

Cornelia Rehle
Stephanie Schmitt-Bosslet
Ramona Häberlein-Klumpner

Inklusion „am seidenen Faden“

**Bildungsverläufe von zehn Jugendlichen
mit Beeinträchtigungen**

Rehle / Schmitt-Bosslet / Häberlein-Klumpner
Inklusion „am seidenen Faden“

Cornelia Rehle
Stephanie Schmitt-Bosslet
Ramona Häberlein-Klumpner

Inklusion „am seidenen Faden“

Bildungsverläufe von zehn Jugendlichen
mit Beeinträchtigungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Grafik Umschlagseite 1: © by helovi/istock photo.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5915-8 Digital

ISBN 978-3-7815-2477-4 Print

Inhalt

Geleitwort von Pius Thoma	9
„Partizipation“ von Raphael Müller	11
1 Inklusive Schule – Leben und Lernen mittendrin.	
Eine Fortsetzungsgeschichte	13
1.1 Warum eine Fortsetzung der Bildungsverläufe?	14
1.2 Zentrale Erkenntnisse des ersten Bandes	15
1.2.1 Barrieren und Gelingensfaktoren schulischer Inklusion	16
1.2.2 Inklusive Struktur des Schulsystems?	17
1.2.3 Das Netzwerk der Akteure: Engagement und inklusive Überzeugung	18
1.2.4 Zur Rolle der Schulbegleitung	20
2 Inklusion – worum es geht	23
2.1 Partizipation als Not-Wendigkeit	23
2.2 Menschenrechte und Menschenwürde	25
2.3 Die „besondere Normalität“	27
3 Entwicklung der Fragestellung und methodische Überlegungen	29
3.1 Besonderheit unserer Inklusionsforschung	29
3.2 Ergebnisse bisheriger Studien zum Übergang von Jugendlichen mit Behinderungen von der Schule ins Arbeitsleben	30
3.3 Zu den Fragestellungen unseres Forschungsvorhabens	31
3.4 Methodische Überlegungen	32
4 Kategorien der Fallbeispiele	35
4.1 Brüche und Barrieren/Gelingensfaktoren	35
4.2 Soziale Eingebundenheit	36
4.3 Autonomie und Identität	38
4.4 Kompetenzerfahrung	39
4.5 Biografizität in Interviews	39

5	Zehn Fallbeispiele – Zehn Lebenswege	41
5.1	Jakob: Jakobs Weg – ein „Jakobsweg“	42
	Der Traum vom Schaffner-Helfer	47
5.2	Anna B: „Gestützte Kommunikation war der Schlüssel.“	54
5.3	Niklas: „Scheitern vorprogrammiert“	58
5.4	Klara: „Ich kann mehr, als ihr denkt, aber ich zeig‘s euch nicht!“	62
	Acht lachende Gesichter	69
5.5	Anna D: Annas selbstverständlicher Wunsch nach Normalität	75
	„Schaut her, aus mir ist was geworden!“	80
5.6	Veronika: Veronikas wortreiche Entwicklung macht sprachlos	90
	„Ich liebe mein Leben, weil es meines ist.“	94
5.7	Manuel: Von der Inklusion zum „All-inclusive Paket“	98
	„Also eigentlich ist es gut.“	103
5.8	Ferdinand: Nah an der „Normalkurve“ – trotzdem ausgegrenzt	107
	„Ich wünsch mir, dass die Leute mich respektieren.“	113
5.9	Anne W.: Lebenswillen, Beharrlichkeit und Glück trotz zahlreicher Hindernisse	120
	„Bin einfach froh, dass ich da bin.“	124
5.10	Verena: Sie hat so viel versucht und hätte es fast geschafft	132
	„Also, anfangen würde ich das schon.“	138
6	Inklusion „am seidenen Faden“: Zusammenfassende Analyse	143
6.1	Brennpunkte: soziale Einbettung, Autonomie, Kompetenzerleben und Partizipation	143
6.1.1	Brennpunkt „soziale Einbettung“	143
6.1.2	Brennpunkt „Kompetenzerfahrung“	145
6.1.3	Brennpunkt „Autonomie“	145
6.1.4	Partizipation als Indikator für Inklusion	146
6.2	Barrieren und Gelingensfaktoren von Inklusion nach der Grundschulzeit	148

6.2.1	Barrieren	148
6.2.2	Gelingensfaktoren	156
6.3	Copingstrategien der Eltern als personelle Ressource	159
6.3.1	Barrieren des Inklusionsprozesses aus den Elterninterviews	159
6.3.2	Copingstrategien – Ermittlung durch Elternfragebogen	161
6.3.3	Prozesse der Bewältigung	163
6.3.4	Ergebnisse des Fragebogens	164
6.4	Co-kognitive Personenmerkmale der Jugendlichen: Leidenschaft, Mut, Empathie und Visionen	168
6.4.1	Mit Schlüsselmerkmalen, Begabungen und Talenten auf dem Weg zum Beruf	168
6.4.2	Ein Exkurs in die Begabungsförderung	169
6.4.3	Co-kognitive Personenmerkmale als Schlüsselmerkmale	170
6.4.4	Beispiele co-kognitiver Personenmerkmale aus unseren Interviews	171
6.4.5	Erste Ansätze befriedigender Lebensläufe	177
6.4.6	Impulse zur Förderung co-kognitiver Kompetenzen	178
6.5	Fazit: Inklusion hängt weiterhin “am seidenen Faden”	180
6.5.1	Inklusives Engagement der Akteure	181
6.5.2	Positive Konsequenzen eines inklusiven Habitus?	181
7	Paradigmenwechsel:	
	Alles ist, wie es ist, aber alles könnte auch anders sein.	183
7.1	Inklusive “Selbstverständlichkeiten” statt Exklusion	183
7.2	Schule und Förderung	184
7.3	Von der Assistenz zum Teamteaching	187
7.4	Schule als lernende Institution	190
7.5	Leistung und Herausforderungen	193
7.6	Ausbildung und Arbeit	195
7.7	Wohnen und Freizeit	197
7.8	Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe	198
	Schlusswort	201
	Dank	202
	Verzeichnisse	203
	Literaturverzeichnis	203
	Internetliteratur	207
	Abbildungsverzeichnis	208

Geleitwort von Dr. Pius Thoma

Was war das für eine hoffnungsvolle Aufbruchstimmung, als meine Kollegin Cornelia Rehle und ich im November 2009 unser Buch „Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin“ in feierlichem Rahmen an der Universität Augsburg vorstellen durften. Mit diesem Buch, das in Zusammenarbeit mit betroffenen Kindern, Eltern und Kollegen verfasst worden war, leisteten wir Pionierarbeit zu der Zeit, als die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ auch im bayerischen Schulwesen verankert werden sollte. Große Hoffnungen auf wesentliche Veränderungen des vorwiegend separierenden Schulwesens haben unsere vielfältigen Aktionen im Einsatz für eine inklusive Schulentwicklung getragen. Nun liegen seit dem Erscheinungsjahr des Buches bereits 12 Jahre zurück – es ist Zeit zur Bestandsaufnahme.

Cornelia Rehle und ihre beiden Mitautorinnen Ramona Häberlein-Klumpner und Stephanie Schmitt-Bosslet haben erfreulicherweise diesen Anspruch aufgegriffen und zusammen mit den schon damals beteiligten Eltern die Entwicklungs- und Bildungsverläufe deren Kinder, inzwischen Jugendliche und junge Erwachsene, dokumentiert und analysiert. Mit großem Interesse, mit Spannung, aber auch Betroffenheit, habe ich nun die Ergebnisse im vorliegenden Entwurf zum Nachfolgeband erfahren dürfen.

Die überzeugende Analyse der geschilderten Beispiele zeigt leider vielfach Schullaufbahnbrüche und kritische Ereignisse auf, die mit der Zielerwartung der angestrebten Inklusion nicht vereinbar sind. Zwar wird die Wahlfreiheit der Eltern in der Schullaufbahnentscheidung für Kinder mit Behinderungen weitgehend ermöglicht, trifft aber offensichtlich wie ein Bumerang auf die Eltern zurück. Durch gezielte bildungspolitische Maßnahmen wurde eine Vielzahl von sonderpädagogischen Ressourcen und Hilfen für Kinder mit Behinderungen vermehrt an die Sonderpädagogischen Förderzentren geleitet mit der Konsequenz, dass den Regelschulen die nötigen Unterstützungs- und Betreuungsangebote fehlen. So wird das Gelingen der Inklusion bzw. der Integration weitgehend in das Engagement und in die Verantwortung der Eltern sowie der bereitwilligen Lehrerinnen und Lehrer verschoben. Der Energieaufwand, den Eltern leisten müssen, indem sie sich permanent mit staatlichen Institutionen um die Fortführung der Integration ihres Kindes auseinandersetzen müssen, konterkariert das Wesen der Inklusion und führt direkt zu einem für die Eltern nur schwer lösbaren Entscheidungs-dilemma für oder wider die Regelschule. Kraft, Zeit und emotionale Zuwendung,

die Eltern dringend in die Beziehung zu ihren Kindern und in deren Entwicklung investieren wollen und sollten, fließen dadurch in falsche Bahnen. Für die inklusive Grundversorgung der Regelschulen und damit die Gewährleistung der Zugänge für alle Kinder sollten nicht die Eltern, sondern der Staat Verantwortung übernehmen, so wie der Staat derzeit mit großem Aufwand in der Corona-Pandemie agiert.

Und doch, trotz der vielen ernüchternden Befunde, bringt die Analyse der Fallbeispiele äußerst Positives zum Vorschein: Die Tatsache, dass die betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre oft schwierige Situation gar nicht so negativ einschätzen, sich selbst als wertvolle Person erleben, von ihren persönlichen Potenzialen voll überzeugt sind und damit durchaus ermutigende Zukunftsvorstellungen ausbilden. Das zeigt, dass die Vision der Inklusion der einzig richtige Ansatz ist, weil sich diese jungen Menschen als gleichwertige, wertvolle Mitglieder unserer Gesellschaft sehen und ihren persönlichen Beitrag zum Gemeinwesen leisten wollen und oft auch in hervorragender Weise erbringen, wenn wir sie lassen. Das ist für mich trotz aller Rückschläge und negativer Einzelerfahrungen die optimistische Botschaft dieses Buches.

Mit diesen gewonnen Erkenntnissen ergänzt der vorliegende Folgeband das Anliegen des ersten Bandes in vollem Umfang. Er gibt einerseits den agierenden Personen eine positive Rückmeldung für ihren unermüdlichen Einsatz, gleichzeitig wirkt er als Ansporn für Schulen und Bildungspolitik, sich weiterhin vermehrt für die Leitziele der Inklusion einzusetzen und nach neuen gangbaren Wegen in der Inklusionspädagogik zu suchen und diese umzusetzen.

Dem Autorenteam, den beteiligten Eltern, dem mutigen Verlag Julius Klinkhardt, der diese beiden Bücher verlegt, vor allem aber den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in großer Offenheit und Authentizität Einblicke in ihre Werdegänge gewährt haben, wünsche ich mit diesem Buch viel Glück und Erfolg. Mögen viele weitere Kinder von diesem Buch profitieren!

Pius Thoma

Anhausen, 22. März 2021

Partizipation

Partizipation hat viel mit Würde zu tun und gegenseitigem Respekt. Ohne dieses Fundament, welches besagt, dass jeder Mensch wertvoll ist, auch der Behinderte, und daher gleichberechtigter, selbstbestimmter Partner in der Gesellschaft sein sollte, kann und wird Inklusion scheitern. Nur wenn Behinderte dabei sein dürfen, mitentscheiden und ernstgenommen werden, setzen wir die Forderung der BRK um.

Die Realität sieht leider selten so aus.

Allzuhäufig entscheiden andere über die Köpfe der Betroffenen hinweg.

Partizipation ist das Fundament, der Boden unter unseren Füßen.

Wir sollten tunlichst alle auf demselben festen Grund stehen, wenn wir tragfähige Gebäude errichten wollen. Es nützt wenig, wenn eine Handvoll Profis die Idee der Partizipation unterstützt, während die breite Masse das Grundgesetz mit Füßen tritt. Entweder ist die Würde des Menschen unantastbar, oder sie ist es nicht.

Ebenso ist Professionalität hinderlich, wenn sie bedeutet, dass alle Last einzig auf den Experten liegt, während die Bevölkerung ihre Verantwortung vertrauensvoll abschiebt und sich nicht mehr kümmert.

Partizipation sollte der Faden sein, aus dem unsere Gesellschaft gewebt ist, denn Inklusion betrifft jeden von uns, direkt oder indirekt, das ganze Leben lang.

Sie darf daher keinesfalls an der Schultüre enden.

Raphael Müller¹

1 Raphael Müller hat unser Forum für Inklusion (FISS) seit seinem 8. Lebensjahr begleitet und uns mit seinen Gedanken immer wieder überrascht. Als junger Mensch mit sog. schweren Beeinträchtigungen kennt er alle Stationen unseres Bildungssystems, angefangen vom Förderzentrum für Geistige Entwicklung über die Regelschule bis zum Gymnasium. Seit einigen Jahren studiert er als Gasthörer an der Universität Augsburg Philosophie und Theologie. Mittlerweile ist er durch seine Bücher („Ich fliege mit zerrissenen Flügeln“ und die Geschichten von „Asa und Gasa“) zu einer Berühmtheit geworden. Er sagt von sich selbst: „In vielerlei Hinsicht bin ich anders als erwartet. Zu Beginn enttäuschte mein Befund, und als sich mein Umfeld endlich mit dem Thema Behinderung arrangiert hatte, musste man feststellen, dass ich allen Prognosen zum Trotz ein denkendes Wesen bin, ein Kopfmensch mit störrischem Körper.“ (Müller, R. 2014, S. 11)

1 Inklusive Schule – Leben und Lernen mittendrin. Eine Fortsetzungsgeschichte

Als 2009 unser Buch „Inklusive Schule – Leben und Lernen mittendrin“ erschien, markierte es in unserem Verständnis eine Zeit des Aufbruchs und einer Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule. Das Buch erschien gleichzeitig mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention. Diese weckte Erwartungen auf eine Zeit der Umorientierung, verbunden mit der Hoffnung auf eine inklusive gesellschaftliche Entwicklung. Man erwartete eine ausgeprägte Anerkennung von Verschiedenheit und die Reduzierung von Barrieren für Menschen mit Beeinträchtigungen. Die Beiträge des ersten Buches sollten somit eine Initiative zur Erneuerung unserer Schul- und Bildungslandschaft beschreiben.

Es begann mit einer Idee im Jahre 2005 im Rahmen des „Forums für inklusive Strukturen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen“ (FISS): ein Forschungsprojekt von Pius Thoma und Cornelia Rehle am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Augsburg. Die Dozenten und Initiatoren des FISS befassten sich damit, zehn Kinder mit Beeinträchtigung an die Regelgrundschule zu begleiten; ein Vorhaben, das zu dieser Zeit von vielen Lehrkräften, Schulämtern und Bildungspolitikern nicht nur abgelehnt, sondern oft regelrecht abgewehrt wurde.

Ausschlaggebend für die inklusiven Bemühungen waren die Entschlossenheit und das einhellige, starke Motiv der Eltern, ihr Kind am „Leben mittendrin“ im gewohnten sozialen Umfeld aufwachsen und an der Kinderkultur der allgemeinen Schule teilhaben zu lassen. Sie wollten vermeiden, dass ihr Kind in einer separierten und reduzierenden Welt aufwuchs. Seit den 1980er Jahren gab es immer mehr Bestrebungen und Modellversuche von gemeinsamem Unterricht; auch immer mehr Forschungsbeiträge zeigten eine mangelnde Effizienz der Förderschulen auf, z. B. der Schulen für Lernbehinderte (z. B. Haeberlin u. a, 1991, Tent 1991, Wocken 2007). Wie Pius Thoma im ersten Artikel des ersten Bandes darlegte, impliziert eine Einweisung in das Sonderschulsystem in der Regel auch einen gewissen Entzug bedeutsamer sozialer und intellektueller Entwicklungsfaktoren bei gleichzeitiger Zuweisung entwicklungshemmender Kontexte (Thoma 2009, S. 27f). Eine bekannte Untersuchung von Brigitte Schumann zeigt außerdem, wie beschämend der Besuch der Förderschule für Lernbehinderte von den Betroffenen selbst empfunden wird (vgl. Schumann 2007).

Um diese zu erwartenden negativen Folgen der Separation zu vermeiden, strengten unsere zehn Familien bereits – während ihr Kind noch im Kleinkindalter

war – eine integrative Kindergartenzeit an; die damit einhergehenden Lern- und Entwicklungserfolge ermutigten sie, ebenfalls eine integrative Beschulung anzustreben. Dafür waren sie bereit und entschlossen, neue Wege zu versuchen.

An dem am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Augsburg angesiedelten Projekt „FISS“ beteiligten sich in der Folge neben den betroffenen Eltern auch Grundschul- und Sonderschullehrkräfte, Mitglieder der Schulverwaltung, Schulbegleiterinnen, der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD), Therapeuten und auch Studierende.

Die Dokumentation und Analyse der zehn inklusiv begonnenen Bildungswege wurden im ersten Buch dargelegt. Dabei kamen zunächst vor allem Personen aus dem engen Umkreis des inklusiven Settings der begleiteten Kinder zu Wort: deren Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräfte, Schulleiter, Schulbegleiterinnen und Studierende, so dass sich ein facettenreiches Bild der Gesamtsituation ergeben konnte.

1.1 Warum eine Fortsetzung der Bildungsverläufe?

Zehn Jahre später wollten wir im Rahmen eines Treffens mit den Familien überblicksartig mehr über den weiteren schulischen Weg der Kinder, nun Jugendlichen, erfahren.

Wie schwierig empfanden die Eltern und Jugendlichen die weitere Schulkarriere nach der Grundschulzeit? Und wie zufrieden sind sie heute mit dem Erreichten? Symbolisiert durch den „Schuh“ sollte die „Gangbarkeit“ des inklusiven Weges in der Retrospektive verdeutlicht werden; die Zufriedenheit allgemein, aber auch mit dem Familienleben im Heute, sollte durch das „Herz“ visualisiert werden.

Wie man erkennen kann, streuen der Grad der Zufriedenheit sowie die Angabe des Schwierigkeitsgrads der momentanen Lage.

Entgegen der Vermutung, dass im Sinne der Behindertenrechtskonvention in den vergangenen zehn Jahren viel zur Realisierung der Inklusion versucht und erreicht sein sollte, stellte sich heraus, dass den Familien bezüglich der schulischen und beruflichen Entwicklung ihrer Kinder/Jugendlichen rückblickend zahlreiche „Stolpersteine“ in den Weg gelegt worden waren. Diese wollten wir neben der Gesamtsituation der Jugendlichen und ihrer Familien genauer erfragen und ergründen. Einige Familien schafften sich eigenen Aussagen nach auch „Inseln“, die geprägt waren von dem „Guten Willen“ und der „Menschlichkeit“ einiger an der Inklusion Beteiligten.

Aus den ersten Erzählungen zeigte sich, dass irgendwann während oder spätestens nach der Grundschulzeit die meisten Kinder nicht an der Regelschule verbleiben konnten. Wir bemerkten, dass die Familien unterschiedlich mit dieser Erfahrung

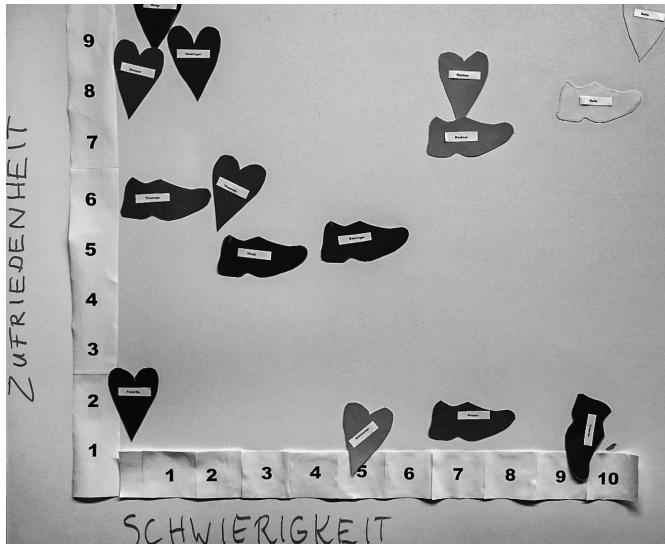


Abb. 1: Visualisierung integrativer Weg (2017)

umgingen: die Reaktionen reichten von Zufriedenheit, Resignation („Inklusion gibts nicht!“) über Akzeptanz („Das ist jetzt schon in Ordnung“) bis zu großer Unzufriedenheit. Nur eine Familie, für die ein beruflicher Einstieg ihres Kindes und somit eine herkömmliche Eingliederung in die Gesellschaft erst gar nicht auf dem „Lebensplan“ stand, zeigte sich durchweg am zufriedensten. Bei den meisten Familien konnte das Familienleben als „zufriedenstellend“ beschrieben werden, der Bildungsweg eher nicht, wiederum andere empfanden sich durch die gescheiterte Inklusion als (teilweise) „beschädigt“.

Die Fragestellungen, die sich an dieser Stelle ergaben, sind: Welche Barrieren führten dazu, dass sich die Bedingungen für inklusives Leben trotz der zwischenzeitlichen verbindlichen Vorgabe der UN-Menschenrechtskonvention nicht verbessert hatten?

1.2 Zentrale Erkenntnisse des ersten Bands

In der zusammenfassenden Analyse wurde in diesem ersten Band deutlich, dass Inklusion (eigentlich: Einzel-Integration) in der Grundschule auch unter damaligen Bedingungen durchaus möglich war und für alle Beteiligten erfreulich positiv verlaufen kann. Immerhin gelang eine inklusive Beschulung für sechs der Kinder mehr oder weniger während der gesamten Grundschulzeit. Drei weitere Kinder besuchten zeitweise (bis zu zwei Jahre) eine Grundschulklasse, später eine

„Außenklasse“ der Förderschule (heute Kooperationsklasse), was in Bayern als integratives/inklusives Modell gehandelt wird. Ein Mädchen wurde in das Förderzentrum für Lernen – statt wie üblich für Kinder mit Downsyndrom – in das Förderzentrum für „Geistige Entwicklung“ aufgenommen, was sich als besonders anregend für dieses Kind erwies.

Unsere ökosystemische Analyse der einzelnen Fallstudien im ersten Band, d. h. in der Regel bis zum Ende der Grundschulzeit, wird im Folgenden beschrieben.

1.2.1 Barrieren und Gelingensfaktoren schulischer Inklusion

Förderliche bzw. hemmende Faktoren schulischer Inklusion ließen sich zunächst in der chronologischen Auflistung der Barrieren bzw. außergewöhnlichen Anforderungen identifizieren:

- Das Problem der Einschulung: eine wohnortnahe Grundschule, eine Klassenlehrkraft und ein Kollegium zu finden, die bereit und willens waren, eine Einzelintegration zu erproben, gestaltete sich als schwierig; dazu brauchte es auch die Einwilligung der zuständigen Schulbehörde. Dies gelang auf Anhieb bei fünf der Kinder nicht, erst nach Verlauf eines Jahres und vieler Bemühungen konnten zwei weitere Kinder in der Regelgrundschule aufgenommen werden.
- Das Finden einer geeigneten Schulbegleitung (als Aufgabe der Eltern): Krankheit oder Ausfall der Schulbegleitung implizierten, dass das Kind den Unterricht nicht besuchen konnte. Das Problem des Ausfalls der Schulbegleitung stellte sich bei Klara z. B. als gravierend heraus.
- (Mangelnde) Expertise der Klassenlehrkraft und des Kollegiums, Unterricht und soziales Zusammenleben in der Klasse so zu organisieren, dass ein Miteinanderlernen (statt eines Nebeneinanders) stattfinden konnte;
- (Schlechte) Kooperation mit Schulbegleitung, Klassenlehrkraft, MSD, Fachlehrern und Eltern: Diese Faktoren bildeten entscheidende Hürden nach einem Grundschuljahr bei Klara, nach zwei Jahren bei Niklas, nach drei Jahren bei Jakob.
- Wechsel der Klassenlehrkraft: Dies zeigt sich v.a. beim Übergang in die dritte Klasse. Damit verbunden entstanden auch höhere Leistungsansprüche ab Klasse drei, und der Übertritt in weiterführende Schulen verschärfte den Druck. Auch diese Probleme führten zum Wechsel in die Förderschule nach zwei Jahren bei Niklas, nach drei Jahren bei Jakob.
- Große Probleme beim Übergang in weiterführenden Schulen: welche Schule nimmt das Kind auf? Diese Barriere entpuppte sich für alle Familien als so gravierend wie der Schulanfang.

1.2.2 Inklusive Struktur des Schulsystems?

Aus dieser kurzen Auflistung wurden zwei große Problemkreise sichtbar: Die *Struktur des Schulsystems (Makrosystem)*, die (noch) nicht für Inklusion eingerichtet war und das *Netzwerk der Akteure*, das auf die inklusive Herausforderung nur mit persönlichem Einsatz und gutem Willen antworten konnte.

Selektion im Schulsystem

Strukturelle Mängel offenbarten sich aus der „Viergliedrigkeit“ des Schulsystems (bestehend aus Gymnasium, Realschule, Mittelschule und Förderschulen), das von Anfang an auf Selektion und Allokation eingerichtet ist.

Das zeigte sich bereits zur Zeit der Einschulung in die Sprengelgrundschule (zugehörige Schule im Wohngebiet), die ein Kind mit Beeinträchtigung nicht aufnehmen musste, sondern auf dem damals „üblichen Weg“ der Förderschule zuweisen konnte. „Inklusionswillige“ Eltern mussten um Aufnahme ihres Kindes bitten und wurden meist abgewiesen, weil die örtliche Grundschule sich als nicht zuständig erklärte.

Ein zweiter großer Bruch innerhalb des Systems offenbarte sich jeweils mit dem Lehrerwechsel in der dritten Klasse. Die höheren curricularen Anforderungen und der damit verbundene Leistungsdruck vor dem Übertritt in weiterführende Schulen überforderten manche Lehrkraft. Damit einher gingen z.T. Ängste der Eltern von Klassenkameraden, ob ihr eigenes Kind genug gefördert werde, wenn ein Kind mit Behinderung in der Klasse sei. Für zwei der in Einzelintegration beschulten Kinder endete nach der zweiten bzw. dritten Klasse die Grundschulzeit; sie besuchten fortan eine Förderschule.

Ein Junge durfte auf Intervention der Eltern jeweils drei Jahre lang in den Klassen 1/2 bzw. 3/4 bleiben. Diese längere Verweildauer erwies sich als äußerst günstig für seine Entwicklung. Ein Hinweis darauf, dass das Modell der „Neuen Schuleingangsstufe mit flexibler Verweildauer“ für die inklusive Beschulung eine besonders geeignete Schulstruktur bilden könnte.

Nahezu unüberwindliche Barrieren stellten der Übergang in eine weiterführende Schule nach der Grundschulzeit und die damit einhergehende selektive Praxis dar. Eine Folge davon: die fehlende Anschlussfähigkeit nach der Grundschulzeit für Kinder mit Beeinträchtigung. Für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen bzw. kognitiven Beeinträchtigungen wäre der Besuch einer Mittelschule als wohnortnahe Lösung zwar naheliegend; diese aber erklärte sich in mehreren Fällen als nicht geeignet, z.B. weil sie mit so vielen „problematischen“ Kindern und Jugendlichen zu tun habe. Fraglich bleibt, ob eine derartige problembeladene Schulkultur denn überhaupt einem Kind oder Jugendlichen zuzumuten ist. Von den privaten Montessori-Schulen, die meist schon Erfahrung im Umgang mit Kindern mit Behinderungen aufweisen konnten und ebenfalls von einigen Familien angefragt wurden, waren drei bereit, ein Kind aufzunehmen. Anna B. blieb an ih-

rer Montessori-Schule und machte dort sogar einen Schulabschluss, Jakob verließ seine Montessori-Schule nach viereinhalb Jahren ohne Abschluss. Niklas konnte ebenfalls vier Jahre an einer Montessori-Schule lernen. In anderen Fällen aus unseren Beispielen blieb den Familien nach vergeblicher Suche nur der Übergang auf eine Förderschule. Einem Mädchen gelang der Übertritt an ein Gymnasium. Drei Kinder besuchten zeitweise das damalige Modell „Außenklasse“ der Förderschule, eine vom Kultusministerium offiziell empfohlene Alternative zur Einzelintegration. Es handelte sich hierbei um eine Kooperation von Förderschul- und Regelklassen, deren Kooperationsgrade von den verantwortlichen Lehrkräften je nach Bedarf oder „Gutdünken“ bestimmt werden konnte. Neben der räumlichen Nähe (z. B. gemeinsames Schulhaus), konnten Unterrichtsbereiche oder Themen auch in Kooperation erteilt werden. Eine Studie von Stephan Reichart zu „Außenklassen“ bestätigt eine große Varianz der Kooperation; in der Regel und mit fortschreitenden Schulbesuchsjahren reduziere sich aber das gemeinsame Lernen auf marginale Fächer wie den Musik-, Sport- oder Kunstunterricht. *„Eine gemeinsame Unterrichtung von Grundschulern und Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in den Fächern Deutsch und insbesondere Mathematik stellt hingegen die Ausnahme dar.“* (Reichart 2009, S. 325) Auch im Freizeitbereich stelle ein regelmäßiger Kontakt der Kinder in Förderschulen und der Kinder in Grundschulen eine große Seltenheit dar. (Reichart 2009, S. 332)

Drei Familien aus unserer Gruppe bestätigten die Befunde der Studie von Reichart: das Modell der „Außenklassen der Förderzentren“, wurden von den Eltern als wenig effektiv und z. T. sogar als diskriminierend erlebt. Das Modell vereine die Nachteile beider Systeme: trotz eines räumlichen Nebeneinanders gebe es wenig Kontakte, wenig gemeinsame Lernzeiten, und die erlebte Separation führe erst recht zu Etikettierungen bei gleichzeitigem Verzicht auf die komfortable Ausstattung des Förderzentrums.

Zwölf Jahre nach Einführung der gesetzlichen Grundlagen für Inklusion, der Behindertenrechtskonvention, hatte sich in Bayern im Jahr 2011 auch das BayEUG verändert. Neue, verschiedene Umsetzungsmodelle wurden als der „Bayerische Weg zur Inklusion“ festgelegt. Damit ist juristisch formal jede Schule der inklusiven Bildung nach dem Gesetz verpflichtet.

1.2.3 Das Netzwerk der Akteure: Engagement und inklusive Überzeugung

Das zweite große Problem der Anfangszeit betraf die an der Integration/ Inklusion beteiligten Akteure und deren Vernetzung. Im ökosystemischen Mehrebenenmodell sollten die relevanten Mikro- und Mesosysteme betrachtet werden. Die familiären Mikrosysteme erwiesen sich als eine Positivauswahl von „Pioniereltern“: Es handelte sich um entschlossene Eltern, die durch große Geschicklichkeit und Beharrlichkeit eine Einzelintegration anstrebten. Bereits früh stellten sich die Belastungen der Eltern wegen der Einzelintegration als erheblich heraus: angefangen

von der Organisation des Schulwegs über die Anstellung und Finanzierungsregelung der Schulbegleitung, waren es vor allem die tägliche Hilfe bei Hausaufgaben und die Organisation der nötigen Therapien am Nachmittag, die als extrem belastend empfunden wurden. In den meisten Familien musste ein Elternteil über Jahre hinweg auf eigene Berufstätigkeit verzichten. Eine Beschulung auf einer Förderschule hätte all dies erleichtert und – wie manche Eltern im Nachhinein etwas bitter bemerkten – ihnen keine Entbehrungen und Anstrengungen dieser Art abverlangt.

Das Zusammenwirken aller Beteiligten im Sinne einer gelingenden inklusiven Beschulung – analog zum Transitionsansatz (Griebel und Niesel 2015) –, lenkt den Blick auf das Netzwerk innerhalb des Mesosystems eines Kindes, in dem Schule und Klasse, Lehrkräfte und Therapeuten zusammenarbeiten. Da dies zum damaligen Zeitpunkt im Sinne einer erprobten inklusiven Struktur noch nicht institutionalisiert war, kam es vor allem auf das persönliche Engagement der Einzelpersonen an. Dies betraf das Maß der Kommunikation und Kooperation sowie die Verständigung über geeignete Praktiken und Ziele.

Um eine tragfähige inklusive Qualität von gesellschaftlichen Systemen zu entwickeln, erweisen sich entsprechend dem „Index für Inklusion“, dem Medium zur Analyse und Entwicklung inklusiver Prozesse in Bildungseinrichtungen, vor allem zwei Dimensionen als unumgänglich: Es handelt sich um die Arbeitsfelder „Inklusive Praktiken entwickeln“ sowie „Inklusive Kulturen schaffen“ (Boban/Hinz 2003, S. 16).

Die Dimension „inklusive Einstellungen“ entschied meist bereits zu Beginn der Verhandlungen darüber, ob ein Gespräch über Inklusion überhaupt möglich war. Das Argument „Dafür gibt’s doch Sonderschulen“ führte unmittelbar zur Ablehnung etwaiger Anfragen. Dagegen erwies sich eine inklusiv orientierte Überzeugung der Schul- und Klassenleitung als fundamentales Merkmal gelingender Einzelintegration. Die inklusive Überzeugung der Klassenlehrkraft wirkte zweifach: einerseits als Motivation und positive Selbstwirksamkeit zur Gestaltung des Unterrichts, andererseits als Vorbild für das soziale Lernen der Klasse (vgl. Kopp 2009, S. 5-25). Diese positiven Effekte ließen sich während der Schuljahre mit gelingender Einzelintegration (bei Manuel, Anna B., Niklas, Veronika, Jakob und Verena) in den Stellungnahmen der Lehrkräfte nachweisen; sie waren ebenso in Fällen des Mislingens (Klara, Ferdinand) in negativer, ablehnender Weise erkennbar.

Als hilfreich für die Einzellehrkraft erwies sich eine akzeptierende Schulkultur und die Unterstützung durch Mitglieder des Kollegiums, dazu geeignete Formen des Schullebens (z. B. das Buchprojekt „Fred Goldfisch“ an Manuels Schule).

Die Dimension „inklusive Praktiken entwickeln“ zeigte sich als ergänzend zu den inklusiven Einstellungen. Entgegen der Aussage „Dafür sind wir als Grundschullehrer nicht ausgebildet“, entwickelten die engagierten Klassenlehrkräfte in Koo-

peration untereinander und mit der Projektbegleitung ein Repertoire geeigneter Unterrichtsmethoden, Arbeitsformen und Aufgabenstellungen, die sowohl das individuelle Niveau jedes Kindes in der Klasse wie auch gemeinsame Lernformen beachteten (vgl. Beiträge von Lanz-Zeilinger, Rehle und Weigl im ersten Band, S. 183-219). Es stellte sich heraus, dass es für ein Miteinander-Lernen am gemeinsamen Gegenstand keiner gesonderten „inkluisiven Didaktik“ bedarf, sondern im Sinne der Allgemeinen Didaktik eine hohe Professionalität im Umgang mit Heterogenität und die Entwicklung von „Heterogenitätskompetenz“ erforderlich waren.

Hierzu gehören eine

- hohe diagnostische Kompetenz zur Einschätzung der individuellen Fähigkeitsprofile,
- didaktisch-methodische Kompetenz zur individuellen Förderung
- und das Management von komplexen Unterrichtsarrangements (vgl. Wischer 2007).

Es zeigte sich, dass diese Kompetenzen im Unterricht allen Kindern einer Klasse zugutekamen.

1.2.4 Zur Rolle der Schulbegleitung

Eine besonders wichtige Rolle nahm als Begleitung und Unterstützung der Inklusion die Person der Schullassistenz ein. Einerseits verlangt diese Aufgabe einen guten Kontakt zum betreuten Kind und zu den Eltern, andererseits auch erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Lehrkräften im Unterricht. Wenn es gelang, die Balance zwischen nötiger Unterstützung und Hilfe zum selbstständigen Tun des Kindes zu finden sowie Kontakte zu den anderen Kindern zu unterstützen, dann konnte sich das betreute Kind gut weiterentwickeln (wie es sich z. B. bei Manuel zeigte). Eine große Anforderung stellte sich zweifellos an die Position der Schulbegleitung, das Subsidiaritätsprinzip nicht zu verletzen und, was widersprüchlich klingt, sich zunehmend überflüssig zu machen (vgl. Niedermayer im ersten Band, S. 225-235).

Als zentrale Aufgabe des Schulteams erwies sich die Kooperation von Lehrkräften, Schulbegleitung und MSD, damit es gelang, sich über die Förderziele und individuellen Förderlinien abzusprechen. Hierfür war es jeweils nötig, die Fachexpertise von Förderpädagogik und Grundschuldidaktik in gegenseitiger Achtung abzustimmen. Eine Dokumentation gelingender Kooperation wurde im ersten Band nicht geleistet, wohl aber konnte man die Auswirkungen von unzureichender Übereinstimmung beobachten. Eine misslingende Kooperation trug auch dazu bei, Kinder aus der Grundschule zu entfernen (z. B. bei Ferdinand und Klara). Dadurch zeigte sich, dass der Person, die die Schullassistenz übernahm, im Inklusionsprozess eine Schlüsselrolle zukam.