben.

Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh.

Lütje-Klose, B. (2012). Inklusiver Unterricht als gemeinsame Gestaltungsaufgabe.

Vortrag im Rahmen des 6. bildungspolitischen Symposiums am 3.3.2012 in Essen.

Karl-Heinz Imhäuser

Inklusion und die Konsequenzen – Raumanforderungen an eine „Schule für alle“

Vorabdruck aus: Erwin Rauscher (Hrsg.) Lernen und Raum –
Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen
Pädagogik für Niederösterreich, Band 5, PH NÖ, Baden 2012, ISBN: 978-3-9519897-5-4



Eine ausgeprägte Heterogenität kennzeichnet das Zusammenleben aller Menschen: Jede/r Einzelne ist geprägt von Faktoren wie z. B. der sozioökonomischen Lage, Herkunft, Geschlecht, Behinderungen etc. So individuell sich Erfahrungshintergrund, Voraussetzungen und Kenntnisse der Kinder bereits beim Schuleintritt unterscheiden, so vielfältig gilt es, unter dem Blickwinkel eines breiten Inklusionsverständnisses für alle Schüler/innen einzelfallbezogene, unterstützende Maßnahmen bereitzustellen, deren räumliche Relevanz in jedem Einzelfall zu prüfen sein wird. Zugleich ist ein sogenanntes „Design für alle“ anzustreben: Um den wechselnden Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen – nicht nur der Behinderten – zu entsprechen, sind in allen Schulstufen Räume bereitzustellen, die eine Nutzung für alle ermöglichen.

Innovationen in Bildung und Erziehung sind gegenwärtig in besonderer Weise an das Thema der Inklusion gebunden. Die individuelle Förderung des Einzelnen unter Berücksichtigung der Heterogenität erfordert einen Umbau des gesamten Schul- und Bildungswesens nach inklusiven Leitlinien. Inklusion bringt Begriffe wie „Heterogenität“, „Diversity“, „Gender“, „interkulturelles Lernen“ in einen Zusammenhang und stellt damit einen kohärenten Referenzrahmen zur Verfügung. In einem solch breiten Verständnis steht der Begriff der Inklusion demnach für den Anspruch der bestmöglichen Potenzialentfaltung jedes/jeder Einzelnen in Gemeinschaft mit anderen. Sein Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Assistenzbedürfnissen eines Menschen.

1. Die „Choreographie des Lernens“ in einer inklusiven Schule

Wie kann dieser Anspruch auf der Ebene kommunaler Bildungssteuerung umgesetzt werden? Was sind die Standards, die in Bezug auf mögliche Investitionen als Richtlinien dienen können? Im Folgenden wird eine Orientierung an einem ganzheitlichen und systemischen Ansatz vorgeschlagen, wie er mit dem *Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation*¹ aus Kanada vorliegt. Das umfassende Leitbild des Toronto District Schoolboard und der Provinz Ontario bezieht sich auf die umfassende Umsetzung der Inklusion im Bildungsbereich und umfasst *fünf notwendige Standards*:

1. Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
2. Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
3. Diversität der Lebensformen und Gleichstellung von sexuellen Orientierungen ermöglichen
4. Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
5. Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen²

Zukünftige Neu- und Umbauten von Schulen sollten sich auch in Deutschland an diesen Standards orientieren. Im Dialog mit Nutzer/innen, Lehrkräften, Architekt/innen, Schulleiter/innen, Innenraumgestalter/innen, Kommunalpolitiker/innen und Mitarbeiter/innen von Schul- und Baubehörden muss die damit verbundene „Choreographie des

Lernens“ – die aus dem Konzept „Individuelle Förderung“ abzuleiten ist – von allen am Planungs- und Bauprozess Beteiligten erfasst werden. Lernen ist in dieser Choreographie ein individueller Prozess, der sich in unterschiedlichen Formationen im Austausch mit anderen und auf unterschiedlichen Ebenen vollzieht:

- *Singulär* – durch eigenes, individuelles Nachdenken über eine Sache, durch Recherchieren, Hinterfragen und Formulieren.
- *Divergierend* – durch den gemeinsamen Austausch mit anderen und die Kenntnis darüber, welche Sichtweisen und Zugänge es neben den eigenen noch gibt.
- *Normativ vergleichend* – durch das Hinterfragen oder Bestätigen der eigenen Herangehensweise im Vergleich und durch das Herstellen und Verstehen von verbindlichen Lösungen und Regeln.

Erfolgreiches Lernen ist dabei an unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven, an ein gemeinsames Aushandeln von Ergebnissen sowie eine inspirierende und vielfältige Lernumgebung gebunden.³

Erfolgreiches und nachhaltiges Lernen braucht also variable und individuell wählbare Zugänge. Es benötigt die Kombination und den Wechsel von konstruktiven und instruktiven Phasen des Lernens und Lehrens, des selbstverantworteten Aneignens von Wissen und der Vermittlung. Neben dem Wechsel der Lernaktivitäten benötigt erfolgreiches Lernen ebenso unterschiedliche Lernformationen – einzeln für sich in Frei- und Stillarbeitszeiten, in Zweier-

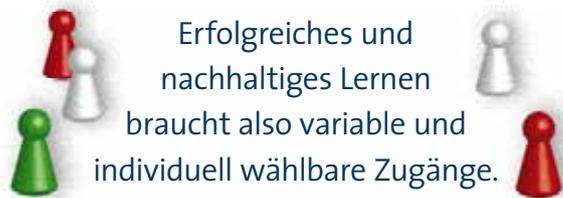
¹ http://www.tdsb.on.ca/_site/viewitem.asp?siteid=15&menuid=682&pageid=546 (18.08.2011).

² Vgl. Kersten Reich (Hrsg): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Erscheint im Frühjahr 2012 im Beltz Verlag in Zusammenarbeit mit der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Hierbei handelt es sich um eine umfassende Adaption des Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation für den deutschsprachigen Raum.

³ Vgl u. a. Peter Gallin/Urs Ruf: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. 1. Band: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. 2. Band: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern, Seelze 1998.

oder Kleingruppenkonstellationen oder im gesamten Klassen- bzw. Schulverband. Für diesen konstruktiven Umgang mit Heterogenität gibt es eine notwendige äußere Bedingung. Die soziale Organisation der Arbeitsformen muss systematisch variiert werden können, um einerseits individualisierendes Lernen zu ermöglichen und andererseits zugleich die sozialen Kompetenzen zu fördern:

- 30 % allein – jeder Schüler für sich, mit verbindlichen, kontrollierbaren Arbeitsaufträgen und Erfolgserlebnissen
- 30 % in der Kleingruppe – 2-6 Schüler/innen, die systematisch in kooperatives Arbeiten eingeführt werden
- 10 % im Kreis der Klasse – im Idealfall 15-20 Schüler, um gemeinsame Angelegenheiten aushandeln zu können
- 30 % frontal – Lehrer- oder Schülervortrag oder fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch⁴



2. Räume für eine inklusive Schule

Welche Räume braucht eine Schule, die – basierend auf diesem Verständnis von Lernen und Lernarrangements – Inklusion im Sinne eines effektiven Bildungsangebots für heterogene Lerngruppen gestalten will? Welche räumlichen Arrangements ermöglichen und unterstützen ein umfassendes Differenzierungs- und Förderangebot für alle Schüler/innen? An dieser Stelle soll diese Frage unter

einem speziellen Aspekt diskutiert werden, der „Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen“ (Punkt 5 des *Equity Foundation Statement Paper*).

Alle allgemeinbildenden Schulen und Schulträger in Deutschland, die in der Verantwortung für die Unterhaltung, räumliche Gestaltung und Ausstattung der Schulen stehen, sind verpflichtet, die UN-Behindertenrechtskonvention vor Ort umzusetzen. Sie sehen sich im Blick auf die Anforderungen behinderter Schüler/innen vor einer besonderen Herausforderung. Dabei wird jedoch deutlich: Was zunächst als speziell für behinderte Schüler/innen geplante Zusatzforderung erscheint, enthält bei genauer Betrachtung Bausteine, die in einer zukunftsfähigen Schule für alle Schülerinnen und Schüler benötigt werden.

Durch Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wird das Recht auf Bildung für alle Menschen von den Vertragsstaaten anerkannt. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen. Was also muss räumlich gesichert werden, damit Menschen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden, damit Kinder und Jugendliche nicht aufgrund ihrer Behinderung und ggf. eines erhöhten Assistenzbedarfs vom Besuch einer Grundschule oder einer weiterführenden Schule ausgeschlossen werden? Wie ist das Ziel einer wohnortnahen, integrativen Förderung und Prävention sowie der Bündelung von Unterstützungsangeboten schulischer und außerschulischer Art zu erreichen?

⁴ Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse, Berlin und Seelze 2011.

Die mit der Unterzeichnung der UN-Konvention veränderten Rahmenbedingungen haben in Deutschland bisher kaum Eingang in die Grundsätze für die Aufstellung von Raumprogrammen für allgemeine Schulen gefunden. Erste Ansätze zu den Konsequenzen inklusiver schulischer Settings zeichnen sich aber ab, wie z. B. ablesbar in den neuen Schulbauleitlinien, die die Stadt Köln 2010 entwickelt hat. Diese sollen – sofern die örtlichen Gegebenheiten es zulassen – bei allen künftigen schulischen Neubau-, Umbau-, Sanierungs- und Erweiterungsmaßnahmen Berücksichtigung finden und so sukzessive eine zukunftsfähige Nutzbarkeit aller Schulgebäude/Schulstandorte mit dem Ziel der Entwicklung möglichst schulformneutraler, inklusionstauglicher Schulstandorte bewirken.

16

„Um nachhaltig den sich stetig verändernden Anforderungen, wie Anzahl der Benutzer, neue Unterrichtsfächer, neue didaktische Methoden, Öffnung und Verankerung von Schulen in den Sozialraum entsprechen zu können, ist in der architektonischen und baulichen Umsetzung ein hoher Grad an Flexibilität zu wahren. [...] Die Planungen folgen dabei der Prämisse, dass jedes Kind einen Lern-, Lebens-, Bewegungs- und Entfaltungsraum vorfindet, der seine Persönlichkeitsentwicklung fördert. Gleichzeitig ist Schule für das pädagogische Personal und die weiteren Arbeitskräfte aber auch „Arbeitsplatz“, der so zu gestalten ist, dass diese verantwortliche Arbeit geleistet werden kann. Nicht zuletzt durch die weitere Einführung von Ganztagschulen werden Lehrpersonen mehr gemeinsame Zeit an der Schule verbringen. Hierzu bedarf es Plätzen, an denen die Lehrpersonen gemeinsam, aber auch allein bzw. in kleinen Teams in Ruhe arbeiten können.“⁵

Um die Ausgliederung von vergleichsweise leistungsschwächeren Schüler/innen zu verhindern sowie zugleich leistungsstarke Schüler/innen zu fördern, ist es erforderlich, umfassende Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten anzubieten. Das Spektrum an schulischen Lernaktivitäten wird durch die Erfordernisse, die aus den Standards für Inklusion abzuleiten sind, insbesondere durch die Umsetzung des Standards „Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen“ deutlich erweitert. Welche Anhaltspunkte für die notwendigen Räume, Raumfolgen, Raummengen gibt es? Anhaltspunkte und Orientierung bieten hier die bisherigen Förderschulen.

Solche Räume, die in deutschsprachigen Schulsystemen bisher primär in einem stark ausdifferenzierten System verschiedener Förderschultypen existierten, werden mit dem Fortschreiten des Abbaus von Exklusionsquoten und der Aufnahme dieser Kinder und Jugendlichen in Regelschulen zunehmend in den allgemeinbildenden Schulen eingeplant werden müssen. Auch im Rahmen von Umbau- und Sanierungsmaßnahmen sind diese zukünftig zusätzlich einzuplanen. In diesem Zusammenhang wird auch das Ausmaß der räumlichen Konsequenzen deutlich. Dabei ist von vornherein zu vermeiden, dass die alte Systematik der Separation in neuer Form wieder in der Regelschule eingeführt wird, indem durch entsprechende räumliche Trennung ein Abbild der Förderschule in der Regelschule entsteht.

⁵ Schulbauleitlinie Stadt Köln: Integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, September 2009, S. 3.



Inklusion = Einschließen?⁶

In einem neueren Gutachten von Klemm/Preuss-Lausitz zum Umbau der Förderschulen in Nordrhein-Westfalen finden sich denn auch deutliche Hinweise, dass die inklusive Schulentwicklung eine Überarbeitung der Raumprogramme und eine entsprechende Veränderung der Schulbaurichtlinien/Landesbauordnung im Sinne der Ziele der inklusiven Förderung und der Barrierefreiheit verlangt – auch wenn aus Sicht der Verfasser zu konstatieren ist, dass es für diesen Bereich keinerlei belastbare Studien zum Umfang der erforderlichen baulichen Maßnahmen gibt.⁷

3. Elf Anforderungen einer inklusiven Regelschule, die räumliche Konsequenzen haben

Im Folgenden sind elf Anforderungen, die unter dem Aspekt „Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen“ aus der konsequenten Orientierung an einem inklusiven Referenzrahmen abzuleiten sind, den daraus folgenden räumlichen Konsequenzen zugeordnet.

3.1 Therapeutische Unterstützung

In Abhängigkeit von Schüler/innen mit spezifischen Beeinträchtigungen und daraus folgendem Assistenzbedarf werden speziell auf diese besonderen Bedingungen abgestimmte Maßnahmen notwendig. Räume und Ausstattung zur therapeutischen Arbeit, z. B. für Physiotherapie, Sprach- bzw. Logopädie, Ergotherapie, Psychomotorik, Rhythmik, u. a., die zur therapeutischen Arbeit notwendig sind, werden Teil des Raumprogramms von Regelschulen werden.

3.2 Krisenvorbeugung

Für Schüler/innen, die mit längeren Konzentrationsphasen Probleme haben, oder die besonderen psychischen Belastungen in ihrem sozialen Umfeld ausgesetzt sind, haben sich sogenannte Stop- oder Auszeitenkonzepte bewährt. Hier gibt es mittlerweile viele Beispiele in deutschen Regelschulen („Trainingsraum“, „Arizona“, „Schulstation“ u. ä.), die zeigen, dass sie im Sinne von Interventionscharakter inhaltlich funktionieren, wenn sie räumlich und personell gut ausgestattet sind. Für diese Konzepte bedarf es eines eigenen Raums, der nicht mit Unterrichtsaktivitäten belegt wird, da er den ganzen Tag für diese temporären Maßnahmen verfügbar sein muss.

⁶ Cartoon Erik Liebermann. Abdruck mit Genehmigung des Künstlers. Kommentierung durch Autor

⁷ Vgl. Klaus Klemm/Ulf Preuss-Lausitz: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Gutachten erstellt im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Juni 2011, S. 92ff., S. 122ff.

3.3 Körperliche Versorgung

Zur körperlichen Versorgung von beispielsweise Schüler/innen mit Spina Bifida oder ähnlichen gravierenden Beeinträchtigungspänomenen und damit erhöhtem Assistenzbedarf bei der Körperhygiene, kann im Einzelfall ein Pflegegeraumbedarf notwendig sein, der über die Einrichtung einer Behindertentoilette hinausgeht, bis hin zu Räumen mit Waschmaschine und Trockner.

3.4 Medizinische Betreuung

Krankenschwesterraum und Erste-Hilfe-Station, u. a. für die sichere Lagerung von Arzneimitteln für Schüler/innen mit spezieller Arzneimittelversorgung: Ein solcher Raum kann in Verbindung mit einer über feste Zeiten eingestellten Krankenschwester – wie Beispiele in skandinavischen Ländern zeigen – auch als Schulsozialstation genutzt werden sowie als Raum für alle Fragen der Gesundheitsfürsorge und der Aufklärung, insbesondere für die in Schulen wichtige Thematik „gesunde Ernährung und Übergewicht“.⁸

3.5 Verstaueung von Rehabilitationsgerät

Besuchen mehrere Kinder und Jugendliche mit Rollstühlen oder anderen technischen Unterstützungssystemen zur Fortbewegung eine Schule, sind entsprechende Stauräume bzw. Abstellflächen einzuplanen, z. B. in und/oder vor Klassen-, Gruppen-, Fachräumen, Cluster- oder Baseflächen und vor weiteren frequentierten Aufenthaltszonen wie Mensa, Aula, Selbstlernzentrum/Bibliothek etc.

3.6 Sich zurückziehen, ausruhen

Für Ruhe- und Rückzugszeiten für Schüler/innen, die mit längeren Konzentrationsphasen Probleme haben oder die spezifische physische Bedarfe aufgrund von körperlichen Beeinträchtigungen/schweren Behinderungen und komplexeren Assistenzbedarf haben, muss sich im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts eventuell ein akustisch und optisch abgeschirmter Raum an die reguläre Unterrichtsfläche anschließen. Diese Räume müssen andere Anforderungen erfüllen und eine andere auf Ruhe und Rückzug ausgerichtete Ausstattung aufweisen, als die unter Punkt 2 genannten Räume/Raumkonzepte, die auf Intervention angelegt und dezentral lokalisiert sind.

3.7 Peers unter sich

Es hat sich aus der Erfahrung von Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht gezeigt, dass insbesondere in Sekundarstufe-I-Schulen für Jugendliche mit ähnlichen Behinderungen neben der Tendenz, mit Gleichaltrigen zusammensein zu wollen, bei einigen dieser Schüler/innen zeitlich begrenztes Erfahrungslernen in gemeinsamen Lernfeldern wichtig ist. Räume, in denen solche Lerngruppen temporär zusammenarbeiten oder im Rahmen von Ganztagschule unterrichtsfreie Zeiten verbringen können, müssen zur Verfügung stehen. Hier ist eine Mehrfachnutzung mit schon vorhandenen Lernräumen denkbar, sie müssen nicht unbedingt zusätzlich geschaffen werden.

⁸ Die Schulbauleitlinie der Stadt Köln legt hier dezidiert fest, dass die bisher praktizierte Doppelnutzung von in diesem Zusammenhang an manchen Schulen schon vorhandenen Arzträumen als Sprechzimmer aufgegeben wird. Zukünftig sind für beide Nutzungsbereiche getrennte Räume vorzusehen. Durch diese Maßnahme wird dem steigenden Informations- und Austauschbedarf zwischen den verschiedenen Professionen Rechnung getragen. Das Sprechzimmer dient als multifunktionales Büro und wird für verschiedene Nutzungen vorgehalten, z. B. ASD, Bezirkspolizei, als Schülersprechzimmer, Elternsprechzimmer. Vgl. Schulbauleitlinie Stadt Köln, 2009, S. 9ff.

3.8 Werkstattarbeit

Schulen für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“, bzw. Schüler/innen mit emotional/sozialem Förderbedarf sind in dieser Form und vor allem in diesem Umfang nur in Deutschland ausgebaut. Ihre Schülerschaft macht den größten Teil der derzeitigen Exklusionsquote unseres Schulsystems aus. Diese Schulen decken bislang einen wichtigen Teil ihres Unterrichtsangebots im Sekundarschulbereich sinnvollerweise mit berufsvorbereitenden Werkstätten ab. In diesen werden praktische Angebote in realen Werkstattsituationen bis hin zu Schülerfirmen-Projekten angeboten. Somit werden gut ausgestattete Werkstatträume zukünftig zum Inventar der Regelschule werden. Beispiele aus den Niederlanden zeigen die vielfältige Nutzung solcher Werkstätten in einer (!) Schule, u. a. Autoreparatur- und Fahrradwerkstatt, Friseur- und Kosmetiksalon, Tonstudio, Grafik-/Mediawerkstatt.⁹

3.9 Beratung

Niederschwellige Beratungsangebote, die von Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagoge/innen, Krankenpfleger/innen, Erzieher/innen durchgeführt werden, z. B. für Familien mit Armutshintergrund, Migrationsproblematiken, im Bereich Gesundheitsfürsorge, Geld-/Schuldnerberatung, Mädchen-/Jungen-/Partnerberatung werden zunehmend in Schulen organisiert. Da bestimmte Thematiken nicht öffentlich besprochen werden können und eine entspre-

chend sensible Umgangsweise erfordern, bedarf es entsprechend ausgestatteter und akustisch abgeschirmter Beratungsräume. Hier ist noch einmal die Schulbauleitlinie der Stadt Köln zu zitieren, die in Bezug auf soziale Problematiken dezidiert die Konsequenzen für räumliche Aspekte benennt.¹⁰

3.10 Bewegungsfreiheit

Über die gesetzlichen Anforderungen hinaus gibt es vielfältige weitere kreative Möglichkeiten, alle Schulbereiche uneingeschränkt zugänglich zu machen: Verkehrswege mit Rampen, Aufzug, rollstuhlgerechte Flur- und Türbreiten etc. Dies muss frühzeitig in jedem Planungsprozess bedacht und wo immer möglich realisiert werden.

3.11 Unterricht

Schüler/innen mit emotional/sozialem Förderbedarf haben ein besonders ausgeprägtes Bewegungsbedürfnis. Dies fand Berücksichtigung bei der Definition des Flächenbedarfs der früheren Förder- oder Sonderschulen für den regulären Unterrichtsraum. Dies muss in Zukunft auch für die Definition des Flächenbedarfs einer inklusiven Schule gelten.

⁹ Vgl. Da Vinci Kolleg Leiden/NL: http://davinci.insiders.nl/site/onderwijs/?page_id=245 (18.08.2011).

¹⁰ „Schulsozialarbeit versteht sich als präventive Jugendhilfe vor Ort. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen sowohl die Vermeidung erfolgloser Schulkarrieren mit ihren Folgeerscheinungen als auch das frühzeitige Eingreifen in negative Entwicklungsprozesse. (...) Das Zusammenwirken von Sozial- und Schulpädagogik an einem Ort bewirkt (...) eine aufeinander abgestimmte Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bezugssystem Schule. Schulsozialarbeit stellt darüber hinaus ihre Bindegliedfunktion zwischen Schule und außerschulischen Diensten dar, von den vielfältigen Beratungsangeboten bis hin zur Freizeitgestaltung. Die Vorhaltung eines entsprechenden Raumes ist erforderlich, damit unabhängig vom Schulbetrieb Beratung, pädagogische Arbeit mit Schülern und Eltern sowie Fallbesprechungen und Abstimmungsgespräche mit Lehrern ungestört stattfinden können.“ Vgl. Schulbauleitlinie Stadt, 2009, S. 9.

Nicht alle genannten Räume können und müssen in jeder Schule bereitgestellt werden. Das Raumprogramm hängt primär von der Frage ab, welche Schüler/innen mit welchem Assistenzbedarf aufgenommen werden. Anforderungen und kreative Lösungen verändern sich mit den Schüler/innen. Keine Schule kann sich auf alle Eventualitäten von vornherein einstellen, muss aber offen und flexibel sein. International zeigt sich hier eine weite Spreizung von einer eingeschränkten Aufnahme bis hin zur voraussetzungslosen Aufnahme aller Kinder – ohne Limit, bei der die Schule jede/n auch noch so schwer beeinträchtigte/n Schüler/in als Teil der Regelschule ansieht und aufnimmt. Hier orientieren sich Schulen häufig am Verhältnis zur Normalverteilung, i. d. R. also um drei Prozent bezogen auf die Gesamtschüler-schaft. Dieses Prinzip ist u. a. in einigen kanadischen Schulbezirken¹¹, in Norwegen oder in Italien weitestgehend in der Breite umgesetzt. Aber auch in einzelnen deutschen Schulen wird diese „Zero-Limit“-Aufnahme bereits seit vielen Jahren praktiziert, so z. B. in der Fläming-Grundschule¹², der Sophie-Scholl-Gesamtschule in Berlin, der Rosenmaar-Grundschule oder der Gesamtschule Holweide in Köln. Es gibt also auch in Deutschland Beispiele, wie diese wohnortnahe Beschulung inhaltlich-konzeptionell sowie personell-ressourcenmäßig gelingen kann – dies gilt selbst für die Schulen, die noch am Beginn solcher Maßnahmen stehen und oft mit noch nicht optimalen räumlich-funktionalen Bedingungen zurechtkommen müssen.

Keine Schule kann sich auf alle Eventualitäten von vornherein einstellen, muss aber offen und flexibel sein.



Auch wenn einige Bundesländer gegenwärtig die Einrichtung von Schwerpunktschulen für Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten „motorische Entwicklung/geistige Entwicklung“ favorisieren, ist dieses Spezialschulenkonzept nur eine unter verschiedenen erprobten Varianten der Beschulung in der wohnortnächsten Regelschule. Das beschriebene „Zero-Limit“-Konzept ist eindeutig zu bevorzugen, wo immer das möglich ist. Wir brauchen in Zukunft keine besonderen Räume für besondere Schüler/innen. Wir brauchen Lernumgebungen, die in der Lage sind, die Begabungen aller Kinder und Jugendlichen aufzunehmen und zu unterstützen – und von denen alle, auch die Nicht-Behinderten, profitieren. Legt man bei zukünftigen Planungsfragen von vornherein das Verständnis eines „Designs für alle“ an, sind die in den elf Anforderungen genannten Räume nicht nur für Schüler/innen mit Bedarf an angepassten Lösungen, sondern für alle Kinder und Jugendlichen in der Schule eine Bereicherung.

¹¹ Vgl. u. a. Hamilton Catholic Schoolboard: <http://www.hwcdsb.ca/programs/specialeducation/> (18.08.2011).

¹² Siehe den Film „Klassenleben“ über den gemeinsamen Unterricht mit schwerstmehrfachbehinderten Schüler/innen an dieser Schule: http://www.klassenleben.de/download/pdf/PH_Klassenleben.pdf (18.08.2011).

„Design für alle“¹³ ist ein internationales Konzept, das Umgebungen derart gestaltet, dass sie für so viele Menschen wie möglich ohne weitere Anpassung oder Spezialisierung nutzbar sind und das so einer sehr großen Vielfalt von Menschen die erfolgreiche Benutzung von Umgebungen in einer sehr großen Variation von Situationen und Umständen gestattet.¹⁴ Für diese Art Design wurden von Architekten, Produktdesignern, Ingenieuren und Forschern ein komplexer Prinzipien-Katalog erarbeitet. Prinzipien, die sich in erster Linie auf den Menschen und seine Umgebungen beziehen, umfassen eine breite Nutzbarkeit, einfache und intuitive (Be)nutzung, sensorisch wahrnehmbare Informationen und niedrigen körperlichen Aufwand. Prinzipien, die sich in erster Linie auf den Prozess beziehen, sind vor allem Flexibilität in der (Be)nutzung und Größe und Platz für Zugang und (Be)nutzung.¹⁵

Das beschriebene „Zero-Limit“-Konzept ist eindeutig zu bevorzugen, wo immer das möglich ist.



4. Vom Sonderraum zum Raum für alle

Konkrete Beispiele von bereits umgesetzten Baumaßnahmen veranschaulichen diese Idee eines Designs für alle. Die Europaschule Bornheim, eine große Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, hat beispielsweise einen sogenannten Snoezelenraum als Ruhe- und Entspannungsraum für Schüler/innen und Lehrer/innen eingerichtet, wie er bisher nur an Schulen mit den Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“ oder „motorische Entwicklung“ vorhanden ist – eine Maßnahme, die sogar schon einige Jahre vor der tatsächlichen Einschulung von Schüler/innen mit Behinderungen eingeführt wurde.

Räume für Therapie wie z. B. an der Rosenmaar-Grundschule in Köln, die seit vielen Jahren auch schwerstmehrfachbehinderte Kinder in den gemeinsamen Unterricht einschließt, dienen nicht nur der direkten Therapie mit Schüler/innen, sondern auch der Vorhaltung von Geräten, Materialien und Fortbildung einzelner Kolleginnen und Kollegen oder auch ganzer Kollegien, die immer häufiger therapeutische Anteile in den Unterricht integrieren, z. B. Bewegungsabläufe, Körperhaltungen etc.

Die neuen Werkstätten kommen in der inklusiven Regelschule allen Schüler/innen zugute, leidet doch gerade die gegenwärtige Sekundarstufenausrichtung oft an einem Mangel realer Erfahrungsmöglichkeiten, wie sie in Werkstätten angeboten werden können. Dem Mangel realer Erfahrungsmöglichkeiten begegnen Schulen wie erwähnt

¹³ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Universal_Design (18.08.2011).

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Vgl. ebd.

zunehmend mit dem Aufbau von Schülerfirmen, in denen beispielsweise Schüler/innen je einer Klasse täglich nach einem festgelegten Terminplan den Mensadienst für die gesamte Schule übernehmen (z. B. Offene Schule Kassel-Waldau, Gesamtschule). Die „diensthabenden“ Schüler/innen werden dazu mit entsprechender Kleidung ausgestattet, die wiederum schulintern von einer Art Schülerfirma gereinigt wird. Gerätschaften und Ausrüstung für die „Firma“, wie Waschmaschine, Trockner etc., befinden sich in der Schule, wodurch sie über den im Rahmen der unter Punkt 3 „Sanitäreinrichtungen“ beschriebenen Bedarfes eine weitere Nutzung erfahren.

Dieser allgemeine Nutzen von Werkstatträumen hat noch eine weitere Dimension. Unter den Schüler/innen der konventionellen, nicht-inklusiven „Regelschulen“ ist in den letzten Jahren eine stetig wachsende soziale Problematik zu beobachten, und zwar nicht nur in großstädtischen, sondern zunehmend auch in ländlichen Milieus: Erhebliche Erziehungsdefizite, schuldistanziertes Verhalten und geringe gesellschaftliche Perspektiven verbunden mit massiven Verhaltensauffälligkeiten gehören zum Schulalltag. Für diese Regelschüler werden in den Jahrgängen 7 bis 10 – wenn sie absehbar nicht die Anforderungen zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses erfüllen – schon heute zunehmend Konzepte praxisbezogenen und berufsorientierten Lernens angeboten. In immer mehr Bundesländern wird dies auch durch schulgesetzliche Regelungen im Rahmen des Konzepts sogenannter Praxisklassen oder Klassen für „Produktives Lernen“ angeregt und unterstützt. Schulen können so im Rahmen ihrer Schulprogrammgestaltung und ihrer organisatorischen und personellen Möglichkeiten für diese Schüler/innen auch Klassen mit besonderen Angeboten einrichten. In diesen Klassen wird im Rahmen temporärer Lern-

gruppen außerhalb der Stammgruppen berufsorientiert, fachübergreifend und fächerverbindend, handlungsbezogen und mit anschaulichen, praxisorientierten Aufgabenstellungen aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen unterrichtet: ein didaktisches Konzept, das eigentlich allen Schüler/innen zu Gute kommen müsste.

Stehen Rückzugs- und Ruheräume zur Verfügung, so zeigt sich stets der Nutzen für alle Kinder und Jugendlichen, denn viele brauchen Rückzugsmöglichkeiten, wobei die Gründe oder Absichten unterschiedlich sein mögen: ob schwere Behinderung, „Reizüberflutung“ (z. B. bei Autisten), psychische Überforderung, soziale Überforderung oder auch kulturelle Bedürfnisse, z. B., um orientalische Musik zu hören – Inklusion kommt allen zugute. Dieser allgemeine Nutzen zusätzlicher Räume an Regelschulen, die durch die sich etablierenden inklusiven Schulkonzeptionen notwendig werden, zeigt sich auch an einem weiteren Beispiel, wenn nämlich für Schüler/innen, die z. B. durch die Scheidung der Eltern oder den Tod einer nahestehenden Person – und sei es nur kurzfristig – in eine schwierige persönliche Situation geraten: Gerade für sie ist das Vorhandensein von „Time Out“- oder Krisenräumen, Schulstationen, Beratungsangeboten mit den entsprechenden Räumen eine wichtige neue zusätzliche Ressource in der Schule, die so tatsächlich nicht nur Lern- sondern auch Lebensraum wird.

5. Neue Raumarrangements

Die zukünftige Entwicklung der schulischen Raumarrangements wird maßgeblich bestimmt durch die Umsetzung der Standards der Inklusion in den Regelschulen.

Der traditionelle Schulbau bediente das Konzept der frontalen Unterrichtung und der durch die Mechanismen eines mehrgliedrigen Schulsystems erzeugten scheinbar homogenen Klassenzusammensetzung. Zukünftig werden das Prinzip individueller Förderung des Einzelnen und die Beachtung von Heterogenität als zentrale Merkmale der Zusammensetzung von Lerngruppen den Umbau des Schul- und Bildungswesens nach inklusiven Leitlinien bestimmen. Für das Konzept homogener Zusammensetzung war im traditionellen Schulbau eine Klasse das konstituierende Grundelement ihrer Formierung: Individuen wurden auf verschiedene Klassen nach besonderen Kennzeichen bzw. Merkmalen wie Intelligenz, Alter, Ausbildung, sozialer Stand usw. langfristig aufgeteilt¹⁶. Entsprechend wird diese Zusammensetzung von Lernenden als einer Klasse merkmalsgleicher auch zum zentralen räumlichen Begriff von Schule, dem Klassenraum.

Für das der Inklusion zugrundeliegende Konzept heterogener Lerngruppen ist dagegen das konstituierende Grundmerkmal eine Gruppe als Ansammlung mehrerer unterschiedlicher Individuen, die durch gleichgeartete Interessen oder Zwecke miteinander verbunden sind¹⁷. Die zeitliche Dauer variiert: kurz-, mittel- und langfristig. Hier wird statt des „Klassenraums“ eher ein Begriff für ein mul-

tifunktionelles Raumgefüge als Ausgangspunkt von Lernen in wechselnden Gruppen von Lernenden favorisiert. In verschiedenen europäischen Ländern scheint sich hier zurzeit der englische Begriff „Base“ durchzusetzen.

An die Stelle der im deutschsprachigen Raum vorherrschenden Klassenraum-Flurschulen-Raummodellierung werden zukünftig andere Lernraummodellierungen treten, um das Lernen der Zukunft¹⁸ in Schulen, die sich an den Standards und Verpflichtungen der Inklusion orientieren, räumlich-architektonisch zu realisieren.

Noch scheint bei Lehrkräften, Architekt/innen, Schulleiter/innen, Innenraumgestalter/innen, Kommunalpolitiker/innen und Mitarbeiter/innen von Schul- und Baubehörden die Klassenraum-Flurschule fest verankert zu sein. Aber nicht nur in den europäischen Nachbarstaaten, sondern auch in deutschen Schulneu- und Umbauten zeichnen sich drei neue Raumarrangements ab:

- Cluster: Im Zentrum von Schulen dieses Typs steht hier nicht mehr der Klassenraum, sondern ein Raumcluster, häufig „Base“ genannt. Merkmal dieser Raumcluster ist ein zentraler Kooperationsraum, an den an der Peripherie „Gruppen-“ oder manchmal auch noch „Klassenraum“ genannte Lernräume anschließen. Von dieser räumlichen Plattform aus bilden sich ständig je nach Thema wechselnde Lerngruppen unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung. Diese Raumkonzepte sind in vielen skandinavischen Schulen, aber auch in den Niederlanden zu finden, mit zueinander abgeschlosse-

¹⁶ Vgl. Duden – Das Herkunftswörterbuch. 4. Aufl., Mannheim 2007 [CD-ROM].

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse, Berlin und Seelze 2011.

nen und aneinandergereihten Raumclustern für i. d. R. 60 Schüler/innen mit einer Kooperationsfläche und/oder individuellen Arbeitsplätzen für jede/n einzelne/n Schüler/in im Zentrum und Gruppenlernräumen an der Peripherie. Aber auch in Deutschland gibt es erste Umsetzungen des Clusterkonzepts.¹⁹

- Raumzonen: Schulen dieses Typs nehmen eine konsequentere Zonierung im Rahmen des Base-Konzepts vor. Hier werden semipermeable offene bzw. teilabgegrenzte und organisatorisch selbstständige Einheiten in Raumzonierungen gegliedert, in denen in variablen Leistungs-, Themen- und Projektgruppen gelernt wird. Entsprechend sind den zusammengeschalteten Räumen eher spezifische Funktionen zugeschrieben und es werden vielfältige Räume mit unterschiedlichen Atmosphären angeboten, wo man sich je nach Tätigkeit und emotionalem Befinden aufhalten kann, allein oder in Gruppen: So gibt es z. B. einen Hörsaal/Auditorium, kleinere Kommunikationsräume, Miniteamarbeitsräume, variabel im Raum verteilte Einzelarbeitsplätze oder offene, kreisförmig angeordnete Einzelarbeitsplatzinseln mit PCs, sogenannte Stillräume, in denen mehrere Schüler/innen an ihrer Arbeit einzeln für sich arbeiten, offene Kommunikationszonen, -treffs usw. In der Regel haben diese Schulen klare Profilierungen im Inhaltlichen, wie z. B. ein ästhetisches Profil, das für die Zuschnitte der übergeordneten Zonen wie Aulen, Mensen, Foren, Selbstlern-

zentren, Bibliotheken, Funktionsflächen für kreatives oder naturwissenschaftliches Arbeiten Konsequenzen hat.

- Open Space: In Schulen dieses Typs stehen große Flächen zur Verfügung, denen im Sinne einer polyvalenten Nutzung keine spezifischen Funktionen von vorneherein zugeschrieben sind. Sie werden eher in temporäre „Territorien“ abgegrenzt, die variabel, flexibel, veränderbar sind. Hier gibt es auch Schulen, die Hybride zwischen Open Space- und Base-Konzept darstellen. Sie konstituiert eine Mischung aus fixen und variablen, vieldeutigen und spezialisierten, offenen und geschlossenen Raumabfolgen bzw. Raumkombinationen im Sinne einer räumlichen Polyvalenz. Unterrichts- und Forschungsflächen, Schüler- und Lehrerarbeitsplätze sind verzahnt. Voraussetzung dieser Polyvalenz sind räumliche Adaptationsmöglichkeiten, die kein Umbauen erfordern, sondern ad hoc umsetzbar sind. Die Räume müssen also verschiedene Deutungs- und Gebrauchsmöglichkeiten antizipieren.^{20,21}

So wird es vermutlich in Zukunft nicht mehr ein dominierendes Raumkonzept geben, wie sie es die Klassenraum-Flurschule für das zu Ende gegangene Zeitalter des 20. Jahrhunderts war.

¹⁹ Vgl. ebd.

²⁰ Beispiele finden sich in der Datenbank „Lernräume aktuell“ der Montag Stiftungen Urbane Räume/Jugend und Gesellschaft und in: Arno Lederer/Barbara Pampe: Raumpilot Lernen, Stuttgart 2010.

²¹ Vgl. ebd.

²² Vgl. Barbara Brokamp/Andrea Platte: Inklusive Schulen bauen! In: Erziehung und Unterricht, Mai/Juni 2011, S. 452ff.

²³ Vgl. http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html (18.08.2011).

So wird es vermutlich in Zukunft nicht mehr ein dominierendes Raumkonzept geben, wie sie es die Klassenraum-Flurschule für das zu Ende gegangene Zeitalter des 20. Jahrhunderts war. In der Zeit dieses dominierenden Schulbaukonzepts gab es lediglich Ausnahmen von der Regel dieses Raumarrangements mit all seinen Varianten. Konstatiert man aber, dass Ausnahmen die Regel nicht *bestätigen*, sondern dass Ausnahmen die Regel *befragen*, dann waren es diese Ausnahmen, die Vorläufer für die Raumarrangements der Zukunft sind, in der es keine neue Regel im Sinne eines bestimmenden Schulraumarrangements geben wird, sondern in der die Ausnahme zur Regel von Schulraumkonzepten werden wird, insbesondere dann, wenn der Referenzrahmen Inklusion der Ausgangspunkt von Schulbauplanungen wird.



6. Bewertungskriterien für inklusive Räume

Inklusion bedeutet einen willkommen heißenden Umgang mit Verschiedenheit. Das Willkommensein und die gerade auch räumlich zu interpretierende Geste des Willkommen-Heißens sind Ausdruck von Wertschätzung und Offenheit, von der Bereitschaft, eine/n jede/n Lernende/n aufzunehmen und in seiner oder ihrer Einzigartigkeit verantwortungsvoll zu begleiten.²² Dies zu gewährleisten, fordert von einer Bildungseinrichtung, die sich an den Standards der Inklusion orientiert, Offenheit und die Bereitschaft zur Zuständigkeit für jedes einzelne Mitglied. Im Sinne des UNESCO-Schemas und seines vier Bestandteile umfassenden Rechts auf Bildung kann das Zur-Verfügung-Stellen von Räumen und ihre Eignung für inklusive Settings bewertet werden. Das Vorhandensein angemessen funktionaler Räume muss demnach

- die Verfügbarkeit (availability)
- die Zugänglichkeit (access)
- die Eignung (acceptability)
- die Anpassbarkeit (adaptability)

für die Bildung aller Schüler/innen am jeweiligen Standort unterstützen bzw. ermöglichen.²³ Innerhalb des allgemeinen Bildungssystems sind daher bezogen auf diese vier Kriterien seitens der Schulen und Schulträger Vorkehrungen zu treffen, damit den Eltern eine echte Wahlfreiheit und der Zugang zu dem bestmöglichen Bildungs- und Förderort für ihre Kinder in der Regelschule eröffnet wird.

²² Vgl. Barbara Brokamp/Andrea Platte: Inklusive Schulen bauen! In: Erziehung und Unterricht, Mai/Juni 2011, S. 452ff.

²³ Vgl. http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html (18.08.2011).

Auf dem Weg zur Inklusiven Bildung

„Es ist normal, verschieden zu sein“

Der VBE stellt für die Entwicklung einer inklusiven Förderung im Schulbereich die folgenden Forderungen auf:

-
- **Die Unterrichtsverpflichtung ist für alle Lehrkräfte auf maximal 25,5 Wochenstunden zu begrenzen.**

Bevor Schulen neue Aufgaben zugewiesen werden, ist festzuhalten, dass die Belastungen der Lehrkräfte bereits jetzt ein Höchstmaß erreicht haben. Um die erforderliche Seriosität der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und der Zusammenarbeit der in einer Klasse beteiligten Lehrkräfte sowie weiterer (pädagogischer) Professionen zu gewährleisten, ist eine Absenkung der Unterrichtsverpflichtung unabdingbar.

-
- **Die Sockelentlastung für Schulleitungen ist an jeder Schule um mindestens 1 Anrechnungsstunde zu erhöhen.**

Gerade Schulleitungen tragen in dem Entwicklungsprozess zu einer inklusiven Schule eine große Verantwortung. Sie spielen eine entscheidende Rolle bei der Initiierung, Moderation, Implementierung und Evaluation dieses Prozesses. Die Führung und Beratung des multi-professionellen Teams in jeder Schule ist aufwändig und bedarf der entsprechenden zeitlichen Ressourcen.

- **Die maximale Klassengröße darf den Wert von 24 Schülerinnen und Schülern nicht überschreiten, wobei die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung bzw. mit besonderem Förderungsbedarf zu einer weiteren Reduzierung der Klassengröße führen muss.**

Die Heterogenität in den Klassen und damit die Notwendigkeit einer gesicherten Diagnose sowie einer individuellen Förderung wird weiter steigen. Um dem Anspruch von Chancengleichheit Rechnung zu tragen, ist jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf doppelt zu zählen.

-
- **Die Parameter für die personelle Ausstattung einer inklusiven Schule haben sich an dem erfolgreichen Modellversuch „Gemeinsamer Unterricht“ zu orientieren.**

Dieser Modellversuch hat gezeigt, dass ein erheblicher Zusatzbedarf an Lehrerinnen und Lehrern mit sonderpädagogischer Ausbildung sowie an allgemeinbildenden Lehrkräften besteht, wenn man eine qualitativ hochwertige Förderung will. Eine hoch individualisierte Förderung durch speziell ausgebildete Lehrkräfte ist dabei genauso wichtig wie ein möglichst weitgehendes Team-Teaching in jeder Klasse.

- **Jede Schule erhält mindestens 1 Stelle für sozialpädagogische Fachkräfte oder Sozialarbeiter. Eine weitergehende Zuweisung sollte nach der soziodemographischen Zusammensetzung der Bevölkerung im Einzugsbereich der jeweiligen Schule erfolgen.**

Aufgrund zunehmender Probleme mit Schülerinnen und Schülern und in der Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine sozialpädagogische Unterstützung in allen Schulformen mittlerweile unerlässlich geworden. Ihre Kompetenz ist darüber hinaus auch besonders wichtig für ganzheitliche Entwicklungsförderung in der Schuleingangsphase, den Aufbau von Netzwerken und die Kooperation mit außerschulischen Partnern.

- **Der Entwicklungsprozess zu einer inklusiven Schule wird durch eine Fort- und Weiterbildungsinitiative vorbereitet und durchgängig begleitet.**

Entsprechende Angebote für eine qualifizierte Fort- und Weiterbildung der im System befindlichen Lehrkräfte sind zu entwickeln und im ausreichenden Umfang bereit zu stellen. Dabei sind im Sinne von Inklusion Sonderpädagogen gemeinsam mit allgemeinbildenden Lehrkräften zu schulen. Aufgrund fehlender Fachkräfte auf dem Lehrernachwuchsmarkt ist den Lehrerinnen und Lehrern eine Weiterqualifizierung für das Lehramt Sonderpädagogik zu ermöglichen.

- **Jeder Schule sind entsprechend ihrer Größe sowie ihrer Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung bzw. mit besonderem Förderungsbedarf angemessene Zeitressourcen zur Verfügung zu stellen, die sich bedarfserhöhend auswirken.**

Um allen Schulen die Entwicklung eines eigenen Konzepts für eine inklusive Schule zu ermöglichen, sollten ihnen als „Anschubfinanzierung“ pro Schuljahr 2 Unterrichtstage für

pädagogische Konferenzen zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus sind verlässliche Zeitressourcen notwendig für die Kooperation der unterschiedlichen (pädagogischen) Professionen, insbesondere im Hinblick auf Diagnose, individuelle Förderplanung, Beratung und Evaluation.

- **Jede Schule erhält jeweils eine genügende Anzahl zweckmäßiger Arbeitsräume sowie ein bedarfsgerechtes Finanzbudget für die Anschaffung von Unterrichtsmaterialien.**

Für eine effektive Arbeit an inklusiven Schulen sind die entsprechenden Räumlichkeiten nicht nur für die Förderung der Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Vorbereitungen und Besprechungen des pädagogischen Personals zu schaffen. Für die Diagnose des individuellen Entwicklungsstandes, das Erstellen entsprechender Förderpläne und Übungsmaterialien müssen an den meisten Schulen erst die entsprechenden Unterrichts-, Förder- bzw. Differenzierungsmaterialien angeschafft werden. Dafür sind die notwendigen finanziellen Ressourcen bereit zu stellen.

- **Ein subsidiäres Angebot zur „separativen“ Förderung an Förderschulen ist aufrecht zu erhalten.**

Inklusive Bildung wird sich auch bei besten Rahmenbedingungen niemals zu 100 Prozent umsetzen lassen. Für alle Fälle, in denen eine Förderung in einer inklusiven Schule nicht angezeigt ist oder bei denen eine inklusive Beschulung zu einem deutlichen Misserfolg führt, sind auch zukünftig Förderschulen weiterhin vorzuhalten.

Inklusive Bildung, wenn sie unterfinanziert ist, wird letztlich auf dem Rücken der Lehrkräfte und damit auch auf dem Rücken der Schülerinnen und Schüler ausgetragen.

Stoppt den Lehrerkollaps

Hochwirksame Vitamine für gelingende Inklusion

Anwendungsgebiet: Zur Vorbeugung bei Überlastung und Mangelerscheinungen

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention darf keine Mogelpackung werden.

Die Gewährleistung angemessener Qualitätsstandards und entsprechender Ressourcen ist Grundvoraussetzung für eine gelingende Inklusion.



Verband Bildung und Erziehung
VBE NRW
Westfalendamm 247
44141 Dortmund

Tel.: 02 31-42 57 57 0
Fax: 02 31-42 57 57 10
E-Mail: info@vbe-nrw.de
Internet: www.vbe-nrw.de
<http://www.facebook.com/vbe.nrw>



Verband Bildung und Erziehung
Landesverband NRW