

Dr. Irmtraud Schnell

Inclusive Education - Anforderungen an Schule und Unterricht

Vortrag auf der Tagung des Landeselternbeirates Hessen am 23. Oktober 2010
in Schwalbach

Gliederung

1. Notwendigkeit Inklusion
2. Anmerkungen zur Sonderpädagogischen Förderung in Hessen
3. Erziehung und Bildung im Sinne von Inclusive education
4. Ein Beispiel von vielen
5. Inclusive education als Motor einer längst überfälligen Unterrichtsreform

1. Notwendigkeit Inklusion

Abbildung 1 : Eine Schulgeschichte (s. Dehn 2007, 39)

Diese kurze Plauderei aus der Schule sagt viel über die Voraussetzungen eines alle Kinder einbeziehenden, also inklusiven Unterrichts. Sie zeigt

- die höchst unterschiedlichen Lernausgangslagen von Kindern bei Schuleintritt, die sich womöglich auch im Laufe der Grundschulzeit von vier Jahren nicht ganz ausgleichen lassen
- wie unangemessen eine Antwort wäre, die sich an den Mittelköpfen orientiert und dadurch die Lernmotivation eines Teils der Kinder Schaden nehmen könnte

- dass die soziale Bezugsnorm bei der Bewertung von Leistungen, wie sie spätestens am Ende des 2. Schuljahres in der Regel vorgenommen wird, daher zugunsten der individuellen und der Sachnorm zurücktreten muss, auch im Interesse der schnell lernenden Kinder,
- eine Pädagogin, die es versteht, mit diesen Unterschieden feinfühlig umzugehen und damit eine der wichtigsten Voraussetzungen inklusiven Unterrichts erfüllt, nämlich eine Haltung, die sich auf Verschiedenheit einlässt, um Kindern, von entwicklungsverzögert bis hochbegabt, genügend Raum für ihre jeweilige Entwicklung zu geben
- kurz gesagt, dass Unterricht, der die Spontaneität von Kindern und ihre Unterschiedlichkeit würdigt, möglich ist.

Mit dieser Erzählung habe ich Sie mitten hinein geführt in einen zentralen Konflikt unseres Bildungssystems: der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche sich in vielfacher Hinsicht voneinander unterscheiden, mit sehr unterschiedlichen Lernausgangslagen zur Schule kommen, Schulen als „zentrale Dirigierungsstellen für Lebenschancen“, wie Schelsky das ausdrückte, aber Kinder von Beginn an unter das Joch der Selektion stellen. Dass Schulen letzten Endes Berechtigungen verteilen, lässt sich wohl nicht anders regeln, wenn nicht Geburt oder Vermögen als Kriterien für weiterführende Laufbahnen gelten sollen. Allerdings müssten davon keineswegs alle Abläufe in der Schule von Beginn an gesteuert werden – andere Länder zeigen, dass es durchaus möglich ist, Erziehung und Bildung an erste Stelle zu setzen. Wir hingegen verspielen sehr viel Potential durch das – in den letzten Jahren eher noch verschärfte, weil durch Beschleunigung konzentrierte – Regiment der Selektion.

In Deutschland müssen Kinder in jahrgangsbezogenen Klassen zu bestimmten Zeitpunkten zu bestimmten Ergebnissen kommen, wenn diese nicht als mangelhaft bezeichnet werden sollen. Im Hinblick auf den SSE, und davon

handelt unsere Erzählung, wissen wir, dass er in Stufen verläuft, bei jedem Kind in seinem Tempo und abhängig von der entsprechenden methodisch-didaktischen Begleitung. Wenn dieses individuelle Tempo sanktioniert wird, leidet die Lernmotivation und das Vertrauen in die Selbstwirksamkeit. Schulversagen ist die sehr wahrscheinliche Folge, weil Lesen und Schreiben zu den Kompetenzen gehören, die in der ganzen Schulzeit und in allen Fächern gefragt sind. Ich betrachte dies als zentrale Erklärung dafür, wie Deutschland zu einem Viertel aller 15-Jährigen kommt, das nur über elementares Leseverständnis verfügt. Ich erspare Ihnen und mir an dieser Stelle Kommentare zur derzeitigen Debatte über Zuwanderung, die abenteuerlich scheint angesichts des nachlässigen Umgangs mit hier lebenden Mädchen und Jungen. Inclusive education eröffnet einen neuen Zugang zu längst erforderlichen Wegen im Bildungswesen – die Maßnahmen selbst sind lange bekannt und empirisch belegt, harren aber ebenso lang ihrer Institutionalisierung.

Inclusive education im Sinne der UNESCO, wie sie z.B. in der Salamanca Erklärung von 1994 oder in den Guidelines for inclusion von 2005 deutlich wird, bezieht ausdrücklich alle Diversitäten von jungen Menschen, bis hin zu Straßenkindern, ein. Die UNBRK selbst bezieht sich auf Menschen mit Behinderungen, deren Integration ins Bildungswesen nur dann zur Inklusion führen kann, wenn das ganze Bildungswesen Menschen mit Behinderungen als Teil der menschlichen Vielfalt betrachtet und Schulen und Unterricht sich in ihrem Sinne verändern. Bei der Betrachtung der Ergebnisse entsprechend arbeitender Schulen bleibt die Erkenntnis nicht aus, dass diese Veränderungen allen Kindern und Jugendlichen Entwicklungschancen bieten.

2. Anmerkungen zur Sonderpädagogischen Förderung in Hessen

Abb. 2: Sonderpädagogischer Förderbedarf Hessen

Dieses Schaubild zeigt die unterschiedlichen Anteile sonderpädagogischen Förderbedarfs in Förderschulen in Hessen. Sie sehen, dass der Bereich der vor allem sozial bedingten Behinderungen Lernen, Verhalten – auch Sprache lässt sich zu einem erheblichen Teil dazu rechnen – fast zwei Drittel ausmacht. In den entsprechenden Förderschulen sind einerseits Jungen und andererseits Jungen und Mädchen mit Migrationsherkunft überrepräsentiert – mit den entsprechenden gesellschaftlichen Folgen. Der Förderschulbesuch nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler, das weisen z.B. Weishaupt und Kemper (2009) für NRW nach, zeigt nicht nur im Förderschwerpunkt Lernen, für den das vielfach belegt wurde, sondern auch für die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Hören, und Sehen deutlich höhere Förderschulbesuchsquoten gegenüber deutschen Kindern auf. Sie weisen überdies „extreme regionale Disparitäten“ nach. Daraus schließt Kronig in seiner Untersuchung Schweizer Verhältnisse, „dass nicht die Selektionsstrukturen des Bildungssystems einer Region an die Fähigkeiten angepasst werden. Vielmehr werden die Fähigkeiten auf die bestehenden Strukturen verteilt. Da diese Strukturen (sich; I.S.) von Ort zu Ort unterscheiden, braucht es nicht überall die gleichen Leistungsfähigkeiten um erfolgreich zu sein“ oder zu versagen (Kronig 2005, 3).

Die Förderschulbesuchsquote hat in Hessen – mit Verschiebungen zwischen den Förderschwerpunkten – kontinuierlich zugenommen, von 3,55% in 1999 zu 4,31% in 2008.

Abbildung 3: Förderschulbesuchsquote 1999 – 2008

Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung, Sprache, Geistige Entwicklung

Abbildung 4: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen und in Förderschulen in Hessen 2008

Die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in allgemeinen Schulen im Verhältnis zur Unterrichtung in Förderschulen sehen Sie auf diesem Schaubild. Es zeigt sich, dass vor allem im Hinblick auf die Förderschwerpunkte, bei denen die Leistungen von Kindern an unterschiedlichen Curricula gemessen werden, nämlich Geistige Entwicklung und Lernen, das Gemeinsame Lernen wenig vorangeschritten ist. Im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ging die ohnehin geringe Anzahl von 117 Schülerinnen und Schülern im Jahr 1999 sogar zurück auf 108 im Jahr 2008. Wir haben also erhebliche Wege vor uns bis zum „Inclusive education system“.

Welches sind die angemessenen Vorkehrungen für die wirksame Bildung aller Kinder in der allgemeinen Schule? Welche Barrieren müssen abgebaut werden? Und: Welchen Gewinn haben andere Kinder dabei? Zur Klärung dieser Fragen können wir auf vorhandene Erfahrung zurück greifen. Ich gehe zuerst auf die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung ein.

Bei der Integration von Kindern mit Förderbedarf in diesen Bereichen sind Spezialkenntnisse erforderlich zu den möglichen technischen Hilfen, den baulichen bzw. räumlichen Vorkehrungen und zum Ausgleich der vorhandenen Einschränkungen. Im Einzelfall kann die Begleitung durch eine Gebärdendolmetscherin erforderlich sein. Daneben und nicht minder wichtig sind meiner Erfahrung nach Kompetenzen in der Begleitung der Prozesse, die eigenen Einschränkungen zu ertragen bzw. zu akzeptieren und das respektvolle und anerkennende Miteinander in der Klasse zu sichern – das ist im Pubertätsalter auch ohne Mitschülerinnen und –schüler bei weitem kein Selbstläufer und bedarf deshalb erst recht der besonderen Aufmerksamkeit. Gegenseitige Beratung zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen

sind für gelingende Integration ebenso wichtig wie die auch bei Einzelintegration zumindest flexible Handhabung stundenweiser Doppelbesetzung.

Bezogen auf die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale Erziehung und Sprache sowie Geistige Entwicklung reicht eine stundenweise Doppelbesetzung nicht aus. Auch hier braucht es Spezialkenntnisse, etwa zur Unterstützten Kommunikation oder zur weiteren Differenzierung des Lernangebotes, aber bei vielen Kindern besteht der Förderbedarf Lernen wie der Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung vor allem in nachholender Erziehung und Bildung und zugleich im Versuch, den unsicheren häuslichen Verhältnissen die Geborgenheit entgegen zu setzen, die Kinder zum Lernen brauchen – darauf komme ich später zurück.

Damit ist gesagt, was die Pädagogik und die Sonderpädagogik anbieten können und danach richteten sich bislang die Entscheidungen zum Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung. Die UN-Konvention erfordert nun mit dem Konzept der angemessenen Vorkehrungen ein gänzlich anderes Denken (vgl. Artikel 2):

„Diskriminierung auf Grund von Behinderung bedeutet jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird. Sie umfasst alle Formen der Diskriminierung, einschließlich der Versagung angemessener Vorkehrungen...“

Indem die Versagung der angemessenen Vorkehrungen für eine wirksame Erziehung und Bildung als Diskriminierung betrachtet wird, bekommt das Kind und sein Recht auf eine im umfassenden Sinne barrierefreie Erziehung und Bildung eine völlig andere Position. Dass unser Bildungssystem kein diskriminierungsfreies sei, wurde bislang immer wieder formuliert. Die UN-

Konvention ist jedoch nun mit einem Überwachungssystem, dem Monitoring, versehen und die Länder sind zur progressiven Realisierung eines „inclusive education systems“ verpflichtet. Das heißt: Diskriminierung kann in Zukunft geahndet bzw. **muss** abgebaut werden – im Einzelfall und zunehmend auch als ganzes System. Ihre und meine kritische Aufmerksamkeit sind gefordert.

3. Erziehung und Bildung im Sinne von Inclusive Education

Inclusive Education und ihre Anforderungen an Schule und Unterricht will ich nun an vier wesentlichen Faktoren unterrichtlichen Geschehens verdeutlichen: Diagnostik, Zeit, Leistung und Bildungsziele.

a) Diagnostik, Förderung und Entwicklung

Bislang diene Diagnostik wesentlich der Frage der Platzierung eines Kindes bzw. Jugendlichen im Schulformangebot. Diese Funktion verliert sie, sie bleibt aber – in veränderter Weise – wesentlich, wenn die Frage der angemessenen Vorkehrungen für die wirksame Bildung geklärt werden muss. Dazu bedarf es einer ökosystemischen Diagnose, an der Eltern ebenso beteiligt werden wie Fachleute, die das Kind aus außerschulischen Zusammenhängen kennen und die das zukünftige schulische Umfeld des Kindes kritisch betrachtet sowie die Anregungen ernst nimmt, die die anderen Kinder bieten – letzteres ein noch ziemlich unterschätzter Anteil an der Entwicklung von Kindern. Dies ist die eine Seite der Weiterentwicklung der Diagnostik. Die andere bezieht sich auf die Feststellung der jeweiligen Lernausgangslage von Kindern.

Die Papiere der KMK im Zusammenhang der UN-Konvention sind voll von Aussagen zur Individuellen Förderung, die in der allgemeinen Schule wie in Förderschulen zu erhalten seien – was darunter zu verstehen ist, bleibt unklar. Jürgen Oelkers befasst sich in einer Expertise mit Barrieren für die individuelle Förderung im Bildungssystem und deren Bearbeitung. Viele Lehrkräfte, so

Oelkers, setzten „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleich und meinten damit oft nicht mehr als die dosierte Zuteilung von Aufgaben gemäß Leistungsstand. Das Problem sei, dass „entwickelte Aufgabenkulturen, von denen sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren, nicht zur Verfügung stehen“ (Oelkers 2009, 12).

In der Tat sind komplexe Aufgabenstellungen, die von Kindern auf verschiedenen Lernständen angepackt werden können, eine Kunst, die es im Interesse inklusiver Lerngruppen weiter zu entwickeln gilt. Eine differenzierte Lernstandsdiagnostik stellt neben guten fachdidaktischen Kenntnissen dazu eine bedeutsame Voraussetzung dar. Beides, Lernstandsdiagnostik und Aufgabenstellungen für inklusive Lerngruppen sollte in den kommenden Jahren in allen Schulen und in den Ausbildungsinstitutionen Mittelpunkt von Fortbildungsmaßnahmen werden. Jürgen Oelkers räumt ein, dass individuelle integrative Förderung mehr diesbezügliche staatliche Investitionen erfordere, viele Veränderungen aber auch kostenneutral herzustellen seien.

b) Zeit für Entwicklung

Seit etwa 15 Jahren werden deutsche Schulen auf Beschleunigung gesetzt – im so genannten G 8 manifestiert sich dieser Sachverhalt in aller Deutlichkeit. Verzögerung und Wiederholungen machen aber das Wesen von Lern- und Bildungsprozessen aus, die durchaus auch mit Entwicklungsschüben einher gehen können. Arwan wird für seine Entwicklung im Lesen und Schreiben mehr Zeit – und mehr aufmerksame Begleitung – benötigen als manche seiner Klassenkameradinnen und -kameraden. Können Sie mir einen vernünftigen Grund nennen, warum man sie ihm nicht geben sollte – ohne das Gefühl, ein Schulversager zu sein? Im Bildungsbericht 2010 ist zu lesen, dass die Unter-Dreijährigen in Frankfurt zu 72% Kinder mit Migrationsherkunft sind

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 18). Wir brauchen Zeit für Inklusion!

c) Individuelle Leistungen und Zugehörigkeit

In Bildungsprozessen, so Andreas Dörpinghaus, komme es vor allem „nicht darauf an, dass alle gleich aus ihnen herauskommen, sondern dass jeder anders herauskommt, als er hineingegangen ist“ (Dörpinghaus 2009, 177). Lernen erhält sich selbst und Schülerinnen und Schüler erbringen die ihnen je möglichen Leistungen, wenn die Lernangebote keine Unterforderung und keine Überforderung darstellen. Unterricht, der Lernen aller Kinder der Lerngruppe unterstützt, wird dann einerseits individuelle Lehrgänge entsprechend der individuellen Lernstände vorsehen und andererseits als gemeinsame Projekte oder an komplexen Aufgabenstellungen bzw. produktiven Aufgabenformaten stattfinden. Der Zugehörigkeit aller Kinder dienen darüber hinaus gemeinsame Unternehmungen, Feiern etc.

Abbildung 5: Kooperative und koexistente Lernsituationen

d) Bildungsziele und Chancengleichheit

Im inklusiven Unterricht werde von jedem Kind Großes erwartet, so Cornelia Rehle. Sie drückt implizit die Kritik an der Zuweisung von Kindern im gestuften Schulsystem aus, die immer eine Prognose enthält, und an der entsprechenden Reduzierung des Lernstoffes. Auch in Integrationsklassen lassen sich unterschiedliche Bildungsgänge finden. In Schleswig-Holstein gilt für alle Kinder das allgemeine Curriculum, das Erweiterungen im Hinblick auf die behinderungsspezifischen Belange enthält. Es ließe sich auch die Einteilung in ein Fundamentum und ein Additum denken. Allen Kindern gleiche Lernchancen zu geben, bedeutet jedenfalls, ihnen den Zugang zu einer umfassenden Bildung offen zu halten.

4. Ein Beispiel von vielen

Die Grundschule Berg Fidel in einem sozialen Brennpunkt in Münster betrachtet sich als inklusive Schule und nimmt daher seit vielen Jahren alle Kinder ihres Wohnbezirkes auf – unabhängig von deren Voraussetzungen. Neben den Kindern mit Migrationsherkunft, die ca. 70 % ausmachen und die sich in allen Hautfarben zeigt, findet sich dort die ganze Vielfalt des Lebens.

Die Schule arbeitet in altersgemischten Klassen von 1 bis 4 mit guten Leistungsergebnissen. (Nebenbei: während im Nachbarland Nordrhein-Westfalen jede Grundschule selbst entscheiden kann, ob sie in jahrgangsbezogenen oder jahrgangsübergreifend arbeitet, wird in Hessen nicht einmal ein Modellversuch genehmigt.)

Jahrgangsmischung von 1 bis 4 bringt viele Vorteile mit sich – ich halte sie nach mehreren Besuchen in solchen Schulen für eine bedeutsame Basis inklusiver Pädagogik und auch der guten Leistungsergebnisse. Es gibt kein Sitzenbleiben und alle Kinder haben die Sicherheit, dass sie in der ihnen vertrauten Umgebung die Grundschulzeit verbringen können, das heißt, so viel Zeit, wie sie für den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen brauchen, drei oder vier oder fünf, im Ausnahmefall auch sechs Jahre. In Flex-Klassen hingegen müssen Platzierungsentscheidungen getroffen werden. „In altersgemischten Klassen“, so der Schulleiter Reinhard Stähling im Zusammenhang so genannter verhaltensauffälliger Kinder, „mit Kindern aller Grundschuljahrgänge werden jedem Schulanfänger klare Strukturen angeboten, die sich über Jahre tradieren. Die älteren Kinder haben eine Vorbildfunktion und geben Regeln und Routinen des Gemeinschaftslebens unkompliziert weiter. Schulanfänger mit ausgeprägten Verhaltensstörungen werden von älteren Kindern in ihre Schranken gewiesen. Das Stören und Ablenken bei der Arbeit ist im offenen Unterricht genauso ein Thema wie andere soziale Konflikte in der Klasse. Sie sind lösbar.... Aber auch

hier spielt die Atmosphäre der Zugehörigkeit eine große Rolle. Kinder sind nur auf der Basis einer tragfähigen, verlässlichen Beziehung in der Lage, ihr Arbeits- und Sozialverhalten zu entwickeln“ (2010, 243).

Reinhard Stähling (2010, 243) nennt als wichtige Merkmale eines erfolgreichen inklusiven Unterrichts die Merkmale, die für guten Unterricht an sich gelten:

1. Effizientes Regelsystem
2. Wirksame Unterrichtsorganisation
3. Störungskontrolle
4. Verantwortlichkeit
5. Zusammengehörigkeit

Die Schule wirkt durch ein aus vielen Einzelementen erzeugtes stimmiges Konzept, wo Kinder mitentscheiden und in emotionaler Sicherheit und in Freiheit lernen. Die Tatsache, dass Kinder mit so verschiedenen Voraussetzungen mit- und voneinander lernen, bestätigt wiederum jedem Kind jeden Tag, dass auch seine eigene ganz individuelle Ausstattung ohne Wenn und Aber anerkannt wird. Lernen ohne Ausgrenzung erlaubt jedem Kind, seine Möglichkeiten ohne Angst zu entwickeln. Vielleicht ist diese Sicherheit gebende Bedingung eines der Geheimnisse für den Erfolg der Schule. Ein anderes ist die uneingeschränkte Anforderung an alle, dargestellt als reichhaltiges Bildungsangebot und als weites Spektrum (inter-)kultureller Traditionen, das auch Gelegenheiten zum Experimentieren und verantwortlichen Handeln bietet. Wie gesagt: „Lehrkräfte erwarten von jedem Kind Großes“ (Rehle 2009, 183).

5. Inclusive education als Motor einer längst überfälligen Unterrichtsreform

Wenn Inclusive education meint, dass alle Kinder miteinander in ihrer Vielfältigkeit auch gemeinsam mit Mädchen und Jugend mit Behinderung lernen, reicht die Umsetzung der angemessenen Vorkehrungen für ein Kind mit Behinderung allein nicht aus. Veränderungen in Methodik und Didaktik und in schulorganisatorischer Hinsicht sind unumgänglich, wenn soziale Zugehörigkeit das ernst genommene Ziel ist. Inklusion in der Schule erfordert die Umkehrung der Prioritäten, also den Vorrang von Erziehung und Bildung. Das bedeutet:

- a) Unterricht individualisiert und schafft gemeinsame Lernsituationen
- b) Die Atmosphäre im Unterricht ist von gegenseitiger Wertschätzung und Freude an der eigenen Leistung und der anderer getragen
- c) Lernzeit und Leistungen werden am individuellen Fortschritt gemessen – Ziffernzensuren sind jedenfalls in der Grundschule, aber auch darüber hinaus kein förderndes Rückmeldesystem und deshalb fehl am Platz
- d) Leistungsrückmeldung findet im Dialog mit dem Kind und seinen Eltern statt und honoriert Arbeiten z.B. in einem Portfolio
- e) Zentrale Bedeutung aber hat die Haltung, die die Pädagoginnen und Pädagogen und Sie als Eltern zur Heterogenität der Lerngruppe, die Ihr Kind besucht, einnehmen. Sylvester, Ina et al.: Bildung – Recht – Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Münster u.a.

Abbildung 6: Inklusive Haltungen und Erfahrungen

Die politischen Forderungen konzentrieren sich zusätzlich zur Umsetzung der angemessenen Vorkehrungen für einzelne Kinder auf Schule und Unterricht

insgesamt. An vorderer Stelle steht die Abschaffung der jahrgangsbezogenen Leistungserwartungen mit ihren sanktionierenden Folgen, die Fortbildung der Lehrkräfte und ein Lehrerbildungsgesetz, das, nicht wie der derzeitige Entwurf, in dem von Inklusion gar nicht die Rede ist, Inklusion zum zentralen Thema aller Lehrämter macht.

Inklusion als ein schulisches, aber vor allem ein gesellschaftliches Projekt, nämlich als das gleichberechtigte Miteinander der Verschiedenen, steht im krassen Widerspruch zu gesellschaftlichen Trends, die die Umverteilung von Ressourcen anstreben, die Umverteilung öffentlicher Steuergelder zugunsten privater Investitionsförderung. Wir erleben die Trends in Schulen wie an der Universität. Ingrid Lohmann (2009, 33) weist darauf hin, dass in Deutschland inzwischen neue Gesetze dafür sorgen, „dass Privatschulen von den Bundesländern mehr öffentliche Fördermittel bekommen als staatliche und dass den Kommunen umfangreichere Zahlungen an die Privaten auferlegt werden“. Sie versteht es als Zeichen dafür, dass öffentliche Schulen nach und nach durch die Reduzierung der Ressourcen weniger attraktiv werden, sodass immer mehr aufstiegs- und bildungsbewusste Eltern ihre Kinder auf Privatschulen schicken werden, an denen wiederum Konzerne verdienen können. (Privatschulen sollten von der Verpflichtung zur Inklusion ebenso wenig ausgenommen werden wie jegliche andere Schule.)

Diesen Entwicklungen im Interesse guter Schulen für alle Kinder entgegen zu steuern, braucht es die zivilgesellschaftlichen Kräfte, Ihre und meine.

Die Bürgergesellschaft hat begonnen und tut gut daran, sich für eine gemeinsame Schule der Gleichberechtigten einzusetzen. Wir haben viel zu verlieren – und zu gewinnen. Die UN-Konvention gibt Rückenwind.

Literatur:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld

Dehn, Mechthild (2007): Kinder & lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber

Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung und Zeit: Über Zeitdispositive und Lebenszeitregime. In: King, Vera & Gerisch, Benigna (Hg.): Zeitgewinn und Zeitverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt/ New York

Kronig, Winfried (2005): Irrtümer der Selektion – über die Tücken eines hierarchisch gestuften Bildungssystems. In:
[www.ag.ch/geleiteteschule/shared/dokumente/pdf/die_irrtuemer_der_selektion/formadet\)_ii.pdf](http://www.ag.ch/geleiteteschule/shared/dokumente/pdf/die_irrtuemer_der_selektion/formadet)_ii.pdf)
Ausdruck vom 18.09.2008

Lohmann, Ingrid (2009): Momentaufnahme der gegenwärtigen Regierungsweise des Bildungssystems. In: Sylvester, Ina et al.: Bildung – Recht – Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Münster u.a., 49-62

Oelkers, Jürgen (2009): Barrieren für individuelle Förderung im Bildungssystem und ihre Bearbeitung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen. 9-38 In:
www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-C40CED72-AFC21E14/bst/BST-Heterog-Bildung-Web-final.pdf
Ausdruck vom 25.07.2010

Rehle, Cornelia (2009): Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In: Thoma, P. & Rehle, C.: Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn, 183-193

Stähling, Reinhard (2010): Altersmischung und Inklusion – Beobachtungen in der Praxis. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion. 18.Jg., 237-246

Weishaupt, Horst & Kemper, Thomas (2009): Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In: Sylvester, Ina et al.: Bildung – Recht – Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Münster u.a., 97-111