

Wolffhard Schweiker

Ev. Schule mit Grund- und Sonderschulbereich Ein Entwicklungsmodell des gemeinsamen Lernens mit und ohne Behinderung

Internationale, nationale und kirchliche Standards des gemeinsamen Lernens

„Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden. Ihm kann auch in sonstigen allgemein bildenden Schulen vermehrt entsprochen werden. Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben“ (Bundesregierung Juli 2007)¹.

Über diese Empfehlung hinaus, die sonderpädagogische Förderung von jungen Menschen mit Behinderung zu einer Aufgabe des allgemeinen Schulwesens zu machen, ging die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen im Januar 2009 eine weit umfassendere Verpflichtung ein:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives (engl. „inclusive“) Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Art. 24,1) und „dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (Art. 24,2)².

Wie eng oder weit diese internationalen Bestimmungen in der schulpolitischen Diskussion ausgelegt werden, wird sich zeigen. Die Interpretationen müssen sich jedoch daran messen lassen, dass das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ zu realisieren ist. Dass das in bis zu zehn Schularten untergliederte und von den allgemeinen Schulen weitgehend separierte deutsche Sonderschulsystem diesen Anspruch einlöst, wird allgemein in Frage gestellt. Das Konzept der Sonder-Förderung in räumlich und organisatorisch getrennten Schulen steht mit dieser UN-Konvention auf dem Prüf-

stand des internationalen und nun auch nationalen Rechts. Die Bestimmungen sind eindeutig: Kein Ausschluss vom allgemeinen Bildungssystem aufgrund von Behinderung! Der Hinweis, dass auch die Sonderschulen ein Teil des allgemeinen Schulwesens sind, kann die Klarheit dieser Forderung nicht entkräften. Denn die gängige Unterscheidung von Regelschulen und Sonderschulen bzw. die systematische Zuordnung, dass Sonderschulen zwar allgemein bildende Schulen sind, aber nicht zu den allgemeinen Schulen gehören, legt die organisatorische Exklusion offen. Anzustreben ist ein gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung unter einem Dach. Zu gewährleisten ist nach dieser UN-Konvention ein „integratives Schulsystem auf allen Ebenen“ (Art. 24,1). Dies macht eine umfassende Reorganisation des schulischen Lernens aller Kinder erforderlich. Das Leitprinzip ist „inklusiv“³. Es besagt, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“⁴. Dies ist die Forderung der sog. Salamanca Erklärung der UNESCO 1994, auf die sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet hatte. Unter Punkt 8 wird dort betont, dass die Sonderbeschulung eines Kindes die Ausnahme darstellt und im Einzelfall pädagogisch begründet und gerechtfertigt werden muss:

„In integrativen Schulen sollten Kinder mit besonderen Bedürfnissen jede Unterstützung erhalten, die sie für ihre erfolgreiche Bildung benötigen. Integrativer Unterricht ist das wirksamste Mittel, um Solidarität zwischen Kindern mit besonderen Bedürfnissen und ihren Mitschülern und Mitschülerinnen aufzubauen. Die Zuweisung von Kindern zu Sonderschulen – oder zu ständigen speziellen Klassen oder Abteilungen innerhalb einer Schule – sollte die Ausnahme sein. Dies ist nur in jenen seltenen Fällen zu empfehlen, wo deutlich gezeigt werden kann, dass ein Unterricht in einer Regelschulklasse den Lern- und sozialen Bedürfnissen eines Kindes nicht entsprechen kann bzw. wenn es für das Wohlergehen des Kindes oder anderer Kinder erforderlich ist.“⁵

Dozent:
Dr. Wolffhard
Schweiker
Wolffhard Schweiker
@ELK-WL@DE

15 Jahre nach Salamanca ist zu hoffen, dass Papier nicht länger so geduldig bleibt, sondern den Worten und Unterzeichnungen endlich Taten folgen!

Selbstverpflichtende Worte zum gemeinsamen Unterricht von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen gibt es auch im Raum von Diakonie⁶ und Kirche⁷. Im Perspektivpapier vom September 2008 für die aktuelle Bildungs- und Schulpolitik nehmen die Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg ihre Mitverantwortung für das Bildungswesen wahr und bieten ihre Kooperation bei diesen umfassenden bildungspolitischen Aufgaben an: „Wir arbeiten mit an Wegen zu einer schulischen Differenzierung ohne Stigmatisierung“. Und: „Wir wollen längeres gemeinsames Lernen durch noch weiterzuentwickelnde Differenzierungskonzepte ermöglichen – möglichst bis zur 10. Klasse“⁸. In der württembergischen Synodalerklärung, in der dieses Perspektivpapier vom Kirchenparlament einstimmig beschlossen wurde, heißt es: „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ist grundsätzlich als gemeinsame Aufgabe anzusehen.“⁹ Eine inklusive Pädagogik ist nach KARL ERNST NIPKOW auch theologisch geboten¹⁰. Die Aussicht, dass die Landeskirchen in diesem Entwicklungsprozess selbst voran schreiten, wird bekräftigt: „Als Träger von Bildungseinrichtungen sind die Kirchen bereit, Konkretionen modellhaft umzusetzen.“¹¹ Auch dies sind Worte. Und wo bleiben die Taten?

Wer in der evangelischen Schullandschaft nach einer konsequenten Umsetzung eines Schulmodells des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung sucht, braucht Geduld; sie wird jedoch belohnt. Im Stuttgarter Stadtteil Heslach – zwischen Wald, Hauptverkehrsviadukt und Wohngebiet – findet sich eine Schule der Diakonie Stetten: Die evangelische Torwiesenschule mit Grund- und Sonderschulbereich. Sie ist noch im Aufbau¹² und wird von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wissenschaftlich begleitet¹³. Ob diese Schule den internationalen Standards der UN-Konvention und dem oben genannten Selbstanspruch der Ev. Landeskirchen entspricht, soll in diesem Beitrag auf der Grundlage ihres Konzeptes und eines kurzen Schulbesuchs bedacht werden.

Schulkonzept und Schulorganisation

Das inklusive Konzept der Torwiesenschule steht unter dem Motto: „Gemeinsam leben und lernen – Behinderte und nicht behinderte Kinder leben und lernen miteinander und voneinander“¹⁴. Geleitet wird in einer Schule mit *einer* gemeinsamen Schulleitung, *einem* Elternbeirat, *einem* Kollo-

gium und in *zwei* unterschiedlichen Bildungsgängen bzw. Schulbereichen: Ein Grundschulbereich, dem sich in der fünften und sechsten Klasse eine zweijährige Orientierungsstufe anschließen soll und ein Sonderschulbereich für Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen und teilweise gleichzeitig auch körperlichen Behinderung.

In einem „Kooperationsklassensystem“ arbeiten je eine Klasse des Grundschulbereichs und eine Klasse des Sonderschulbereichs inklusiv und gleichberechtigt zusammen. Die Broschüre der Schule stellt fest: „Nationale und internationale Studien zeigen, dass von gemeinsamer Erziehung und Unterricht Kinder aller Begabungen profitieren. Deshalb muss ein inklusives Schulsystem angestrebt werden. Auf diese Weise erfüllt das Konzept der Torwiesenschule die Forderungen der UN-Menschenrechtskommission.“¹⁶

Im Blick auf das gemeinsame, kooperative Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung unter *einem* Dach muss dieser Aussage zugestimmt werden. Schulorganisatorisch wird die Schule dem Anspruch der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung jedoch noch nicht vollständig gerecht. Denn nach § 15 des Schulgesetzes in Baden-Württemberg ist keine zieldifferente Beschulung vorgesehen (Abs. 4), sondern lediglich die Einrichtung von Sonderschul-Außenklassen an allgemeinen Schulen (Abs. 6). Die Bildung eines Schulverbundes von Grundschule und Sonderschule wird nach § 16 im Unterschied zu anderen Schularten zwar nicht empfohlen, aber auch nicht ausgeschlossen. Eine Gemeinschaftsschule mit unterschiedlichen Bildungsgängen für Kinder mit und ohne besonderen Förderbedarf ist dagegen nicht möglich. Schulorganisatorisch handelt es sich bei der Torwiesenschule *de iure* um zwei einzügige Schulen unter einem Dach, auch wenn Leitung, Kollegium und Elternbeirat gemeinsam gebildet werden und dies einen deutlichen Fortschritt gegenüber dem Modell der Außenklassen darstellt. Dies spiegelt sich z. B. in der Formulierung der Schulbroschüre wieder: „Die Sonderschule ist staatlich anerkannte Ersatzschule, die Grundschule ist genehmigt und wird zum Schuljahr 2009/10 anerkannt.“¹⁷

Die schulorganisatorische Trennung auf der Ebene des Schulsystems und der Schulverwaltung zeigt sich an der Torwiesenschule auch darin, dass nach wie vor Grund- und Sonderschülerinnen und -schüler unterschiedlichen Grund- und Sonderschullehrerinnen und -lehrern mit verschiedenen Gehaltsklassen zugeordnet sind und dass die Grundschülerinnen und -schüler Schulgeld bezahlen, die Schülerinnen und Schüler mit

geistiger Behinderung dagegen nicht, weil sie eine staatliche Ersatzschule besuchen. Auch beim Schultransport zeigen sich die organisatorischen Unterschiede. Die beiden Brüder, Alexander und Max¹⁸ besuchen dieselben kooperierenden Klassen. Alexander bekommt die Taxifahrt zur Schule und zurück unentgeltlich. Für Max ist die Mitfahrt mit dem Bruder nicht vorgesehen. Auch in der Schule besuchen sie zwei unterschiedliche Klassen mit unterschiedlichen Klassenlehrerinnen, Klassen- bzw. Wochenbüchern und mit zwei Klassenzimmern, die allerdings nebeneinander liegen und mit einem gemeinsamen Zwischenraum verbunden sind. Die Schulleiterin ist für beide Schularten bzw. Bildungsgänge zuständig. Doch auch im Ev. Schulwerk ist sie unterschiedlichen Fachgruppen zugeordnet: der Grundschule und der Schule für Geistigbehinderte. Die schulorganisatorische Trennung zieht sich trotz großer kooperativer Anstrengungen auf vielen Ebenen durch. Von einem „*inclusive education system at all levels*“¹⁹ sind die schulrechtlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Torwiesenschule Inklusion realisieren muss, noch weit entfernt.

Schülerschaft und Bildungsgerechtigkeit

Zum evangelischen Profil der Schule gehört nach ihrer Selbstdarstellung, dass jedes Kind in seiner Individualität geschätzt und gefördert wird. Gleichzeitig wird das Gemeinschaftserlebnis betont und alle Kinder erhalten die bestmögliche Chance zum Lernen. „Bei uns sind im Unterschied zu anderen integrativen Schulmodellen auch Schülerinnen und Schüler mit schweren mehrfach Behinderungen oder Verhaltensbesonderheiten willkommen“, so die Schulleiterin und gelernte Sonderschullehrerin MARTINA HER. So zum Beispiel auch Lars. Er schreit gelegentlich laut und schrill, zeigt zum Teil fremd aggressives Verhalten, schlägt sich den Kopf an die Wand oder auf den Boden, beißt sich mitunter in die Finger. Auch er ist selbstverständlicher Schüler der Torwiesenschule. An der Torwiesenschule sind nicht nur handverlesene, „*pfllegeleichte*“ Schülerinnen und Schüler, sondern das ganze Spektrum von Kindern einer Schule für Geistigbehinderte. Dass sie „*gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft* (korrekt: „in den Gemeinden“ Anm. Vf.), *in denen sie leben*“²⁰ beschult werden, wie es die UN-Konvention vorsieht, davon kann nicht die Rede sein. Denn wie die meisten Sonderschülerinnen und -schüler im Land werden die Torwiesenschülerinnen und -schüler nicht ortsnah in ihrer Heimatgemeinde Stuttgart-Heslach oder Kaltental unterrichtet. Sie

haben zum Teil weite Fahrwege. Dadurch ergibt sich eine „künstliche Mischung“ an Begabungen, die nicht der ortsnahen Population der Kinder entspricht. Wo bleiben zum Beispiel die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen?

Auch die Grundschülerinnen und -schüler kommen aus einem größeren Einzugsbereich. Ihre Eltern, zumeist aus der bildungsbewussten Mittel- und Oberschicht, haben diese Privatschule gezielt aufgrund ihres konfessionellen Profils, des sozialen Lernens oder anderer Gründe gewählt. Die soziale und kulturelle Herkunft der Grundschülerinnen und -schüler entspricht nicht der durch Migration geprägten Bevölkerung in Heslach und Kaltental, sondern viel eher der landeskirchlichen Mitgliedschaft. Allein das Schulgeld von 110 (Schule) bzw. 89 (Hort) stellt eine ökonomische Barriere dar und verhindert einen gerechten Bildungszugang. Ein Bildungsrecht „*ohne Diskriminierung*“ und „*auf der Grundlage von Chancengleichheit*“²¹ wird hier nicht eingelöst. Die sozial ausgrenzende Hürde des Schulgeldes werden private Schulen jedoch solange aufrechterhalten müssen, wie die Ersatzschulfinanzierung des Staates die Kosten nicht deckt und freie Schulträger gegenüber staatlichen Schulen benachteiligt. Das Schulgeld widerspricht dem von der Bundesrepublik ratifizierten Artikel 28 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention insofern, als dieser fordert, „insbesondere den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich (zu) machen“²².

Gemeinsames Lernen und Schulalltag

Der Gemeinschaftsraum, dem nicht mehr anzusehen ist, dass hier einst Kühlschränke produziert wurden, fühlt sich: „Ich wünsche euch einen guten Morgen“, begrüßt die Lehrerin die Kinder und unterstreicht dies mit Gebärden, die eigens von und für Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt wurden²³. Eine Kerze wird angezündet. Der Unterrichtstag beginnt in den Klassenstufen eins und zwei mit einer gemeinsamen Andacht. „Wer fehlt?“ Die Kinder zählen die Namen ihrer Mitschülerinnen und -schüler auf, die Windpocken haben oder aus anderen Gründen nicht anwesend sind. Auch Lars ist in der Morgenandacht nicht immer dabei; oft braucht er seinen Rückzugsbereich. Alle in der Schulgemeinschaft werden wahrgenommen und gewürdigt. Nun legt Maren, die diese Woche „Messnerdienst“ hat, die Folie auf. Ein Lied wird von Gebärden begleitet gesungen. Anschließend inszenieren zwei Lehrerinnen eine Geschichte: Auf dem Weg zum Passahfest in Jerusalem unterhal-

ten sie sich über Jesus. Alle Köpfe folgen ihnen mit großer Aufmerksamkeit. Die Stunde ist liturgisch, performativ und für alle ansprechend, auch wenn konstitutive Elemente eines Religionsunterrichts wie z. B. die selbstständige Aneignung und Auseinandersetzung mit Inhalten bei dieser Form nicht möglich sind. In der Klassenstufe drei und vier soll der Religionsunterricht in den kooperierenden Klassen stattfinden und um diesen Aspekt erweitert werden. Nicht ohne noch die „Gebärde der Woche“ eingeübt zu haben, strömen die Kinder klassenweise in ihre Räume.

Im Grundschulzimmer treffen sich die Kooperationsklassen der 20 (max. 25) Grundschülerinnen und -schüler und 6 Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung zum Unterricht. Die Sitzordnung ist komplett gemischt. Jens stellt den Tagesablauf vor. Die Stunden sind auf einem Brett mit Piktogrammen und Gebärden visualisiert. Weil er die Karten nicht mit Worten beschreiben kann, fragt die Lehrerin, wer Übersetzer sein möchte. Ein Grundschüler verbalisiert Jens Gebärden: Morgenkreis, Lesen und Schreiben, Frühstück, Freiarbeit, Vorlesestunde, Sport, Mittagessen.

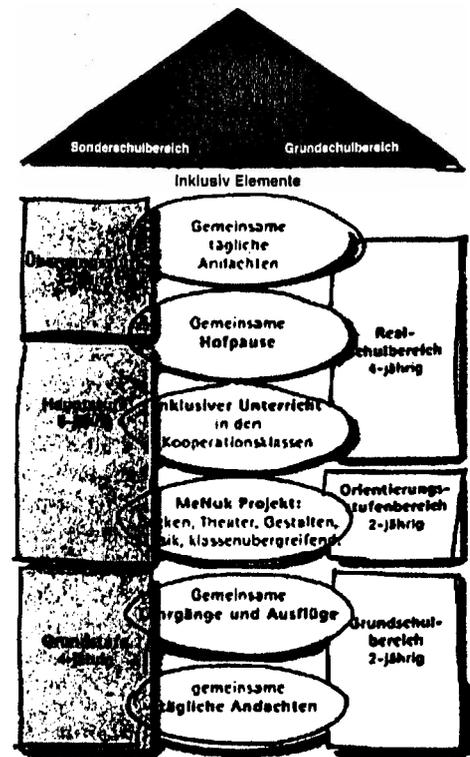
Der Unterricht beginnt wie jeden Montag mit dem Morgenkreis. Die Kinder nehmen sich tischgruppenweise ein Sitzkissen und setzen sich auf den Boden. Ein Stein wandert durch die Runde. Jedes Kind erzählt vom Wochenende: „Am Samstag haben wir auf dem Spielplatz Sand und Wasser in Hundetüten gefüllt; die wollten wir verkaufen...“ usw. Doch Jacqueline mit Down Syndrom hält das Blatt, das sie mit ihrer Mutter am Wochenende zusammengestellt hatte, vor ihr Gesicht. Sie möchte nichts sagen, auch ihrer Nachbarin nichts ins Ohr flüstern. Sie ist nicht die einzige im Kreis. Doch die Erlebnisse vom Wochenende lassen sich auch als Symbole in die Mitte legen.

Beim anschließenden Lese- und Schreibunterricht wird die Einführung des Buchstaben „G“ für die Schülerinnen und Schüler sinnlich erlebbar und nachvollziehbar. Alle sind eifrig dabei. In der anschließenden differenzierten Einzelarbeitsphase bekommen die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung eigenes Arbeitsmaterial. Sie dürfen u. a. das „G“ kneten. Sie werden von einer Heilpädagogin und ihrer Klassenlehrerin begleitet. Dabei findet Jessica das Arbeitsblatt ihrer Nachbarin auch sehr interessant.

Die Kooperationsklassen sind im ersten Jahr. Vieles muss sich erst noch einspielen. Wann wie lange mit welchen Methoden, Aneignungs- und Sozialformen zur optimalen Förderung aller gearbeitet wird, ist noch im Fluss einer intensiv

betriebenen Schulentwicklung. Die Lehrerinnen und die Klassenlehrerin sind hoch motiviert und arbeiten an der Belastungsgrenze. Für ihr hohes Zusatzengagement in der innovativen Entwicklungsarbeit gibt es keinen zureichenden Deputatsnachlass.

Das UN-Ziel einer vollständigen Integration, in der „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“²⁴ ist noch lange nicht erreicht. Das gemeinsame Lernen ist ein Experimentierfeld, in dem die Torwiesenschule auf geringe externe Erfahrungen zurückgreifen kann. Die Tradition der homogenen Beschulung ist in unserer Schullandschaft so übermächtig wie das Vakuum individualisierender und differenzierender Lernformen. Doch positive didaktische Ansätze gibt es im Grundschulbereich seit Jahren im Unterricht von jahrgangübergreifenden Klassen²⁵. Gemeinsames Lernen wird in Kooperationsprojekten und mit Außenklassen partiell verwirklicht, zumeist jedoch – wie es auch die Torwiesenschule praktiziert – in gemeinsamen Lerngängen und Ausflügen, in der Hofpause oder im MeNuK Projekt (Mensch, Natur und Kultur) bei Backen, Theater, Gestalten und Musik.



Dass der inklusive Unterricht in den Kooperationsklassen im Grund- und Sonderschulbereich auch den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Mathematik einschließt, ist ein

Novum. „Dafür gibt es in unserem Land kein Modell. Wir müssen uns intern fortbilden“, meint die Schulleiterin.

Qualitätssicherung und Bilanz

In der Tat steht und fällt das für alle erfolgreiche gemeinsame Lernen – neben noch zu realisierenden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (s. S 28f) – mit einer zureichenden Erziehungs- und Lehrerkompetenz im Umgang mit heterogenen Lerngruppen auf der einen Seite und der adäquaten Förderung jedes einzelnen Kindes mit seinen spezifischen Lernvoraussetzungen auf der anderen Seite. Auch die Diakonie Stetten, die als Schulträger der Torwiesenschule auf eine 150 Jahre alte Erfahrung in der Beschulung und Betreuung von behinderten und nicht behinderten Menschen zurückgreifen kann,²⁶ ist hier auf neue Erfahrungen und Entwicklungen angewiesen. Die 1849 in Kernen im Remstal gegründete diakonische Komplexeinrichtung hat in ihrer Geschichte primär Erfahrungswissen in unterschiedlichen Formen der Sondererziehung gesammelt. Die Trägerkompetenz muss auch hier stetig erweitert werden. Eine inklusive und individualisierende Bildungskompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen kann in unserem Land in der Aus-, Fort- und Weiterbildung bis dato nicht oder noch nicht zureichend erworben werden²⁷. Dies trifft verstärkt für die Schulpädagogik zu und hängt damit zusammen, dass für die separaten Schularten spezialisierte Zielgruppenpädagoginnen ausgebildet werden, die sich für die Besonderheiten dieser künstlich „homogenisierten“ Gruppen professionalisiert haben: Grundschul-, Hauptschul-, Realschul-, Gymnasial- oder Sonderpädagoginnen. Die Sonderpädagogik ist weder ein integraler Teil der allgemeinen Pädagogik noch der Schulpädagogik und wird in unterschiedlichen Fakultäten und zum Teil an geographisch isolierten Hochschulorten gelehrt²⁸. So wundert es nicht, dass eine fachdidaktisch geschulte Primärpädagogik der Grundschullehrerin bei den Kindern mit dem Förderbedarf „geistige Entwicklung“ nicht ankommt oder eine auf individuelle Förderung spezialisierte Sonderschulpädagogik sich im Fachunterricht in einer Großgruppe „normal begabter“ Kinder schwer tut. Die Kluft dieses inklusionsdidaktischen Kompetenzdefizits zu schließen, stellt im Schulalltag eine extreme Herausforderung, wenn nicht eine Überforderung dar.

Die inklusionspädagogische Kluft muss zuallererst in der Ausbildungsphase geschlossen werden. Geschicht dies erst im laufenden Praxisbetrieb, besteht die Gefahr, dass die großartige Idee

einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt²⁹ aufgrund einer defizitären pädagogischen Kompetenz auf Kosten der Schülerinnen und Schüler scheitert. Die Sorge vieler Eltern, ihr Kind könnte in einer heterogenen Klasse benachteiligt werden, ist aufgrund einer homogenisierten, separierenden Lernkultur in Deutschland und eines inklusiv-pädagogischen Erfahrungsdefizits nicht unbegründet. Die Lücken lassen sich jedoch nicht nur in der Studierstube schließen. Experimentierfelder wie die Torwiesenschule, die wissenschaftlich begleitet und durch einen günstigen Personalschlüssel und intensive Personalentwicklungen wirksam unterstützt werden, sind unverzichtbar für die Entwicklung eines integrativen bzw. inklusiven Schulsystems.

Abschließend kann festgehalten werden: Die Torwiesenschule entspricht der Selbstverpflichtung der Landeskirchen, an Wegen zu einer schulischen Differenzierung ohne Stigmatisierung mit zu arbeiten und inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen als gemeinsame Aufgabe zu sehen. Sie geht modellhaft zukunftsweisende Wege. Ihr sollten im Feld des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung weitere Beispiele folgen.

Zugleich ist deutlich geworden, dass diese Schule in ihrer Konzeption an einzelnen Punkten den weit reichenden internationalen Bestimmungen noch nicht gerecht wird bzw. unter den gegebenen systemimmanenten Rahmenbedingungen auch nicht gerecht werden kann. Unter den gegebenen schulorganisatorischen Bedingungen geht diese Schule innovative und progressive Wege in vorbildlicher Weise. Damit sie aber auch alle Kinder wohnortsnah einbeziehen und eine inklusive Schule werden kann, müssen weitere Voraussetzungen für sie geschaffen werden. Darum ist verstärkt an folgenden Aufgaben gemeinsam weiter zu arbeiten: Aufgrund

- ◆ der geforderten Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit an einer Schule ohne Schulgeld und einer kostendeckenden staatlichen Ersatzschulleistung
- ◆ der geforderten Integration von Kindern mit Behinderung in das allgemeine Bildungssystem an der Überwindung schulorganisatorischer Trennung von Sonderschulen und allgemeinen Schulen
- ◆ der geforderten wohnortnahen Beschulung an der Aufnahme aller Kinder mit Besonderheiten
- ◆ des geforderten integrativen (inkluisiven) Bildungssystems an der angemessenen Bereitstellung von wissenschaftlicher Beratung,

Personalversorgung und Ausstattung für die System- und Schulentwicklung und

- ◆ der geforderten bestmöglichen Förderung jedes Kindes an der inklusionspädagogischen Qualifizierung aller schulischen Lehr- und der geforderten bestmöglichen Förderung jedes Kindes an der inklusionspädagogischen Qualifizierung aller schulischen Lehr- und Förderkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Anmerkungen

- 1 Deutscher Bundestag 2007, 7.
- 2 UN-Konvention 2009.
- 3 Vgl. HINZ et al 2008
- 4 Salamanca Erklärung 1994, S. 5 Punkt 3.
- 5 Ebd. S. 6 Punkt 8
- 6 Vgl. z. B. Bundesverband evangelischer Behindertenhilfe 2009 und den 3. Bundeskongress Evangelischer Schulen in Berlin 14.–16.10.2008 Bielefeld-Bethel „Bildungschancen für alle“ mit der Frage nach „Mehr Gerechtigkeit durch Inklusion?“ Vgl. die AG Ergebnisse unter: Ergebnisse AG BuKo: http://www.evangelische-schule-in-deutschland.de/index.php?option=com_content&task=view&id=1548&Itemid=68
- 7 Siehe auch Ev. Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen 2009.
- 8 Evangelische Landeskirchen 2008, 2.
- 9 Evangelische Landessynode 2009, 1.
- 10 Vgl. NIPKOW 2005.
- 11 Evangelische Landeskirchen 2008, 1.
- 12 Schuljahr 2006/07 Beginn mit einer Klasse von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung und 2007/08 mit einer Grundschulklasse.
- 13 Es besteht ein Beratervertrag mit Prof. Dr. Heike Deckert-Peaceman, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- 14 Vgl. im Folgenden Diakonie Stetten, Broschüre der Schule.
- 15 Hier ist u. a. an die positiven Ergebnisse der integrativen Schulversuche in Baden-Württemberg der 90er Jahre und an die zunehmende Kritik an der Effizienz von Sonderschulen zu erinnern; vgl. z. B. Schumann 2007.
- 16 Diakonie Stetten, Broschüre der Schule.
- 17 Ebd.
- 18 Alle Namen in diesem Beitrag sind frei erfunden
- 19 UN-Konvention, Art 24, 1.
- 20 UN-Konvention Art 24,2b; im englischen Original heißt es: „on an equal basis with others in the communities in which they live“. Dabei ist „communities“ (im Plural!) anders als dies der amtliche Text tut mit (bürgerlichen) „Gemeinden“ zu übersetzen.
- 21 Vgl. UN-Konvention Art 24, 1 und Ev. Landeskirchen 2008, 2.
- 22 Siehe Arbeitskreis Evangelische Schulen 2007, 1.
- 23 Siehe Gebärdensprache: Zieglersche Anstalten (Hg.): Schau doch meine Hände an 2007.

24 UN-Konvention Art 24, 2c.

25 Vgl. zum Beispiel den Schulversuch „Schulumfang auf neuen Wegen“ in Baden-Württemberg oder das Modell der Johannes Brenz Schule Stuttgart.

26 Vgl. Diakonie Stetten.

27 Siehe EBERWEIN 2008, 10.

28 So z. B. die Sonderpädagogische Fakultät der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen.

29 Vgl. z. B. HINZ et al. 2008.

Literatur

Arbeitskreis Evangelische Schulen 2007: Merkpunkte zur UN-Kinderrechtskonvention des Geschäftsführenden Ausschusses des Arbeitskreises Evangelische Schule. In: <http://schulen.evangelischer-bildungsserver.de/files/docs/UN-Kinderrechtskonvention-GA-29-10-2007.pdf?PHPSESSID=bc041bbe9436d03e6f56a144ab03e414>

Bundesverband evangelische Behindertenhilfe (BeB, 26.2.2008): Von der Integration zu Bildungseinrichtungen, für die Inklusion selbstverständlich ist: Positionspapier des BeB. Orientierung 1/2009, 36f.

Deutscher Bundestag 2007: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Ilja Seifert et al. Drucksache 16/5838, S. 7. In: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/06/1/1606148.pdf>.

Diakonie Stetten e.V. (Hg.): Torwiesenschule mit Grund- und Sonderschulbereich: Gemeinsam leben und lernen fördern und begleiten (Broschüre der Schule).

EBERWEIN, HANS (Hg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. J. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2008.

Evangelische Landeskirchen in Baden und Württemberg 2008: Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung: Perspektiven der Evangelischen Landeskirchen für die aktuelle Bildungs- und Schulpolitik (26.09.2008). In: http://www.elk-wue.de/fileadmin/mediapool/elk-wue/dokumente/080926Schulpapier_Einfassung.pdf

Evangelische Landessynode 2009: Entschließung der 14. Württembergischen Landessynode vom 13. März 2009. In: http://www.bildungsportal-kirche.de/fileadmin/mediapool/bp/img/Meldung_Startseite/Downloads/Antrag_12-09_ErklärungSynodeBildungspapier.pdf

Evangelische Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen: Bildungsgerechtigkeit und Schule: Eine Stellungnahme der Evangelischen Kirchen in Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage des evangelischen Bildungsverständnisses (6. März 2009). In: <http://bildungsklick.de/datei-archiv/50683/stellungnahmebildungsgerechtigkeit.pdf>

HINZ, ANDREAS/ KÖRNER, INGRID/ NIEHOFF, ULRICH (Hg.): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Lebenshilfe-Verlag, Marburg 2008.

NIPKOW, KARI. ERNST: Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „Inklusiven Pädagogik“. Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 56, 2005/ 4, 122–131.

Salamanca Erklärung und Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse 1994. In: http://www.lebenshilfe-stmk.at/cms/fileadmin/lh_steamark/ethik_deklarationen/salamanca.pdf.

SCHUHMAN, BRIGITTE: „Ich schäme mich ja so!“
Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schon-

raumfalle“. J. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2007.

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, 2009. In: http://www.bar-frankfurt.de/upload/Gesentw_BT-Drs_1610808_721.pdf

(englische Originalfassung und amtliche deutsche Übersetzung).