

Der bildungspolitische Umgang mit Inklusion und die Folgen

Der Umgang der deutschen Bildungspolitik mit Inklusion, ausgelöst durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), zeichnet sich aus durch zweierlei:

1. Verfälschung statt Klärung des menschenrechtsbasierten Inklusionsbegriffs,
2. Verweigerung der an Inklusion orientierten Konventionsziele, zu deren Einhaltung sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichtet hat und die seit dem 26.03.2009 rechtsverbindlich gelten. Es handelt sich um eine gezielte Strategie der Verfälschung und Verweigerung mit weitreichenden negativen Folgen, wie zu zeigen ist.

Begriffsverfälschung statt Begriffsklärung

Der bildungspolitische Umgang mit Inklusion beginnt mit einem Übersetzungstrick. Deutschland hat in Absprache mit anderen deutschsprachigen Ländern wie Liechtenstein, Österreich und der Schweiz maßgeblich dafür gesorgt, dass der englische Begriff „Inclusion“ in der amtlichen deutschsprachigen Übersetzung des Konventionstextes durch den vertraut klingenden Begriff „Integration“ wiedergegeben wurde. Damit sollte der Eindruck erweckt werden, dass es bereits „vielfältige Übereinstimmungen“ zwischen den Konventionsforderungen in Artikel 24 und der bildungspolitischen Praxis in Deutschland gäbe. Genau diese Behauptung von den „vielfältigen Übereinstimmungen“ findet sich auch in der Denkschrift wieder, die die Bundesregierung dem Ratifikationsgesetz mit auf den Weg gegeben hat.

Die bildungspolitische Strategie in Deutschland längst geändert. Nicht mehr die Vermeidung des Begriffs Inklusion ist heute das Ziel. Im Gegenteil, alles und jedes wird mit dem Begriff Inklusion bildungspolitisch belegt und etikettiert. Man kann mit Fug und Recht davon sprechen, dass der Begriff und das damit verbundene Konzept eine „feindliche Übernahme“ durch die Kultusbürokratie und die Politik erfahren haben und der absoluten inhaltlichen Beliebigkeit preisgegeben sind. Was auf der Strecke bleibt, ist die Kommunikation über die Bedeutung von Inklusion als menschenrechtsbasiertes gesellschaftliches Gegenmodell zu sozialer Exklusion, Segregation, Selektion und Diskriminierung in allen Lebensbereichen. Bildungspolitisch wird Inklusion verfälscht zu einem Recht für Eltern von Kindern mit Behinderungen, innerhalb des bestehenden selektiven Schulsystems zu entscheiden, ob der sonderpädagogische

Unterstützungsbedarf ihrer Kinder in separierten oder „inklusionen Settings“ erfüllt werden soll. Wobei dieses Recht auch nur in Hamburg uneingeschränkt rechtliche Gültigkeit hat, während es in den anderen Bundesländern unter wiederum unterschiedliche Finanz- und Organisationsvorbehalte gestellt wird.

Die Bildungspolitik vermeidet es tunlichst, von Inklusion und inklusiver Bildung als einem Menschenrecht zu sprechen. Warum wohl? Ohne den expliziten Menschenrechtsbezug soll die einseitige Anwendung des Inklusionsbegriffs auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und damit die Verfälschung des universalen Inklusionsanspruchs offensichtlich weniger ins Auge springen.

Verweigerung der Konventionsziele

Auf die Frage, was genau die Umsetzung der Inklusionsverpflichtung für das deutsche Schulsystem impliziert, wird der ehemalige UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Munoz, zuweilen mit der Aussage zitiert: „Wie können wir das Bildungssystem in ein wirklich inklusives System umwandeln? Ich glaube, wir müssen nur eine einzige Kleinigkeit ändern, nur eine kleine Sache, nämlich alles.“ Das trifft den Nagel auf den Kopf.

Der Konventionsauftrag für ein inklusives Schulsystem bedeutet, Abschied zu nehmen sowohl von dem Sonderschulsystem als auch von dem selektiven allgemeinen Schulsystem. Ein Abschied auch von einer an Leistungshomogenität orientierten Lernkultur, die alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Unterschiedlichkeit auf unfaire Art gleich behandelt und an Normalitätserwartungen anpasst. Können sie diese nicht erfüllen, dann liegt das Problem bei den Schülerinnen und Schülern. Für den Umgang damit stehen hierarchische Kategorien und selektive Strukturen zur Verfügung, die aus Differenz Ungleichheit herstellen und sozialen Ausschluss befördern.

Die Politik verweigert den strukturellen und pädagogischen Umbau des gesamten Schulsystems unter Einschluss des Sonderschulsystems zu einem inklusiven Schulsystem.

Sie ignoriert das Konzept der inklusiven Bildung der UNESCO, das auf der UNESCO Weltkonferenz in der internationalen Erklärung von Salamanca schon 1994 ausformuliert wurde. Sie ignoriert alle nachfolgend von der UNESCO formulierten politischen Leitlinien zu Inklusion, die weitreichende und tiefgreifende Veränderungen des ganzen Bildungssystems, seiner Inhalte, seiner Methoden, Organisationsformen und Strukturen verlangen.

Der UN-Fachausschuss für die Kinderrechtskonvention hat mit Blick auf unser Schulsystem 2014 die Empfehlung für die Bundesregierung und die Länder ausgesprochen: „Undertake a revision of the current education system dividing students in various tracks at a very early stage and make it more inclusive.“ Und der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der gerade erst sein Urteil zu der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland im Rahmen der Staatenüberprüfung Deutschlands abgegeben hat, „empfiehlt dem Vertragsstaat, im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen.“

Die sonderpädagogischen Strukturen entwickeln sich ebenfalls konventionswidrig. Im Namen von Inklusion werden mit Hilfe des eingeführten Elternwahlrechts sonderpädagogische Doppelstrukturen etabliert und das System der Sonderpädagogik wird insgesamt ausgeweitet. Von Segregationsabbau keine Spur. Trotz steigender Inklusionsanteile bleiben die Anteile der Kinder in Sonderschulen stabil. Der zuständige Fachausschuss in Genf hat seine Besorgnis darüber zum Ausdruck gebracht und empfohlen: „umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Zielvorgaben zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen“

Die Folge: Erhalt der „Armenschulen“

Mit dem Wahlrecht der Eltern bleiben die Sonderschulen für Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) bis auf weiteres erhalten. Das ist blanker Zynismus. Wir wissen, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern dieser Sonderschularten nicht um Kinder mit Behinderungen handelt, sondern um sozial benachteiligte Kinder in Armutslagen, die durch die Separierung in Sonderschulen noch einmal benachteiligt werden.

Besonders gut erforscht ist die Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt ist zwar rückläufig, sie stellen aber immer noch die weitaus größte Gruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ihre Separierung in der Sonderschule ist im internationalen Vergleich ein deutlicher Sonderweg. Von Prof. Wocken u.a. liegen bedeutende Studien über die Lernineffizienz dieses Förderschultyps vor. Die Hauptursache für die schlechten Lernergeb-

nisse sieht Wocken in der kognitiven und sozialen Anrengungsarmut behinderungsspezifisch ausgelesener Lerngruppen, die einen dreifachen Reduktionismus in didaktischer, methodischer und sozialer Hinsicht befördert.

Prof. Haeberlin hat in einer Schweizer Langzeitstudie ermittelt, dass diejenigen, die in einer Sonderklasse gelernt hatten, als junge Erwachsene keinen Zugang zu anspruchsvolleren Berufen finden konnten. Ausbildungsabbrüche und Langzeitarbeitslosigkeit waren charakteristisch für diese Gruppe. Vergleichbare junge Erwachsene, die in Regelklassen lernen konnten, fanden leichter Anschluss an eine berufliche Ausbildung. Integrierte Schulabgänger hatten sogar gewisse Chancen auf eine Ausbildung im mittleren oder höheren Segment der beruflichen Ausbildung.

Das von dem Schulministerium in Auftrag gegebene Gutachten von Klemm/Preuss-Lausitz (2011) für die inklusive Schulentwicklung in NRW fordert daher zurecht „das generelle Auslaufen der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, um die schulische Absonderung von Armutskindern zu vermeiden, die sich zudem sowohl kognitiv als auch für die Persönlichkeitsentwicklung negativ auswirkt“.

Warum hat die Politik kein klares Ausstiegskonzept - Bremen einmal ausgenommen?

Prof. Dagmar Hänsel hat sich mit der Geschichte der Hilfsschulpädagogik, der Begründerin der Sonderpädagogik in Deutschland, intensiv forschend auseinandergesetzt, Ihre Antwort darauf lautet, dass die politisch und gesellschaftlich unaufgearbeitete Geschichte der Hilfsschule und der Hilfsschulpädagogik vor, während und nach der Zeit des Nationalsozialismus es der Sonderpädagogik ermöglicht, die „besondere“ Zuständigkeit für sozioökonomisch extrem benachteiligte Kinder mit Schulleistungs- und Entwicklungsproblemen zu reklamieren und mit der Wahrnehmung dieser „besonderen“ Aufgabe ihre Abtrennung von der allgemeinen Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin, die getrennte Ausbildung von allgemeinen Pädagogen und Sonderpädagogen und das Festhalten an der Institution Sonderschule zu begründen.

Hänsel fordert dazu auf, die allgemeinen Pädagogen so zu qualifizieren und die allgemeinen Schulen so auszustatten, dass sie für alle Kinder pädagogische Verantwortung übernehmen. Das bedeutet in ihrer historischen Perspektive: Mit dem Auslaufen von Sonderschulen für die Förderschwerpunkte LES laufen auch die Lehramtsstudiengänge für Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen LES aus.

Die Folge: Sonderrolle Gymnasium

Inklusion wird nicht als bildungspolitischer Auftrag wahrgenommen, um einen Prozess der Konvergenz zwischen den gegliederten Schulformen einerseits und den integrierten

Schulformen wie Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen etc. andererseits einzuleiten. Dementsprechend ist es politischer Wille in fast allen Bundesländern, das Gymnasium von der Inklusionsverpflichtung zu befreien, Die Bildungspolitik zeigt sich besonders verständnisvoll, wenn es darum geht, dem Gymnasium die Aufnahme von Kindern mit „Lernbehinderung“ aus den unteren sozialen Schichten zu „ersparen“.

Schließlich kennt die Politik die Motive der Eltern - Distinktion und soziale Homogenität - bei der Schulwahl des Gymnasiums nur allzu gut. Kinder aus der sozialen Unterschicht sollte es aus dieser Elternperspektive nach Möglichkeit an der Schule des eigenen Kindes nicht geben. Soziale Segregation ist ein erwünschter Effekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge. Die Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung hat dies unlängst bestätigt.

In NRW betont die Schulministerin, dass alle Schulformen in die Inklusion von Kindern mit Behinderungen einbezogen werden sollen, aber die konkrete Umsetzung auf der Schulträgerbene ist nicht gesetzlich geregelt. Es zeigt sich, dass trotz der vielen guten Worte auch hier die Gesamtschulen und die Sekundarschulen als „Schulen des längeren gemeinsamen Lernens“ für das gemeinsame Lernen zuständig sind.

In fünf Bundesländern haben wir schon ein zweigliedriges System mit dem Gymnasium, das nach 8 Jahren zum Abitur führt, und einer zweiten Säule, die das Erreichen des Abiturs nach 9 Jahren ermöglicht. Ein pragmatisches Modell. Es soll die Ungleichheit der Bildungschancen reduzieren, indem es eine Schulform anbietet, die alle Schülerinnen und Schüler willkommen heißt. Gleichzeitig soll es die Nachfrage der Eltern aus Ober- und Mittelschicht nach einem Gymnasium befriedigen, das auf eine akademische Laufbahn vorbereitet und sich nicht auf die Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen einstellen muss. In Hamburg und Berlin gibt es erste deutliche Hinweise, dass die bildungspolitisch postulierte Gleichwertigkeit der beiden Säulen schon kippt. Das Gymnasium ist der Marktführer, seine Attraktivität ist ungebrochen, während die Stadtteilschule in Hamburg und die Integrierte Sekundarschule in Berlin von Teilen der Elternschaft als eher zweitklassig und als Problemschulen wahrgenommen werden, weil sie alle Kinder aufnehmen müssen, auch die Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium weiterhin abschieben darf.

Indem das Gymnasium eine Sonderrolle spielen darf, wird die bestehende soziale Segregation institutionell noch vertieft. Dass einzelne Gymnasien sich der Aufgabe des gemeinsamen Lernens freiwillig und gerne stellen, ändert nichts an dieser Tatsache.

Die Folge: „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schulen

Die „European Agency for Special Needs and Inclusive Education“ stellt immer wieder heraus, dass mit der Umsetzung von Inklusion die allgemeine Schule und die allgemeine Pädagogik sich paradigmatisch verändern müssen. Die Sonderschule lediglich unter das Dach der allgemeinen Schule zu holen, wird dem Inklusionsanspruch nicht gerecht.

Die UNESCO lehnt in ihrem Dokument „Inclusion - The Way of the Future“ (2008) sehr explizit die Einführung des sonderpädagogischen Paradigmas in der Regelschule ab, indem sie feststellt: „The importing of practices from special educational needs tend to lead to the development of new, more subtle forms of segregation within mainstream settings. (...) Inclusion will not be achieved by transplanting special educational thinking and practice into mainstream contexts.“ Sie sieht die Gefahr, dass mit der Übernahme sonderpädagogischer Praktiken und Konzeptionen in den Regelschulen neue subtile Formen der Segregation Einzug halten. Die allgemeine Schule soll zu einer Schule für alle Kinder entwickelt und nicht die Sonderschule in der allgemeinen Schule reorganisiert werden.

Wie kommt es trotz der deutlichen Hinweise dennoch zur „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schulen in Deutschland? Warum werden Kulturen, Praxen und Strukturen der Sonderpädagogik in die allgemeine Schule kritiklos implementiert? Die Antwort liegt auf der Hand: Um den strukturellen Umbau des Schulsystems zu umgehen, hat die Politik Inklusion verfälscht zu einem Wahlrecht für Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Das genau macht sich die Sonderpädagogik zunutze.

Die Sonderpädagogik bestimmt selbstverständlich die Aus- und Fortbildungskonzepte für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung. Mit der Unverzichtbarkeit der sonderpädagogischen Fachkompetenz für die vielfältigen Aufgaben der Inklusion an unterschiedlichen Förderorten begründet sie den Ausbau von Sonderpädagogik an den Universitäten, den Erhalt eines eigenständigen Studiengangs Sonderpädagogik für alle Fachrichtungen und fordert die sonderpädagogische Anreicherung der Aus- und Fortbildung für alle anderen Pädagogen.

Baden-Württemberg hat sich mit der Entscheidung für die Beibehaltung eines grundständigen Lehramtes für Sonderpädagogik auf diese Ausrichtung verständigt. Auch NRW fühlt sich dieser Linie in dem kürzlich vorgelegten Referentenentwurf verpflichtet. Und das, obwohl in NRW an der Universität Bielefeld beispielhaft ein integrierter Studiengang entwickelt und erfolgreich evaluiert worden ist, der den Erwerb eines allgemeinen und sonderpädagogischen

Lehramts ermöglicht, Mit diesem Studiengang ist die Integration der Sonderpädagogik in die Erziehungswissenschaft vollzogen und die fatale Trennung von Sonderpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft aufgehoben.

Wie die Fortbildungskonzeptionen für Inklusion zeigen, kann die Sonderpädagogik sich auch hier erfolgreich durchsetzen. Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber (2013) haben im Auftrag der Bertelsmann Stiftung über 700 Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion analysiert. Sie konnten feststellen, dass fast jede zweite Fortbildungsmaßnahme ihrer untersuchten Stichprobe zum Ziel hatte, Wissen und Kompetenzen zu sonderpädagogischer Förderung zu vermitteln. Die Autoren sehen darin die Gefahr, „dass die Angebote damit weiterhin einer Integrationslogik folgen, der es mehr um eine bloße Anreicherung bestehender Strukturen und Praktiken der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischen Inhalten als um einen tatsächlich grundlegend veränderten Umgang mit Heterogenität geht“.

Die Sonderpädagogik bietet - wohlwissend, dass ihre Diagnostik nicht mehr unumstritten ist - ein neues Modell von engmaschiger Testdiagnostik und testkontrollierter Förderung an. Sie versucht dies unter dem Vorzeichen von Prävention und Inklusion in die Aus- und Fortbildungskonzepte zu implementieren. Die Anwendung des von US-amerikanischen Sonderpädagogen entwickelten Modells mit der Bezeichnung „Response-to-Intervention“ (RTI) ist im Rügener Modellversuch bereits erfolgt. Mit dieser spezifischen Form der „Sonderpädagogisierung“ bekommt der Vermessungswahn, der mit der „empirischen Wende“ durch die empirische Bildungsforschung in den allgemeinen Schulen Einzug gehalten hat, zusätzlich Auftrieb und Verstärkung.

Fazit

Für Lehrerverbände droht die Inklusion in unseren Schulen an der Ressourcenfrage zu scheitern. Auch wenn unbestritten die personelle und sächliche Ausstattung der Schulen für Inklusion unzureichend ist, das Scheitern der Inklusion entscheidet sich an der Frage, ob die Bildungspolitik weiterhin an der Verfälschung des menschenrechtsbasierten Inklusionsbegriffs festhält und damit die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik und einer inklusiven Schule in einem inklusiven Schulsystem verhindert.

Inklusive Pädagogik ist begründet in einem menschenrechtlich fundierten Heterogenitätsverständnis, das auf dem grundlegenden Prinzip der gleichberechtigten und selbstbestimmten Teilhabe und Zugehörigkeit beruht. Insofern stellt das selektive Schulsystem eine erhebliche Barriere für Inklusion dar, die überwunden werden muss. Mit der „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule wird das nicht gelingen. Die „Sonderpädagogisierung“ selbst muss als Barriere identifiziert werden, damit Inklusion überhaupt eine Entwicklungschance in den allgemeinen Schulen bekommt. ■

Dr. Brigitte schumann

ifenici@aol.com

Foto: fotolia.de/©Oliv

Ausgewählte Literatur:

- Amrhein, B. / Badstieber, B.: Lehrerfortbildungen - eine Trendanalyse. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2013
- Haeberlin, U. et al.: Langzeitwirkungen in der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern 2011
- Hänsel, D.: Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 2014
- Henry-Huthmacher, C. et al. (Hrsg.): Eltern-Lehrer-Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart 2013
- Klemm, K./ Preuss-Lausitz, U.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Juni 2011
- UNESCO: International Conference on Education. Reference Document „Inclusion - The Way of the Future“, 2008. Verfügbar über: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf
- UN-Fachausschusses CRPD: Abschliessende Bemerkungen in der deutschen Übersetzung. Verfügbar über: http://www.institut-fuermenschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/UNdokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf
- Wocken, H.: Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2000