

Inklusive Grundschule: ein starkes Glied in der „Kommunalen Präventionskette“ gegen Kinderarmut

Deutschland tut zu wenig für die frühkindliche Bildung und vernachlässigt geradezu sträflich die präventive Förderung von Kindern in Armutslagen. Aus dem Mangel an frühzeitiger öffentlicher Verantwortungsübernahme für das Wohlergehen aller Kinder erwachsen den Kommunen, den Ländern und dem Bund tendenziell steigende Kosten wegen teurer und ineffektiver nachsorgender Unterstützungsmaßnahmen für unzureichend qualifizierte und integrierte Jugendliche.

Deshalb haben sich AWO, DGB, GEW, Kinderschutzbund und der Paritätische Wohlfahrtsverband in Nordrhein-Westfalen 2009 zu einem landesweiten Bündnis gegen Kinderarmut zusammengeschlossen: Sie fordern die staatliche Pflicht zur Prävention. Der politische Appell des Bündnisses „Zum Auf- und Ausbau kommunaler Präventionsketten“ ist nicht ungehört geblieben. Die Landesregierung von NRW hat am 9. November 2011 in einer Auftaktveranstaltung das Modellvorhaben „Kommunale Präventionsketten“ ins Leben gerufen.

In dem folgenden Beitrag geht es darum, die Funktionsweise der Präventionskette zu skizzieren, das Verhältnis von Prävention und Inklusion zu bestimmen und die inklusive Grundschule als unverzichtbares Glied innerhalb der Präventionskette bildungspolitisch einzufordern.

Die Idee der Präventionskette

Sie orientiert sich an dem erfolgreichen Projekt „Mo.Ki - Monheim für Kinder“, das 2002 startete. Die Kommune am Rhein hat zusammen mit der AWO Niederrhein beispielhaft eine kind-/jugendbezogene durchgängige (Armut-)Präventionskette entwickelt. Diese will von Geburt an bis zum Übergang Schule-Beruf Begleitung und Unterstützung für besonders gefährdete Kinder und Jugendliche und deren Familien sicherstellen. Das Motto lautet: frühe Förderung und Partizipation anstelle von später Krisenintervention. Das Konzept zielt auf die Vermeidung von Armutfolgen - wie z.B. hohe Gesundheitsrisiken, soziale und emotionale Entwicklungsprobleme, geringe Bildung - und auf die Gewährleistung gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe.

Heute arbeiten mehr als 50 Netzwerkpartner mit der Stadt Monheim und der AWO zusammen. Sie werden wissenschaftlich begleitet und unterstützt von dem Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS - Frankfurt a. M.). In Kooperation von öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, der Familienhilfe, des Gesundheitswesens und des Bildungssystems werden praxisnahe und bedarfsgerechte Maßnahmen im Rahmen eines abgestimmten Gesamtkonzeptes für den Einzelfall entwickelt, das die Situation des Kindes bzw. des Jugendlichen und die Stärken und Schwächen der zugehörigen Familie berücksichtigt. Die Netzwerksteuerung liegt in der Hand der Kommune, die per Gesetz für die Kinder- und Jugendhilfe verantwortlich ist. Die Steuerung basiert auf Verhandlung und

Abstimmung mit den Kooperationspartnern und entwickelt sich an den Aufträgen, die sich die Partner geben.

Gerda Holz, die Verantwortliche für die wissenschaftliche Begleitung durch das ISS, betont: „Präventionsnetzwerke sind Produktionsnetzwerke.“ Präventionsorientierte Produkte sind z.B. der Begrüßungsbesuch bei Geburt eines Kindes mit einem verlässlichen bedarfsgerechten Angebot für die „Neueltern“, die systematische frühe Förderung ab Geburt in Gruppen, Krippen, KiTas als Grundlage für Bildungsteilhabe von Anfang an und einen erfolgreichen Schulverlauf sowie die besondere Unterstützung an den Übergängen des Bildungssystems KiTa - Grundschule, Grundschule - weiterführende Schule, Schule - Beruf.

Das Monheimer Projekt versteht sich als ein Erfolgsmodell. Die Sprachkenntnisse und die Gesundheitsdaten armer Kinder haben sich verbessert. Die Zahl der Schulabbrecher ist gesunken, immer mehr jungen Menschen gelingt der Einstieg in das Berufsleben.

Das Modellvorhaben der Landesregierung, das auch wissenschaftlich begleitet und ausgewertet werden soll, will bis zu 15 Kommunen in NRW darin unterstützen, ebenfalls ressort- und institutionsübergreifende Netzwerkstrukturen für präventive sozialräumliche Konzepte zur Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien aufzubauen. Die Landesregierung hat beim Start den Willen bekundet, nach Auswertung des Modellvorhabens das Projekt in die Fläche bringen zu wollen.

Die Landesregierung von NRW hat sich zu einer sozialen Präventionspolitik und damit zu einem Paradigmenwechsel in der Sozial-, Kinder- und Bildungspolitik bekannt. Sie setzt ein wichtiges Signal für andere Bundesländer. Angesichts der Tatsache, dass nach Angaben des Bildungsberichts Ruhr, dem ersten regionalen Bildungsbericht in Deutschland, allein 30 % der Kinder in der Metropole Ruhr zwei Jahre vor der Einschulung einen erheblichen Sprachförderbedarf haben, ist offensichtlich, dass die neue Landesinitiative für sich allein nicht greifen kann. Sie muss unterfüttert werden mit abgestimmten ressortübergreifenden Maßnahmen des Landes und der Kommunen. Das kostet zusätzliches Geld. Vor dem Hintergrund kommunaler Nothaushalte und begrenzter Möglichkeiten des Landeshaushalts muss auch der Bund mit ins Boot geholt werden.

Zum Zusammenhang von Prävention und Inklusion

Soziale Inklusion ist ein allgemeines Menschenrecht und meint das Recht auf ein selbstverständliches Zusammenleben und eine gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen, unabhängig von sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit, Sprache, Religion, Geschlecht, Fähigkeiten und Behinderungen. Die UN-Behindertenrechtskonvention macht dieses Recht aus gutem Grund explizit geltend für die besonders stark von sozialem Ausschluss betroffene Gruppe der Menschen mit Behinderungen. Es aber auf diese Zielgruppe zu verkürzen, wie dies derzeit im Diskurs der deutschen Bildungspolitik üblich ist, ist unzulässig.

Da Prävention auf die Vermeidung und Abwehr von Benachteiligung, Behinderung und sozialer Exklusion abzielt, ist sie ein unverzichtbarer Bestandteil eines jeden Inklusionskonzeptes. Sie ist - positiv gesprochen - „vorsorgende Inklusion“ und muss besonders in der lernsensiblen Phase der frühkindlichen Bildung und der sich

anschließenden Phase der Grundschulbildung stark gemacht werden. Wegen der untrennbaren Verbindung zu Inklusion besteht auch ein menschenrechtlicher Anspruch auf Prävention. Der Staat ist dazu verpflichtet, ihn so auszugestalten, dass er individuell einklagbar ist und von keinem Kämmerer mehr kassiert werden kann.

Die UNESCO hat in ihrer Veröffentlichung „Inklusion- Leitlinien für die Bildungspolitik“ (2009) diesen Zusammenhang pointiert herausgehoben, wenn sie dort betont: „Das Fundament für Inklusion wird durch einen frühen Bildungsbeginn gelegt, denn die frühe Kindheit ist - wie die kognitiven Neurowissenschaften belegen - eine wichtige Phase für das Erlernen kognitiver Fähigkeiten. Gut konzipierte Programme zu frühkindlicher Förderung sind also zwingend erforderlich. Insbesondere für die am stärksten benachteiligten Kinder.“

Natürlich werden auch emotionale und soziale Kompetenzen in dieser Phase angebahnt.

Um dem Präventionsgedanken auf allen politischen Handlungsebenen - Bund, Länder, Kommunen - endlich zum Durchbruch zu verhelfen, ist unbedingt auf die menschenrechtliche Begründung für eine staatlich verpflichtende Prävention zu verweisen.

Die Grundschule heute – eine Schule für fast alle Kinder

Der Grundschule kommt innerhalb der Präventionskette eine besonders wichtige Bedeutung zu. Mit ihr beginnt das verpflichtende formale Lernen. Sie hat nicht nur die Grundbildungskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln, sondern auch grundlegende soziale, personale Kompetenzen und eine positive Einstellung zum Lernen zu fördern.

Zu Recht darf die deutsche Grundschule für sich in Anspruch nehmen, dass sie anders als die weiterführenden Schulen im gegliederten Schulsystem erfolgreiche pädagogische Konzepte im Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Kinder entwickelt hat. Dennoch muss einschränkend konstatiert werden, dass bis heute Kinder mit Behinderungen keinen selbstverständlichen Zugang zu ihr haben und sie derzeit noch nicht allen Grundschulkindern eine solide Grundlage für eine erfolgreiche Schulbiografie sichert.

Kinder aus sozial benachteiligten Milieus scheitern in und an der Grundschule, weil es an Vorsorge für sie fehlt. Sie werden aufgrund verpasster „Zeitfenster der Entwicklung“ im Elementarbereich häufiger als andere Kinder mit umfangreichem Förderbedarf eingeschult. Unter den bestehenden Rahmenbedingungen kann die Grundschule diesen Bedarf nicht adäquat abdecken. Das frühe Scheitern von Grundschulkindern bedeutet in der Regel, dass sie lebenslang in ihren Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt bleiben.

Die jüngste Literalitätsstudie LEO 2011 der Universität Hamburg im Auftrag des Bundesbildungsministeriums hat ergeben, dass von den 18 - 29-Jährigen etwa 13 % zu den funktionalen Analphabeten gehören. Ihre begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen reichen nicht aus für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben. Im Rückschluss heißt das: Ein relativ großer Teil hat als Kind in der Grundschule keine hinreichenden Kenntnisse im Lesen und Schreiben erworben und die nachfolgenden Schulen haben ein nachholendes Lernen nicht ermöglicht.

Aufschlussreich ist auch eine Langzeitstudie über Armutsfolgen bei Grundschulkindern, die das ISS im Auftrag des AWO- Bundesverbandes durchgeführt hat. Es ist die erste Studie dieser Art in Deutschland. Der Endbericht wurde im Dezember 2005 vorgelegt.. Danach unterscheiden sich die Bildungsverläufe von armen und nicht- armen Grundschulkindern erheblich.

Armen Kindern bleiben erfolgreiche Bildungswege weitgehend verschlossen. Jedes dritte in Armut lebende Kind bleibt schon in der Grundschule sitzen und nur 4 % der armen Kinder erreichen das Gymnasium. Das Risiko von armen Kindern, während oder am Ende ihrer Grundschulzeit in eine Förderschule für Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache überwiesen zu werden, ist dagegen dreieinhalb mal so groß wie das von Kindern, die nicht in Armut leben. Eine zuverlässige wissenschaftliche Definition von „Lernbehinderung“ liegt dabei nicht vor. Sie wird ausschließlich relational als negative Abweichung von den Durchschnittsleistungen der Kinder der betreffenden Klasse, Schule oder des betreffenden Altersjahrgangs bestimmt.

In der Förderschule bleiben Kinder mit Leistungsschwächen und Verhaltensproblemen unter sich und lernen in einem sozial entmischten, relativ anregungsarmen und mit vielen sozialen Problemen belasteten Lernmilieu. Sie sind, wie in wissenschaftlichen Untersuchungen immer wieder nachgewiesen, in ihrem Kompetenzerwerb dadurch extrem benachteiligt und, wie die Statistiken der Schulabschlüsse ausweisen, zur Erfolglosigkeit verurteilt. In der modernen Wissensgesellschaft stellen Förderschulabsolventen als gering Qualifizierte eine normabweichende Minderheit dar und sind stärker als in früheren Zeiten von Stigmatisierung und sozialem Ausschluss bedroht.

2008 waren nach einer Studie des Bildungsforschers Klaus Klemm mehr als die Hälfte der Jugendlichen ohne Abschluss Förderschüler, rund ein Viertel der Schulverlierer gingen auf eine Hauptschule. Klemm fand in seiner Studie auch heraus, dass rund die Hälfte der Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, diesen später nachholen. Dies gelingt ihnen vor allem im Übergangssystem, das für schwer vermittelbare Jugendliche geschaffen wurde, um deren Ausbildungsreife zu fördern. Das sei einerseits ein Erfolg, schreibt Klemm, er werde jedoch teuer erkauft. Der Experte schätzt die zusätzlichen Kosten auf über 200 Millionen Euro pro Altersjahrgang. „Würden diese Ressourcen im allgemeinbildenden Schulwesen präventiv eingesetzt, könnte vielen Schülern das Erlebnis des Scheiterns und die Vergeudung von Lebenszeit erspart bleiben.“

Die inklusive Grundschule – eine Schule für alle Kinder

Die inklusive Schule in einem inklusiven Schulsystem ist eine völkerrechtliche Verpflichtung, zu der sich die Bundesregierung und mit ihr die Länder durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention bekannt haben. Das Fundament dafür muss in der Primarstufe mit der inklusiven Grundschule gelegt werden.

Die inklusive Grundschule ist eine Schule für alle Kinder. Kein Kind wird wegen seiner Lernprobleme, seiner emotionalen und sozialen Entwicklung, seiner Hochbegabung, seiner Behinderung auf eine Förderschule überwiesen. Kein Kind wird kategorisiert. Jedes Kind ist unabhängig von seiner sozialen Herkunft, seiner ethnischen und kulturellen Zugehörigkeit willkommen und wird in seiner individuellen

Lernentwicklung im gemeinsamen Unterricht gefördert. Die Grundschule passt sich den Kindern an und arbeitet mit den KiTas ihres Einzugsbereichs eng zusammen, um den Übergang für Kinder und Eltern vorzubereiten. Die Kinder werden im wahrsten Sinne da abgeholt, wo sie stehen.

Wie muss man sich Arbeitsbedingungen und Arbeitsweise der inklusiven Grundschule im Vergleich zu der heutigen Grundschule vorstellen?

Die inklusive Grundschule verfügt über die notwendigen sonderpädagogischen Ressourcen, um alle Kinder, auch Kinder mit sozialen Entwicklungsproblemen, bestmöglich zu fördern. Die Mittelzuweisung erfolgt pauschal und ist nicht mehr an das einzelne Kind gebunden. Die stigmatisierende Feststellungsüberprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf entfällt. Arme Kinder müssen nicht als „behindert“ etikettiert werden, damit die Schule zusätzliche Fördermittel bekommt. Der Ressourcentransfer von den Förderschulen zu den Grundschulen geht einher mit dem jahrgangswisen Auslaufen der Förderschulen für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache.

Dazu schreiben die Bildungsforscher Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz in ihrem Gutachten für das nordrhein-westfälische Schulministerium (2011): „Um die schulische Absonderung von Armutskindern zu vermeiden, die sich zudem sowohl kognitiv als auch für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung negativ auswirkt, kann nur das generelle Auslaufen der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache die Anhebung der Schulabschlüsse und damit das Erreichen normaler Ausbildungsgänge wie auch die Stärkung sozialer Partizipation erreicht werden. Die Kompetenz der Sonderpädagogen kommt unter den strukturellen Bedingungen des gemeinsamen Unterrichts wirksamer zur Geltung.“

In prekären Einzugsbereichen mit vielen Kindern in benachteiligten Lebenslagen ist der Unterstützungsbedarf besonders groß. Dem muss personell, sächlich und konzeptionell Rechnung getragen werden. Die Zuweisung der sonderpädagogischen Ressourcen erfolgt daher differenziert nach Sozialindex des Einzugsbereichs und nach der konkreten Zusammensetzung der Schülerschaft einer Grundschule. Auch die Klassengrößen müssen darauf abgestimmt werden. Die Priorisierung folgt dem Grundsatz, dass Ungleiche nicht gleich behandelt werden dürfen.

Die dauerhafte Beschäftigung von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern an Grundschulen in schwierigen sozialräumlichen Kontexten ist notwendig. Diese Grundschulen müssen sich wie die KiTas, mit denen sie im Quartier eng zusammenarbeiten, zu Familienzentren entwickeln und Eltern- und Kindberatung in der Präventionskette weiterführen. Niederschwellige Angebote wie Elterncafés, Anlaufstellen für Elternberatung in der Schule sowie Hausbesuche bei Eltern sind wichtige präventive Bausteine einer inklusiven Grundschule.

Die befristete Finanzierung der Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets bis 2013 durch den Bund muss verstetigt werden. Das derzeitige Konzept muss allerdings radikal umgestellt werden. Die finanziellen Leistungen, die jetzt an die Bedürftigkeit des einzelnen Kindes gebunden sind und damit über bürokratische Umwege von den Eltern einzeln abgerufen werden müssen, müssen

direkt den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden, damit diese inklusionsfähig sind.

Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache sind besonders häufig von frühem Scheitern in der Grundschule bedroht, wenn ihre Eltern einen niedrigen Bildungsstatus haben und in sozial prekären Verhältnissen leben. Für die spezifischen Lern- und Sprachbedürfnisse dieser Kinder gibt es durchgängig verankerte interkulturelle Sprachförderkonzepte. Entsprechend ausgebildete Lehrkräfte verstärken das Kollegium der inklusiven Grundschule. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gehören dazu. Die inklusive Grundschule sieht in der natürlichen Mehrsprachigkeit der Kinder einen Schatz, der gehoben werden muss. Sie lässt sich grundsätzlich von der Überzeugung leiten, dass jedes Kind Potentiale hat. Es ist Aufgabe der Pädagogen, gemeinsam die Talente eines jeden Kindes zu erkennen und zu fördern.

Durch die Inklusion von Kindern, die heute den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen zugeordnet werden, werden die Grundschulen mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet. Diese orientieren sich an den angemessenen Vorkehrungen, die für das einzelne Kind mit seinem individuellen Förderbedarf bereit gestellt werden müssen. Neben den Sonderpädagogen und Sozialpädagogen werden auch Integrationshelfer und Assistenten Bestandteile des Kollegiums. Therapeuten und Spezialkräfte besuchen bei Bedarf die Kinder in der inklusiven Grundschule. Auch die Gebäude und die räumliche Ausstattung werden bedarfsgerecht angepasst.

Inklusive Grundschulen bringen die Vorzüge ihres multiprofessionellen Personals zum optimalen Einsatz durch die Organisation verbindlicher multiprofessioneller Teamarbeit. Dafür muss das pädagogische Personal aus- und fortgebildet geben. Schulleiter/innen werden im Rahmen von Fortbildungen darin unterstützt, Teamstrukturen aufzubauen. Die Gutachter Klemm und Preuss-Lausitz empfehlen die Einrichtung eines Zentrums für unterstützende Pädagogik (ZuP) an jeder inklusiven Schule als organisatorische Lösung. Die Arbeit im Team ermöglicht einen intensiven Austausch über die individuelle Entwicklung der einzelnen Kinder. Ein Förderplan für jedes Kind dokumentiert die jeweilige Lernentwicklung und ist Grundlage für Gespräche mit Eltern und Kind. Durch die Vernetzung mit außerschulischen Netzwerkpartnern wird es möglich, bei Problemen, die nicht allein schulisch gelöst werden können, bedarfsgerechte Hilfe und Unterstützung zu organisieren. Die Kooperationszeit wird in der Arbeitszeit des Personals berücksichtigt.

Die Einführung des gebundenen Ganztags ist ein weiteres zentrales Element zur Stärkung der präventiven und inklusiven Arbeit der Grundschule. In einem allerersten Schritt ist er für Grundschulen in sozial belasteten Einzugsbereichen einzurichten. Der offene Ganztage der Grundschule gleicht derzeit einem bunten Flickenteppich an Angeboten, den die Grundschule in Eigenregie zusammenstellen und organisieren muss. Eine gezielte pädagogische Lernförderung ist über den Einsatz von wechselnden Honorarkräften in einem vom schulischen Vormittag abgetrennten Nachmittagsbereich nicht gewährleistet.

Der gebundene Ganztage hingegen schafft Rahmenbedingungen für die lernförderliche Individualisierung im Unterricht und gibt Raum für forschendes,

handlungsorientiertes Lernen. Er passt sich den biologischen Bedürfnissen der Kinder an durch eine rhythmisierte Struktur von Phasen der Konzentration und Entspannung. Er sichert allen Kindern ein gesundes Mittagessen und ermöglicht eine ganzheitliche Ausgestaltung des erweiterten Bildungs-, Freizeit- und Kulturangebots durch die Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an den individuellen Fördermaßnahmen im Nachmittagsbereich. Kulturelle Bildung muss groß geschrieben werden. Aktive Teilhabe an kulturellen Angeboten wie Tanz, Theater, Musik und Chor regt die kreativen Kräfte der Kinder an, stärkt ihr Selbstwertgefühl und erschließt ihnen Welten, die sie durch ihre Familien in der Regel nicht kennenlernen.

Das Jahrgangsprinzip für die Zusammenstellung von Klassen bzw. Lerngruppen wird ersetzt durch die Jahrgangsmischung. Die Mischung von Kindern aus den Jahrgängen 1-4 hat sich pädagogisch bewährt und sorgt dafür, dass auch eine vorwiegend sozial benachteiligte Schülerschaft in anregungsreichen Lerngruppen mit- und voneinander lernen kann. Lerneffektive Verfahren der Individualisierung und des kooperativen Lernens sichern angesichts der großen Leistungsunterschiede individuelle Lernerfolge für alle.

Altergemischte Gruppen sind hervorragend geeignet für das Erlernen und Leben von Verantwortung für sich und andere. Gerade Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten brauchen die Erfahrung, dass ihnen verantwortungsvolle Aufgaben für die Gemeinschaft übertragen werden. Altersgemischte Gruppen sind hilfreich für die Entwicklung einer demokratischen partizipativen Schulkultur. In der inklusiven Grundschule sind die Kinder und ihre Eltern aktiv beteiligt an der Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts. Konflikte im Schulalltag werden gemeinsam mit den Kindern reflektiert und bearbeitet.

Die inklusive Grundschule kennt nicht die undifferenzierte und entmutigende, defizitorientierte Leistungsbewertung mit Ziffernnoten. Sie gibt den Kindern eine sichere, anregungsreiche und anspruchsvolle Lernumgebung und dazu individuelle prozess- und kompetenzorientierte Leistungsrückmeldungen. Diese werden ergänzt durch unterschiedliche Formen der Selbstevaluation.

Elemente der inklusiven Lernkultur gehören heute schon zu den Bausteinen der guten Grundschulpädagogik. Sie müssen nicht erst erfunden werden. In der inklusiven Grundschule sind sie jedoch systemisch verankert und werden von allen Lehrkräften auch angewendet, weil Aus- und Fortbildung in Qualität und Umfang darauf abgestellt sind.

Zusammen mit der präventiven frühkindlichen Förderung kann die inklusive Grundschule eine stabile und belastbare Förderkette von 0-10 bilden. Sie kann Lernfreude, Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft wecken bzw. erhalten, zur Vermeidung von frühem Scheitern und späterem Schulabbruch beitragen und der Entstehung eines umfangreichen langfristigen Förderbedarfs entgegenwirken. Fragt man finnische Experten nach dem Geheimnis ihres Schulerfolgs, dann verweisen sie auf ihr Credo: Auf den Anfang kommt es an!

Es ist ein Gebot der Vernunft und der Menschenrechte, die Grundschule in Deutschland zu einer Schule für alle zu machen. Die Politik ist aufgefordert, das zu realisieren.

Inklusive Grundschule - und danach?

Bislang wird die Grundschule von vielen hierzulande immer noch als bloßer „Zubringer“ zu den weiterführenden Schulen betrachtet. Sie hat sich - je nach Bundesland - über mehr oder weniger verbindlich geltende Grundschulempfehlungen an der Selektion zu beteiligen. Obwohl die Aufteilung der Kinder auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge dem Inklusionsgebot widerspricht und zur Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt, ist man in Deutschland noch weit von einem einheitlichen inklusiven Schulsystem entfernt. Die integrierte Gesamtschule und neue Schularten des längeren gemeinsamen Lernens können sich bis auf Weiteres nur in Konkurrenz zu den selektiven Schulformen als Schulen für alle Kinder anbieten und weiterentwickeln.

Der bildungspolitische Fortschritt in Deutschland ist eine Schnecke!
In NRW können sich demnächst im Rahmen eines Modellvorhabens bis zu 15 Grundschulen mit Schulen der Sekundarstufe I und II auf Antrag des Schulträgers zusammenschließen. Zu diesem im Sinne der Prävention und Inklusion unterstützenswerten bildungspolitischen Vorstoß liegen u. a. Initiativen von Grundschulen mit durchgängigen Lernkonzeptionen von 1-10 bzw. 1-13 vor. Diese Variante hat gegenüber dem Zusammenschluss von bestehenden Schulen des Primar- und Sekundarbereichs den pädagogischen Charme, dass Geist und Konzept der inklusiven Grundschularbeit naht- und bruchlos fortgeführt und für die nachfolgenden Jahrgänge altersgemäß ausgestaltet werden können. Wie wäre es, wenn auch der Vorschulbereich mit einbezogen werden dürfte?

Literatur:

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bund und Länder planen Grundbildungspakt für Alphabetisierung. Pressemitteilung 025/2011

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2009

ISS- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Hrsg.): Fachliche Maßstäbe zum Auf- und Ausbau von Präventionsketten in Kommunen. Abzurufen unter: www.iss-ffm.de/veroeffentlichungen/publikationen.html

Holz, G. et al. : Zukunftschancen für Kinder!? Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Zusammenfassung des Endberichts der 3. AWO- ISS- Studie. Im Auftrag der AWO Bundesverband e.V. Bonn/Berlin/Frankfurt 2005

Klemm, K./Preuss-Lausitz, U.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in NRW. Juni 2011. Abzurufen unter:
http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten__Auf_dem_Weg_zur_Inklusion_/NRW_Inklusionskonzept_2011__-_neue_Version_08_07_11.pdf

Klemm, K.: Sonderweg Förderschulen. Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit der Förderschulen in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2011

RVR – Regionalverband Ruhr (Hrsg.): Bildungsbericht Ruhr. Münster 2012

Schumann, B.: „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle. Bad Heilbrunn 2007

Stähling, R.: „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Hohengehren 2006

Dr. Brigitte Schumann
ifenici@aol.com