

## Behindertenpädagogik in Hessen

### Schwerpunktthema: »Inklusion«

#### Vorwort

Das Thema »Inklusion« ist Schwerpunktthema dieses Heftes der Behindertenpädagogik in Hessen. Miriam Sonntag beschreibt in ihrem Beitrag »Inklusiver Unterricht?! Wie durch Partizipation inklusives Lernen ermöglicht wird« Bausteine eines inklusiven Unterrichts, die sie im Rahmen einer Unterrichtseinheit im Bereich des politischen Lernens in einer Klasse mit Gemeinsamen Unterricht der Römerstadt-schule Frankfurt entwickelt und durchgeführt hat.

In ihrem Beitrag »Die UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen und die Schule – Überlegungen zu pädagogischen und organisatorischen Konsequenzen« bezieht sich Dr. Imtraud Schnell insbesondere auf Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und zeigt Beispiele für eine Pädagogik angesichts benachteiligender Lebensverhältnisse auf. Überlegungen zu »neuen« Aufgaben der Sonderpädagogik im Schulsystem werden zum Abschluss des Beitrags ausgeführt.

Der Geschäftsbericht für den Berichtszeitraum März bis September 2009 gibt eine Übersicht über die Aktivitäten des vds Landesverbands. Ein Kurzbericht zur Fachtagung »Inklusion - Wie kann das gehen« die am 08.03.2010 in der Reinhardswaldschule in Fulda stattgefunden hat sowie ein Hinweis auf die online Zeitschrift für Inklusion ergänzen den Themenschwerpunkt des aktuellen Heftes. Monika Glück-Arndt (Redaktion Behindertenpädagogik in Hessen)

\*\*\*

Miriam Sonntag

### Inklusiver Unterricht?! Wie durch Partizipation inklusives Lernen ermöglicht wird

#### Vorwort

Die bewusste Wahrnehmung der Vielfalt einer Lerngruppe fordert ein neues Denken und einen veränderten Umgang mit Differenz und Gemeinsamkeit, um inklusiven Perspektiven und Haltungen entsprechen zu können.<sup>1</sup> Dies impliziert die Gestaltung eines Unterrichts, der sich in Hinblick auf Gemeinsamkeit und individuellen Lernen der Bedürfnisse *aller Kinder* annimmt. Bisher gibt es nur wenige Ansätze einer inklusiven Pädagogik und Didaktik.<sup>2</sup> Insbesondere im Kontext der UN-Konvention (2008), aber auch mit Blick auf neurobiologische oder auch schulstrukturelle Befunde, sind Überlegungen, wie *Eine Schule für alle* didaktisch umgesetzt werden kann, nötig.<sup>3</sup> An diesem Desiderat wurde angeknüpft und ein unterrichtspraktisches Konzept entwickelt, das die Zielperspektive »inklusive Lernen« verfolgt und dabei bereits existierende Elemente des politischen Lernens aufgreift.

#### Einleitung

Schulrealität beschreibt Vielfalt: Lerngruppen können nicht vollständig mit den diachotomen Kriterien »mit« und »ohne Behinderung« erfasst werden, sondern sind geprägt durch unterschiedlichste komplexe Heterogenitätsdimensionen (Herkunft, Sprache, Geschlecht, Behinderung etc.).<sup>4</sup> Um den daraus resultierenden vielfältigen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden, muss sich Unterricht aller annehmen, um individuelles Lernen und Entwicklung zu ermöglichen.<sup>5</sup> Aber wie ist ein solcher Unterricht zu gestalten? Im Folgenden werden die zentralen Bausteine eines inklusiven Unterrichts herausgearbeitet und nach einer unterrichtspraktischen Erprobung im Bereich des politischen Lernens die Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Umsetzung aufgezeigt. Eine an Inklusion orientierte Unterrichtspraxis entlang einer partizipatorischen Unterrichtskultur bietet die Möglichkeit, kein Kind zurückzulassen. In inklusiven Schulen sind Elemente nötig, die sowohl die Gemeinsamkeit als auch die Individualität aller Schüler unterstützt und die auf eine selbstbestimmte und zukunftsorientierte Gestaltung des eigenen Lebens und der Gesellschaft vor-

1 Der Artikel stellt eine Zusammenfassung meiner Schriftlichen Arbeit zum Zweiten Staatsexamen für das Lehramt an Förderschulen dar. Den Vorbereitungsdienst habe ich in einer Klasse im Gemeinsamen Unterricht an einer Grundschule mit integrativen Klassen in Frankfurt am Main absolviert.

2 Vgl. Rehle (2009): 51.

3 Vgl. Hüther (2008). Bauer (2006a). Bauer (2006b).

4 Vgl. dazu Hinz (2007).

5 Zur Erleichterung des Leseflusses wird im Folgenden durchgängig die maskuline Personenbezeichnung verwendet, wobei selbstverständlich auch alle femininen Formen mit einbezogen werden.

bereitet. Ziel ist die anerkennende Wertschätzung von Differenz – in Einklang mit demokratiepädagogischen Werten.

**Bausteine inklusiven Unterrichts**

Inklusiver Unterricht bedarf einer der Vielfalt entsprechenden Organisation, also eine differenzierende methodisch-didaktischen Ausrichtung von Schule und Unterricht. Unter Rückgriff auf bereits existierende Ansätze werden die grundlegenden Elemente eines inklusiven Unterrichts in Form aufeinander aufbauender Bausteine in Abbildung 1 dargestellt.

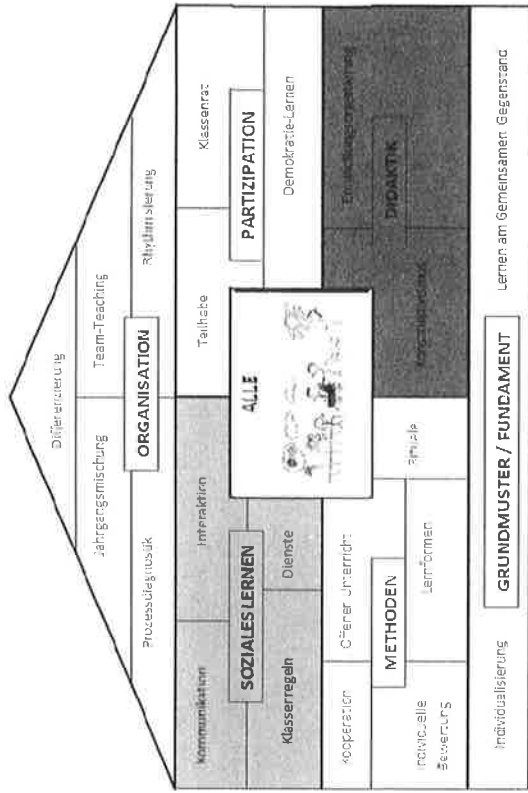


Abbildung 1: Bausteine inklusiven Unterrichts

**Die praktische Umsetzung inklusiver Unterrichtsbausteine**

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die einzelnen Bausteine Eingang in die Unterrichtspraxis finden können (Tabelle 2). Die Unterrichtseinheit wird in Phasen beschrieben, da die einzelnen Sequenzen jeweils mehrere Unterrichtsstunden umfassen. Neben der Einführung des Klassenrats fanden parallel begleitende Kompetenztrainings im Bereich der Kommunikation und des politischen sowie sozialen Lernens statt. Während der gesamten Einheit wurde der Klassenrat regelmäßig gehalten und zwar eine Unterrichtsstunde pro Woche (Regelmäßigkeit als präventive und entlastende Funktion).<sup>6</sup>

Sequenzen und Lernziele	Inklusive Bausteine
<p><b>Phase 1</b></p> <p><b>Einführung des Klassenrats</b></p> <p>a) Die Schüler kennen die Ämter, den Ablauf, die Regeln und die Funktion des Klassenrats</p> <p><b>Formulierungsübungen</b></p> <p>b) <u>Kompetenztraining I:</u> Die Schüler formulieren einen eigenen (begründeten) Standpunkt zu einem Thema bzw. einer Situation anhand der Formulierungshilfe: »Ich finde (nicht) gut, dass...well...«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikation</li> <li>- Partizipation</li> <li>- Demokratie-Lernen</li> <li>- Übernahme von Verantwortung</li> <li>- Gemeinsames Lernen an einem Gegenstand</li> <li>- Differenzierung</li> <li>- Kommunikation</li> <li>- Entwicklungsorientierung</li> <li>- Konstruktivistisches Lernen</li> <li>- Individualisierung</li> </ul>
<p><b>Reflexion und Evaluation</b></p> <p>a) <u>Kompetenztraining II</u> Die Schüler reflektieren angeleitet über Gelingen und Schwierigkeiten den Klassenrat (mit Fotografien, Tonaufnahmen und Fragebögen).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partizipation</li> <li>- Differenzierung</li> <li>- Individualisierung</li> <li>- Team-Teaching</li> <li>- Entwicklungsorientierung</li> </ul>
<p><b>Phase 2</b></p> <p><b>Urteilsbildung in Kleingruppen</b></p> <p>b) Die Schüler üben grundlegende Kompetenzen zur politischen Urteilsbildung ein: Sie erklären, analysieren (pro / contra) und beurteilen die Möglichkeiten zur Veränderung des Klassenrat in heterogen zusammengesetzten Kleingruppen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kooperation</li> <li>- Interaktion</li> <li>- Demokratie-Lernen</li> <li>- Kommunikation</li> <li>- Gemeinsames Lernen</li> </ul>
<p><b>Begründetes Urteil und Präsentation</b></p> <p>c) Die Schüler präsentieren ihr (begründetes) Urteil vor der Klasse. Lösungsorientiertes Abschlussgespräch.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstwirksamkeit</li> <li>- Partizipation</li> <li>- Kommunikation</li> <li>- Gemeinsames Lernen</li> </ul>
<p><b>Phase 3</b></p> <p><b>Praktische Umsetzung der Reflexion</b></p> <p>a) Die Schüler setzen die in Phase 2 beschlossenen Veränderungen im Klassenrat um und erproben deren Anwendung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rituale</li> <li>- Kommunikation</li> </ul>

<sup>6</sup> Vgl. Stähling (2005): 3.

<p><b>Gruppenarbeit und Rollenspiel</b></p> <p>b) <b>Kompetenztraining III:</b> Die Schüler können Dialoge, welche als Ich- und Du-Botschaften formuliert sind, als Rollenspiel vor der Klasse darstellen..</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kooperation</li> <li>- Kommunikation</li> <li>- Konstruktivismus</li> <li>- Entwicklungsorientierung</li> <li>- Interaktion Differenzierung</li> <li>- Partizipation</li> <li>- Selbstwirksamkeit</li> </ul>
<p><b>Unterscheidung und Auswertung</b></p> <p>c) Die Schüler können die präsentierten Rollenspiele daraufhin unterscheiden, welche Sprache dem Dialog zu Grunde liegt und dies zusätzlich begründen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstwirksamkeit</li> <li>- Individualisierung in Gemeinschaft</li> <li>- Kommunikation</li> </ul>

**Umsetzung der erworbenen Kompetenzen**

Die Schüler wenden die erworbenen Kompetenzen im Klassenrat an und können gewaltfrei und in Kooperation miteinander lösungsorientiert Probleme und Vorschläge diskutieren. Sie orientieren sich an den Sprachmustern und lassen die Meinungen anderer, auch wenn sie von der subjektiven abweicht, gelten. Die Schüler beziehen sich mit ihren Redebeiträgen aufeinander. Sie entwickeln gemeinsam Lösungen und Entscheidungen, die ihr Schul- und Klassenleben prägen und partizipieren alle als anerkannte und wertgeschätzte Subjekte der Gruppe.

Tabelle 1 Praktische Umsetzung inklusiver Unterrichtsbausteine

**Didaktische Überlegungen zum Unterrichtskonzept**

Mit den folgenden didaktischen Entscheidungen, Reduzierungen und Inszenierungen der verschiedenen Phasen des Unterrichtskonzeptes soll ein breit angelegter inklusiv-demokratischer Begründungshintergrund entlang der einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit (Vgl. Tabelle) deutlich werden.

Die initiierten Prozesse von Kommunikation und aktiver Gestaltung des Schullebens bilden die Grundlage für eine wertschätzende Verständigungskultur in der heterogenen Lerngruppe.<sup>7</sup> Zwei Schlüsselemente inklusiver Pädagogik werden durchweg berücksichtigt: Kooperatives Lernen in Gruppen (das miteinander Lernen am Gemeinsamen Gegenstand), welches hier im Rahmen der regelmäßigen Klassenratssitzungen und im begleitenden Unterricht zum Tragen gekommen ist sowie Formen von Kommunikation, die Aggressionen minderten und einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt, Perspektiven und Haltungen ermöglicht.<sup>8</sup> Des Weiteren werden soziale Kompetenzen mit Zukunftsrelevanz angebahnt.<sup>9</sup> Damit in Verbindung stehen Kompetenzen, die einer allgemeinen Politikverdrossenheit entgegenwirken sollen: grundlegende Kompetenzen, die langfristig zu einer Demokrati-

7 Vgl. Eikel (2008): 13.

8 Vgl. Boban/Hinz (2008a): 53.

9 Vgl. Largo (2008).

tieffähigkeit im Sinne einer politischen Mündigkeit als Bedingung für eine politische und erfolgreiche Partizipation und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beitragen. In Phase 1 wurden die Materialien zur Durchführung des Klassenrats (Klassenratbox, Briefvorlagen für Anliegen der Schüler, Namensliste für den Moderator, Schilder für den Moderator und den Schreiber) exemplarisch anhand eines aktuellen Anliegens einer Schülerin eingeführt. Um eine Überforderung zu vermeiden, übernahm eine Lehrerin das Amt des Schreibers. Währenddessen wurden auf die klasseninternen Gesprächsregeln zurückgegriffen und weitere klassenratsspezifische Regeln erarbeitet. Die Lerngruppe war interessiert und motiviert, es wurden den- noch erhebliche kommunikative Hürden sichtbar. Die Beiträge bezogen sich nicht aufeinander, führten vom zentralen Thema weg und nicht zur Lösung des Anliegens. Wie aufgezeigt, wurde der Klassenrat zunächst mit einer elementaren Ausstattung eingeführt und im weiteren Verlauf weiterentwickelt. Alternativ hätte eine feste Struktur vorgegeben werden können.

Hier wurde jedoch bewusst ein offener Anfang gewählt, um den individuellen Bedürfnissen und Ideen Raum zur Entfaltung zu geben und die Lern- und Entwicklungspotentiale zu nutzen. Feste Strukturen hätten dagegen einen lehrerzentrierten Zugang dargestellt, welcher die Schüler als Subjekte des Prozesses in den Hintergrund gedrängt hätte. Die begleitenden Kompetenztrainings – welche alternativ auch im Vorfeld behandelt werden können – hatten den Vorteil, dass sie in jeder Klassenratssitzung zum Einsatz kommen konnten. Den Schülern blieb damit die Möglichkeit, das Gelernte zu verknüpfen. Die Kompetenzen wurden durch regelmäßige und sinnhafte Erprobung gefestigt und erweitert. Zugleich wurde ihnen dadurch ein sprachliches und gedankliches Handwerk angeboten, mit dem sie in ihren Klassenratssitzungen die anstehenden Anliegen kontrovers, konstruktiv und zugleich auch lösungsorientiert diskutieren und regeln konnten. Die Schüler machten dadurch bedeutsame Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Das *Kompetenztraining 1* setzte daran an, kommunikative Strukturen zur Darstellung einer eigenen begründeten Meinung zu entwickeln. Angelehnt an Richter sollten die Schüler in Phase 2 lernen, ihre eigene Interessenlage zu analysieren, um zu einem begründeten Urteil zu gelangen.<sup>10</sup> Damit stand die Verbesserung der Rahmenbedingungen im Klassenrat auf der Grundlage der Reflexionsergebnisse im Vordergrund. Eine regelmäßige Reflexion und Evaluation schärfte die Wahrnehmung bei der Durchführung und kann Fehlentwicklungen vorbeugen oder entgegenwirken. Es wurde z.B. deutlich, dass das Amt des Moderators sehr positiv besetzt ist und nach Einschätzung der Schüler von allen gut ausgeführt werden soll. Allerdings zeigte sich bei den bisherigen Sitzungen, dass die Vielzahl von Aufgaben eine Überforderung darstellte und der Sitzplatz des Moderators (auf dem Boden im Kreis) ungünstig war.<sup>11</sup> Aus den gesamten Veränderungsvorschlägen wurden die

10 Vgl. Richter (2007): 11.

11 Zu den Aufgaben des Moderators gehören u.a. Eröffnung des Klassenrats, Briefe öffnen, Kinder drannehmen, darauf achten, dass die Diskussion am Thema bleibt, darauf achten, dass sich alle Kinder an die Regeln halten, Beenden des Klassenrats.

Die Vorschläge an den Konfliktpartner formulieren zu können. Dazu zählte, dass sie (Konflikt-)Situations genau analysieren, die dabei hervorgerufenen Gefühle identifizieren und Lösungsvorschläge bzw. Bitten an den Gegenüber ausdrücken mussten. Durch eine genaue Beschreibung der störenden Situation bzw. Sache wurden zusätzlich metasprachliche Kompetenzen eingeübt und damit langfristig die Reflexionskompetenz gefördert.

Damit stand auch das genaue Hören im Mittelpunkt, da die Schüler die Rollenspiele ihrer Mitschüler dahingehend deuten sollten, ob es sich bei der verwendeten Sprache um die Giraffen- oder Wolfssprache handelte. Dabei übten die Rollenspieler das Sprachmodell an einem Beispiel exemplarisch ein, welches ihnen langfristig als Muster zur Verfügung steht. Umgekehrt erlebten die Gruppen, die eine Szene in der Wolfssprache vorspielten, die tendenziell aggressive und wenig konstruktive Sprache bewusst. Die Rollenspiele waren aus der konkreten Lebenswelt der Lerngruppe entnommen. Dies ermöglichte einen Zugang zum sprachlich anspruchsvollen Vorhaben. Die Schüler erleben sich in der Regel als kompetent und bekamen für Konfliktsituationen eine Handlungsmöglichkeit aufgezeigt. Die Schüler wurden so gestärkt, denn »positiv bewältigte Konflikte machen Kinder stark, aus ihnen gehen viele Lernerfahrungen hervor«.<sup>17</sup>

**Evaluation - Strukturelle Grenzen und Potentiale**

Demokratischen und inklusiven Handlungskompetenzen ist ein prozesshafter Charakter immanent. Insofern handelt es sich auch bei der vorgestellten Unterrichtspraxis um einen nicht abgeschlossenen Vorgang, dessen Betrachtung und Evaluation nur eine Momentaufnahme sein kann. Im Folgenden werden die strukturellen und unterrichtspraktischen Grenzen und Potentiale des vorgestellten Konzeptes und deren praktische Umsetzung diskutiert. Ein inklusiv demokratisches Konzept und der Klassenrat im Speziellen bedürfen einer kontinuierlichen Weiterentwicklung.

Zunächst sind »Grenzen« darin zu sehen, dass die Unterrichtseinheit innerhalb eines integrativen Settings geplant und umgesetzt wurde. Die curricularen Grundlagen sind zieldifferenziert und die Schüler behalten ihren offiziellen Status entlang der dichotomen Sichtweise (mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) bei – auch wenn hier versucht wurde, diese Grenze zu überwinden. Ein damit verbundener Aspekt ist auch die (fächergebundene) Gestaltung der Stundenpläne sowie zeitliche Einteilung des Schulvormittags. Dies hindert ein individuelles Arbeiten an einem Gegenstand (bei anderen Themen auch fächerübergreifend). Die verschiedenen Perspektiven der Schüler müssen in diese unterrichtsorganisatorische Struktur »passen«.

Eine Schule für alle zeichnet sich aber gerade dadurch aus, dass die Passung nicht von den Schülern, sondern von der Institution geleistet wird. Ein anderer Aspekt betrifft in diesem Zusammenhang die vorherrschenden spezifischen Pädagogiken, die sich für bestimmte Schülergruppen verantwortlich fühlen. Ist eine All-

17 HKM (2007): 58.

zentralen Probleme ausgesucht und für die weiteren Sequenzen aufbereitet, um die Prozesse der Urteilsbildung exemplarisch zu ermöglichen (Sitzplatz und Helfer des Moderators). Sequenzen der Phase 2c hatten zum Ziel, dass die Schüler einen Sachverhalt (das jeweilige von den Schülern formulierte Problem) nachvollziehen (d.h. erklären können, worum es genau geht), analysieren (im Sinne von »Was spricht dagegen? / »Was spricht dafür?) um letztlich zu einem begründeten Urteil (Ich finde, dass ..., weil...) zu gelangen.

Diese Prozesse sollten exemplarisch für eine Vielzahl von Entscheidungs- und Urteilsprozessen im Klassenrat stehen und zukünftig als Kommunikationsmodell bzw. im Handlungsrepertoire der Schüler, zur Verfügung stehen. Nach dem Kompetenzmodell von Henkenborg fördert dieser Ansatz die »Rationalitätskompetenz«, d.h. »die Fähigkeit, Urteile auf der Basis guter Gründe zu treffen«.<sup>12</sup> Bedenkt man, dass die politische Urteilsbildung *das* erklärte Ziel allen politischen Lernens darstellt, erscheint dies für Schüler im Grundschulalter als ein zunächst unerreichbares Ziel. Mit dem Fokus auf die subjektiv bedeutsamen Inhalte und dem begleitenden *Kompetenztraining II* wurde aber ein altersgemäßer Zugang und Lernzuwachs ermöglicht.<sup>13</sup> Aus diesem Ansatz heraus begründet sich auch die durchgängig hohe Motivation der Lerngruppe.

Im Zentrum der Phase 3 stand mit dem Ziel der friedlichen kommunikativen Konfliktlösung die begründete Unterscheidung und Anwendung von »Giraffensprache« (begründete Ich-Botschaft) und »Wolfssprache« (Du-Botschaft). Als ein Schlüsselement inklusiver Pädagogik eignete sich das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation besonders.<sup>14</sup> Das verwendete Gesprächsmodell fördert grundlegende Kompetenzen im Bereich der Kommunikation (Sprache, Diskussionskultur, Bewusstsein für das eigene sprachliche Handeln) und des sozialen Lernens, welche aktuell in der heterogenen Lerngruppe und später in einer heterogenen Gesellschaft notwendig sind, um Kooperation zu ermöglichen und zugleich Konflikte bewältigen zu können. Diese Kompetenzen wirken sich auf eine stabile Ich-Identität bzw. Persönlichkeitsentwicklung aus und fördern die Anerkennung von Differenz. Nach Stern vollzieht sich kognitive Entwicklung nicht vom konkreten Handeln zum abstrakten Denken, sondern durch die Übernahme von im kulturellen Kontext entstandenen Werkzeugen.<sup>15</sup>

Vor diesem Hintergrund und einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen und Denken soll Unterricht die Lernangebote bereitstellen, in denen Kompetenzen im Umgang mit anspruchsvollen sprachlichen Werkzeugen vermittelt werden können.<sup>16</sup> Hier nutzen die Schüler das Sprachmodell der begründeten Ich-Botschaft, um ihre eigene Situation und Gefühle analysieren zu können und mög-

12 Vgl. Henkenborg (2007).

13 Zur Diskussion, wie politisiert das Leben von Grundschulkindern ist vgl. Ohlmeier (2007).

14 Das Üben gewaltfreier Kommunikation begründet sich ebenfalls unter Rückgriff auf den Index für Inklusion. Vgl. Boban/Hinz (2008a): 59.

15 Vgl. Petillon (2002): 19.

16 Vgl. Petillon (2002): 19.

gemeine Pädagogik das Ziel einer inklusiven Pädagogik, dann bewegt sich dieser konzeptionelle und praktische Ansatz noch im Kontext jener *Einzelpädagogiken*. Die Lehrämter – also auch die Lehrerbildung – weisen spezifische Ausrichtungen auf. Vor diesem Hintergrund wurde in der Unterrichtseinheit versucht, diese Trennung zu überwinden. Die Verantwortung für die Lerngruppe lag bei allen anwesenden Erwachsenen. Ein inklusives Konzept, wenn es auch in ein integratives Setting eingebunden ist, kann dennoch langfristig zu einem gesellschaftlichen Umdenken beitragen und nach außen wirken und/oder Denkanstöße liefern.<sup>18</sup> Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Hemmnisse einer inklusiven und demokratischen Vorstellung von Lernen in der Regel *nicht* von den Schülern ausgehen. Vielmehr existieren gesellschaftliche, politische und administrative Grenzen, auch in Form von Bildungsinstitutionen, die sich (noch) nicht entsprechend verändern. Die »Fehler« sind demnach nicht in den als behindert oder nichtbehindert bezeichneten Kindern zu suchen.<sup>19</sup>

Durch die Unterrichtseinheit im Ganzen wurden die Grundmuster inklusiven Lernens eingelöst. Grundsätzlich zeigte sich ein großer Kompetenzzuwachs bei allen Schülern – jeweils gemessen an ihrer individuellen Ausgangslage. Damit einher ging die Steigerung der Empathie und Anerkennung abweichender Meinungen. Dies zeigte sich u.a. dann, wenn Diskussionen darüber aufkamen, wie bei Mehrheitsentscheidungen mit den Gegenstimmen umgegangen werden soll. Die Diskussionen wurden seit der Einführung länger und haben sich in ihrer Qualität zunehmend verbessert. Dies ist u.a. daran zu erkennen, dass sich viele in ihren Äußerungen explizit auf jene ihrer Vorredner bezogen (auch bei Zurückhaltenden). Manche bezogen sich auch nach einer Vielzahl von anderen Beiträgen auf Äußerungen von Vorrednern. Häufiger beinhalteten die Redebeiträge Argumente, die das Für und Wider einer Problemsituation widerspiegeln oder klar einen Widerspruch zum vorher Gesagten darstellten. Darüber hinaus war zu beobachten, dass die individuellen Standpunkte zu einem Thema zunehmend auch von sprachlich Schwächeren verbal ausgedrückt werden konnten. Darüber hinaus formulierten ein Teil der Schüler teilweise auch konstruktive Lösungsmöglichkeiten, die alle Perspektiven versuchen mit einzubeziehen. Die Moderatoren verfolgten die Diskussionen zunehmend themenorientiert und verwiesen auf das Anliegen, wenn vom zentralen Anliegen wegführende Aspekte angesprochen wurden. Ein Teil der Schüler verbalisierte zunehmend subjektive Gerechtigkeitsvorstellungen oder zog Vergleiche. Das in Phase 3 thematisierte Sprachmuster (Giraffensprache / Ich-Botschaft) zeigte einen alltagstauglichen Nutzen.

### Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein inklusiver Unterricht nötig und zugleich möglich ist, auch unter den vorherrschenden Bedingungen des selektiven Schulsystems. Die didaktischen und methodischen bedeutenden Mittel stehen aus

<sup>18</sup> Vgl. Hausmanns (2009): 248.

<sup>19</sup> Vgl. Feuser (2008): 2.

anderen Kontexten zur Verfügung. Das hier entwickelte inklusive Konzept von Inklusivem Unterricht kann für die allgemeinpädagogisch geführte Diskussion um einen veränderten Umgang mit Heterogenität Impulse geben. Inklusion bzw. eine inklusive Didaktik und politische Bildung ergänzen sich darüber hinaus sinnvoll: es wurde deutlich, dass gerade demokratisch-partizipative Elemente unabdingbar für die Vision einer inklusiven Schulkultur sind und zur Überwindung einer dichotomen Sichtweise beitragen können, ist inklusives Denken doch gleichzeitig auch immer ein Denken aus der Perspektive der Menschenrechte. Mit dem Klassenrat wurde ein Ansatz gewählt, der wesentliche Anliegen beider Ansätze zu verwirklichen vermag: Grundlegende Veränderungen müssen vor allem in den Köpfen der Beteiligten, d.h. mit einer »inkluisiven Haltung« beginnen, da der veränderte Umgang mit Heterogenität auch mit einer inklusiven Professionalität einhergeht.

### Literatur

- Bauer Joachim (2006a): Warum ich fühle, was Du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Sprache. Hamburg: Bauer Joachim (2006b): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Boban Ines, Hinz Andreas (2008): Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. In: Knauder Hannelore, Feiner Franz, Schupp Hubert (2008): Jeder/x ist willkommen. Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz, 53-65.
- Boban Ines, Hinz Andreas (2008a): Gewaltfreie Kommunikation und Kooperatives Lernen in Gruppen – Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. In: Mitrednir e.V. (Hrsg.)(2008): Eine Schule für alle. Warum macht Integration schlau? Köln, 53-75. Boban Ines, Hinz Andreas (2009): Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung – Anmerkungen zur internationalen und zur deutschen Debatte. In: Börrner Simone, Glink Andrea, Jäpelt Birgit, Sanders Dietke, Sasse Ada (Hrsg.)(2009): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn, 220-228. Feuser Georg (2004): Lernen, das Entzweit. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn, 220-228. Feuser Georg (2009): Lernen, das Entwicklung induziert – Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Ulla Carle & Anne Uckel (Hrsg.)(2004): Entwicklungszeiten – Forschungsperspektiven für die Grundschule. Opladen, 142-154. Feuser Georg (2008): Integration und Inklusion, Zürich (Handout zur Tagung: Integration, Diversität, Inklusion – Wie wächst zusammen, was zusammen gehört? 28./29.11.2008 Fulda). Hausmanns Sibylle (2009): Völker- und verfassungsrechtliche Aspekte schulischer Inklusion in Deutschland. In: Börrner Simone, Glink Andrea, Jäpelt Birgit, Sanders Dietke, Sasse Ada (Hrsg.)(2009): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven, Bad Heilbrunn, 240-249. Henkenborg Peter (2007): Kompetenzen und Standards – Probleme und Perspektiven für die politische und ökonomische Bildung. Marburg: Hessisches Kultusministerium, Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Paderborn. Hinz Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 02/2002, 354-361. Hinz Andreas (2007): Inklusion – Vision und Realität. In: Katzenbach Dieter (Hrsg.) (2007): Vielfalt braucht Struktur. – Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt: FB Erziehungswissenschaften, 79-96. Hüther Gerald (2008): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In: Mitrednir e.V. (Hrsg.)(2008): Eine Schule für alle. Warum macht Integration schlau? Köln, 301-310. Largo Remo H. (2008): Schule ist für Kinder da. Spiegel-Online URL [www.spiegel.de/spiegelspecial/0,1518,druck-590825,00.html](http://www.spiegel.de/spiegelspecial/0,1518,druck-590825,00.html) am 03.07.2009. Ohlmeier Bernhard (2007): Politische Sozialisation von Kindern im Grundschulalter. In: Richter Dagmar (Hrsg.)(2007): Politische Bildung von Anfang an, Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin, 54-72. Perillon Hanns (2002): Vorschlag für eine Systematisierung der Inhaltsbereiche grundschulpädagogischer Forschung. In: Ebd. (Hrsg.) (2007): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderspektive und pädagogische Konzepte. Jahrbuch Grundschulforschung 5.

Irmtraud Schnell  
**Die UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen und die Schule – Überlegungen zu pädagogischen und organisatorischen Konsequenzen**

Von Theresia Degener wurden Entstehung, Inhalt und Bedeutung der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen in der Ausgabe 3/2009 der Behindertenpädagogik eingehend erläutert. Die Konvention erhebt keine besonderen Rechte für Menschen mit Beeinträchtigung. Sie fordert den vollen Genuss der Menschenrechte und Grundfreiheiten sowie uneingeschränkte Partizipation, kurzum, ein Leben nach denselben Prinzipien, wie sie alle Menschen ohne offensichtliche Beeinträchtigungen für sich auch in Anspruch nehmen.

Grundlage der Konvention ist ein Begriff von Behinderung, der von individuellen Besonderheiten ausgeht, die sozialen Bedingungen aber als das eigentliche Problem betrachtet (vgl. Graumann 2008, 2). »In allen Lebensbereichen geht es nicht nur darum, innerhalb bestehender Strukturen Raum zu schaffen auch für Behinderte, sondern gesellschaftliche Strukturen so zu gestalten und zu verändern, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vornherein besser gerecht werden« (DIM 2008, 15).

Artikel 24 der Konvention (BRK) befasst sich mit Erziehung und Bildung für Menschen mit Behinderungen. Als Voraussetzung für soziale Zugehörigkeit (enhanced sense of belonging) gilt ein »inclusive education system«. Erziehung und Bildung für junge Menschen mit Behinderungen werden in Zukunft dieser menschenrechtlichen Betrachtung standhalten müssen. Die Entwicklungen in Deutschland werden von der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte einer ständigen Beobachtung unterzogen (Aichele 2010). Valentin Aichele nennt die Prozesse der Umsetzung der BRK mit dem Ziel, die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung in allen menschenrechtlich geschützten Lebensbereichen zu erreichen, zu Recht ein Gesellschaftsprojekt. Es brauche eine breite Unterstützung in Staat und Gesellschaft (vgl. Aichele 2008, 15). Im folgenden Beitrag sollen Überlegungen angestellt werden, welche Herausforderungen sich auf der neuen rechtlichen Grundlage an die Schule und an die Bildungspolitik richten. Schülerinnen und Schüler, die bislang in der Regel dem Förderschwerpunkt Lernen zugerechnet werden, sollen hier im Mittelpunkt stehen.

»Diskriminierung auf Grund von Behinderung«, so heißt es in Artikel 2 der Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (BRK), 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

Opladen, 13-23. Rehle Cornelia (2009): Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In: Thoma Pius, Rehle Cornelia (Hrsg.) (2009): Inklusive Schule. Leben und Lernen mit tendrin. Bad Heilbrunn, 183-193. Richter Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin. Schley Heike (2009): Die Römerstadt Schule macht sich auf den Weg zu einer Inklusiven Schule. In: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behindertler in Praxis, Forschung und Lehre, 48. Jg., 4/2009, 421-426. Stähling Reinhard (2006): »Du gehörst zu uns« Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule, Hohengehren.

**Anschrift der Verfasserin:** Miriam Sonntag  
 Gotenstraße 38, Karl-Oppermann-Schule  
 65929 Frankfurt/M

\* \* \*