

Erschienen in: Nikolaus Frank (G.) Lehrer haben vormittags recht und nachmittags frei – Festschrift zur Emeritierung von Prof. Dr. Dr. Werner Wiater – Donauwörth: Auer 2015

Peter O. Chott

Jetzt machen wir mal eben Inklusion? Ja, aber differenziert!

Das neue Reizwort in der internationalen Pädagogik ist der Begriff ‚Inklusion‘. Die Diskussion sowie der Auftrag dazu wurden durch die, von der UNO ausgearbeiteten Behindertenrechtskonvention ausgelöst. In der bundesdeutschen Bildungslandschaft äußern sich zu dieser Problematik Fachleute wie etwa die Professoren Reinhard Lelgemann¹ und Rolf Werning² oder andere Wissenschaftler wie zum Beispiel Professor Klaus Klemm. Auch Fernsehdiskussionen (beispielsweise mit Günther Jauch) oder Politiker aus allen Lagern befeuern die Diskussion mit mehr oder weniger sinnvollen Vorschlägen und zeigen das schlechte Gewissen. „*Es wird zu wenig für behinderte Menschen in unserem Bildungssystem getan!*“, lautet der Tenor. Wie aber soll die konkrete Umsetzung des Inklusionsgedankens in den Schulen aussehen?

Rückblick

Schauen wir zeitlich ein Stück zurück. In den letzten 35 Jahren baute man – nicht nur in Bayern – ein hochqualifiziertes Sonder- bzw. Förderschulwesen auf. Mit Hilfe dessen wurden Kinder und Jugendliche mit äußerst unterschiedlichen Behinderungen, gemäß ihren Möglichkeiten, gefördert. Die Spezialisierung des Förderschulwesens schritt voran. Eine Folge war die schulische Separation der behinderten Schülerinnen und Schüler, die – zumindest zum Teil – zu einer gesellschaftlichen Ausgrenzung führte. Zugespißt ausgedrückt: Die behinderten Kinder wurden gefördert, aber ausgegrenzt! Diese „Exklusion“ wurde in den letzten 15 Jahren als negativ erkannt und man begann bundesweit, den Gedanken der Integration behinderter Menschen konkret in der Schule umzusetzen. 2009 nun ratifizierte die Bundesregierung die von der UNO ausgearbeitete Behindertenrechtskonvention. Diese bezieht sich – für das Schulwesen relevant – im Artikel 24 besonders auf die Gestaltung des Bildungswesens. Darin erkennen die Vertragsstaaten das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen explizit an. Die Unterzeichnerstaaten gewährleisten darüber hinaus behinderten Menschen auf allen Ebenen Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen und ein inklusives Bildungssystem. In Übereinstimmung mit diesem Ziel der vollständigen „Inklusion“ Behinderter sollen (unter Punkt 2 e) „*wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.*“

Knackpunkt der Kritik war und ist die, durch die Separation der behinderten Schülerinnen und Schüler bewirkte (automatische) Ausgrenzung! Gegen diesen Ausschluss richtet sich der Protest. Zu Recht! Aber bedeutet das in der Konsequenz, dass alle Kinder eines Schülerjahrgangs „in einen Topf“, sprich in eine Klasse, „geworfen“ und dort unterrichtet werden sollen?

¹ z. B in: Die Schulleitung 37. Jg. H2/2010/S. 7-10.

² z. B auf dem BSV-Schulleitungskongress 2010 in Wildbad Kreuth; vgl. in: Die Schulleitung 37. Jg. H3/2010/S. 7

Im Augenblick scheint nämlich die Inklusionsintention in Richtung Auflösung der Förderschulen zu gehen. Professor Klaus Klemm, der im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung eine Studie verfasste, meinte dazu: „Solange das Doppelsystem aus Regel- und Förderschulen in der heutigen Form besteht, ist erfolgreiche Inklusion schwierig, weil die Förderschulen jene Ressourcen binden, die dringend für den gemeinsamen Unterricht benötigt werden.“³ In die gleiche Richtung geht die Äußerung des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung, Hubert Hoppe: „Wir leisten uns einen riesigen und teuren Aussonderungsapparat. Dieses System ist gescheitert.“⁴ Auch die Äußerung des Erziehungswissenschaftlers Ulf Preuss-Lausitz lässt diese Auffassung erkennen, wenngleich sich durch das eingefügte Wort „grundsätzlich“ Einschränkungen andeuten. Der Professor an der TU Berlin meinte: „Grundsätzlich kann jedes Kind, auch mit schweren Behinderungen, im gemeinsamen Unterricht erzogen werden.“⁵

Die Problemlage

Angesichts der daraus entstehenden, im Folgenden skizzierten Problemlage lautet die provokant gestellte Frage: *Kann es sein, dass sich der Deutsche Bundestag über die Tragweite der Inklusion nicht bewusst war?* Realisierten – wie der Referent für Sozialpädagogik im Niedersächsischen Kultusministerium, Peter Wachtel, vermutet – die deutschen Unterzeichner der UN-Behindertenrechtskonvention nicht, dass Inklusion einen kompletten schulischen Systemwechsel bedeutet?⁶ Japan zeigt da beispielsweise erheblich mehr Vorsicht, obwohl es in seinen inklusiven Bemühungen schon wesentlich weiter ist als wir. Das asiatische Land befindet sich immer noch in einer intensiven Diskussion über die Entwicklung inklusiver Pädagogik und hat deshalb die UN-Konvention von 2009 noch nicht ratifiziert.⁷

Mit Blick auf die oben genannten Forderungen und auf den konkreten Unterricht muss man sich als Schulpädagoge fragen: Ist eine adäquate, d. h. individuell passende Förderung *aller* Kinder möglich, wenn man alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet?

Eine konstruierte schulische Situation könnte dann so aussehen: Ein hochbegabtes Kind und ein mehrfach auch geistig behindertes sollen – für jeden Schüler „passend“ – in einer Klasse gefördert werden. Die Lehrkraft wird sich zwischen diesen beiden „Polen“ „zerreißen“ müssen. So besteht die Gefahr, dass seitens der Lehrperson ein „classroom-management by running around“ stattfindet. Dabei wird keines der Kinder adäquat gefördert und eine emotionale Bindung wird ebenfalls kaum entstehen können. Die Förderung aller ist demnach von einer einzigen Lehrkraft nicht zu leisten. Allein ein querschnittsgelähmtes Kind braucht mehr Hilfe, geschweige denn, wenn ein geistig behindertes Kind „am Unterricht teilnehmen“ soll. Kommt noch ein(e) hochbegabte(r) Schüler(in) dazu, dann wird jedem klar sein, dass für eine solche Klassengruppe mehr als eine Lehrkraft nötig ist. Ein personeller Mehraufwand beispielsweise in Form eines Lernbegleiters und einer Pflegekraft oder einer ausgebildeten Förderlehrkraft wäre im oben konstruierten Fall unumgänglich.

Was aber geschieht, wenn diese personellen *Ressourcen* (beispielsweise aus finanziellen, argumentativen oder anderen Gründen) *nicht zur Verfügung stehen* und die Eltern des behinderten Kindes dennoch auf ihrem Recht bestehen? Was ist zu tun, wenn sich die Erziehungsberechtigten der anderen Kinder, auch des hochbegabten Kindes, mit der Begründung wehren: Unsere Kinder schaffen das Lehrplan-Pensum nicht, weil die Aufmerksamkeit der Lehrerin vornehmlich durch das behinderte Kind gebunden ist? Was

³ Aus: idw-online.de/de/news?print=1&id=524064 nach Pressestelle der Bertelsmann-Stiftung: Ute Friedrich

⁴ Zitiert in: DIE ZEIT Nr. 13 v. 21.März 2013; S. 19.: Dorit Kowitz: Wie viel anders ist normal?

⁵ Zitiert in: DIE ZEIT Nr. 13 v. 21.März 2013; S. 18.: Dorit Kowitz: Wie viel anders ist normal?

⁶ Zitiert in: DIE ZEIT Nr. 13 v. 21.März 2013; S. 18.: Dorit Kowitz: Wie viel anders ist normal?

⁷ Vgl.: ARAKAWA, Satoshi: Diskussion über die Inklusion in Japan; in: Die Schulleitung 39. Jg. H2/2012/S. 4-7.

kann diesen Müttern und Vätern, deren Kinder genau dasselbe Recht auf passende Bildung haben, gesagt werden? Wie geht man mit eventuellen Abwehrreaktionen der nicht behinderten Kinder um? Oder man denke an die Eltern, die sich nicht wehren, die nichts sagen, weil sie z. B. wegen ihres Migrationshintergrunds eine völlig andere Erfahrung im Umgang mit Behinderten mitbringen und (zu) großen Respekt vor den Vertretern der Institution Schule haben? Fragen, denen sich Schulleitungen und Schulaufsicht konkret, die Universität wissenschaftlich, vor allem aber die Politik grundsätzlich zu stellen haben.

In einem Artikel der ZEIT beschreibt die Verfasserin Dorit Kowitz⁸ unter anderem einen authentischen Fall. Es geht um Yunus, dem der Verbleib in einer Regelschule verweigert wurde, weil er die anderen Kinder schlug, Fäkalausdrücke benutzte, den Unterricht so massiv störte, so dass ein sinnvolles gemeinsames Lernen nicht möglich war. Das Kind war, trotz des intensiven Wunsches der ausländischen Eltern in dieser Lernumgebung nicht zu beschulen. Erst eine dritte Schule, eine Förderschule, erwies sich als passend. Hier betreuen und fördern zwei Pädagogen fünf bis sechs Kinder mit ähnlichen Störungen. Zusätzlich besucht Yunus dreimal wöchentlich am Nachmittag Einzeltherapiestunden, die sein Sozialverhalten stärken sollen. Ein langer, schmerzlicher Weg für Kind und Eltern bis zur „passenden“ Förderung, die eine Separation notwendig machte.

Zwei Problemkreise werden in diesem wahren Beispiel angesprochen:

1. Was bedeutet Separation?
2. Ist eine uneingeschränkte Inklusion sinnvoll?

Was heißt „Separation“? Ist eine im „normalen Unterricht“ durchgeführte „innere Differenzierung“ schon eine Separation? Oder: Ist eine äußere Differenzierung (z. B. bei der Förderung von Sprachlernern) auch schon ein Ausschluss? Wenn Separation Ausgrenzung, Ausschluss bedeutet, ist sie zu verurteilen. Bedeutet sie aber (innere) Differenzierung, wie sie im normalen Unterricht täglich gefordert ist oder auch äußere Differenzierung, dann ist das kein Ausschluss. Beide Differenzierungsarten finden im Rahmen der Schule zeitlich begrenzt statt, so dass eine Trennung von der Gesamtgruppe aus pädagogischen Gründen zeitlich begrenzt erfolgt.

Bleiben wir bei oben genanntem, konstruiertem Beispiel. Es schließt sich die Frage an, ob, auch bei vorhandener personeller Unterstützung die Förderung aller Kinder dieser Klasse gewährleistet ist. Fördert ein Unterricht in einem Raum mit einem Lernbegleiter und einer zusätzlichen Pflegeperson das behinderte Kind genauso qualitativ wie eine ausgebildete Kraft, die eine kleine Gruppe in einer speziellen Lernumgebung professionell begleitet? Das *Problem der ausgebildeten Kräfte sowie der Lehrerbildung* wird hier deutlich. Professor Klaus Klemm hat in seiner genannten Studie für Bayern 990 zusätzliche Lehrpersonen für die Inklusion errechnet⁹. Nehmen wir an, diese Aufstockung des Personals würde tatsächlich umgesetzt, erhebt sich weiter die Frage, ob die Förderung der behinderten Kinder in einer Regel-Grundschulumgebung von der Qualität her mit der Förderung in einem Förderschul Umfeld mithalten kann. Hier kommt das Problem der materiellen Ausstattung ins Spiel. Das Equipment, das die Förderschulen haben – vom Wickeltisch bis zu speziellen technischen Hilfsmitteln – besitzt eine Regelschule nicht.

Dieser *materielle Mehraufwand* ist in den 70,3 Mio. Euro, den Klemm für die personelle Ausstattung für Bayern zusätzlich veranschlagte, nicht enthalten. Eine solche, in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich ausfallende „Restinvestition“ würde auf die Kommunen zukommen, wenn alle Regelschulen mit der differenzierten Ausstattung der Förderschulen Schritt halten sollten. Die Frage nach der *Finanzierbarkeit* drängt sich auf. Der personelle Mehraufwand würde sich bundesweit auf rund 9300 Lehrkräfte bzw. circa 660

⁸ Vgl. DIE ZEIT Nr. 13 v. 21. März 2013; S. 17-19.: Dorit Kowitz: Wie viel anders ist normal?

⁹ Aus: <http://www.idw-online.de> vom 23.03.2012: Inklusion gibt es nicht umsonst - nach Pressestelle der Bertelsmann-Stiftung; Ute Friedrich

Mio. Euro belaufen¹⁰, während der Aufwand für die Aufstockung der materiellen Ausstattung finanziell noch gar nicht überschaubar erscheint.

Allein die Antwort auf die Frage der „Machbarkeit“, noch mehr aber die Antwort auf die Frage nach dem Sinn steht einer Auflösung der Förderschulen entgegen. Das Motto „Alles in einen Topf“ zeigt sich als unrealistisch und unpassend.

Auch *in anderen Ländern* wird das so gesehen. Beispielsweise vertritt das schon genannte *Japan* die Meinung, die eigene sonderpädagogische Förderung neben der inklusiven Pädagogik bestehen zu lassen und die Inklusion Schritt für Schritt weiter zu führen. „*Die inklusive Pädagogik*“, so Professor Arakawa von der Universität in Mito, „*fordert nicht zwingend, Schüler mit besonderem pädagogischem Förderbedarf in Regelklassen zu assimilieren.*“¹¹.

Der Ansatz: Differenzierte Inklusion

Es geht demnach darum, eine praktikable Form des Miteinanders zu finden und eine *differenzierte Inklusion* zu realisieren. Dies bedeutet für die einzelnen Bundesländer in unterschiedlichem Maße, die ausschließende Separation der *Förderschulen* abzubauen und diese zu *öffnen*.

Wie kann diese Öffnung und differenzierte Inklusion konzeptionell aussehen?

Es gilt zunächst, bei der Separation, nach der Behinderung des Kindes zu differenzieren und die Förderung danach auszurichten. Was heißt das konkret? Es bedeutet erstens, dass Behinderung nicht gleich Behinderung ist. Ein geistig oder mehrfach behindertes Kind hat sicher weniger Anschlusspunkte an ein Zusammenlernen und eine Erziehung im Regelunterricht als ein „nur“ lernverzögertes. Es gilt also zu prüfen, wie viel gemeinsames Unterrichten für das behinderte Kind förderlich ist. Weiter gilt es zu prüfen, welche personelle und funktionelle Ausstattung dafür nötig ist, um *allen* Kindern in diesem Klassenverband zu individuellem Lernfortschritt zu verhelfen.

Konkret bedeutet das zweitens, dass eine *Mischform sinnvoll* erscheint. Diese gibt einerseits den behinderten Kindern Rückzugsraum und Förderraum (auch oder notwendigerweise in einer Förderschule), andererseits bietet sie den nicht Behinderten eine soziales Miteinander, aber auch ein Wachstum an der Konkurrenz. Sinnvoll ist demnach nicht die Alternative, entweder Separation oder Inklusion, sondern die Synthese beider Pole. Es ist Bernd Ahrbeck, dem Leiter des Instituts für Rehabilitationswissenschaft an der Humboldt-Universität (Abteilung Verhaltensgestörten-Pädagogik) zuzustimmen, wenn er sich gegen die Auffassung wendet, Inklusion sei so eine Art Heilslehre. Er warnt eindringlich vor zu großen Erwartungen. Das Erwachsenenleben bezeichnet der Berliner Professor als nicht inklusiv und weist auf die hochgradige Spaltung in den entwickelten Gesellschaften hin.¹²

Da die Schule bekanntlich der Spiegel der Gesellschaft ist, muss Inklusion im Zusammenhang mit der Entwicklung der Gesamtgesellschaft gesehen werden. Es ist Professor Arakawa zuzustimmen, der für sein Land Japan das fordert, was für alle deutschen Bundesländer genauso gilt: „*Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen soll die aktive Teilnahme am Leben von der Prä-Schulzeit bis zur Post-Schulzeit garantiert werden. Ein fachliches Beratungs-, Pflege-, und Behandlungssystem in der Gemeinschaft muss errichtet werden. Damit ist es den Eltern möglich, aufgrund ausreichender Information und Beratung mit Überzeugung die passende Schule für ihr Kind*

¹⁰ Aus: idw-online.de/de/news?print=1&id=524064 nach Pressestelle der Bertelsmann-Stiftung: Ute Friedrich

¹¹ Vgl.: ARAKAWA, Satoshi: Diskussion über die Inklusion in Japan; in: Die Schulleitung 39. Jg. H2/2012/S. 4-7.

¹² Zitiert in: DIE ZEIT Nr. 13 v. 21.März 2013; S. 17-19.: Dorit Kowitz: Wie viel anders ist normal?

auszuwählen.“¹³ Zur Realisierung dieser Forderungen gehören aber Zeit, Geld und die unbedingte Absicht, bei der Förderung *allen* Lernenden gerecht zu werden.

Inklusion bedeutet deshalb – aus meiner Sicht – die *Förderung aller*. Das schließt auch (so genannte) Hochbegabte oder auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein. Sie benötigen genauso eine besondere, zum Teil sehr differenzierte, für sie passende Zuwendung und Förderung wie behinderte Kinder und Jugendliche. In derselben Ausgabe der ZEIT weist man beispielsweise auf die begabten Kinder und Jugendlichen hin. Es wird darin ein Buch der bekannten Bildungsforscherin Elsbeth Stern und ihres Ko-Autors Aljoscha Neubauer vorgestellt, dessen inhaltlicher Tenor es ist, die intelligenten Kinder, ihren Begabungen entsprechend, zu fördern¹⁴.

Deshalb muss die *Devise* für einen zukünftigen, unter dem Gesichtspunkt der Inklusion stehenden Unterricht lauten: *So viel zusammen wie möglich und so viel getrennt wie nötig!* Das heißt, es ist eine so etablierte *differenzierte Inklusion* zu fordern, bei der *alle* Schülerinnen und Schüler zu ihrem Recht auf passende Bildung kommen. Zudem sollte diese von den Lehrkräften leistbar und für die Geldgeber bezahlbar sein. Das sind Aufgaben, die nicht (vor)schnell, sondern wohlüberlegt erfüllt werden müssen und die eine erneute *Schulstrukturdebatte* in sich tragen.

Das Praxismodell

Das Modell „Notker-Elsbethenschule Memmingen“ ist *eine* solche Mischform. In dieser wird versucht, allen Kindern ihr Recht auf Bildung zu gewähren. Hierbei arbeiten seit 12 Jahren zwei Schulen sinnvoll zusammen und fördern die Schüler passend.

Die beiden Grundschulklassen gehören organisatorisch zur ‚Elsbethenschule‘, einer Grundschule in Memmingen¹⁵. Sie werden als so genannte Partnerklassen in den ersten beiden Jahrgangsstufen im Gebäude der ebenfalls in Memmingen angesiedelten Notkerschule (Förderzentrum mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) unterrichtet und kooperieren dort eng mit den jahrgangsgleichen Klassen des Förderzentrums. Die Förderklasse umfasst in der Regel den gesamten Einschulungsjahrgang (etwa sechs bis elf Schüler).

Um eine Vielzahl von Begegnungen zu ermöglichen, haben die beteiligten Lehrkräfte feste Strukturen im Stundenplan verankert. Jeden Morgen findet eine halbe Stunde Freiarbeit statt. Alle Türen sind geöffnet. Den Kindern stehen beide Klassenräume und der Gruppenraum zur Verfügung. Arbeitsmaterial und Arbeitspartner können frei gewählt werden. Auch der Tagesschluss sowie Wochenbeginn und Wochenabschluss werden mit einem gemeinsamen Ritual begangen. Daneben ist eine feste Zusammenarbeit in den musischen Fächern (Musik, Kunst, Sport), aber auch in Werken/Textiles Gestalten sowie in Ethik etabliert. Um die Infrastruktur des Förderzentrums zu nützen und noch mehr Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen, wurde der Förderunterricht der Grundschulklasse in Schwimmunterricht umgewidmet und die Schülerinnen und Schüler gehen nun wöchentlich zwei Stunden gemeinsam ins Schwimmbad. Bei all diesen Unterrichtsstunden besteht der Vorteil, mit zwei Lehrkräften in der Klasse zu sein und, je nach Unterrichtssituation, die Klasse zu teilen. Die Lehrerinnen arbeiten entweder in zwei gemischte Gruppen, bestehend aus Förderschülern, Pflegepersonal und Grundschulkindern, oder im Team-Teaching mit der

¹³ Vgl.: ARAKAWA, Satoshi: Diskussion über die Inklusion in Japan; in: Die Schulleitung 39. Jg. H2/2012/S. 4-7.

¹⁴ In: DIE ZEIT Nr. 13 v. 21.März 2013; S. 75 f.: Elsbeth Stern/Aljoscha Neubauer: Wir brauchen die Schläuen

¹⁵ Vgl. Artikel von Anna Maria Fischer-Kautzsch: Grundschule auf den Weg zur Inklusion; in: Die Schulleitung 38. Jg. Heft3/2011/S. 4-9

großen Gruppe. Zum Konzept gehört außerdem ein verpflichtender Ganztagsunterricht für beide Klassen. An diesem Tag bleiben alle Grundschul Kinder über Mittag in der Schule. Nach dem Mittagessen stehen eineinhalb Stunden Freizeit auf dem Plan, die vom Team der Tagesstätte des Förderzentrums gestaltet werden. Anschließend findet der gemeinsame Sportunterricht statt.

In der dritten Klasse wechselt die Grundschulklasse in das, etwa einen Kilometer entfernte Gebäude der Elsbethenschule. Die Förderklasse bleibt am Förderzentrum. Die Klassen werden in ihrer Struktur im Wesentlichen erhalten, jedoch wechseln üblicherweise Lehrer und sonstiges Personal. Eine tägliche gemeinsame Arbeit ist aufgrund der räumlichen Trennung (etwa 15 Minuten Fußweg) nicht mehr möglich. Die Klassen treffen sich aber etwa einmal im Monat zu gemeinsamen Projekten entweder in der Notkerschule oder in den Räumen der Elsbethenschule, zum Teil auch zu gemeinsamen Erlebnistagen wie zum Beispiel zum Thema Wald. Auch die Fahrten ins Schullandheim finden weiter gemeinsam statt. Bei Aktionen im Schulleben der beiden Schulen besuchen sich die Klassen und zu Schulfesten sind stets alle eingeladen.¹⁶

Dieses Modell ist also nicht, wie zurzeit immer wieder behauptet, ein „Inklusions-light-Modell“, sondern es ist ein exemplarisches, praktikables Beispiel für oben geforderte differenzierte Inklusion. Es stellt einen bewährten Anfang *eines* von mehreren „passenden“ Inklusionsmodellen dar! Anfang bedeutet, dass man, auch im Sinne der UN-Behindertenkonvention, versuchen muss, die äußeren Bedingungen personell, institutionell und materiell so weiter zu entwickeln, die *allen* Kindern eine für sie passende Bildung ermöglichen.

Die Weiterentwicklung und Öffnung des Modells

Die Frage ist, inwieweit sich dieses Projekt ausweiten lässt und zwar so, dass nicht nur ein kleiner „exklusiver“ Teil der nicht behinderten Kinder (d. h. eine Klasse!) in den „Genuss“ dieser inklusiven Kooperation kommt, sondern alle Kinder. Es ist demnach *nicht* damit getan, eine „exklusive“ Grundschulklasse zu *separieren* und diese mit behinderten Kindern zusammen lernen zu lassen. Die Ausweitung des Modells dahingehend, eine Grundschulklasse vier Jahre an der Notkerschule und in dessen exklusivem Schonraum zu unterrichten, ist eine unzureichende Lösung. Sie ist den anderen Kindern gegenüber ungerecht. Nur die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen Antrag für die Teilnahme an dem Projekt stellten, können nämlich bis dato an dem Modell teilnehmen. Die meisten Kinder der Regel-Grundschule sind demnach von diesen gemeinsamen Lern-Erfahrungen ausgeschlossen. Zudem ist dieser Exklusivitätsstatus für die nicht behinderten Kinder nicht förderlich, denn ihnen fehlt die natürliche, notwendige Konkurrenz der anderen, nicht behinderten Kinder. Schließlich haben die nicht behinderten Teilnehmer am bisher laufenden Projekt nahezu keinen Umgang mit Migrationskindern, da deren Eltern sich so gut wie nicht um einen solchen Platz bemühen. Dieser Umgang ist aber an der Regelschule – quasi automatisch – gegeben und das Lernen desselben für das spätere Leben mindestens so relevant wie die Umgang mit behinderten Personen. Das Umgekehrte gilt ebenso: Kinder mit Migrationshintergrund haben aus genanntem Grund im bisher durchgeführten Modell keine Möglichkeit, sich mit behinderten Kindern auseinanderzusetzen.

Ohne jetzt ein vollständig ausgearbeitetes Weiterführungsmodell vorstellen zu können, wäre aber *denkbar*, *alle Kinder der Grundschule und mehr Kinder bzw. Jugendliche aus der Förderschule in das Projekt* mit einzubeziehen. Das könnte im Rahmen der jetzigen Möglichkeiten so umgesetzt werden, dass man z. B. alle 4. Grundschulklassen einmal wöchentlich mit verschiedenen Gruppen von (auch älteren) behinderten Schülern der Förderschule zusammenbringt. Gemeinsame Aktivitäten künstlerischer, musikalischer oder

¹⁶ Genaueres hierzu auf der Website: www.notkerschule-memmingen.de (Rubrik ‚Kooperation‘)

konkret tätiger Natur, gemeinsame Walderkundungen, Lernwerkstattarbeit etc. wären da als sinnvolle Beschäftigung denkbar. Ein entsprechendes Curriculum müsste selbstverständlich dazu erarbeitet werden.

Auf diese Weise kämen alle nicht behinderten Kinder der Grundschule und möglichst viele behinderte Schülerinnen und Schüler miteinander in Kontakt. Beide Seiten hätten sich im wahrsten Sinne des Wortes geöffnet. Diese Ausweitung im sozialen Miteinander könnten so auf Seiten der Grundschüler auch Kinder mit Migrationshintergrund erreichen. Damit könnte den – nach wie vor – bestehenden Ressentiments der Migrationseltern gegenüber Behinderten aktiv begegnet werden. Auf Seiten der Behinderten würde sich die Schule dahingehend öffnen, dass mehrere Gruppen der Förderschüler mit nicht behinderten Kindern gemeinsam Lern-Erfahrungen machen könnten.

Mit der Konkretisierung dieses Modellansatzes würde ein machbarer, sinnvoller und aktiver Beitrag zur oben beschriebenen differenzierten Inklusion geleistet werden. Er könnte über das Modell hinaus zur Suche nach weiteren Möglichkeiten anspornen und so den Inklusionsgedanken sinnvoll weiterentwickeln und realisieren.

*Prof. Dr. Peter O. Chott M.A.
apl. Prof. an der Universität Augsburg,
Rektor der Elsbethenschule (Grundschule Memmingen)
E-Mail: pchott@t-online.de*