

Inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung – eine lebenslaufbegleitende Perspektive

Die vorliegende Stellungnahme wurde in einer überarbeiteten Fassung im Heft 9, 2013, der Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung erweitert sich das heil- und sonderpädagogische Arbeitsfeld. Dies hat Auswirkungen auf die fachlichen Grundlagen z. B. bezogen auf den Behinderungsbegriff. Auf der Basis aktueller Daten zeigt sich, dass Deutschland im internationalen Vergleich noch am Anfang der Entwicklung eines inklusiven Bildungs- und Erziehungssystems steht; erfolgreiche inklusive settings werden dabei nur auf der Basis von Mehrebenenmodellen zu entwickeln sein, in denen neben den beteiligten Menschen mit ihren individuellen Bedürfnissen inklusive Situationen zu gestalten sind, die wiederum von multiprofessionellen Teams, inklusiven Einrichtungskonzeptionen sowie einer sozialräumlichen Vernetzung begleitet werden.

Schlüsselbegriffe: Inklusive Bildung, Behinderung, Mehrebenenmodell, sonderpädagogische Förderung

Summary

On the background of the UN-Declaration on the Rights of persons with disabilities the field of work for special needs education is expanding with consequences on the theoretical fundamentals such as the term „Disabilities“. Current data show that germany is standing at the beginning of the development of an inclusive educational system at all levels. Effective programmes for inclusive settings can only be built with a multi-level approach, which is focussed on the persons and their individual needs who take part, creating inclusive situations, which are accompanied by multiprofessional teams, inclusive institutional concepts and a social network.

Keywords: Inclusive education, Disabilities, multilevel-approach, special needs education

Vorbemerkung

Der folgende Diskussionsbeitrag beruht auf einer Stellungnahme zum Schwerpunktteil „Menschen mit Behinderungen“ im Bildungsbericht 2014. Er orientiert sich an den Leitfragen dieser Stellungnahme und stellt besonders das Problem der Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Bildung in den Mittelpunkt. Dabei wird eine lebenslaufbegleitende Perspektive von inklusiver Bildung entfaltet. Zunächst soll der Behinderungsbegriff vor diesem lebenslaufbegleitenden Hintergrund analysiert werden. In einem zweiten Schritt werden die Arbeitsfelder inklusiver Bildung bezogen auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung auf der Basis aktueller Daten beschrieben. Schließlich wird nach den Gelingsbedingungen erfolgreicher Inklusion im Bildungsbereich gefragt.

Behinderung, Beeinträchtigung und sonderpädagogischer Förderbedarf

Während ursprünglich der *Behinderungsbegriff im medizinischen Sinne* als individuelle Schädigung definiert wurde, von der die daraus folgende Beeinträchtigung und soziale Ausgrenzungen zu unterscheiden waren (*impairment, disability, handicap*, laut WHO (1980)), geht man international inzwischen davon aus, dass eine individuelle Schädigung im Kontext der gesamten Lebenssituation gesehen werden muss und Beeinträchtigungen der Aktivität sowie der Teilhabe umfasst (*impairment, activity, participation*, laut WHO 2001; Heimlich, 2003; Hollenweger & Kraus de Camargo 2011).

Das Sozialgesetzbuch (SGB IX, § 2, Abs. (1) definiert *Behinderung im rechtlichen Sinn* als über sechs Monate hinausgehende Abweichung der körperlichen Funktion, geistigen Fähigkeit oder seelischen Gesundheit vom typischen Zustand für die Altersgruppe mit der Folge einer Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Teilhabe. Von Behinderung bedroht sind Menschen, bei denen diese Beeinträchtigung zu erwarten ist. Schwere Behinderungen liegen vor, wenn ein Grad der Behinderung (GDB) von mehr als 50 % festgestellt wird. Die entsprechende Diagnose wird von Medizinern und Medizinerinnen gestellt (Bundesregierung, 2004).

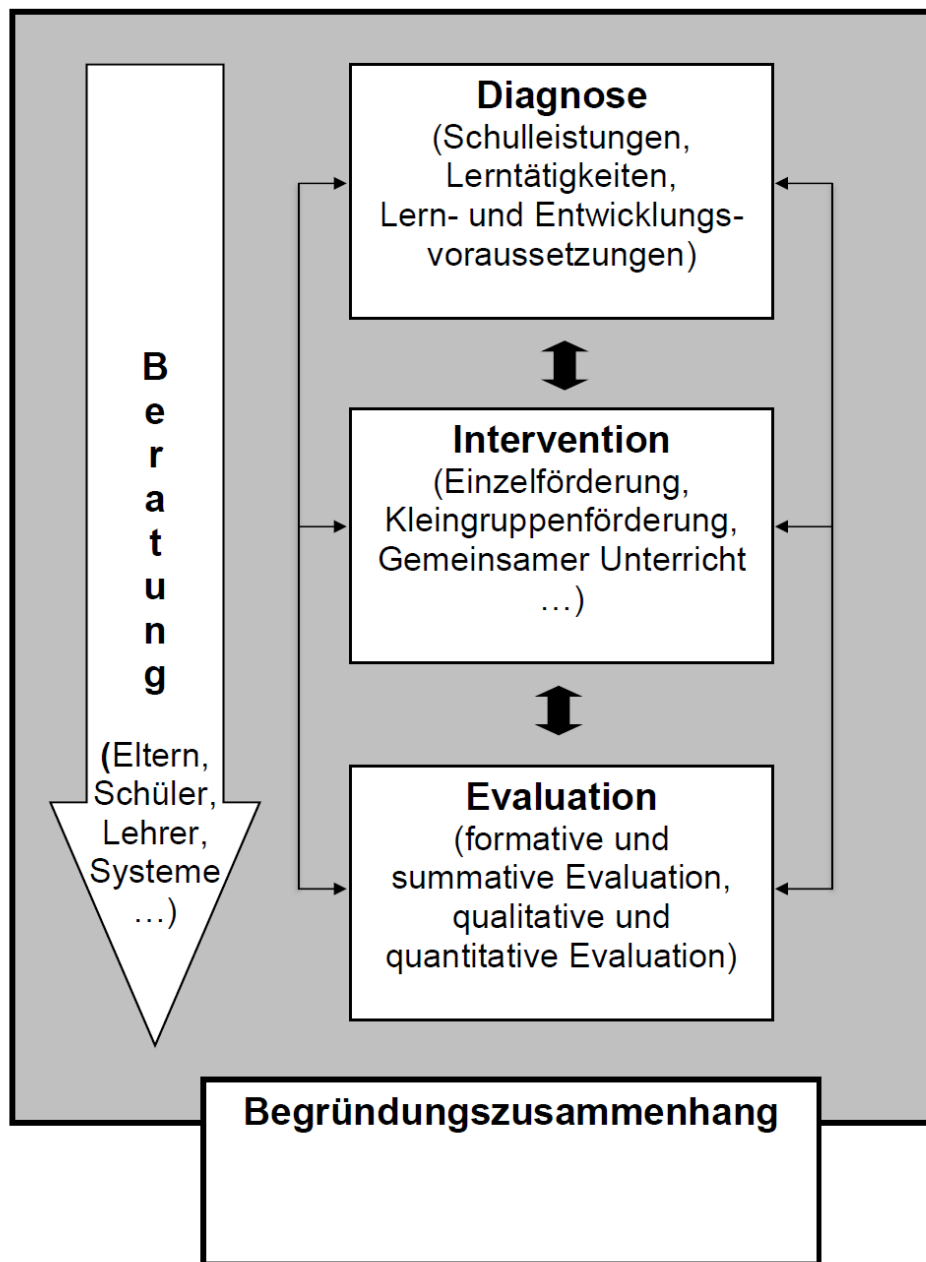
Behinderung im pädagogischen Sinn wird im Anschluss an den Terminus *special educational needs* als *sonderpädagogischer Förderbedarf* gekennzeichnet. Sonderpädagogik ist in diesem Zusammenhang als „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ (*special needs education*) zu verstehen (Frederickson & Cline, 2003). Der Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ist in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ von 1994 enthalten, die in den folgenden Jahren durch Empfehlungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten ergänzt wurden (Drave, Rumpler & Wachtel, 2000). Vor dem Hintergrund des Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“ lassen sich die *Förderschwerpunkte Emotionale und Soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören, Lernen, Körperliche und Motorische Entwicklung, Sehen, Sprache, langfristige Erkrankungen sowie Autismus* unterscheiden. Damit ist mehr als nur die traditionelle Behinderungsklassifikation gemeint. Förderschwerpunkte können sogar quer zu den ursprünglichen *Behinderungsarten* (Geistige Behinderung, Hörbehinderung, Körperbehinderung, Lernbehinderung, Sehbehinderung, Sprachbehinderung, Verhaltensstörung) liegen. Ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen kann beispielsweise neben der Lernförderung eine Förderung in der sozialen und emotionalen Kompetenz, in der Sprache sowie in der sensomotorischen Kompetenz benötigen. Sonderpädagogische Förderschwerpunkte stehen also nicht nur für jeweils getrennte Zielgruppen

sonderpädagogischer Förderung im Sinn unterschiedlicher Behinderungsarten. Deshalb lässt sich ein Ablösungsprozess von dem differenzierten Klientelbezug der traditionellen Sonderpädagogik feststellen, in dem jeweils getrennte Zuständigkeiten für unterschiedliche Behinderungsarten reklamiert wurden (Heimlich, 2008). Demgegenüber erfolgt nunmehr eine stärkere Betonung übergreifender Zuständigkeiten sowie kooperativer Arbeitsfelder mit größeren Überschneidungsbereichen zwischen den Förderschwerpunkten.

Vorteilhaft ist in den KMK-Empfehlungen (Drave, Rumpler & Wachtel, 2000) die Abkehr von der reinen Defizitorientierung mit einer ausschließlichen Betonung der Schwächen und der Fehler von Menschen mit Behinderung im Rahmen einer traditionellen sonderpädagogischen Anthropologie und die Hinwendung zu einer Kompetenzorientierung, die auf die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung als Basis jeglicher Förderung abhebt. Allerdings ist die Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nach wie vor unbefriedigend, da lediglich darauf hingewiesen wird, dass die Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen im schulischen Bereich so gravierend sein müssen, dass sie mit den Mitteln der allgemeinen Schule nicht mehr behoben werden können und sonderpädagogische Förderung erforderlich wird. Die Problematik dieses Definitionsansatzes liegt letztlich darin bedingt, dass der Begriff „*sonderpädagogische Förderung*“ in der deutschsprachigen Sonderpädagogik umstritten ist und sich als Konzept erst in Ansätzen zu etablieren beginnt. Erforderlich wäre sonderpädagogische Förderung in struktureller Hinsicht als erziehungswissenschaftliches Handlungskonzept über Ziele, Inhalte, Methoden/ Medien, Organisationsformen (*Strukturkomponenten*) zu bestimmen.

In prozessualer Hinsicht besteht sonderpädagogische Förderung aus Diagnostik, Intervention, Evaluation und begleitender Beratung (*Prozesskomponenten*). Im Rahmen des *response-to-intervention-Modells (RTI-Modell)* wird dieser Ansatz in ähnlicher Weise berücksichtigt, was allerdings z. B. in Schulen in der Regel ein umfassendes Screening aller Schülerinnen und Schüler nach sich zieht (Huber & Grosche, 2012).

Abb. 1: Prozessmodell sonderpädagogischer Förderung



Struktur- und Prozesskomponenten sonderpädagogischer Förderung stehen in je spezifischen Begründungszusammenhängen, von denen nach der sozialwissenschaftlichen Wende in der Sonderpädagogik besonders interaktionistische, materialistische, systemtheoretische und ökologische Ansätze hervorzuheben sind (Heimlich, 2008). Zum fachlichen Konsens zählt gegenwärtig die Annahme, dass Behinderungen in konkrete Mensch-Umfeld-Zusammenhänge eingebettet betrachtet werden müssen. Eine Behinderung umfasst von daher stets personale, soziale und ökologische Aspekte. In personaler Hinsicht wird der persönliche Umgang eines Menschen mit seiner Behinderung sichtbar und so aufgezeigt, dass sonderpädagogische Förderung sich konsequent auf die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen jedes Einzelnen einstellen sollte. In sozialer Hinsicht wird deutlich, dass Behinderungen in soziale Wahrnehmungs- und

Zuschreibungsprozesse eingebettet sind und sonderpädagogische Förderung sich auf die Gestaltung der Interaktionen zwischen Menschen und ihrem sozialen Umfeld beziehen sollte. In ökologischer Hinsicht wird schließlich der situierte Charakter von Behinderung deutlich und die leiblich-sinnliche Qualität sonderpädagogischer Förderung einschließlich der Gestaltung je konkreter Lernumgebungen betont. Zu bedenken ist ferner, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung häufiger mit sozialer Benachteiligung und Armut konfrontiert sind.

Operationalisierbar ist der Behinderungsbegriff zum einen als individuelle Schädigung. Dazu liegen Diagnosekriterien im Rahmen einer medizinischen Diagnostik vor (z. B. in der *International Classification of Disabilities*, ICD 10), die allerdings wiederum eher auf Krankheiten bzw. medizinische Störungsbilder abhebt, auch wenn die Auswirkungen auf Aktivität und Partizipation von Menschen mit Behinderung mittlerweile bedacht werden. Der Umfeldaspekt von Behinderung im sozialwissenschaftlichen Sinn ist hingegen bislang nur ungenügend operationalisiert. Allenfalls die Kind-Umfeld-Analyse liefert Anhaltspunkte für die Diagnosekriterien, allerdings mit ungleich höherer Komplexität. Eine operationalisierbare Abgrenzung des Begriffs sonderpädagogischer Förderbedarf oder gar Hilfebedarf bzw. Assistenzbedarf bei erwachsenen und älteren Menschen mit Behinderung liegt hingegen derzeit nicht vor. Eine operationalisierte Definition des Schweregrads, des Umfangs und der Dauer eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wäre erst noch zu leisten. Von daher sind auch die stark abweichenden Anteile der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im deutschen Schulsystem zwischen den Bundesländern zu erklären. Letztlich handelt es sich hier um politisch gesetzte relative Anteile und nicht nach objektiven Diagnosekriterien ermittelte Anteile. Insofern wäre es durchaus auch gerechtfertigt, den Anteil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einem Schülerjahrgang z. B. von politischer Seite aus auf eine Höchstgrenze festzusetzen (wie in dem österreichischen Bundesland Steiermark bei derzeit 3,8 %).

Konstitutiv für eine moderne Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Subdisziplin ist der Begriff der Schwierigkeiten (*difficulties*) in der individuellen Entwicklung, beim Lernen bzw. im der Gestaltung des eigenen Lebens und der selbstbestimmten sozialen Teilhabe (Heimlich, 2009). Entwicklungs-, Lern- und Lebensprobleme können bei allen Menschen auftreten. Gravierende Entwicklungs-, Lern- und Lebensprobleme sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht mehr selbstständig vom Einzelnen bewältigt werden, sondern einen Unterstützungsbedarf, einen Bedarf an Förderung, Hilfe und Assistenz indizieren. Ausgangspunkt professionellen sonderpädagogischen Handelns sind somit erschwerte Entwicklungs-, Lern- und Lebenssituationen, die je individuelle Bedürfnisse nach Förderung, Unterstützung und Hilfe konstituieren.

Entwicklungs- und Lernprobleme im Lebenslauf – Arbeitsfelder inklusiver Bildung

Der institutionelle Umgang mit Behinderung muss nach den verschiedenen Stufen des deutschen Bildungssystems differenziert betrachtet werden (vgl. Systematik des Bildungsberichts, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Im Bereich der „*Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung*“ wird der überwiegende Teil der Kinder mit Behinderung in integrativen Kindertageseinrichtungen gefördert (17.048 Einrichtungen im Jahre 2012). Die Zahl der Sondereinrichtungen (z. B. Heilpädagogische Tagesstätten) ist weiter rückläufig (318 Einrichtungen im Jahre 2012, Statistisches Bundesamt, 2012).

Trotz großer Unterschiede zwischen den 16 Bundesländern und einer klaren Differenz zwischen den östlichen und den westlichen Bundesländern kann davon ausgegangen werden, dass der überwiegende Teil der Bundesländer auf dem Weg zu einem bedarfsdeckenden Angebot an inklusiven Kindertageseinrichtungen ist. Einige Bundesländer (z. B. Berlin, Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt) bieten für alle Kinder mit Behinderung ein inklusives Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot. Andere Bundesländer (z. B. Baden-Württemberg, Bayern) können dies nur für weniger als die Hälfte der Kinder mit Behinderung anbieten. In Bezug auf die relativen Anteile müssen allerdings nach wie vor erhebliche Unsicherheitsfaktoren berücksichtigt werden, da die Schätzung des Anteils von Kindern mit Behinderung an einem Jahrgang in den Lebensjahren bis zum Eintritt in die Schule (Altersgruppe der Null- bis Sechsjährigen) zwischen einem und vier Prozent variieren. Epidemiologische Studien wären zwar theoretisch geeignet die Prävalenzrate von Kindern mit Behinderung in dieser Altersgruppe genauer zu bestimmen, sie werden in Deutschland aufgrund der historischen Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung aber nach wie vor mit großer Skepsis betrachtet, weshalb Individualdaten über Menschen mit Behinderung nicht ohne weiteres zu erfassen sind. Während im Bereich der Kindergärten (Altersgruppe drei bis sechs Jahre) inzwischen eine hohe Versorgungsquote erreicht worden ist, stellt sich gegenwärtig mit dem Ausbau der Kinderkrippen die besondere Herausforderung, auch für Kinder mit Behinderung in der Altersgruppe bis drei Jahren bedarfsdeckende Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote zu schaffen. Mit dem Ausbau der Kinderkrippe dürfte auch die Frage der pädagogischen Qualität eine besondere Rolle bezogen auf das Gelingen inklusiver Angebote spielen. Zukünftig steht die Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte auch bezogen auf die inklusive Bildung im Elementarbereich im Mittelpunkt. Im Projekt „Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (wiff)“ beim Deutschen Jugendinstitut (DJI) ist eine entsprechende Weiterbildungshandreichung entstanden (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2013). Inklusive Bildung im Elementarbereich tangiert ebenso die Ausbildungsstrukturen frühpädagogischer Fachkräfte und hier besonders die Akademisierung des Erzieherinnenberufs (Heimlich, 2013a). Offen ist derzeit ebenfalls noch die Bedeutung der Tagespflege für Familien mit Kindern mit Behinderungen (Heimlich, 2013b). Unterstützend wirkt in dieser Altersgruppe ebenfalls das Angebot der *Frühförderung*, mit dem Behinderungen und Entwicklungsverzögerungen frühzeitig erkannt werden sollen und eine entsprechende Förderung ebenfalls so früh wie möglich einsetzen soll. Auch das Aktionsprogramm „Frühe Hilfen“ der Bundesregierung bezogen auf besonders belastete Familien dürfte einen entscheidenden Beitrag zur Früherkennung von Entwicklungsrisiken und damit zur Prävention von Benachteiligungen und Behinderungen leisten.

Für die „*Allgemeinbildenden Schulen*“ lässt sich bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung eine deutliche Differenzierung zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich erkennen. Laut KMK-Statistik hatten 487.718 Schüler und Schülerinnen im Schuljahr 2011/ 2012 einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Für dieses Schuljahr liegen keine prozentualen Angaben dazu vor. Im Jahre 2010 entsprach das einem Anteil von 6,4 % der Schülerinnen und Schüler mit Vollzeitschulpflicht (sog. „Förderquote“). Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht in Deutschland derzeit noch die *Förderschule* (bzw. das Sonderpädagogische Förderzentrum): Das sind 365.719, also 74,98 % der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (sog. „Förderschulquote“). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Allgemeinbildenden Schulen stagniert seit vielen Jahren mit leicht steigender Tendenz: Hier sind es 121.999, also 25,01 %

der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Insbesondere gehen derzeit positive Impulse bezogen auf inklusive Bildungsangebote in Allgemeinbildenden Schulen von der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung aus. Das „inklusive Bildungssystem auf allen Ebenen“, wie es in Art. 24 der Konvention gefordert wird, erfordert noch erhebliche Anstrengungen in den 16 Bundesländern bezogen auf die Entwicklung inklusiver Schulen. Auch hier sind die Stadtstaaten (Berlin, Bremen, Hamburg) erneut weit fortgeschritten. Aber auch Schleswig-Holstein hat eindeutige bildungspolitische Zeichen bezüglich des Ausbaus inklusiver Bildungsangebote gesetzt, in dem es den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Allgemeinbildenden Schulen bereits auf nahezu 50 % erhöht hat (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2012).

Der größte Anteil integrierter bzw. inkludierter Kinder und Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf befindet sich in *Grundschulen*. Dies ist zum einen durch die langjährige Tradition der Grundschulen als „Schulen für alle“ bedingt, die mit einer reformpädagogischen Neuorientierung der Unterrichtskonzepte im *Primarbereich* einherging (Heimlich & Kahlert, 2012).

Demgegenüber sind im *Sekundarbereich* deutlich weniger Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Allgemeinbildenden Schule. Dies hängt aber auch mit dem letztlich viergliedrigen Bildungssystem in Deutschland ab der Jahrgangsstufe Fünf zusammen. Im Sekundarbereich dominieren nicht nur die differenzierten Bildungsabschlüsse. Die Schulsysteme sind hier durch eine hohe Schülerzahl, die Auflösung des Klassenlehrerprinzips und eine Betonung des Fachunterrichts geprägt. All dies befördert eher einen lehrerzentrierten Unterricht, in dem die Chancen für inklusive Bildungsangebote rapide sinken.

Förderschulen sind laut UN-Konvention in einem inklusiven Bildungs- und Erziehungssystem zwar nicht verboten. Ob sie aber einen Beitrag zum inklusiven Bildungssystem darstellen, wird bezweifelt. Allerdings trifft der Vorwurf auch nicht zu, dass die Förderschulen nicht in der Lage seien, ihren Schülern und Schülerinnen einen Schulabschluss (insbesondere einen Hauptschulabschluss) zu vermitteln, da Förderschulen in vielen Bundesländern keine schulrechtlichen Möglichkeiten zur Vermittlung eines Hauptschulabschlusses haben. Während einige Bundesländer die Abschaffung der Förderschulen fordern oder schon realisiert haben (z. B. Bremen), beschreiten andere Bundesländer den Weg der Öffnung für Kinder und Jugendliche ohne sonderpädagogischem Förderbedarf mit dem Ziel der Umwandlung in inklusive Schulen bzw. die Umwandlung der Förderschulen in Sonderpädagogische Förderzentrum mit dem deutlichen Auftrag, über mobile sonderpädagogische Förderung inklusive Bildungsangebote in der Allgemeinbildenden Schule zu unterstützen.

In der „*Beruflichen Ausbildung*“ treffen Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung in Deutschland auf ein hochdifferenziertes System der beruflichen Rehabilitation. Allerdings gelingt nur einem geringen Teil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ein direkter Einstieg in eine Berufsausbildung. Häufig müssen berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen vorgeschaltet werden, um Bildungsabschlüsse nachzuholen und die Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Im Jahr 2011 befanden sich 47.264 Menschen mit Behinderung in einer berufsfördernden Maßnahmen zur beruflichen Ersteingliederung mit dem Ziel eines Berufsabschlusses, weitere 15.215 Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen. Berufsbildungswerke und in eini-

gen Bundesländern auch Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung leisten hier einen wichtigen Beitrag zur beruflichen Inklusion (hohe Erfolgsquoten von 60 bis 80 % in Bezug auf die Vermittlung in einen Ausbildungsplatz und den Abschluss der Berufsausbildung bis zur Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer, IHK) an der *ersten Schwelle (Übergang Schule-Beruf)*. Der *Übergang nach der erfolgreichen Berufsausbildung zu einem Arbeitsplatz (zweite Schwelle)* erweist sich als sehr viel schwieriger. Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterliegen hier Entwicklungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt, die sie über Mechanismen der Technologisierung von Arbeitsplätzen und der Verdrängung von Arbeitsplätzen in Billiglohnländer weiter von einer Beschäftigung ausgrenzen. Außerdem machen ihnen in zunehmendem Maße Jugendliche und junge Erwachsene mit einem höheren Bildungsabschluss angestammte Ausbildungsplätze und berufliche Tätigkeiten streitig. Die Arbeitslosenquote bei Schwerbehinderten ist überdies nach wie vor überproportional hoch. Mit dem SGB IX steht hier zwar seit 2001 eine weitreichende Gesetzesgrundlage für die berufliche Inklusion zur Verfügung. So können über die Ausgleichsabgabe für Schwerbehinderte, die von den Integrationsämtern verwaltet wird, sowohl Arbeitsassistentenprojekte in Verbindung mit Integrationsfachdiensten als auch Integrationsprojekte (Unternehmen mit einer Quote von mehr als 50 % Arbeitsplätzen für Schwerbehinderte) finanziert werden. Allerdings hinkt die tatsächliche Entwicklung nach wie vor hinter den gesetzlichen Möglichkeiten her, da die Akzeptanz von integrativen bzw. inklusiven Projekten auf dem ersten Arbeitsmarkt immer noch nicht ausreichend entwickelt ist. Gerade für Menschen mit schweren Behinderungen werden deshalb wohl auch in naher Zukunft die Berufsbildungsangebote der Werkstätten für behinderte Menschen erforderlich bleiben (mit 20.446 geförderten Personen im Jahr 2011) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012).

Im Bereich der „Hochschule“ studieren nach jüngsten Erhebungen des Deutschen Studentenwerks acht Prozent Studierende mit Behinderung. In einer Befragung von 16.000 Studierenden mit Behinderung hat sich gezeigt, dass nur ein geringer Teil die Beratungsangebote oder das Recht auf einen Nachteilsausgleich wahrnimmt, obwohl die Beeinträchtigungen im Studium sehr gravierend sind. Zusätzliche Probleme ergeben sich nach wie vor im Bereich der Barrierefreiheit der Hochschulgebäude, in der finanziellen Absicherung zusätzlicher behinderungsbedingter Belastungen und in der Bewältigung der hohen Prüfungsdichte (Deutsches Studentenwerk, 2012).

Laut Volkshochschulstatistik sind im Jahr 2011 in Bezug auf das Angebot „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“ Menschen mit Behinderung an 2,1 % der insgesamt 106.300 Kursen beteiligt, wobei sich eine leicht rückläufige Tendenz bemerkbar macht (von 2,9 % im Jahr 2007). Die insgesamt 2.222 Kurse für Menschen mit Behinderung (bzw. Kurse an denen sie beteiligt sind) beziehen sich hauptsächlich auf die Programmbereiche Grundbildung – Schulabschlüsse (26,0 %), Kultur – Gestalten (25,8 %), Gesundheit (21,2 %) sowie Politik – Gesellschaft – Umwelt (12,9 %), während die Programmbereiche Sprachen sowie Arbeit – Beruf demgegenüber eine eher geringe Bedeutung haben (Huntemann & Reichart, 2012). Hinzu kommen noch die insgesamt 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten im Erwachsenenalter, die ebenfalls auf Angebote der Weiterbildung angewiesen sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011). Unter der neuen Leitidee der Inklusion steht im Bereich der Weiterbildung allerdings eine Abkehr von der vorherrschenden Idee der *Zielgruppenorientierung* hin zu einer verstärkten *Themenorientierung* an, was wiederum die Entwicklung einer offenen Didaktik und entspre-

chende offener Lernangebote für eine heterogene Teilnehmergruppe erforderlich machen würde (Heimlich & Behr, 2009).

Zu den großen Hemmnissen bei der Entwicklung inklusiver Bildungsangebote zählen derzeit die unzureichenden *Rahmenbedingungen* in den Allgemeinbildenden Schulen. Reduzierte Klassengrößen von 20 bis 23 Schülerinnen und Schüler und eine Doppelbesetzung mit einer Lehrkraft der Allgemeinbildenden Schule und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik werden nur selten erreicht. Eine der größten Herausforderungen für die Bildungsfinanzierung würde sicher das dauerhafte Vorhalten eines dualen Systems der Bildung für Menschen mit Behinderung sein, in dem sowohl Sondereinrichtungen als auch inklusive Einrichtungen nebeneinander existieren. Dies mag für einen Übergangsbereich notwendig sein, in dem die Möglichkeit der Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote in den Regelkindertageseinrichtungen und den Allgemeinbildenden Schulen erfolgen muss. Auf die Dauer erfordert jedoch ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen die Entwicklung von Bildungseinrichtungen, in denen alle Kinder eines Einzugsbereichs willkommen sind, von vornherein auf jegliche Formen von Aussonderung verzichtet wird und die Unterschiede als Chance und Bereicherung für das Bildungsangebot gesehen werden. Für ein solches inklusives Bildungssystem sind nicht nur die institutionellen Entwicklungsprozesse entscheidend, sondern ebenso die Qualifizierungsprozesse bezogen auf die pädagogischen Fachkräfte. Für den schulischen Bereich steht dabei eine Reform der *Lehrerbildung* für alle Lehramtsstudiengänge und bezogen auf alle Schulformen an. Auch dafür fehlen derzeit die Ressourcen, wie schon die Zahl der jährlichen Absolventen und Absolventinnen von Lehramtsstudiengängen der Bundesländer veranschaulichen kann (in Bayern z. B. jährlich 10.000). Allein eine Basissensibilisierung für Fragen der inklusiven Bildung und die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie sie schon der Deutsche Bildungsrat 1974 gefordert hat, würde eine erhebliche Kraftanstrengung im Bereich der Bildungsfinanzierung für die Lehrerbildung erforderlich machen – ganz abgesehen von den nicht zu unterschätzenden studienorganisatorischen Anforderungen eines solchen Vorhabens.

Behinderung und inklusive Bildung

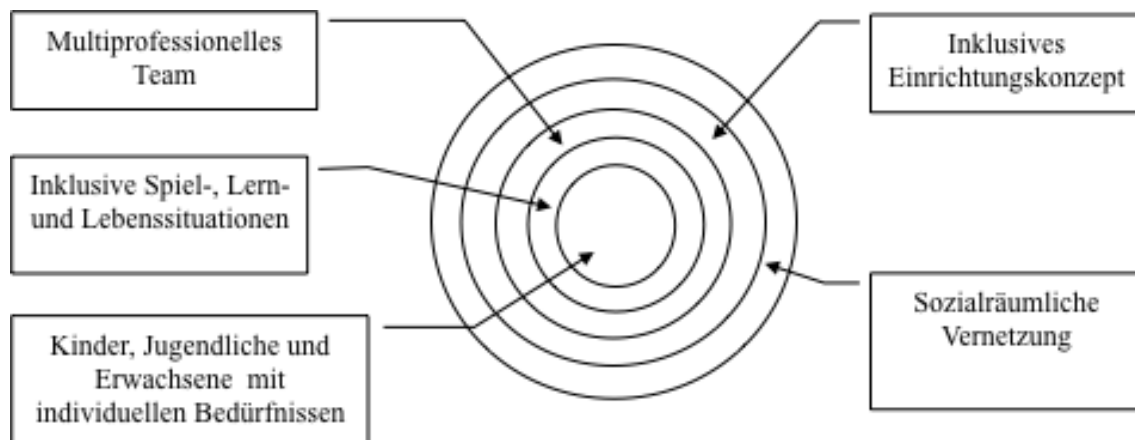
Um den Zugang zu Bildung und die Beteiligung an Bildung für Menschen mit Behinderung zu verbessern, ist es letztlich erforderlich, ein neues Bildungsverständnis zu entwickeln. Noch immer ist das vorherrschende Bildungskonzept im deutschen Bildungs- und Erziehungssystem von einer aussondernden Philosophie geprägt, die in der europäischen Geistesgeschichte weit zurückreicht (Haeberlin, 2005). Auch den PISA-Studien liegt z. B. ein Bildungsverständnis zugrunde, das mehr als drei Viertel der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung ausschließt (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß, 2001). Inklusive Bildung müsste sich demgegenüber als Konzept an alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in unterschiedlichen Lebensphasen und in den verschiedenen Heterogenitätsdimensionen (z. B. Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Herkunft, individuelle Fähigkeiten) richten. Impulse für ein inklusives Bildungsverständnis gehen derzeit von Konzepten des *disability mainstreaming*, der *care-Ethik* und einer *diversity education* aus (Heimlich, 2013b). Zur Verbesserung des Zugangs zu und der Beteiligung an Bildung für Menschen mit Behinderung sollte ein Rahmenkonzept zugrunde gelegt werden, das Erfahrungen aus anderen Ländern mit umfangreicheren Inklusionsentwicklungen aufgreift. So wird beispielsweise in den USA von folgenden Eckpunkten für die Entwicklung eines inklusiven Bildungs- und Erziehungssystems ausgegangen – schwerpunktmäßig für den Bereich der frühen Bildung (Guralnick, 2001) –, aus dem gleichwohl Anregungen für alle Ebenen des Bildungs- und Erziehungssystems abgeleitet werden können:

- *Universal access* als Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von inklusiven Bildungsangeboten auf der Ebene des Gemeinwesens verbunden mit einem Maximum an Teilhabemöglichkeiten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung,
- *Feasibility* als Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen innerhalb inklusiver Bildungsangebote verbunden mit Selbst- und Fremdevaluationen sowie der Einbeziehung spezieller professioneller Kompetenzen,
- *Developmental and Social Outcomes* als Erzielung von Effekten inklusiver Bildungsangebote im Bereich der kognitiven, sprachlichen, sensomotorischen Entwicklung bis hin zu sozialen Kompetenzen und Freundschaften sowie
- *Social Integration* als Unterstützung und Begleitung intensiver sozialer Beziehungen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit und ohne Behinderung.

Bildungseinrichtungen, die diese Eckpunkte berücksichtigen, können nach vorliegenden Erfahrungen am ehesten die Voraussetzungen für die Entwicklung *inkluisiver Settings* schaffen.

Erfolgreiche Inklusion im Bildungs- und Erziehungssystem kann gegenwärtig als *Mehrebenenmodell* entwickelt werden.

Abb. 2: Mehrebenenmodell zur Entwicklung inklusiver Settings



Aus den über 40-jährigen Erfahrungen mit integrativen Bildungsangeboten in Deutschland lassen sich die folgenden Ebenen einer erfolgreichen Inklusionsentwicklung im Bildungs- und Erziehungssystem ableiten und zugleich mit entsprechenden Qualitätsmerkmalen beschreiben:

Ebene der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit individuellen Bedürfnissen: Im Mittelpunkt der Inklusionsentwicklung in Bildungseinrichtungen steht zunächst die erschwerte Lebens- und Lernsituationen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung. Auf der Basis von Informationen der Eltern oder anderer Bezugspersonen bzw. intensiver Gespräche sowie auf der Grundlage von diagnostischen Erhebungen im Sinne einer Person-Umfeld-Analyse entsteht ein genaueres Bild ihrer Bedürfnisse sowie darauf bezogener Förder- und Hilfsangebote (*Individualisierung*). Im *inklusiven Setting* richtet sich die individualisierende Betrachtung allerdings potentiell auf alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Bildungsangebots und ihre je individuellen Bedürfnisse

- *Ebene der inklusiven Spiel-, Lern- und Lebenssituationen:* In einem zweiten Schritt gilt es solche Situationen zu gestalten, die gemeinsame Erfahrungen ermöglichen. Inklusive Situationen entstehen, wenn alle an der gemeinsamen Aktivität teilnehmen können und alle etwas dazu beitragen können. *Teilhabe* ist in dieser Hinsicht nur eine Dimension von Inklusion. Ebenso sollte die *Teilhabe* durch Menschen mit Behinderung möglich sein, weil sie nicht nur nehmen sondern auch etwas geben wollen.
- *Ebene der interdisziplinären Teamkooperation:* Inklusive Bildungseinrichtungen benötigen eine intensive Kooperation aller Beteiligten in einem interdisziplinären Team. Neben den pädagogischen Fachkräften des jeweiligen Arbeitsfelds zählen dazu auch psychologische, therapeutische und medizinische Fachkräfte sowie die Eltern. Es gilt die inklusive pädagogische Arbeit zu koordinieren, gemeinsame Förderkonzepte zu entwickeln und umzusetzen sowie die Evaluation im Team zu bewältigen.
- *Ebene der inklusiven Bildungseinrichtung:* Über Gruppenarbeit, Unterricht und Förderung hinaus schaffen inklusive Bildungseinrichtungen auch Möglichkeiten der Begegnung und des informellen Lernens. Treffpunkte, Patenschaften und gemeinsame Projekte können

soziale Prozesse auch außerhalb von strukturierten Bildungsprozessen gewährleisten. Letztlich stehen inklusive Bildungseinrichtungen vor der Aufgabe, ein inklusives Einrichtungskonzept zu entwickeln.

- *Ebene der sozialräumlichen Vernetzung:* Inklusive *Settings* sind auf externe Unterstützungssysteme angewiesen. Die Kontakte zu begleitenden medizinischen, psychologischen und sozialen Diensten gelten dabei als unverzichtbar. Aber inklusive Bildungseinrichtungen sollten auch über einen intensiven Austausch im jeweiligen Sozialraum verfügen und ein regionales Netzwerk an Austauschbeziehungen pflegen.

Dabei wird der Begriff „*Integration*“ als Wiederherstellung einer Gemeinsamkeit im Bildungs- und Erziehungssystem derzeit mehr für den historischen Rückblick auf die Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Bildung benutzt. Das neue Leitbild „*Inklusion*“ weist über die bisherigen Integrationsbemühungen hinaus in die Zukunft und beinhaltet von vornherein den Verzicht auf jegliche Formen von Separation, die Akzeptanz der Heterogenität sowie eine deutliche Individualisierung des Bildungsangebots. Mit dem „Index für Inklusion“ liegt sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für Schulen ein praxiswirksames Entwicklungsinstrument vor (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Es enthebt die jeweilige Bildungseinrichtung allerdings nicht von der Aufgabe, ein eigenes inklusives Profil zu entwickeln. Aus diesem Grunde hat der Wissenschaftliche Beirat „Inklusion“ in Bayern einen Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ entwickelt, der an alle 6.000 bayerischen Schulen verteilt worden ist (Fischer, Heimlich, Kahlert & Lelgemann, 2012). Der „Nationale Aktionsplan Inklusion“ der Bundesregierung zeigt überdies, dass sich die Aufgabe der Inklusion nicht nur im Bildungs- und Erziehungssystem stellt, sondern begleitend zum Lebenslauf in der gesamten Gesellschaft (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011).

Ausblick

Das deutsche System der Bildung und Erziehung für Menschen mit Behinderung weist im internationalen Vergleich eine nahezu singuläre Struktur auf. Nach dem Zweiten Weltkrieg ist in Deutschland ein differenziertes Förderschulsystem aufgebaut worden, das für fast jede Behinderungsart eine eigenständige Förderschulart vorhält. Auch deshalb besuchen nach wie vor im bundesweiten Durchschnitt nahezu ca. 75 % eine Förderschule bzw. ein Sonderpädagogisches Förderzentrum und nur 25 % eine Allgemeinbildende Schule. In anderen europäischen Ländern (z. B. in den skandinavischen Ländern und in Nordamerika) sind die entsprechenden Anteile in der Regel genau entgegengesetzt. Auf dem Hintergrund der UN-Konvention von 2006 zeichnen sich gegenwärtig allerdings in mehreren Bundesländern nahezu sprunghafte Entwicklungen hin zum inklusiven Bildungs- und Erziehungssystem ab (Dietze, 2012; Heimlich & Lutz, 2012).

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe (Übersetzung: Tessa Hermann, Wiss. Beratung: Ulrich Heimlich, Andreas Hinz). Frankfurt a. M.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011). Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bilanzkonferenz des Förderschwerpunkts am 29. März 2011 in Berlin. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). Berufsbildungsbericht 2012. Bonn, Berlin.
- Bundesregierung (2004). Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe. Deutscher Bundestag. 15. Wahlperiode. Drucksache 15/4575 vom 16.12.2004
- Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.) (2000). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Würzburg.
- Deutsches Studentenwerk (Hrsg.) (2012). Beeinträchtigt studieren. Sondererhebung zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit. Berlin: Deutsches Studentenwerk.
- Dietze, T. (2012). Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland: die Schulstatistik 2010/ 2011. Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, S. 26-31.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (2012). Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis. München (zu beziehen über: www.km.bayern.de).
- Frederickson, N. & Cline, T. (2003). Special Educational Needs – A Textbook. Maidenhead: Open University Press.
- Guralnick, M. J. (Ed.) (2001). Early Childhood Inclusion – Focus on Change. Baltimore: Brookes.
- Haeberlin, U. (2005). Grundlagen der Heilpädagogik. Bern: Haupt.
- Heimlich, U. (2003). Integrative Pädagogik: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2008). Heil- und Sonderpädagogik. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs (S. 510-531). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- Heimlich, U. (2009). Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2013a). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 11-32). Münster: Waxmann.
- Heimlich, U. (2013b). Kinder mit Behinderung im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Expertise für das Projekt „Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (wiff)“. München: Verlag deutsches Jugendinstitut.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2009). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 813-826). Wiesbaden: Springer.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2012). *Inklusion in Schule und Gesellschaft. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. & Lutz, S. (2012). Sonderpädagogische Förderung und schulische Inklusion in Bayern im Schuljahre 2011/ 2012. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, S. 369-374.
- Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (2011). ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Huber.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). *Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, S. 312-322.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2012). *Volkshochschulstatistik 50. Folge, Arbeitsjahr 2011*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2012-volkshochschule-statistik-01.pdf [13.11.2012]
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2012). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 196, Februar 2012. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> [13.11.2012]
- Statistisches Bundesamt (2012). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2012*. Wiesbaden.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (wiff) (2013). *Inklusion – Kinder mit Behinderung: Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung*. München: Verlag deutsches Jugendinstitut.
- World Health Organization (WHO) (1980): *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Genf.
- World Health Organization (WHO) (2001): *International Classification of Impairments, Functioning and Health (ICF)*. Genf.

Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Ludwig-Maximilians-Universität München
Department für Pädagogik und Rehabilitation
Abteilung für Präventions-, Integrations- und Rehabilitationsforschung
Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik
Leopoldstr. 13, D-80802 München
Fon +49 (0) 89 2180-5121
E-Mail: Ulrich.Heimlich@lmu.de