

1

Einleitung

Es ist 14 Uhr, die 7. Stunde hat gerade begonnen. 14 Klassensprecher sitzen in einem bereitgestellten Raum um einen Tisch. Auch Frau Schmid und Herr Burger, die Verbindungslehrer, sind anwesend; sie sind von der Schulleitung für die Sitzung vom Unterricht freigestellt. Beide erhalten für die Begleitung des Gremiums jeweils zwei Stunden Deputats-Ermäßigung. Frau Schmid hat Lehramt für Realschule studiert, Herr Burger Lehramt für Sonderpädagogik.

Die Sitzung kann pünktlich beginnen. Die Schüler haben ihr Schreibmaterial vor sich liegen und sind freudig gespannt. Patrick, der Schülersprecher aus der 10. Klasse, erhebt sich. Patrick ist die zweite Amtsperiode im Amt und hat mittlerweile Routine als Schülersprecher. Er weiß, was er zu tun hat, und kennt seinen Aufgabenbereich. Er begrüßt die Anwesenden. Larissa aus der 9. Klasse schreibt das Protokoll.

Heute geht es um einen wichtigen »TOP«. Der jährliche Gleichstellungstag am 5. Mai soll vorbereitet werden. Es geht an dem Tag um die UN-Konvention, um die Rechte behinderter Menschen. Die Bevölkerung soll darüber aufgeklärt werden. Herr Burger und Frau Schmid haben den Schülervetretern bei der letzten Sitzung vor einer Woche die

wesentlichen Inhalte erklärt. Am Gleichstellungstag wird es in der Stadt eine große Veranstaltung mit verschiedenen Aktionen geben; auch ihre Schule wird vertreten sein. Die Schülervertreter sind hochmotiviert und wollen sich Gedanken machen, welche Aktionen sie sich vorstellen können. Schülervertreter waren in der Woche zuvor zu der GLK (Gesamtlehrerkonferenz) eingeladen. Sie wurden dort von der Schulleitung gefragt, ob sie sich ein Mitmachen vorstellen können. Heute, in dieser Sitzung, wollen sie nun Ideen sammeln. Auch die Lehrer haben sich Gedanken gemacht und haben auf der GLK dazu einige Vorschläge unterbreitet. Später sollen die besten Ideen als Schulprojekt umgesetzt werden.

Patrick, der Schülersprecher, liest die Vorschläge vor. Martina hat einen Punkt nicht verstanden und fragt nach. Martina hat eine Lernbehinderung und geht auch in die 10. Klasse. Herr Burger unterstützt sie und wiederholt die Vorschläge der Kollegen. Martina ist zwar keine Klassensprecherin, aber sie vertritt die Schüler mit Handicap. Nun fragt Patrick, ob die anderen Schülervertreter eigene Ideen haben. Nach einer kurzen Schweigeminute sprudeln die Schülervertreter los. Es wird unruhig im Raum. Fast alle haben noch Ideen. Herr Burger ergreift das Wort und bringt Ruhe in die Sitzung. Die Vorschläge werden nacheinander vorgebracht und von Larissa protokolliert. Martina hat die Idee, noch andere Schüler aus anderen Klassen zu fragen. Die Schülervertreter stimmen ab: Jeder soll seine Klassenkameraden fragen. Das werden die Schülervertreter im jeweiligen Klassenrat am Freitag machen. Die Ideen wollen die Vertreter in der nächsten Sitzung in der kommenden Woche zusammentragen. Der Schulgong ertönt, die zwei Schulstunden sind schnell vergangen. In 14 Tagen werden sich die Schülervertreter in einem Arbeitskreis mit einigen Lehrern und der Schulleitung treffen. Dort werden sie ihre Vorschläge vorstellen und gemeinsam mit den Lehrern über die besten Vorschläge abstimmen ...

Dieses fiktive Beispiel ist in seiner inhaltlichen Gestaltung durchaus als idealtypisch anzusehen. Ob es und wie oft es in der Realität vorkommt, ist fraglich – es ist aber möglich. Das Beispiel skizziert auch wesentliche Methoden, Abläufe und Formen der inhaltlichen Ausgestaltung von Schülermitverantwortung in einem praktischen Kontext. Und es verweist auf das aktuelle Thema der Inklusion und den Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). All diese Aspekte werden im weiteren Verlauf dieses Buches aufgegriffen, theoretisch fundiert und mit Hinweisen auf praktische Konsequenzen vertieft.



Schülermitverantwortung

Schülermitverantwortung versteht sich als eine institutionalisierte Form der Mitwirkung und Verantwortung von Schülern bei der Planung und Gestaltung von Schule und Unterricht (vgl. Eikel/Diemer 2006, 2).

Das fiktive Beispiel verdeutlicht u. a. auch eines: Für die Hinführung zu demokratischen Regeln und Verfahrensweisen hat die Schule den Auftrag, als Lernfeld Bedingungen zu schaffen, um so auf die Teilhabe und Teilnahme an Gesellschaftsstrukturen und am öffentlichen Leben vorzubereiten. Die Institution Schule stellt in diesem Sinne ein Bindeglied zwischen der Familie und dem Leben in der Gesellschaft (als Erwachsener) dar, in der durch das Lernen neuer Verhaltensweisen auch andere Rollen eingeübt werden können und Verantwortung zu übernehmen gelernt werden kann (vgl. Noack 1996, 18f). Schülermitverantwortung bietet sich hierfür als Medium an. Schülermitverantwortung ist daher nicht nur Selbstzweck, sondern auch Mittel zum Zweck. Eikel/Diemer (2006, 2) konstatieren, dass mit der Zielbestimmung Schülermitverantwortung im Wesentlichen zwei Aspekte umrissen werden:

- ♦ Zum einen stellt die Schülerversretung die gewählte Interessenvertretung aller Schüler einer Schule dar (vgl. a. a. O.). Bei diesem Aspekt geht es um ein Recht, welches in den Schulgesetzen auf Länderebene fixiert ist. Mit dem Blickwinkel auf die gesetzliche Vorgabe muss es um die Einhaltung von Rechten und Pflichten gegenüber den Schülern gehen.
- ♦ Zum anderen geht es darum, bei den Schülern Mitwirkungs- und Verantwortungsbereitschaft für demokratisch-politisches Handeln zu wecken und dafür entsprechende Kompetenzen bzw. Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. a. a. O.; SMV-BW 2012a). Eine aktive Einbindung der Schülerversretung in das Schulleben kann insbesondere für Schüler mit einer geistigen Behinderung eine besondere Chance für willensbildende Demokratieprozesse und damit die Hinführung für eine selbstverständliche Teilhabe in der Gesellschaft sein. Die Schüler lernen, eigenverantwortlich zu handeln und sich aktiv in ihrem Schulumfeld einzubringen, Verantwortung zu übernehmen sowie die damit verbundenen Rechte und Pflichten anzuerkennen und anzuwenden.

Diese zwei Sichtweisen werden im weiteren Verlauf des Buches berücksichtigt.

Trotz der föderalen Unterschiede besteht in allen Bundesländern eine gemeinsame Ausgangslage: Mit der Beteiligung der Schüler an der Gestaltung des Schullebens geht es um die Hinführung zu Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein. In dieser Hinsicht sind die Partizipationsmöglichkeiten in ihren Strukturen mit ihren Mitwirkungsorganen länderübergreifend ähnlich verfasst. Dennoch sind die näheren gesetzlichen Ausführungen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gestaltet. Daher wird sich die Konkretisierung rechtlicher Grundlagen im Buch immer wieder auf die Gesetzgebung in Baden-Württemberg beziehen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Möglichkeiten und Grenzen der Schülermitverantwortung in einem nächsten Schritt aber auch auf eine grundsätzliche Ebene transferieren und abstrakt darstellen. In diesem Sinne versteht sich das Buch als eine grundlegende Einführung. Die erwünschte Leserschaft, Fachkräfte in verschiedenen Schulformen sowie Studierende und Praktiker in heil- und sonderpädagogischen Themenfeldern, gewinnt durch die Lektüre ein grundlegendes Orientierungswissen, um für die eigene Praxis erfolgreich Transfermöglichkeiten zu gestalten. Das fiktive Beispiel zu Beginn dieses Kapitels kann dazu ein Ansporn und immer wieder Plattform für eine (selbst)kritische Auseinandersetzung sein.

2

Spannungsfeld Inklusion

Das in der Einleitung vorgestellte fiktive Beispiel führt auch zu der Frage, ob es sich bei der Vorgehensweise dieser beschriebenen Sitzung der Schülervertreter um ein inklusives Setting handelt oder eher um eine integrative Form der Schülermitverantwortung. Die Meinungen der Fachwelt gehen hier auseinander. Diesen fachlichen Disput drückt Speck folgendermaßen aus:

»Als Wissenschaftler, der um Objektivität und Realitätsanalyse bemüht sein muss, bewegt man sich bei diesem Thema quasi auf einem ideologischen *Minenfeld*« (Speck 2011, 7).

Im historischen Sinne ist zu berücksichtigen, dass der Inklusionsbegriff »seinen bildungswissenschaftlichen Ursprung in der Salamanca-Erklärung von 1994« hat (Bundschuh 2010, 95). Bei der damaligen Konferenz wurde »der Begriff der Inklusion in die internationale schulpädagogische Diskussion eingeführt« (Heimlich 2012, 11).

Blickt man zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Buches auf Publikationen zur Inklusionsthematik und auf Berichterstattungen über die Inklusionsdebatten, haben die Auseinandersetzung mit Inklusion und die An-

zahl von Publikationen zu diesem Thema vor allem im Zeitraum seit 2009 besonders zugenommen. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass durch die Ratifizierung der sogenannten UN-Behindertenrechtskonvention (kurz: UN-BRK) durch die Bundesregierung und das Inkrafttreten dieses Gesetzes in Deutschland am 26. März 2009 die Thematik einen gesetzlichen Rahmen gefunden hat.



UN-Behindertenrechtskonvention

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, kurz: UN-BRK) ist ein international verbindliches Rechtsdokument zur Sicherung der Rechte von Menschen mit Behinderung. Es wurde im Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und trat im Mai 2008 in Kraft. Für Deutschland ist die Konvention seit März 2009 geltendes Recht, nachdem die Ratifizierung durch Bundestag und Bundesrat im Dezember 2008 erfolgte (vgl. Bundesbehindertenbeauftragter 2010).

Zweck des Übereinkommens (Artikel 1) ist es, »den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern« (a. a. O., 12). Das Leitbild der Konvention ist die sogenannte »Inklusion«. Das bedeutet: Alle gesellschaftlichen Bereiche müssen, den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung entsprechend, angepasst und geöffnet werden. »Niemand darf ausgegrenzt werden« (a. a. O., 4).

Die Debatte über den Menschenrechts-Charakter der UN-BRK und die unterschiedliche Bewertung dieser rechtlichen Prägung durch sich zum Thema äussernde Menschen bzw. Institutionen zeigt allerdings auch deutliche Schwierigkeiten auf, das Gesetzeswerk wortwörtlich zu verstehen und umzusetzen. Eine erste erkennbare Zuspitzung erfuhr die Diskussion dadurch, dass die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein den im originalen englischen Text der Konvention verwendeten Begriff »inclusion« teilweise nicht als »Inklusion« übernommen hat. Besonders auffallend – und damit Auslöser für heftige Debatten – ist dies im Artikel 24, der sich mit dem Thema »Bildung« bzw. »Education« befasst und im englischen Original dort u. a. formuliert: »(...) States Parties shall ensure an inclusive education system at

all levels and lifelong learning (...)» (Art. 24, 1 UN-BRK). Die deutschsprachige Version verwendet hier die Formulierung: »(...) gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...)«. Teilweise ist diese unterschiedliche Begrifflichkeit auch Gegenstand von heftigen Wissenschaftsdiskursen. Am Beispiel der sogenannten Schattenübersetzung zur amtlichen, deutschsprachigen Version der UN-BRK lässt sich veranschaulichen, welche Kontroverse über unterschiedliche Begriffe geführt wird. Zu konstatieren ist allerdings auch: In der UN-BRK steht nirgends, dass die Beschulung in Sonder- oder Förderschulen abzuschaffen sei (vgl. Ahrbeck 2014, 23).

Der 2011 verabschiedete Nationale Aktionsplan (NAP) (BMAS 2011) soll mit seinem Zeithorizont von zehn Jahren bei der Realisierung des Anspruches von Inklusion helfen. Für den Zusammenhang dieses Buches verdeutlicht dieser kurze Rückblick auf Aspekte der »historischen« Entwicklung von Inklusion auch die politische und bildungspolitische Dynamik.

»(...) Inklusion (versammelt, erg. durch Autoren) die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen, und wie in der Gesamtschuldebatte formieren sich hinter diesem Begriff (...) die unterschiedlichsten bildungspolitischen Fraktionen« (Tenorth 2013, 17).

Der Weg zur Inklusion wird in der Literatur meist im Rahmen eines vierstufigen Modells beschrieben (vgl. Wocken 2010a, 1f), das an dieser Stelle als Stufenmodell nur skizziert wird.

1. *Exklusion*: Diese Phase ist gekennzeichnet durch den Ausschluss (lateinisch: exklusio) aus öffentlichen Unterstützungssystemen. Jegliche Form gesellschaftlicher Teilhabe wird verwehrt.
2. *Separation*: Diese Phase ist durch den besonderen Fürsorgeansatz gekennzeichnet. Kranke und behinderte Menschen werden in separierten Institutionen untergebracht und auch unterrichtet. In diesem Kontext ist die Einführung der Hilfsschulen Ende des 19. Jahrhunderts zu sehen.
3. *Integration*: Ende der 1970er bzw. 1980er Jahre entwickelt sich die Integrationsbewegung. Betroffene Zielgruppen, Angehörige, Wissenschaftler, professionell Tätige und Bürgerrechtsaktivisten klagen die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung an. Das Normalisierungsprinzip sowie das Leitprinzip der Selbstbestimmung finden in dieser Phase ihren Ausgang.
4. *Inklusion*: Grundlage dieser vierten Stufe ist das Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe. Menschen mit Behinderung werden als Experten ihrer eigenen Sache verstanden. Der Status der Andersartigkeit

und Etikettierung weicht einem Konzept der Vielfalt (vgl. Schwalb/Theunissen 2009a, 12; Wocken 2010b, 217) und dem eines – im menschenrechtlichen Sinne – Gleichheitsanspruches bezogen auf Bildungszugänge: »(...) (n)icht die Kinder werden »passend« für die Schule gemacht, sondern die Schule passt sich umgekehrt den Kindern an. Inklusion ist die ultimative Integration, sozusagen der Olymp der Entwicklung, danach kommt nichts mehr« (vgl. Wocken 2010a, 2).

Inklusion will gleichzeitig den Begriff der Integration ablösen; denn diesem – so Hinz – ist es nicht gelungen, »die Vorstellung von zwei Gruppen in einer Klasse zu überwinden: eine, die integriert wird, und eine, in die integriert wird« (Hinz 2007, 83f).



Stufenmodell der Inklusion

Eine Vertiefung der Thematik »Weg zur Inklusion« wird mit Bezug zum beschriebenen Stufenmodell und darüber hinaus u. a. in folgender Literatur vorgenommen:

- Hinz, Andreas (2007): Inklusion – Vision und Realität! In: Katzenbach, Dieter (Hrsg.) (2007): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität. 81–98
- Sander, Alfred: Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2004, 5, 240–244
- Schwalb, Helmut/Theunissen, Georg (2009a): Einführung – Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In: Schwalb, Helmut/Theunissen, Georg (Hrsg.) (2009): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best Practice-Beispiel: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. Stuttgart: Kohlhammer. 11–38
- Wocken, Hans (2010a): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll.
- Wocken, Hans (2010b): Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, Anne-Dore/Niediek, Imke/Krach, Stefanie (Hrsg.) (2010): Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 204–234

Wenn im Sinne von Hinz eine Ablösung der Integration durch Inklusion erfolgt, wie muss dann Inklusion definiert werden? Dazu sollen kurz soziologische und pädagogische Betrachtungen vorgenommen werden.

Die Beschäftigung mit Inklusion bedingt aus soziologischer Perspektive immer auch eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Exklusion. Im

Sinne der Luhmannschen Systemtheorie lässt sich das Verhältnis von In- und Exklusion folgendermaßen skizzieren:

»Der systemtheoretische Inklusionsbegriff basiert auf Differenz als Ausgangspunkt. Nicht der Einschluss von Bewusstsein in Kommunikation, sondern lediglich deren beobachter-abhängige Symbolisierung im Sozialsystem, (sic!) ist mit Inklusion gemeint. Zudem kann systemtheoretisch nur sinnvoll von Inklusion gesprochen werden, wenn diese von Exklusion unterschieden wird« (Terfloth 2007, 198).

In unserer Gesellschaft existieren viele unterschiedliche, nebeneinander bestehende Teilsysteme, in denen sich jeweils entscheidet, welche Personengruppen aufgenommen werden, inkludiert oder exkludiert sind. Systemtheoretisch ist eine solche Auseinandersetzung weder ein soziales noch ein moralisches Problem, da niemand gleichzeitig in alle Teil- oder Funktionssysteme inkludiert sein kann. Der Zugehörigkeit zu allen Teilsystemen sind daher Grenzen gesetzt. In diesem Sinne kann niemand aus unserem Gesellschaftssystem vollständig exkludiert sein. Ebenso ist es im Umkehrschluss unmöglich, in allen Teilsystemen inkludiert zu sein (vgl. Ahrbeck 2014, 26). Kritisch reflektiert Ackermann (2010) an dieser Stelle den Inklusionsdiskurs, der von einer »euphorischen Rezeption« getragen wird und in dem derartige Beiträge eine damit einhergehende Hoffnung auf »Total-Anspruch« als »volle Inklusion« ausdrücken. Ein derartiges Inklusions-Verständnis bezeichnet er als »Inklusionskitsch« (vgl. a. a. O., 243). Ebenfalls auf Inklusionsgefahren in der Folge eines Inklusionsgebotes weist Dederich (2008) hin, indem er auf dynamische Exklusionsmechanismen verweist. Nach Dederich halte gerade das Verbot von Verbesonderung die Dynamik einer Verbesonderung am Laufen (vgl. Dederich 2008, 38, zit. n. Musenberg/Riegert 2010a, 36).

Inklusion findet – aus systemtheoretischer Sicht – z. B. in dem Funktionssystem Schule ausnahmslos statt: Jedes Kind hat in Deutschland nicht nur das Recht auf Beschulung und damit das Recht auf Bildung, es besteht vielmehr *Schulpflicht*. Daneben ist Schule als temporäre Erscheinungsform aber auch ein Ort, der durch Exklusion ausgewiesen ist und sein muss: In der Schule werden ausschließlich Schüler beschult, eine Teilhabe am Schulsystem ist immer zeitlich begrenzt. Die Schule besitzt also generell eine Exklusionsbefugnis. Daneben herrscht in der Schule ein starker Selektionsdruck. Die Grundsätze von Freiheit und Gleichheit werden damit unterwandert – Schüler, die der Selektion nicht standhalten, werden entsprechenden Schulformen zugewiesen (vgl. Noack 2014, 12, 109ff). In diesem Kontext setzt der (wissenschaftliche) Diskurs an. Für Wocken geht es bei Inklusion um den ungehinderten Zugang zu allgemeinen Schulen (vgl. Wocken 2013,

79). Solche Forderungen greifen in das schulische Bildungssystem ein und werfen unwillkürlich weitere Fragen in Bezug auf Gleichheit und Differenz auf. Wie ist z. B. damit umzugehen, wenn »der inklusive Beginn« als erster Moment initialer Gleichheit einer Entwicklungsgeschichte unterliegt, die zwangsläufig Unterschiede herausstellt (vgl. Ahrbeck 2014, 29)?

»Der *Gleichheit im Zugang* folgt immer schon eine *Ungleichheit im Prozess*« (Drepper/Tacke 2010, 272, zit. n. Ahrbeck 2014, 29).

Luhmann verweist in seinen systemtheoretischen Ausführungen darauf, dass alle im entsprechenden Alter zur Schule gehen; die Frage aber, wie weit Schüler im Schulsystem kämen, ergebe sich aus ihren Schulleistungen. Alle Teilnehmer einer Gesellschaft seien für die Teilnahme am Wirtschaftsleben auf Geld angewiesen; aber wieviel Geld sie ausgeben können, ergebe sich aus ihrem Einkommen und ihrer Kreditwürdigkeit (vgl. Luhmann 1994, 192f).

Dem geforderten »gleichen« inklusiven Ausgangspunkt – und damit die Vermeidung von Zuschreibungen und Kategorisierungen – stehen Unterschiede und Differenzierungen der verschiedenen Bildungsgänge gegenüber. Gleichheit in diesem Sinne lässt sich jedoch nur dann durchhalten, wenn nicht definiert wird, wer zum Objekt der Differenz werden soll (vgl. Tenorth 2013, 34). Differenzierungen zwischen Schülern und ihren Leistungen sind allerdings unumgänglich – nicht zuletzt vor dem Hintergrund, wenn der besondere Förderbedarf von Schülern mit (geistiger) Behinderung als Anspruch auf Nachteilsausgleich aufrechterhalten bleiben soll. Gleichzeitig sind unser Bildungssystem und unsere Gesellschaft durch ein hohes Maß an Leistungsorientierung in Form von Bildungsstandards geprägt. Tenorth bezeichnet diesen Fakt hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion als Dilemma. Zu diesem Dilemma gehöre die Annahme, dass die universale Forderung »Inklusion« – bei aller Individualität der Probleme – bereits mit einer Generalstrategie »Sozialform gemeinsamer Unterricht« bewältigt werden könne. Demgegenüber werde »der nüchterne Blick auf die wirkliche Praxis, die zugleich inkludiert und segregiert«, ausgeblendet (vgl. a. a. O., 31). Zu hinterfragen ist demnach, ob ein gemeinsamer Unterricht dazu führt, dass Hierarchien unter und zwischen Schülern abgebaut werden können:

»Für Kinder ist es wichtig zu wissen, wo sie stehen, was sie können und was ihnen (noch) nicht möglich ist. Gleichermaßen interessiert es sie, wie sie sich in Relation zu anderen verorten können. Sie vergleichen sich mit anderen, nicht weil sie dazu gezwungen werden, sondern aus eigenem Antrieb, um ihrer selbst willen. Ob sie etwas besser oder schlechter bewältigen als andere, das ist für sie eine wichtige