

Die inklusive Schule in Österreich

Sonderpädagogik und Inklusive Pädagogik im Dialog

*Irmgard Bernhard**

Zusammenfassung

Die österreichische Regierung hat 2008 die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert und sich damit verpflichtet, ein inklusives Schulsystem aufzubauen. Die uneingeschränkte Teilhabe in Form eines gemeinsamen Unterrichts aller Schülerinnen und Schüler ruft jedoch unter Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen auch Bedenken hervor, indem Befürchtungen laut werden, dass die hochentwickelte sonderpädagogische Expertise dabei verloren ginge. Dieser Beitrag möchte aufzeigen, dass die Ermöglichung von Anerkennung und Teilhabe in einem sorgfältig geplanten gemeinsamen Unterricht nicht nur alle Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen vermag, sondern dass die Überwindung des medizinischen Modells in der Sonderpädagogik große Chancen in sich birgt.

Inclusive education in Austria

A dialog between special education and inclusive education

Abstract

In 2008 the Austrian government has ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and is now legally bound to build up an inclusive school system. Nevertheless, the full and effective participation of all students in the general education system also causes doubt among parents and pedagogues. There are concerns that competences and expert knowledge in special needs education might get lost. This paper would like to indicate that facilitating recognition and participation can support all students in their learning and personality development. Moreover, overcoming the medical model of disability offers great opportunities to improve the theory of special needs education.

Schlüsselwörter:

Inklusion
Sonderpädagogik
Paradigmenwechsel
Teilhabe
Anerkennung

Keywords:

Inclusion
Special needs education
Change of paradigm
Participation
Recognition

1 Einleitung

Die österreichische Schule scheint sich an einem bedeutenden Wendepunkt zu befinden, über den man vielleicht rückblickend sagen wird können, dass es eine historisch bedeutsame Zeit gewesen sei. Sie befindet sich in einem Prozess der Umstrukturierung, dessen gesellschaftliche Auswirkungen nur erahnt und kaum antizipiert werden können.

* Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: irmgard.bernhard@ph-noe.ac.at

Das folgende Zitat von betrifft: *integration*¹, verweist auf mehrere historische Manifestationen, die heute kaum mehr vorstellbar sind:

Es war einmal eine Zeit, da kostete ein Stern auf der Brust das Leben.
 Es war einmal ein Land, da durften Weiß und Schwarz nicht heiraten.
 Es war einmal eine Stadt, da lief eine Mauer mitten durch.
 Es war einmal ein Staat, der seinen Bürgern das Wählen nicht erlaubte.
 Es war einmal eine Universität, an der Frauen nicht studieren durften.
 Und es war einmal eine Schule, die keine behinderten Kinder aufnahm.

Nicht alle diese Brüche der (zweiten) Moderne haben heute lebende Menschen miterlebt, aber diese Zeilen erinnern daran, dass viele Errungenschaften, heute als selbstverständlich wahrgenommen, ihre Bedeutung erst durch das Verständnis ihrer Historie gewinnen. Im Kontrast zu vorausgehenden gesellschaftlichen oder politischen Entwürfen kann erschlossen werden, dass verändernde Kräfte wirksam wurden, die vielleicht auch nur die Illusion nähren, einer humanen, demokratischen Gesellschaft ein Stück näher gekommen zu sein. Dennoch ist der Mensch ein Hoffender, dessen Hoffnung nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Zukunft bestimmt. Vielleicht ist es gerade die Hoffnung als anthropologische Grundkategorie, die dafür verantwortlich zeichnet, dass ein Paradigmenwechsel, wie jener zur Inklusion, stattfinden kann und den letzten Satz des vorangestellten Textes wahrhaftig zu einem historischen werden lässt.

2 Wir sind auf dem Weg zu einer inklusiven Schule – sind wir?

Erste Schritte in eine Richtung eröffnen Wege und Perspektiven. Den Anstoß für grundlegende Strukturreformen stellen zwei Konventionen dar, jene über die Rechte von Kindern und jene über die Rechte behinderter Menschen. Die Forderung nach Abschaffung der Sonderschulen ist beiden inhärent. Konkretisiert wird dieses Vorhaben einerseits durch ein Diskussionspapier (Lebenshilfe, 2010) mit einem Stufenplan zur Etablierung eines „inklusive Bildungssystems auf allen Ebenen“¹, und andererseits durch den „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020“ (BMAK, 2012). Dieser thematisiert den Ausbau eines inklusiven Schulsystems: *„Mit dem Ansatz der ‚Inklusiven Region‘ wurde auch ein Weg zur Realisierung in der Praxis herausgearbeitet: Bund, Länder und Gemeinden sollen zunächst in Modellregionen inklusive Schul- und Unterrichtsangebote erproben und mit der Zeit diese ausbauen.“*², verortet jedoch Sonderschulen weiterhin als einen unverzichtbaren Bestandteil in der österreichischen Bildungslandschaft: *„Der Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) kann auf Wunsch der Eltern entweder in einer der Behinderungsart entsprechenden Sonderschule oder in integrativer/inklusive Form in der Regelschule (Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule) erfolgen.“*³ Inklusive Schulen sind in einer Parallelführung mit Sonderbeschulung vorgesehen.

Eine ähnliche Doppelgleisigkeit lässt sich auch an anderen Orten aufspüren: Infolge der in Artikel 24 der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) festgeschriebenen völkerrechtlichen Verpflichtung, in der es für Menschen mit Behinderungen um die Anerkennung des Rechts auf Bildung ohne Diskriminierung geht, verpflichtet sich Österreich⁴ auf der Grundlage von Chancengleichheit zu einem Umbau des Schulwesens mit Blickrichtung auf *„ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,*

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;*
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;*
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“*⁵

Möglicherweise steht der Passus *„Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“*⁶ in einem dialektischen Verhältnis dazu, indem nicht von vornherein gewährleistet ist, dass die Kategorien Teilhabe und Kindeswohl koinzidieren, wie aktuell geäußerte Bedenken verdeutlichen.

3 Von der Sonderschule zur inklusiven Schule – Ist der Paradigmenwechsel im Schulsystem angekommen?

Den Anlass für diese Fragestellung stellen aktuelle Elternforderungen dar, die für ihr Kind, dem Sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, wieder verstärkt den Schonraum sonderpädagogischer Einrichtungen wünschen. Geringe Klassenschülerzahlen ermöglichen individualisiertes Arbeiten, eine gute Ausstattung der Schule und sonderpädagogische Expertisen der Lehrer/innen lassen beruhigt darauf hoffen, dass das eigene Kind gut aufgehoben ist, so lautet die Argumentation.

Dies scheint auf den ersten Blick im Widerspruch zu jenen elterlichen Forderungen zu stehen, die in den letzten Jahrzehnten um eine Integration von Kindern mit Handicaps in das Regelschulwesen bemüht waren. Ausgehend von Initiativen von Elternverbänden in den 80er Jahren bewirkte eine daraus entstandene Integrationsbewegung eine Novelle des Schulpflichtgesetzes mit der Wahlmöglichkeit für eine integrative, nicht aussondernde Beschulung. Damit einher geht die Sicherstellung der aus dem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf abgeleiteten erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen und Rahmenbedingungen.

Zurzeit ruft die beabsichtigte Auflösung von Sonderschulen offensichtlich Beunruhigung hervor und nährt die Sorge, dass die bislang gute Förderung in einem geschützten Rahmen nicht mehr gewährleistet sei, dass die sonderpädagogische Expertise verschwinde. ‚Eine Sonderschule für alle‘ postuliert Ernst Tatzert (2011) als Umkehrschluss zur der Forderung nach einer Schließung der Sonderschulen.

Sonderschulen, einerseits anerkannt und respektiert aufgrund der Bewältigung von Anforderungen, die sich nicht jede Schule zutrauen würde (auch die Arbeit der Sonderpädagoginnen und –pädagogen ist in der Gesellschaft hoch angesehen), müssen sich jedoch andererseits mit dem Vorwurf auseinandersetzen, der Stigmatisierung ihrer Schülerschaft Vorschub zu leisten und Verursacher des Übels zu sein, das sie beheben wollen. Auch Eltern blicken einerseits sorgenvoll auf die Auswirkungen dieser Bildungswegvariante ihrer Kinder in der Zukunft; andererseits bekommt die Sorge um die Gegenwart Priorität und die Wahl fällt zunehmend auf eine Schulzeit in einem behüteten, beschützenden und umsorgenden schulischen Umfeld.

Der Gedanke des Behütens und der Fürsorge ist nicht neu in der Sonderpädagogik. Mit der Errichtung der ersten Heil- und Pflegeanstalten am Ende des 18. Jahrhunderts als aus der medizinischen Versorgung heraustretenden Institutionen beginnt der Weg der Heil- und Sonderpädagogik, die lange Zeit einem medizinischen Paradigma verhaftet blieb. Sie stand zwar unter dem Anspruch von Bildsamkeit aller Menschen, also auch jener, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung lange aus dem Bildungsprozess ausgeschlossen waren, bediente sich jedoch vor allem kompensatorischer Hilfsmittel und Methoden. Das Schulsystem des 19. Jahrhunderts führte diese Entwicklung weiter, indem Differenzierungen und Spezialisierungen in Bezug auf einzelne Teilgruppen von Behinderung zu einem vielfach gegliederten Sonderschulsystem mit der Erfordernis von Spezialkompetenzen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler führten. So wurden hochspezialisierte Programme, Materialien und Techniken konzipiert, zugeschnitten auf die jeweilige Beeinträchtigung, mit dem Ziel diese zu mindern oder zu kompensieren. Die daraus entstandenen unterschiedlichen Sparten wie Gehörlosenpädagogik, Sprachheilpädagogik, Lernbehindertenpädagogik waren auf die individuelle, jeweils spezifische Besonderheit, nämlich den Defekt, gerichtet, der als logische Konsequenz eine entsprechende besondere Pädagogik erfordert. Die organisatorische und didaktische Ausgestaltung sollte bedürfnisgerecht erfolgen, und zweifellos brachten viele pädagogische Bemühungen bahnbrechende Innovationen mit sich. So zählen z.B. die Entwicklung der Braille-Schrift, Methoden der Unterstützten Kommunikation, Montessori-Materialien uvm. zu den großartigen Leistungen der Sonderpädagogik. Die Problematik ergibt sich jedoch dann, wenn sie ausschließende Wirkung haben und kategorisierend den Menschen auf seine Behinderung reduzieren. Heute gipfelt diese Entwicklung in der Vermarktung von speziellen Methoden für z.B. Kinder mit Down-Syndrom, die exzellente Fördererfolge versprechen. Suggestiert wird damit, dass es so etwas gäbe wie eine Didaktik speziell für Menschen mit einer umschriebenen genetischen Disposition. Dies gilt es kritisch zu hinterfragen und gleichzeitig auch zu bedenken, dass damit die Gefahr verbunden ist, eine wesensmäßige Andersartigkeit dieser Menschen zu betonen und Probleme beim Lernen zu anthropologisieren.

Wenn eingangs vom Kindeswohl gesprochen wurde, so stellt sich die Frage, was denn Schüler/innen brauchen, um erfolgreich lernen zu können. In diesem Zusammenhang ist es vielleicht lohnend, das Begriffspaar

„Bedürfnisse“ und „Bedarfe“ näher zu beleuchten. Oft begegnet man der Formulierung „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“, wenn von Behinderung gesprochen wird. Der Begriff „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ wird als geeignet angesehen, den Begriff „Menschen mit Behinderung“ abzulösen. Damit abgebildet bzw. versprachlicht wird eine Veränderung der Sichtweise, die Behinderung nicht mehr als medizinisches Phänomen begreift, das dem Menschen anhaftet bzw. zu der davon betroffenen Person gehört, als unveränderbares Schicksal bleibt und in der Gesellschaft oft Trauer und Betroffenheit auslöst. Die Formulierung „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ verdeutlicht, dass nicht die Behinderung als (vermeintlich) objektivierbare individuelle Einschränkung psychischer und/oder physischer Funktionen betrachtet wird, sondern Bedürfnisse von Individuen, welche für einen gelingenden Lebensvollzug maßgeblich sind. Manche Menschen hätten, das suggeriert der Begriff „besondere Bedürfnisse“, hervorgerufen durch ihr Handicap Lebensnotwendigkeiten, die sich von denen der sogenannten normalen Menschen unterscheiden. Nach Abraham Maslow sind menschliche Bedürfnisse aber anthropologisch gegeben und äußern sich als physiologische Grundbedürfnisse wie Nahrung und Schlaf, als Bedürfnisse nach Sicherheit, in Form von sozialen und individuellen Bedürfnissen (Beziehung, Anerkennung) und kulturellen Bedürfnissen, wie z.B. Bildung (Maslow, 2002). Sie sind für alle Menschen in je individuell aktuellen Ausprägungen zutreffend. Die Bedürfnisse behinderter Menschen sind auf der Grundlage der Maslow'schen Theorie nicht „besonders“, sondern genauso vielfältig wie die der nichtbehinderter Menschen.

Manche Menschen haben aber darüber hinaus „besondere Bedarfe“, d.h. sie brauchen spezielle Unterstützung, die Teilhabe und Partizipation an allen gesellschaftlichen Aktivitäten ermöglicht. Damit verbunden ist der gesellschaftliche Auftrag, diese zu gewährleisten und dafür Sorge zu tragen, dass Barrierefreiheit ausgebaut wird. Die Formulierung „besondere Bedarfe“ impliziert also einen weiteren Paradigmenwechsel. Es steht nicht mehr nur das Individuum mit seinen persönlichen Bedürfnissen im Zentrum pädagogischer Bemühungen, sondern damit verbunden ist auch der Auftrag an die Gesellschaft, nötige Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. Das individuelle bzw. persönliche Paradigma erfährt damit eine Veränderung in Richtung eines systemtheoretischen Paradigmas, welches auf einen Veränderungsbedarf gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zielt und einen Auftrag für das Bildungssystem beinhaltet.

Sonderschule ist vielleicht mehr als jede andere pädagogische Einrichtung traditionell darauf ausgerichtet, sich verstärkt den Bedürfnissen der ihr anvertrauten Menschen zuzuwenden. Der Sicherstellung von Grundbedürfnissen wird - verglichen mit anderen schulischen Institutionen - breiter Raum gegeben, was dazu führt, dass das Wohlbefinden stärker erlebbar ist. Auch kann sie sicherstellen, dass Bedarfen entsprochen werden kann, indem der technologische und wissenschaftliche Stand der Entwicklung von Hilfssystemen wie Unterstützte Kommunikation, Braille-Schrift oder Gebärdensprache als kompensatorische Maßnahmen weitergegeben wird. Möglicherweise stellen diese Aspekte eine wichtige Entscheidungsgrundlage für Eltern dar. Der Fördergedanke steht dabei stark im Vordergrund und damit bleibt die Sonderschule einem medizinisch/personenorientierten Paradigma verhaftet.

Der Elternwunsch nach Förderung und der damit verbundenen Zuteilung von Zukunftschancen ist verständlich und berechtigt. Problematisch erscheint er infolge der damit verbundenen Reduktion des Menschen auf seine Mängel und Defizite und der damit einhergehenden Ausrichtung der pädagogischen Arbeit als Bemühen, diese Insuffizienzen auszugleichen, wieder der Norm anzupassen oder zu kompensieren.

Mit der Schaffung der gesetzlichen Grundlage für integrative Schulversuche im Rahmen der 11. SchOG-Novelle 1988 wurden die ersten Integrationsklassen eröffnet und innovative Leiter/innen sahen hoffnungsfroh einer neuen Bildungslandschaft entgegen. So begegnete ich an einer kleinen Landschule einem couragierten Team, das einem Mädchen mit besonderen Bedarfen den Schulbesuch an der Regelschule nicht verweigern wollte. Sehr ambitioniert bemühte man sich um das Kind, aber die anfängliche Freude und Euphorie wich zunehmender Verzweiflung, denn die Schülerin kam trotz aller Unterstützungsmaßnahmen nicht an die Leistungen, die von allen anderen verlangt wurden, heran. „Integration kann nicht funktionieren“, so lautete die Conclusio, „zumindest nicht bei allen Kindern.“ Und: „Es gelingt uns im Rahmen der Volksschule nicht, sie so zu fördern, dass sie mit den anderen mithalten kann.“ Erst später wurde diesen Kolleginnen und Kollegen bewusst, dass mit Integration nicht nur eine weitere Fördermaßnahme gemeint war, um eine Norm (nämlich die des Volksschullehrplanes) zu erreichen, um jene Schulkinder, die zunächst ausgesondert wurden, mittels Integration in eine vermeintlich homogene Gruppe zurückzuführen und in ihrem Lernen so zu fördern, dass sie wieder Teil dieser präsumtiven Homogenität werden.

4 Inklusion - ein Motor für einen Paradigmenwechsel?

Eine andere Blickrichtung wird mit Annedore Prengel unter der Prämisse „Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent“ ermöglicht. Es gehe nicht darum, Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen, um Kinder an ein Normalitätsverständnis heranzuführen, das vorschreibt, zu welchem Zeitpunkt bestimmte Kompetenzen erworben sein müssen, sondern es als Subjekt seines eigenen Lernens ernst zu nehmen und ihm zu ermöglichen, seine eigene Leistungsentwicklung wahrzunehmen (Prengel, 2013).

Andreas Hinz stellt den „Ansatz der speziellen Förderung“, der ein hohes Maß an individueller Zuwendung ermöglicht, dem „Ansatz der gemeinsamen Lernsituation“ als anregungsreiche Grundsituation mit vielfältigen Wahrnehmungsmöglichkeiten gegenüber. Die beiden Ansätzen innewohnende Logik stehe zunächst zwar im Widerspruch, jedoch ermögliche die gegenseitige Wahrnehmung *„gemeinsame Lernsituationen mit spezifischen Qualitäten zu verbinden. Und dies sollte geschehen, ohne stigmatisierende Prozesse in der Lerngruppe im Sinne einer 'Theorie der Andersartigkeit' dieser Kinder innerhalb der Klasse und eine psychische Fixierung auf die eigene Behinderung zu provozieren.“*⁷

Damit rückt ein anderes zentrales Begriffspaar inklusiver Pädagogik in den Vordergrund: Anerkennung und Teilhabe. Anerkennung, von Jean Jaques Rousseau als wechselseitiges Phänomen thematisiert, erfährt bei Axel Honneth in Form der von ihm entwickelten Anerkennungstheorie eine Ausweitung. Für ihn sind drei Formen der Anerkennung wichtig, damit ein Mensch Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwert ausbilden kann, also jene Voraussetzungen, die die Grundlage für ein gutes Leben und damit auch für das Gefühl des Wohlbefindens darstellen. Die erste Form ist getragen von Beziehungen wechselseitiger Fürsorge, den Primärbeziehungen, die für das Entstehen von Selbstvertrauen als Basis für die Ausbildung persönlicher Integrität verantwortlich sind. Die zweite Anerkennungsdimension, die des Rechts, soll sicherstellen, dass der Mensch als Subjekt berechtigt wird am gesellschaftlichen Leben umfänglich teilzuhaben, wodurch Selbstachtung entsteht. Solidarität und Anerkennung der Leistung bilden die dritte Dimension, die die Entstehung von Selbstwert auf der Grundlage gesellschaftlicher Wertschätzung in der Dimension Leistung ermöglicht (vgl. Honneth, 1994).

Fürsorge kennzeichnet also den Beginn eines glückenden Lebensweges und stellt die Basis für die Entwicklung von Selbstvertrauen dar. Belege dafür lassen sich auch in den Konzepten von John Bowlby und Mary Ainsworth aufspüren, die sich mit den Auswirkungen von kindlichen Fürsorgeerfahrungen auf die weitere sozio-emotionale Entwicklung im Lebenslauf und auf die psychische Gesundheit beschäftigen (vgl. Bowlby, 1958). Diese Forschungsarbeiten belegen die Bedeutsamkeit (frühkindlicher) Fürsorge.

Anerkennung, im Sinne der Möglichkeit, Selbstachtung zu entwickeln, braucht aber darüber hinaus die Gemeinschaft. Indem sich der Mensch als soziales Wesen versteht, von Aristoteles als „zoon politikon“ bezeichnet, ist er auch angewiesen auf die Möglichkeit der Teilhabe an der Gesellschaft. Erst Partizipation ermöglicht es ihm, seine Individualität in einem sozialen Kontext zu verwirklichen. Die aktuelle Diskussion über das Selbstverständnis von Inklusion und Integration verdeutlicht dabei das radikale Verständnis des Begriffs „Teilhabe“. Es geht nicht nur darum, nicht ausgeschlossen, sondern eingebunden zu sein in vielfältige soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge im Sinne des Zitats von Marsha Forest „Inclusion means WITH - not just IN!“ (zit. in: Boban, 2000).

Dieser menschenrechtsbasierte Ansatz steht in einem Spannungsverhältnis mit der immer wieder gestellten Frage, ob nicht marginalisierte und vulnerable Gruppen (Biewer, 2010) den Schonraum der Sonderschule brauchen. Diese Frage, in generalisierender Weise gestellt und für die Betroffenen stellvertretend gedacht, ist geprägt von einem Fürsorgegedanken, der (in wohlmeinender Sorge) advokativen Charakter besitzt und damit einschränkt, dass auf der Basis von Selbstbestimmung in einer vielfältigen sozialen Gemeinschaft Selbstachtung entstehen kann.

Meine ersten Erfahrungen als Sonderschullehrerin durfte ich an einer kleinen ländlichen Sonderschule machen, die im Gebäude der Volksschule untergebracht war. Die Klassenräume befanden sich in dem ehemaligen Wohnbereich des Schulwerts und besaßen damit einen eigenen Aufgang. Nach den ersten Schulwochen wurden wir Sonderschullehrer/innen von der Leitung der Volksschule dahingehend instruiert, dass wir doch unseren Schülerinnen/Schülern ab sofort nahelegen sollten, den

Hinteraufgang zu benützen. Sie wären dort weniger der Gefahr ausgesetzt, sich im Trubel der Volksschüler/innen zu verletzen.

Die Feststellung Annedore Prengels, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent sei, anerkennt nicht nur, dass das lernende Subjekt sich in seiner Einzigartigkeit der subjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen verorten darf, sondern verweist auch auf die Möglichkeit, für sich einen Leistungsbegriff zu reklamieren, der frei ist von vergleichenden und hierarchisierenden Denkmustern und sich dennoch der gesellschaftlichen Wertschätzung versichert sein darf. In diesem Zusammenhang steht der Begriff der „egalitären Differenz“ (Honneth, 1992), den Annedore Prengel aufgreift und mit ihrem Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ in den bildungswissenschaftlichen Diskurs einbringt (Prengel, 1993).

In Sonderschulen wird oft in einer reduktionistischen Weise darüber entschieden, was ein Kind lernen darf und womit es nicht überfordert werden soll. Eigene Lehrpläne legen in Abgrenzung zu den sogenannten Regelschullehrplänen fest, welche herabgesetzte Norm dennoch angestrebt werden soll. Ausgeklammert wird dabei die Tatsache, dass gerade jene Population von Schülerinnen/Schülern, die aufgrund eines festgestellten Sonderpädagogischen Förderbedarfs zu dieser „besonderen“ Gruppe zählt, in Bezug auf ihre Begabung im Rahmen einer Schulklasse wohl den höchsten Grad an Heterogenität aufweist. Und unberücksichtigt bleibt, dass die Möglichkeit des „Über-sich-Hinauswachsens“ auch damit verbunden ist, welche Herausforderungen zugetraut werden.

Als ich meine erste Klasse mit „schwerst- und mehrfachbehinderten Kindern“ übernahm, mutete mein Ansinnen, auch für sie Bücher zu bestellen, exotisch an. Dennoch wurde dem stattgegeben und meine Mädchen und Buben freuten sich, damit dem Bild einer Schülerin/eines Schülers ein kleines Stück näher gerückt zu sein. Wenige Jahre später hatten ein Großteil von ihnen Lesen und Schreiben erlernt. Jede(r) nach ihrem/seinem individuellen Zeitplan.

Beide aus meiner Biografie als Sonderschullehrerin stammenden Beispiele sind keine Beweise, jedoch Belege dafür, dass es mehr braucht als Fürsorge, um einem menschenrechtsbasierten Ansatz gerecht zu werden. Die Anerkennung von Gleichheit im Sinne von Gleichwertigkeit muss auch die Anerkennung der Differenz miteinschließen, die sich in Form von Teilhabe manifestiert. Das „Glück des Menschen, ein Anderer unter Gleichen zu sein“ (Plato) kann nur wahrgenommen werden, wenn in Überwindung von Kategorisierungs-, Homogenisierungs- und Marginalisierungsstrategien die Möglichkeit der Partizipation existiert.

Inklusion bedeutet darüber hinaus nicht nur Teilhabe, sondern auch die Chance, Heterogenität einer Lerngruppe als Ressource für gemeinsame Lernprozesse zu sehen, dem die Vorstellung zugrunde liegt, dass Lernen als aktiver Prozess unter Akzeptanz individueller Lernwege, Lernschritte und Interessen statthaben kann. Inklusive Pädagogik macht Schüler/innen zu Expertinnen und Experten in eigener Sache und ist damit eine individuell stärkende Pädagogik für alle Schüler/innen. Sie stellt die Erfüllung von Anerkennungsansprüchen dar, nicht nur für Kinder mit besonderen Bedarfen, sondern für alle Kinder.

5 Conclusio

Die Umgestaltung des österreichischen Schulwesens mit der Einrichtung inklusiver Schulen beinhaltet viele Chancen, wenn es gelingt, für alle Schüler/innen Anerkennungsverhältnisse zu etablieren, die ihrem Lernen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung förderlich sind. Konzepte für „gute Schulen“ (Meyer, 2004; Preuss-Lausitz, 1998) bilden dabei einen Ausgangspunkt für eine inklusive Schulentwicklung, die sich an Bedürfnissen orientiert und Raum für die Berücksichtigung von Bedarfen eröffnet. Ein weltweit bewährtes und auch im deutschsprachigen Raum und in Österreich erprobtes Instrument ist der „Index für Inklusion“, der es Schulen auf der Grundlage von vorhandenen Ressourcen ermöglicht, Barrieren für das Lernen abzubauen.

Inklusive Schulentwicklung ist ein Vorhaben, das allen an Schule beteiligten Menschen Möglichkeiten und Wege eröffnet, sie stärkt und unterstützt. Damit einher geht vor allem, einem pädagogischen Reduktionismus entgegenzuwirken und die „Allgemeine Pädagogik“ dafür zu gewinnen, Heterogenität als maßgebliche Größe für erfolgreiche Lernprozesse zu nützen. „Vielleicht müssten wir weniger trösten“, so formulierte es eine Studentin vor kurzer Zeit im Rahmen einer Semesterreflexion, „wenn wir lernten, die Kinder ohne ‚ABER‘ zu umschreiben, endlich aufhörten, die Fehler zu suchen...“

Machen wir uns auf den Weg!

Literatur

Biewer, Gottfried (2010). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Regensburg: Klinkhart.

Boban, Ines (2000). It's not inclusion ...- Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: Hans, M./Ginnold, A. (Hrsg.). Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.)(2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale). Martin-Luther-Universität.

Bowlby, John (2001). Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. (6. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
Heimlich, Ulrich (2003). Integrative Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003. S. 195.

Hinz, Andreas (1996). Körperbehindertenpädagogik zwischen spezieller Förderung und gemeinsamen Lernsituationen. bidok Online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-lernsituationen.html>

Honneth, Axel (1994). Kampf um Anerkennung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maslow, Axel/Kruntorad, Paul (Übersetzer) (2002). Motivation und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt.

Meyer, Hilbert (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag.

Prenzel, Annedore (2013). Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Unter Mitarbeit von Elija Horn. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.

Prenzel, Annedore. Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent. Friedrich Jahresheft 2006.

Preuss-Lausitz, Ulf (1998). Integrationsforschung. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tatzer, Ernst. Heilpädagogische Gedanken: „Eine Sonderschule für alle“. In: heilpädagogik. Heft 1, Jänner 2011.
UN-Behindertenrechtskonvention 2008. Online:
http://www.monitoringausschuss.at/cms/monitoringausschuss/attachments/5/6/3/CH0912/CMS1305549014031/konv_txt_dt_bgb.pdf

¹ betrifft: integration. Wien. In: Heimlich, 2003, S. 195.

² Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020, S. 53.

³ Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020, S. 64f.

⁴ Österreich hat das Abkommen 2008 ratifiziert.

⁵ UN-Behindertenrechtskonvention, 2008, S. 23f.

⁶ UN-Behindertenrechtskonvention, 2008, S. 10.

⁷ Vgl. Hinz, 1996, S. 2f.