

AK:BE-Rundbrief

Editorial

Inklusion – ein verweigertes Menschenrecht

Texte von Brigitte Schumann zur UN-Behindertenrechtskonvention
ausgewählt aus 10 Jahren AK:BE

Als 2008 der Arbeitskreis Bildung und Erziehung seine Arbeit aufnahm, stand dahinter die Intention, der allgegenwärtigen neoliberalen Vereinnahmung entgegenzuwirken. Bezogen auf Bildung und Erziehung ging (und geht) es "um die gesellschaftliche Bewusstseinslage und demokratische Handlungsfähigkeit", somit um "das entschlossene Bestreben ..., das Gemeingut Bildung gegen weitere Enteignungen zu verteidigen und bereits Enteignetes wieder gesellschaftlich anzueignen. Es gilt, weltweit für öffentliche menschenwürdige Bildung zu kämpfen (und weiter darum), allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten zu geben, ihre Fähigkeiten zu erfahren, zu entfalten, zu entwickeln und zwar in allen Bereichen – den geistigen, musischen, körperlichen, emotionalen, sozialen."¹



Mit dieser Zielsetzung ging der AK:BE offensiv an die Öffentlichkeit. In Diskussionen, Teilnahme an universitären Veranstaltungen, eigenen Seminaren, Workshops und schriftlichen Verlautbarungen wurde mit der Zielvorstellung "Eine Schule für alle" das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland angegriffen. Dabei wurden und werden die aktuellen Gegebenheiten und Entwicklungen im gegliederten Bildungssystem kritisch beleuchtet. Diese Arbeit wird im drei- bis viermal jährlich erscheinenden AK:BE-Rundbrief mit einschlägigen Publikationen ergänzt und unterstützt.

Ein Thema, das immer im Vordergrund der Arbeit des AK:BE gestanden hat, ist die Inklusion. Insbesondere in den Rundbriefen wurde herausgestellt, dass die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in Deutschland zwar ratifiziert, aber nicht mit erforderlichem Ernst und Engagement umgesetzt wurde. Der demokratische Grundgedanke der Inklusion wird gesellschaftlich nicht erkannt bzw. ignoriert. Und es mehren sich gesetzliche und administrative Regelungen, die Inklusion in den Schulen immer mehr konterkarieren.

Diese Entwicklung wurde durch Dr. Brigitte Schumann, ehemalige Bildungspolitikerin und derzeitige freie Bildungsjournalistin, in den AK:BE-Rundbriefen und vor allem in ihrem 2018 erschienenen Buch "Streitschrift Inklusion"² aufgezeigt und massiv kritisiert. Verwiesen sei insbesondere auch auf ihren aktuellen Beitrag (2019) und ergänzende Dokumente in der Schriftenreihe "Eine für alle - Die inklusive Schule für die Demokratie"³.

Der AK:BE unternimmt mit diesem "Spezial" den Versuch, anhand einer Auswahl ihrer Artikel aus 10 Jahren die Entwicklung der Inklusion in Deutschland nach Ratifizierung der UN-BRK nachvollziehbar zu machen – und damit hoffentlich Motivation zu aktiver Stellungnahme gegen Tendenzen zur faktischen Zerschlagung der Inklusion in Deutschland zu wecken.

1 Homepage des AK:BE: <https://www.attac-koeln.de/bildung-und-erziehung/>

2 Brigitte Schumann. Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen. Debus (Verlag Schwalbach/Ts.) 2018, 113 Seiten. ISBN978-3-95414-106-7

3 Brigitte Schumann, Das verweigerete Recht auf inklusive Bildung. Schriftenreihe 'Eine für alle - Die inklusive Schule für die Demokratie.', Heft 5,4-21, 2019. Der Text kann heruntergeladen werden unter:

<http://bildungspolitik.blog.rosalux.de/2019/09/11/das-verweigerete-recht-auf-inklusive-bildung-von-dr-brigitte-schumann/>

Vorbemerkung

10 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch Deutschland begegnen weite Teile der Lehrerschaft und der Öffentlichkeit der schulischen Inklusion mit Skepsis oder gar mit offener Ablehnung. Die Sonderschule und die als „unverzichtbar“ deklarierte Sonderpädagogik stehen dagegen im politischen und gesellschaftlichen Ansehen so hoch im Kurs wie nie zuvor.

Meine Empörung darüber habe ich in einer Streitschrift verarbeitet, die 2017 veröffentlicht wurde. Ich weise darin nach, dass das, was die Kultusministerkonferenz (KMK) und mit ihr die Bildungspolitik in den Ländern aus Inklusion gemacht haben, nicht mit dem menschenrechtlichen Modell von inklusiver Bildung kompatibel ist. Die Bildungspolitik hat gemeinsam mit der Sonderpädagogik die Intention von inklusiver Bildung bewusst verfälscht und damit diskreditiert.

Seit Verabschiedung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Vollversammlung der Vereinten Nationen im Jahr 2006 beobachte, kommentiere und kritisiere ich die bildungspolitischen Reaktionen, die fälschlicherweise den Anspruch erheben, die UN-BRK umzusetzen.

Für ein "Spezial" seines AK:BE-Rundbriefs des Kölner Attac-Arbeitskreises Bildung und Erziehung habe ich aus der Vielzahl meiner journalistischen Beiträge zum Thema Inklusion Texte ausgewählt und zu einem Dossier zusammengestellt. Sie sind alle zuerst im Bildungsklick, einem Online-Nachrichtenportal für den Bildungsbereich, veröffentlicht worden. Ich habe die Texte vier Gruppen zugeordnet und unter bestimmte Überschriften gestellt. Sie lauten: „Gegen die Verfälschung des Rechts auf inklusive Bildung“, „Verschwiegene historische Zusammenhänge“, „Kein politischer Wille für eine Kurskorrektur“ und „Zivilgesellschaftliche Bündnisse für ein inklusives Schulsystem“.

Mit seinem Kampf für die umfassende Verbesserung der Bildung in Deutschland wendet sich der Attac-Arbeitskreis Bildung und Erziehung energisch auch gegen die fahrlässige Missachtung des Menschenrechts auf inklusive Bildung, das zudem in der Agenda 2030 eine Schlüsselrolle spielt. Mit diesem Dossier will ich politisch aufklären und dazu anregen, das bislang verweigerte Recht auf Inklusion auch mit Unterstützung von Attac zivilgesellschaftlich einzufordern. In diesem Jahr gibt es viele denkwürdige Jubiläen: 100 Jahre Grundschule, 50 Jahre Gesamtschule und 10 Jahre UN-BRK. Alle Ereignisse weisen darauf hin, dass bis zum heutigen Tag immer noch politische und gesellschaftliche Widerstände die Entwicklung eines demokratischen und inklusiven Schulsystems verhindern. Ich wünsche mir, dass diese Anlässe für starke zivilgesellschaftliche Bündnisse pro Inklusion genutzt werden.

Brigitte Schumann

Oktober 2019

Inhalt

- 1. Gegen die Verfälschung des Rechts auf inklusive Bildung**
 - 1.1 Das Recht auf inklusive Bildung
 - 1.2 Mehr als Regelschule plus Behindertenpädagogik
 - 1.3 Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts macht noch keine Inklusion
 - 1.4 "Rettet die Inklusion"
 - 1.5 Die bildungspolitische Verfälschung Inklusion und ihre verdeckten Folgen
- 2. Verschwiegene historische Zusammenhänge**
 - 2.1 Die Sonderpädagogik weitet ihren Einflussbereich aus
 - 2.2 Deutschland legt sich quer
Bund und Länder widersprechen der Auslegung von inklusiver Bildung durch den UN-Fachausschuss
 - 2.3 Allianz des Verschweigens
- 3. Kein politischer Wille für eine Kurskorrektur**
 - 3.1 Deutschland braucht einen Neustart für Inklusion!
 - 3.2 70 Jahre KMK: Kein Grund zum Feiern
 - 3.3 Kein politischer Wille für eine unabhängige Überprüfung der Sonderschulen
 - 3.4 Neuausrichtung der Inklusion in NRW – ein Fall für den Landesrechnungshof
- 4. Zivilgesellschaftliche Bündnisse für ein inklusives Schulsystem**
 - 4.1 Bündnis fordert das Menschenrecht für eine Bildung für alle
 - 4.2 NRW-Landesregierung muss die menschenrechtliche Verpflichtung für ein inklusives Schulsystem umsetzen!
 - 4.3 Evaluation. Inklusive Bildung – ein Spielball bildungspolitischer Interessen?

1. Gegen die Verfälschung des Rechts auf inklusive Bildung

1.1 Das Recht auf inklusive Bildung

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 19.4. 2011 unter: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/das-recht-auf-inklusive-bildung/>)

Es ist das zweite Mal, dass Valentin Aichele, Leiter der Monitoring-Stelle für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) am Deutschen Institut für Menschenrechte, in einer presseöffentlichen Stellungnahme mit Berufung auf seine Wächterfunktion die Politik der KMK und der Länder kritisiert. Im August 2010 stellte er klar, dass Zwangszuweisungen zur Sonder-/Förderschule angesichts des individuellen Rechts auf inklusive Bildung für Kinder mit Behinderung rechtlich unzulässig sind und eine menschenrechtliche Diskriminierung im Sinne der Konvention darstellen. Damit widerlegte er auch die Rechtssprechung des Hessischen VGH.

Aktuell hat er „Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems“ (Primarstufe und Sekundarstufen I und II) vorgelegt. Er kritisiert die KMK mit ihrer Position und ihren Empfehlungen zu „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“. Von den Bundesländern fordert er eine zügige Entwicklung von Aktionsplänen und gibt mit seinen Eckpunkten rechtliche Orientierungen dafür vor. Spätestens ab dem Schuljahr 2011/2012 sollen die Länder in der Lage sein, „für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nach individuellem Bedarf ein sinnvolles und qualitativ hochwertiges Bildungsangebot in der allgemeinen Schule“ zu organisieren.

Qualität und progressive Realisierung für inklusive Bildung

Landespolitischen Tendenzen, inklusive Bildung mit der „heißen Nadel“ zu stricken, stellt sich die Monitoring-Stelle entschieden entgegen. Aichele nimmt Anstoß an der inflationären Verwendung des Begriffs „inklusive“. Gerade wegen der Abgrenzung zu Integration sei er „präzise und umsichtig als qualitativer Begriff zu gebrauchen“. Verlangt werden Standards für eine qualitativ hochwertige Form des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen. Er soll an allen Schulformen angeboten und zieldifferent und binnendifferenziert gestaltet sein. Bestimmte Organisationsformen wie Sonderklassen und Kooperationsklassen verdienen diese Bezeichnung nicht und sollen deshalb auslaufen. „Unterstützungsstrukturen für Schulen und Lehrkräfte sollen rechtlich abgesichert werden.“

Ressourcenvorbehalte gegenüber angemessenen Vorkehrungen für inklusive Bildung werden als unzulässig erklärt. Bis zur „Grenze der unbilligen Belastung“ muss nachweislich alles unternommen werden, wobei der Nachweis von dem jeweiligen Kostenträger zu erbringen ist. Klare Sanktionsregeln sind einzubauen für den Fall, dass staatliche Träger angemessene Vorkehrungen verweigern.

Inklusive Bildung als Recht des Kindes mit Behinderung

Erkennbare Tendenzen in einigen Ländern, das Recht auf inklusive Bildung als Wahlrecht der Eltern auszugestalten, weist er als nicht konventionskonform zurück. „Das Recht auf Inklusion ist ein Recht der Person mit Behinderung“, so Aichele. Eltern sind über dieses Recht aufzuklären und „haben bei der Ausübung der elterlichen Sorge den Leitgedanken der Inklusion zu beachten und ggf. zu erklären, warum sie keine inklusiven Bildungsangebote wahrnehmen“.

Ein Wahlrecht ist „nur übergangsweise vertretbar“. Es darf nachweislich nicht den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verzögern oder untergraben, indem „es die erforderliche Reorganisation von Kompetenzen und Ressourcen für das Regelschulsystem erschwert“.

Ein unbefristetes Doppelangebot von Regel- und Sonderbeschulung für Kinder mit Behinderung ist ebenso wenig zulässig wie der Ausbau des Sonderschulsystems durch neue Sondereinrichtungen. Zu fördern ist dagegen die Umwandlung von Förderschulen zu Kompetenzzentren als „Schulen ohne Schüler“.

Konsequenzen für alle Bundesländer

Die rechtlichen Vorgaben der Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-BRK erfordern ein gründliches Nachdenken und Umdenken auf Länderebene. Das gilt für alle Länder. Für einige allerdings sehr viel mehr als für andere. Insbesondere konservativ geprägte Bundesländer weisen in ihrer Politik zur Umsetzung der UN-BRK gravierende Defizite auf.

Länder, in denen es noch Zwangsüberweisungen zur Sonderschule gibt, haben zur Kenntnis zu nehmen, dass die Monitoring-Stelle davon ausgeht, dass spätestens ab dem nächsten Schuljahr der individuelle Bedarf nach einem qualitativ hochwertigen inklusiven Angebot in der allgemeinen Schule gedeckt wird.

Alle Versuche, über ein wie auch immer ausgestaltetes Elternwahlrecht ein Doppelsystem von Sonder- und Regelbeschulung aufrechtzuerhalten und damit das Sonderschulsystem zu retten, sind unzulässig.

Die Umwandlung von Sonder- /Förderschulen zu Kompetenzzentren darf nicht, wie in einigen Bundesländern beabsichtigt, der Stabilisierung und dem Ausbau des Sonderschulsystems dienen. Sie ist nur dann zu fördern, wenn sie der nachweislichen Entwicklung hin zu einer „Schule ohne Schüler“ dient.

Unmittelbarer Handlungsbedarf besteht überall in der qualitativen Verbesserung der Organisationsformen des gemeinsamen Lernens, die Kindern mit und ohne Behinderungen angeboten werden, sowie in dem Aufbau von Unterstützungssystemen für die inklusive Entwicklung der Schulen.

1.2 Mehr als Regelschule plus Behindertenpädagogik

Interview mit Dr. Reinald Eichholz, Jurist, ehemaliger Kinderbeauftragter der Landesregierung NRW und Mitglied in der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 21.2. 2012 unter:
<https://bildungsklick.de/schule/meldung/mehr-als-regelschule-plus-behindertenpaedagogik/>)

Die Regierungsfractionen der SPD und der Grünen haben einen Antragsentwurf vorgelegt, der „Eckpunkte für den Weg zur inklusiven Schule in NRW“ benennt. Haben Sie den Eindruck, dass die Parlamentarier verstanden haben, was Inklusion bedeutet und wozu die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Bundesländer und damit auch NRW verpflichtet?

Ich bin Ratgeber weder des Parlaments, noch der Parteien, noch der Landesregierung; aber ich habe natürlich eine persönliche Meinung, die ich gern auch zu Protokoll gebe. Dabei ist vorzuschicken, dass im Moment noch niemand abschließend sagen kann, wie das „inklusive Bildungssystem“ der Zukunft wirklich aussieht. Insofern steht auch meine Meinung unter dem Vorbehalt, morgen schlauer zu sein.

Insgesamt habe ich den Eindruck, dass in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion der umfassende Anspruch der Menschenrechtskonventionen noch gar nicht angekommen ist und deswegen auch die völkerrechtlich verbindlichen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung nicht präsent sind. Man gewöhnt sich aufgrund der Behindertenrechtskonvention an, bei Inklusion nur an die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung zu denken. Sobald man sich den menschenrechtlichen Hintergrund klar macht, steht aber fest: Inklusion meint alle. Jedes Kind hat das Recht dazu zu gehören, und zwar unabhängig von jeder Art der Verschiedenheit. Die Konvention verlangt, dass das nicht nur als verbindliche Vorgabe anerkannt wird; dieses Recht soll sich den Kindern im Schulalltag als „sense of belonging“, als Gefühl der Zugehörigkeit, mitteilen, nicht zuletzt eine Frage gelebter Demokratie. Die „Kultur des Behaltens“ ist dafür eine gute Richtung.

Derzeit erleben wir, dass z.B. Gymnasien und Realschulen als inklusiv bezeichnet werden oder sich selbst so bezeichnen, wenn sie Kinder mit Behinderungen aufnehmen. Würden Sie sagen, dass dies eine unangemessene Verwendung des Begriffs „inklusive“ ist, die den eigentlichen politischen Auftrag verwässert?

Durchaus. Es geht auch nicht darum, dass einzelne Schulen „inklusive werden wollen“ und andere wie bisher bleiben, sondern die Menschenrechtskonventionen verlangen Inklusion auf Dauer von *allen* Schulen, auch wo es gar nicht um Menschen mit Behinderung, sondern um Abtrennung und Ausgrenzung auch anderer Art geht. Nötig ist eine grundlegend andere Einstellung zur Verschiedenartigkeit und Vielfalt - mit Auswirkungen, die tatsächlich das ganze System betreffen bis hin zu Bildungsstandards und Fragen des Bewertungs- und Berechtigungswesens. Die dahinter stehenden Normvorstellungen widersprechen dem „Geist der Konvention“.

Mit unseren Normierungen konstruieren wir aus Vielfalt Abweichungen und für den Umgang damit stehen uns hierarchische Kategorien und selektive Strukturen zur Verfügung, die aus Differenz Ungleichheit herstellen und sozialen Ausschluss befördern.

Aus solchen Gründen habe ich auch Bedenken gegen die Annahme, Inklusion verwirkliche sich in der bloßen Zusammenführung von Regel- und Sondereinrichtungen. Dass Zusammenarbeit nötig ist, liegt auf der Hand. Ziel muss aber ein Drittes sein: eine „inklusive Pädagogik“, die mehr ist als Regelpädagogik *plus* Behindertenpädagogik, die vielmehr ein Grundkonzept (auch für Ausbildungsstätten und Fortbildung) entwirft für den Umgang mit Heterogenität, wie wir sie heute in allen Schulen jeden Tag vorfinden. Dann wird sich auch der Sprachgebrauch ändern, so dass „Leistungsträger“ nicht nur die an unseren „Normalvorstellungen“ gemessenen Kinder sind, sondern jedes Kind auf seine Weise, wenn sein Potenzial unterstützt wird.

Kein Bundesland hat bislang den Mut zu einer wirklich umfassenden, menschenrechtlich ausgerichteten Reform. Rot-Grün in NRW will wenigstens den Rechtsanspruch auf inklusive Bildung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf landesgesetzlich verankern. Das ist keine Selbstverständlichkeit, wenn man sich bundesweit umschaut. Was ist dagegen zu sagen?

Bisher ist ganz allgemein beim Umgang mit völkerrechtlichen Verträgen noch nicht hinreichend klar, dass wir längst Staatenverpflichtungen haben, die auch die Länder binden. Und auch der Individualanspruch des einzelnen Kindes, „nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen zu werden“, ist bereits geltendes Recht. Wenn also z. B. die Eckpunkte einen allgemeinen Rechtsanspruch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränken, indem sie mit den Klassen 1 und 5 ab dem Schuljahr 13/14 beginnen, dann ist dieser Schritt allein politischem Pragmatismus beim Umbau des *Systems* geschuldet. Das Ziel der Konvention ist das nicht. Im Übrigen aber hat das *einzelne Kind* mit einer Behinderung, das eine allgemeine Schule besuchen will, bereits heute „auf allen Ebenen“ einen einklagbaren Anspruch. Ich weiß, dass einzelne Gerichte das bisher anders gesehen haben, pflichte aber dem Schulrechtler Herrmann Avenarius bei: Keineswegs sei gesagt, dass die Gerichte auch künftig „sämtlich so entscheiden wie der VGH Kassel und das OVG Lüneburg. Das letzte Wort wird vermutlich ohnehin das Bundesverwaltungsgericht sprechen“. Ich gehe jedoch davon aus, dass das Schulministerium bestrebt ist, konkrete Einzelfälle auch als solche zu behandeln und eine Lösung zu unterstützen. Im Konfliktfall würde ich Eltern aber durchaus ermutigen, den Klageweg zu beschreiten – mit kompetenter anwaltlicher Unterstützung, wenn man bedenkt, dass die Rechtsprechung bisher wiederholt anders entschieden hat. .

Welche Bedenken kommen Ihnen noch, wenn Sie sich die Eckpunkte ansehen?

Die Folge einer zu engen Sicht auf Inklusion ist, dass sehr leicht Weichenstellungen erfolgen, die Augenblicksnöte zu zementieren drohen. „Vorreiterschulen“, „Schwerpunktschulen“ oder „Kompetenzzentren neuer Art“ mögen in einer Übergangssituation vertretbar sein; gerade im Rahmen der Schulentwicklungsplanung muss aber klargestellt werden, dass dies nur vorübergehende Lösungen sein können und das Ziel im Sinne der Konvention nur das „inklusive System“ als Ganzes sein kann.

Und wie beurteilen Sie den Verzicht auf Prozesssteuerung auf Landesebene zugunsten eines Elternwahlrechts, von dem abhängt, wie sich die Angebote für Kinder mit Behinderungen in den Kreisen und kreisfreien Städten in NRW entwickeln?

Das Wahlverhalten der Eltern hat eine verhängnisvolle Sicht der Rechte des Kindes zur Folge. Politisch ist der Blick auf die Eltern verständlich. Vernachlässigt wird aber, dass der Rechtsträger des Inklusionsanspruchs nicht die Eltern sind, sondern *das Kind*, dessen Stellung im System viel genauer ins Auge gefasst werden müsste und entsprechende Vorgaben der Landesregierung erfordert. Kinderrechtskonvention und Behindertenrechtskonvention fordern übereinstimmend, dies mit Vorrang zu berücksichtigen. Daran sind – einschließlich des Rechts auf Inklusion – auch die Eltern gebunden. Ihr *Recht* nach Art. 6 Grundgesetz besteht darin, eine Bevormundung durch den Staat zurückweisen zu können. Für das Kind aber sind sie pflichtgebundene Treuhänder. Deshalb wird zu Recht über das AOSF-Verfahren nachgedacht. Es kann das Ziel aber nicht allein die Verlagerung diagnostischer Verfahren in die Schulen sein; erforderlich ist vielmehr die Umwandlung in ein Beratungsverfahren, das nicht nur ‚Beteiligung‘ der Eltern gestattet, sondern deren treuhänderische Entscheidungskompetenz *im Interesse des Kindes* respektiert. Würde man dies als „Wunsch- und Wahlrecht“ der Eltern missverstehen, entsteht die Gefahr, dass einem der gesamte Prozess entgleitet und das Ziel der Konvention verfehlt wird..

Andere kritische Stimmen wie die GEW vermissen konkrete Angaben zu den personellen und sonstigen Rahmenbedingungen. Die Regierungsfractionen sprechen diesbezüglich lediglich diverse Prüfaufträge an die Landesregierung aus.

Ich sehe ein grundsätzliches Problem darin, dass allgemein nur darüber nachgedacht wird, wie die „Regelschulen“ durch „sonderpädagogische Kompetenz“ aufgerüstet werden können. Der umfassende Ansatz der Konvention verlangt mehr. Auch wenn die Einschränkung gilt, dass die Konvention nur nach Maßgabe der „verfügbaren Mittel“ umzusetzen ist, muss doch wenigstens das Ziel klar benannt und darauf bezogen werden, welche Ressourcen auf Dauer erforderlich sind.

Vor diesem Hintergrund verstehe ich die Einwände der GEW. Es wäre zum Schaden für das System und die Kinder, wenn Inklusion durchgesetzt würde, ohne die strukturell erforderlichen Schritte personell und räumlich abzusichern. Das Teammodell beispielsweise hängt sonst in der Luft. Die bisherigen Finanzierungsmodelle sind unzureichend, defizitorientiert und stigmatisierend. Weitergedacht werden sollten die Modelle, die eine systembezogene Finanzierung ermöglichen

1.3 Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts macht noch keine Inklusion

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 4.2. 2015 unter:
<https://bildungsklick.de/schule/meldung/ausbau-des-gemeinsamen-unterrichts-macht-noch-keine-inklusion/>)

Die Schulministerin hat in ihrer jüngsten Pressekonferenz zum Thema Inklusion in NRW aktuelle Maßnahmen und Daten präsentiert. Dabei hat sie die Steigerung der Integrationsquoten in den Grundschulen und weiterführenden Schulen als Beleg für die gute Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem in NRW herausgestellt und nachdrücklich betont, dass der Gemeinsame Unterricht in NRW dem Grundprinzip der Inklusion entspricht. Folglich muss sich also nichts grundlegend ändern bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, so die Botschaft der Ministerin an die Kommunen. Diese bestreiten das allerdings heftig in der Auseinandersetzung um die Finanzierung mit Verweis auf eben diese Konvention.

„Der Name Inklusion ist neu, nicht aber das Grundprinzip.“

Als Begründung für ihre Kernthese verweist die Ministerin auf eine langjährige Tradition des Gemeinsamen Unterrichts in NRW. „Schon seit dreißig Jahren werden bei uns Kinder mit und ohne Handicap gemeinsam unterrichtet.“

Dreißig Jahre lang haben tatsächlich Eltern von Kindern mit Behinderungen für das Recht ihrer Kinder auf gleichwertige Teilhabe am Unterricht der allgemeinen Schule in NRW gekämpft und sind oft genug gescheitert. Nicht zuletzt an dem selektiven Schulsystem, das in jüngster Zeit als Ergebnis des Schulfriedens mit der CDU von der rot-grünen Landesregierung in den Verfassungsrang gehoben wurde. Dabei hatten es Kinder mit leichteren Behinderungen immer einfacher, als „integrationsfähig“ anerkannt und in die Grundschule aufgenommen zu werden. Das Ende des Gemeinsamen Unterrichts war immer dann erreicht, wenn die weiterführenden Schulen am Ort sich nicht für zuständig erklärten, Kinder mit Behinderungen aufzunehmen und zu fördern.

Ohne verbindliche konzeptionelle, fachliche und materielle Qualitätsstandards versehen, ohne unterstützende Aus- und Fortbildung, als Sparmodell knapp gehalten gegenüber dem ineffizienten, aber teuren Förderschulsystem hat der Gemeinsame Unterricht als Stiefkind der Bildungspolitik nach der Zeit der Schulversuche beliebige Formen des gemeinsamen Lernens in der Praxis angenommen, die sich als Wildwuchs verselbständigt haben und den Namen nicht verdienen. Fehlende landespolitische Steuerung hat dazu geführt, dass die Gymnasien sich bis zum heutigen Tage an der Integration so gut wie gar nicht beteiligen müssen. Wenn es dennoch trotz der fehlenden Unterstützung auch erfolgreiches gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen gab und gibt, dann ist das ausschließlich Lehrkräften und Schulen zu verdanken, die sich über das normale Maß hinaus engagiert haben, um Unterricht und Schule der Vielfalt der Kinder pädagogisch und organisatorisch besser anzupassen.

Den derzeitigen Gemeinsamen Unterricht mit seiner Verankerung im selektiven Schulsystem als vereinbar mit dem Grundprinzip der Inklusion auszugeben, stellt die UN-BRK völlig auf den Kopf. Er kann nur eine Durchgangsstation sein auf dem Weg zu einer inklusiven Schule für alle ohne Hindernisse und Abtrennungen.

Die kommunalen Spitzenverbände lassen sich nicht ködern.

Gerade gegenüber den kommunalen Spitzenverbänden macht das Schulministerium im Streit um die Finanzierung der Folgekosten bislang immer wieder geltend, dass den Kommunen mit der Inklusion keine neue Aufgabe übertragen wird und „auch keine wesentliche Veränderung einer bereits bestehenden kommunalen Aufgabe“ erfolgt. Dies hat die Ministerin auf ihrer Pressekonferenz wieder so vorgetragen.

In ihrer jüngsten gemeinsamen Presseerklärung weisen die kommunalen Spitzenverbände diese Argumentation erneut scharf zurück. Ihre Präsidenten begründen die Ablehnung allerdings allgemein mit den Erfordernissen der UN-BRK nach einer „qualitätsgesicherten schulischen Inklusion“ und einer dafür ausreichend gesicherten Finanzausstattung, ohne sich auf Details näher einzulassen.

Den Überlegungen der Ministerin, Kommunen in Finanznot den Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts zu erlassen, erteilen sie eine klare Abfuhr. Die Ministerin und die Landesregierung müssen sich belehren lassen, „dass diese Überlegungen mit einem landesweit einheitlichen gesetzlichen Anspruch auf gemeinsamen Unterricht nicht zu vereinbaren seien“. Dies sehen auch die Sprecher des NRW- Bündnisses „Eine Schule für alle“ so. Mit Empörung reagierten sie auf Berichte über Ausnahmeregelungen für Kommunen. „Der Rechtsanspruch dürfe nicht von den örtlichen Gegebenheiten abhängen“, hieß es in ihrer Presseverlautbarung.

„Auch die Landesregierung wird nicht auf Dauer bestreiten können, dass die schulische Inklusion nach Maßgabe der UN-Behindertenrechtskonvention eine wesentliche Aufgabe ist, die nur durch klare und verlässliche gesetzliche Regelungen ausgestattet werden kann“, so die Hoffnung der kommunalen Spitzenvertreter in besagter Presseerklärung. Dem möchte man sich gerne anschließen.

1.4 „Rettet die Inklusion“

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 29. 8. 2014 unter:
<https://bildungsklick.de/schule/meldung/rettet-die-inklusion/>)

Der Inklusionsforscher Hans Wocken hat die schulische Inklusionsentwicklung in Bayern und Deutschland gründlich analysiert. Sein Ergebnis lautet: Die Inklusion geht an den Kindern mit Behinderungen in den Sonderschulen vorbei. Für ihn sind sie die Verlierer der Inklusion. Während der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen in allen Bundesländern einen wahren Boom erlebt, bleiben die Separationsquoten der Schülerinnen und Schüler in den Sonderschulen dennoch stabil. Prof. Wocken kann nachweisen, dass die Steigerung der Inklusionsquoten sich eindeutig zurückführen lässt auf die im Zuge der Inklusion ausufernde Bereitschaft und Praxis, nicht behinderte Problemschülerinnen und -schüler in den allgemeinen Schulen als sonderpädagogisch förderungsbedürftig zu etikettieren. Der Wissenschaftler bezeichnet diese Entwicklung als „verkehrte Inklusion“. Er unterstreicht die Notwendigkeit einer bildungspolitischen Kurskorrektur mit seinem Aufruf: „Rettet die Inklusion!“

Das Beispiel Bayern

Im Freistaat Bayern hat sich von 2008/9 bis 2013/14 ein Inklusionsanstieg von 16,7 % auf 27,2 % vollzogen. Ein stolzes Ergebnis für die bayerische Bildungspolitik! Innerhalb von 6 Schuljahren hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in den allgemeinen Schulen um 70 % erhöht. Bayern hat damit aufgeholt und liegt ungefähr auf der Linie des bundesdeutschen Durchschnitts. Wocken hat die Erfolgsmeldung von Kultusminister Spaenle „abgeklopft“ und kann ihre Richtigkeit bestätigen. Gleichzeitig hat er jedoch festgestellt, dass die Regression der Separationsquote nicht annähernd einhergeht mit der Progression der Inklusionsquote. Das wäre aber der eigentliche Sinn der Inklusion: mehr Inklusion, dafür weniger Separation. Zudem hat er errechnet, dass der geringfügige Rückgang der Separationsquote nachweislich auf die demografische Entwicklung zurückzuführen ist, die in Abweichung von der Entwicklung der Schülerzahlen in den allgemeinen Schulen allerdings auffällig geringer ausfällt. Damit hat Wocken bewiesen: „Der kräftige Zuwachs an Inklusionsschülern rekrutiert sich nicht aus dem

Reservoir der Sonderschulen, sondern geht auf Verschiebungen innerhalb der Schülerschaft der allgemeinen Schulen zurück.“

Der bundesweite Trend

Die Inklusionsquote in Deutschland betrug im Schuljahr 2008/9 18,4 %. Im Schuljahr 2012/13 war sie dagegen auf 28,1 % geklettert. 2008/9 gab es bundesweit 4,8 % Kinder mit Behinderungen an den Sonderschulen, im Schuljahr 2012/13 waren es immer noch 4,7%. In fünf Jahren hat sich demgemäß die Separation im ganzen Bundesgebiet lediglich um - sage und schreibe - 0,1 % verringert. Wocken wertet diese Stagnation als eindeutigen Beleg dafür, dass Bayern kein Sonderfall der „verkehrten Inklusion“ ist, sondern ein Spiegel der bundesrepublikanischen Schulentwicklung. Er fordert dazu auf, sich nicht länger von den werbewirksam verbreiteten Inklusionsquoten der Kultusministerien bildungspolitisch blenden zu lassen. Als valider Indikator für die Inklusionsentwicklung eines Schulsystems seien diese völlig unbrauchbar. Sie seien eine „bewusstseinstrübende Fata Morgana, die halluzinatorische Illusionen vermittelt, als käme Inklusion dem Ziel immer näher“. Die Separationsquote sei der eigentliche Lackmestest für den Fortschritt der Inklusion. „Wenn Inklusion nicht in den Sonderschulen und bei den behinderten Kindern ankommt, ist Inklusion nicht wahr“, so Wocken.

„Sonderpädagogische Metamorphosen“

Wie kommt es dazu, dass im Zeichen der Inklusion ehemals nicht behinderte Schülerinnen und Schüler in so auffällig hoher Zahl eine Wandlung zu behinderten Schülerinnen und Schülern durchlaufen? Wocken hat für die „sonderpädagogischen Metamorphosen“ einige Erklärungen parat: Die Etikettierung wird belohnt durch zusätzliche Ressourcen, die die allgemeinen Schulen zur Förderung von Kindern mit besonderen Bedarfen einsetzen und als Chance nutzen können, präventiv zu arbeiten. Die systematische Unterfinanzierung der inklusiven Maßnahmen durch die Bildungspolitik mag Schulen aber auch dazu anregen, über alternative Wege der Ressourcenbeschaffung nachzudenken und entsprechend zu handeln. Nicht wenige Schulen und Lehrer fühlten sich hilflos und allein gelassen. Drittens gibt Wocken zu bedenken, dass Schulen ihr Image als „inklusive Schule“ steigern, wenn sie mehr Schüler mit Förderbedarf inkludieren. In Bayern werden Schulen mit dem Profil Inklusion z.B. vom Kultusministerium mit einer Urkunde ausgezeichnet.

Den Einwand, dass es tatsächlich mehr Kinder mit schwerwiegendem Unterstützungsbedarf gibt, lässt Wocken nicht gelten. Diese dramatisch expansive Zunahme an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf habe nichts mit realen Veränderungen in der Schülerschaft der allgemeinen Schulen zu tun. Bevor die Inklusion auf der Tagesordnung stand, besuchten sie noch als „Risikoschüler“, wie die PISA-Studien sie nennt, die allgemeinen Schulen ohne das Etikett der Behinderung. Leidenschaftlich und entschieden fügt er hinzu: „Diese Kinder sind nicht behindert. Jetzt allerdings leben sie als Schüler durchaus gefährlich. Ihre mannigfachen Problemlagen werden nun nicht mehr als „normalverschieden“ akzeptiert, sondern ihnen droht die Etikettierung als Schüler mit besonderem Förderbedarf.“ An die Schulen gewandt, die in bester Absicht die Etikettierung vornehmen, stellt er die Frage: „Heiligt der Zweck der guten Förderabsicht wirklich das Mittel der Stigmatisierung als „besondere Kinder?“ Das zentrale Anliegen der Inklusion sei die Achtung der Menschenwürde aller Menschen und der Schutz vor allen Formen der Diskriminierung. Die „beschämende Besonderung“ von Kindern sei durch nichts zu rechtfertigen.

Wocken sieht in der Sonderpädagogik einen der verantwortlichen Hauptakteure für die Fehlentwicklung in der Inklusion, denn schließlich hat sie die Behinderungsdiagnosen erstellt und sich mit der Konstruktion von Behinderung in den Dienst der Ressourcenbeschaffung gestellt. Er problematisiert die Unbestimmtheit der sonderpädagogischen Kategorien für differente Förderbedarfe. Es fehlen ihnen „klare Grenzen, deutliche Konturen und erst recht operationalisierte Kriterien – und deshalb sind sie deutungs offen, interpretierbar und auch missbräuchlich verwendbar“. Wer könne den allgemeinpädagogischen von dem sonderpädagogischen Förderbedarf scharf abgrenzen? Der verbreiteten Diagnostikgläubigkeit hält er entgegen: „Der Glaube an eine kategorial valide Diagnostik setzt auf das falsche Pferd.“

Umstellung auf systemische Budgetierung

An die Politik gewandt, rät Wocken dazu, den Wettbewerb untereinander um die höchsten Inklusionsquoten zu beenden und endlich wahrzunehmen, dass etwas schief läuft mit der Inklusion. Der Erziehungswissenschaft rät er, einen neuen „Inklusionsquotienten“ zu entwickeln unter Einbeziehung der Separationsquote und der demografischen Entwicklung als Parameter, damit die wahren Inklusionsverhältnisse offen gelegt werden. Um das Problem der Ressourcen-Etikettierungsspirale mit den

ins Uferlose steigenden Förder- und Bedarfsdiagnosen der Sonderpädagogik zu lösen, empfiehlt Wocken als rationales Steuerungsinstrument für die Ressourcenzuweisung die Abschaffung der an das einzelne Kind gebundenen kategorialen Feststellung zugunsten der Einführung einer systemischen Budgetierung. Er schlägt vor, die Prävalenzraten der einzelnen Behinderungsarten und Förderschwerpunkte aus den letzten 10 Jahren vor der Ratifizierung der UN-Konvention zur Grundlage für die Höhe der Ressourcenzuweisung an Regierungsbezirke, Städte, Kreise und Schulen zu machen.

Neuordnung der Lehrerbildung

Die Sonderpädagogik konstruiert Behinderungen und verwandelt nicht behinderte in behinderte Schülerinnen und Schüler. Dies ist kein neues Phänomen, das erstmals im Zuge der Inklusion auftaucht. Empirisch ist längst belegt, nicht zuletzt auch durch Wocken, dass die Sonderpädagogik die Bedürfnisse der allgemeinen Schulen, sich von nicht behinderten Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblemen zu entlasten und zu trennen, immer schon bedient und für sich genutzt hat. Ausgestattet mit dem Expertenstatus für „besondere“ Kinder konnte sie mittels ihrer Diagnostik Problem- und Risikoschüler als „behindert“ erklären und damit in ihre institutionelle und professionelle Zuständigkeit übernehmen. Dies geschah mit dem Einverständnis der Allgemeinen Pädagogik, der sie die Zuständigkeit für diese Gruppe von Kindern erfolgreich absprechen und abnehmen konnte.

Die Hilfsschulbewegung als Keimzelle der Sonderpädagogik hat für diese Entwicklung am Ausgang des 19. Jahrhunderts die Grundlagen gelegt. Sie hat aus den armen Kindern des industriellen Subproletariats „schwachsinnige“ Hilfsschulkinder konstruiert, um mit deren Separierung von den „gesunden“ Volksschülern eine eigenständige Hilfsschule mit eigens ausgebildeten Hilfsschullehrern und einer status- und besoldungsmäßigen Abgrenzung von den Volksschullehrern zu begründen und politisch durchzusetzen. Die Realisierung eines grundständigen Lehramts für Sonderpädagogik an Universitäten erfüllte sich allerdings erst Ende der 1960-er Jahre.

Wocken hat in seiner Analyse bewiesen, dass auch unter dem Vorzeichen von Inklusion nicht behinderte Kinder allzu schnell bei Schulleistungs- und Verhaltensproblemen Gefahr laufen, in das sonderpädagogische Behindertenschema gepresst, diagnostiziert, kategorisiert und abgestempelt zu werden. Mit dem Erhalt eines grundständigen Lehramts für Sonderpädagogik wirkt die fatale Spaltung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik mit je eigenen Aufgaben, Zuständigkeiten und einem unterschiedlichen professionellen Selbstverständnis weiter. Dies geschieht dann nicht mehr in räumlicher Trennung, sondern unter dem Dach der „inkluisiven“ Schule.

Damit Inklusion wirklich gelingt, ist den Forderungen von Wocken unbedingt hinzuzufügen, dass perspektivisch die Abschaffung einer eigenständigen Ausbildung für Sonderpädagogen dringend und zwingend notwendig ist. Der Weg muss frei gemacht werden für eine gemeinsame, ganzheitlich und schulformunabhängig strukturierte Lehrerbildung auf der Basis einer inklusiven Pädagogik, die sich an inklusiven Kompetenzen orientiert und dabei notwendige Spezialisierungen - z.B. bezogen auf Altersstufen, Migration und Behinderung - ermöglicht.

Literatur:

Wocken, Hans: Bayern integriert Inklusion: Zur schwierigen Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg (Feldhaus Verlag) 2014

1.5 Die bildungspolitische Verfälschung der Inklusion und ihre verdeckten Folgen

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 10.9. 2015 unter: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/die-bildungspolitische-verfaelschung-der-inklusion-und-ihre-verdeckten-folgen/>)

Inklusion nach dem menschenrechtlichen Verständnis der UN-BRK erfordert, sich von einem an Leistungshomogenität orientierten Schulsystem zu verschiedenen, das mittels seiner selektiven, hierarchischen Strukturen aus Differenz soziale Ungleichheit herstellt und sozialen Ausschluss befördert. Die Bildungspolitik verweigert sich dieser Verpflichtung zum strukturellen und pädagogischen Umbau des Systems zu einer gemeinsamen Schule für alle. Sie verfälscht stattdessen Inklusion zu einem Recht für Eltern von Kindern mit Behinderungen, innerhalb des bestehenden

selektiven Schulsystems zu entscheiden, ob der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf ihrer Kinder in Sonderschulen oder in allgemeinen Schulen erfüllt werden soll. Was sind die Folgen einer solchen Politik, die von der öffentlichen Ressourcendebatte über Inklusion überlagert und verdeckt werden?

Erhalt der „Armenschulen“

Mit dem Wahlrecht der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bleiben auch die Sonderschulen für Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache bis auf weiteres erhalten.

Dabei ist längst empirisch belegt, 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 zusätzlich benachteiligt werden. Die Hauptursache für ihre schlechten Lernergebnisse und Bildungsabschlüsse ist angelegt in der kognitiven und sozialen Anrengungsarmut ihrer Lerngruppen.

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.

Im Vergleich zu ehemaligen integrierten Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen, waren ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Sonderklassen auch schlechter sozial integriert. Ihr Selbstwertgefühl war wesentlich geringer. Sie verfügten über ein bedeutend kleineres Beziehungsnetz. Anders als die jungen Erwachsenen mit schulischen Integrationserfahrungen zeigten sie häufig ausländerfeindliche Einstellungen. Klemm und Preuss-Lausitz fordern daher in ihrem Gutachten für die inklusive Schulentwicklung in NRW ganz konsequent „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“.

Absonderung des Gymnasiums

Inklusion wird nicht als bildungspolitischer Auftrag wahrgenommen, einen Prozess der Konvergenz zwischen den gegliederten Schulformen einerseits und den integrierten Schulformen andererseits einzuleiten. Es ist vielmehr politischer Wille, das Gymnasium von der Inklusionsverpflichtung auszunehmen bzw. zuzulassen, dass es sich nur marginal daran beteiligt.

Die Bildungspolitik zeigt besonderes Verständnis dafür, dem Gymnasium die Aufnahme von Kindern mit „Lernbehinderung“ aus den unteren sozialen Schichten zu „ersparen“. Schließlich kennt die Politik die Motive der Eltern bei der Schulwahl des Gymnasiums nur allzu gut. Soziale Segregation ist für viele Gymnasialeltern ein erwünschter Effekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge.

In NRW betont die Schulministerin, dass alle Schulformen in die Inklusion von Kindern mit Behinderungen einbezogen werden sollen, aber die konkrete Umsetzung auf der Schulträgerenebene 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 kippt. Das Gymnasium ist der Marktführer, seine Attraktivität ist ungebrochen. Die Stadtteilschule in Hamburg und die Integrierte Sekundarschule in Berlin werden dagegen

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 diese Sonderrolle spielen darf, wird soziale Segregation institutionell und gesellschaftlich vertieft. Dass einzelne Gymnasien sich der Aufgabe des gemeinsamen Lernens freiwillig und gerne stellen, ändert nichts an dieser Tatsache.

„Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schulen

Die UNESCO sieht die Gefahr, dass mit der Übernahme sonderpädagogischer Praktiken und Konzeptionen in den allgemeinen Schulen neue subtile Formen der Segregation Einzug halten. Sie mahnt daher an, die allgemeine Schule zu einer Schule für alle Kinder zu entwickeln und nicht die Sonderschule in der allgemeinen Schule zu reorganisieren.

Die Bildungspolitik hat mit ihrer Verfälschung des Inklusionsauftrags Inklusion jedoch zur Sache der Sonderpädagogik gemacht. Damit hat sie einer kritiklosen Übernahme sonderpädagogischer Kulturen, Praxen und Strukturen die Tür zu den allgemeinen Schulen geöffnet. Die sonderpädagogische Diagnostik trägt maßgeblich Verantwortung dafür, dass der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den allgemeinen Schulen in allen Bundesländern einen wahren Boom erlebt, während die Separationsquoten der Schülerinnen und Schüler in den Sonderschulen dennoch stabil bleiben. Es ist nachweisbar, dass die Steigerung der Inklusionsquoten sich eindeutig zurückführen lässt auf die im Zuge der Inklusion ausufernde sonderpädagogische Bereitschaft und Praxis, nicht behinderte Problemschülerinnen und -schüler in den allgemeinen Schulen als sonderpädagogisch förderungsbedürftig zu etikettieren.

Nach dem Willen der Politik bestimmt die sonderpädagogische Wissenschaft derzeit ganz selbstverständlich die Aus- und Fortbildungskonzepte für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung. Sie setzt den Ausbau von Sonderpädagogik an den Universitäten durch und sorgt für den Erhalt eines eigenständigen Studiengangs Sonderpädagogik für alle sonderpädagogischen Fachrichtungen ebenso wie für den Erhalt des Sonderschulsystems und der „Armenschulen“.

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.

2. Verschwiegene historische Zusammenhänge

2.1 Die Sonderpädagogik weitet ihren Einflussbereich aus

Interview mit Prof. em. Dr. Dagmar Hänsel, ehemalige Professorin für Schulpädagogik mit den Arbeitsschwerpunkten Grundschule, Theorie und Geschichte der Sonderpädagogik und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern an der Universität Bielefeld, setzt sich seit langem kritisch mit der Sonderpädagogik auseinander, zuletzt in ihrer Forschungsarbeit über die „Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus“

(erstmal veröffentlicht im Bildungsklick am 3.3. 2015 unter: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/die-sonderpaedagogik-weitet-ihren-einflussbereich-aus/>)

Frau Hänsel, Sie beschäftigen sich seit langem mit dem Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. Eine Ihrer zentralen Thesen lautet: Die Sonderschule ist der blinde Fleck in der Allgemeinen Pädagogik. Was meinen Sie genau damit?

Damit ist gemeint, dass sonderpädagogische Zusammenhänge aus dem Blick der Allgemeinen Pädagogik weitgehend ausgespart werden. Sonderpädagogische Zusammenhänge werden in der empirischen Schulsystemforschung, in der historischen Bildungsforschung und in der Schultheorie und damit in jenen Bereichen ausgeklammert, die sich mit dem Bildungssystem in seinem Gesamtzusammenhang befassen. Wo die Sonderschule von der empirischen Schulforschung in den Blick genommen worden ist, etwa in der ersten PISA-Studie, ist dies geschehen, weil die internationale Vergleichbarkeit der Daten dies erforderte. Die Kinder, die im deutschen Bildungssystem als sog. Lernbehinderte die größte Gruppe der Behinderten darstellen, gelten in den meisten anderen Ländern nicht als Behinderte, die in der Sonderschule oder in der allgemeinen Schule sonderpädagogischer Förderung bedürfen. Wenn sonderpädagogische Zusammenhänge in der Allgemeinen Pädagogik in den Blick genommen werden, wird zumeist die Sicht der Sonderpädagogik übernommen. Im Zusammenhang von Inklusion ist der Sicht der Sonderpädagogik auch in der Bildungspolitik allgemeine Geltung verschafft worden.

Bevor wir über Inklusion sprechen, stellt sich die Frage, wie der blinde Fleck entstanden ist.

Die Aussparung sonderpädagogischer Zusammenhänge aus dem Blick der Allgemeinen Pädagogik war nicht immer gegeben. Wilhelm Rein hat in seiner 1911 veröffentlichten Lehre vom Bildungswesen auch das Hilfsschul- und Anstaltswesen behandelt. Herman Nohl und Ludwig Pallat haben in ihrer 1928 erschienenen Theorie der Schule der Sonderschule in Gestalt der Hilfsschule ein eigenes Kapitel gewidmet. Wilhelm Flitner hat sich noch in den 1930er-Jahren für die Einbeziehung sonderpädagogischer Fragestellungen in die Allgemeine Pädagogik ausgesprochen und eine sonderpädagogische Lehrerausbildung für Hilfsschullehrkräfte abgelehnt.

Der blinde Fleck in der Allgemeinen Pädagogik ist erst mit der Etablierung der Sonderpädagogik als eigenständigem Fach entstanden. Ihre Trennung von der Erziehungswissenschaft, ihre Verankerung in separierten heilpädagogischen Instituten und die damit verbundene Einrichtung heilpädagogischer Professuren vollzog sich in der BRD Anfang der 1950er-Jahre. Damit wurden auch die wissenschaftlichen Karrieren in der Erziehungswissenschaft und in der Sonderpädagogik getrennt und die Sonderpädagogik für die Allgemeine Pädagogik zur „black box“.

Was sind die konkreten Folgen dieser besonderen Form von „Blindheit“?

Eine wichtige Folge dieser Blindheit stellt das unterschiedliche Professionsverständnis allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkräfte dar, das die Hilfsschulpädagogik konstruiert hat und das unhinterfragt bis heute tradiert wird. Allgemeine Lehrkräfte gelten als Generalisten. Sonderpädagogische Lehrkräfte gelten als Spezialisten und werden in der professionellen Hierarchie höher als diese gewertet. Diese Rangordnung findet auch in ihrer Einstufung in eine höhere Gehaltsstufe Ausdruck.

Das Deutungsmonopol der Sonderpädagogik zeigt sich in der kritiklosen Übernahme sonderpädagogischer Glaubenssätze nicht nur in der Allgemeinen Pädagogik, sondern auch in der Bildungspolitik. So wird der sonderpädagogische Glaubenssatz, dass Kinder, denen die allgemeine Schule nicht gerecht werden kann, Behinderte sind und als solche sonderpädagogischer Förderung bedürfen, allgemein geteilt. Allgemein geteilt wird auch die Auffassung der Sonderpädagogik, dass für die Förderung dieser Kinder sonderpädagogische Kompetenz unverzichtbar ist, die wiederum an die sonderpädagogische Ausbildung gebunden wird. Es ist deshalb nur konsequent, wenn allgemeine Lehrkräfte erklären, dass sie Behinderte nicht angemessen fördern können, weil sie dafür nicht ausgebildet worden sind.

Dass es sich bei den Behinderten im deutschen Bildungssystem vorwiegend um Kinder in Armut handelt, die aus dem Mainstream der Kinder in der allgemeinen Schule negativ ausgelesen und auf der Grundlage sonderpädagogischer Diagnostik als „Behinderte“ behauptet worden sind, ist allgemein nicht bewusst oder wird nicht kritisch hinterfragt. Diese Kinder machen rund 80 Prozent der in der allgemeinen Schule und rund 60 Prozent der in der Sonderschule sonderpädagogisch Geförderten aus. Das Stereotyp des Behinderten, das von Kindern mit Down-Syndrom und von Rollstuhlfahrern repräsentiert wird, trifft damit auf die Mehrheit der Behinderten im deutschen Bildungssystem nicht zu.

Auch die Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik werden von der Allgemeinen Pädagogik weitgehend kritiklos übernommen.

Eigentlich müssen Sie sich doch freuen, dass mit der Inklusionsdebatte endlich auch das Verhältnis von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik zum Thema geworden ist. Das ist doch die Chance, den blinden Fleck zu erkennen und zu beheben.

In Anlehnung an Radio Eriwan lässt sich sagen, dass diese Frage im Prinzip mit „ja“ beantwortet werden kann, aber eben nur im Prinzip. Inklusion, womit nach dem Verständnis der Sonderpädagogik die sonderpädagogische Förderung von Behinderten in der allgemeinen Schule gemeint ist, erhöht prinzipiell die Notwendigkeit und Möglichkeit der Allgemeinen Pädagogik, in die „black box“ der Sonderpädagogik hineinzuschauen und in diesem Bereich Forschung zu betreiben. Die Zusammenarbeit allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten trägt zur Entzauberung der behaupteten besonderen sonderpädagogischen Kompetenz und damit zur Ernüchterung allgemeiner Lehrkräfte bei. Die Sonderpädagogik hat darauf klug reagiert. Sie definiert die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der allgemeinen Schule neu als Berater und Entwickler. Als solche sollen sie nicht mehr mit dem Unterrichten von Klassen und damit mit der Aufgabe befasst sein, die im Zentrum der Lehrertätigkeit steht und für die Lehrkräfte ausgebildet werden.

Was macht Sie so skeptisch gegenüber der Möglichkeit, dass die Allgemeine Pädagogik im Zusammenhang von Inklusion sich mit der Sonderpädagogik auseinandersetzt und damit bspw. auch ihre Zuständigkeit für die Kinder erkennt, die die Sonderpädagogik für sich in Anspruch genommen hat, nämlich die Kinder in Armutslagen?

Ungeachtet der seit vier Jahrzehnten in allgemeinen Schulen praktizierten Beschulung von Behinderten hat sich die Allgemeine Pädagogik bisher kaum forschend mit der Sonderpädagogik befasst. Vielmehr hat die Allgemeine Pädagogik das sonderpädagogische Verständnis von Inklusion weitgehend übernommen und ihre „Anschlussfähigkeit“ an die Sonderpädagogik betont. Ebenso ist die strikte Trennung zwischen allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrerausbildung im Zusammenhang von Inklusion nicht verändert worden. Dabei hätte die Neustrukturierung der Lehrerausbildung im Rahmen des Bachelor- Mastersystems und die damit verbundene Neugestaltung des erziehungswissenschaftlichen Curriculums dafür eine historisch einmalige Chance geboten. Der Anachronismus der Sonderpädagogik als Fach, das neben und getrennt vom Fach Erziehungswissenschaft gelehrt wird, hätte überwunden und die Sonderpädagogik wie jede andere Teildisziplin der Erziehungswissenschaft in das erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Fachstudium integriert werden können. Stattdessen weitet die Sonderpädagogik unter dem Anspruch von Inklusion ihren Einflussbereich aus und beansprucht sowohl die Sonderschule als auch die allgemeine Schule als ihr Tätigkeitsfeld.

Die Bildungspolitik spricht allenthalben davon, dass sonderpädagogische Inhalte in den allgemeinen Lehramtsstudiengängen verankert werden sollen. Z. B. ist das auch das Credo von Frau Löhrmann. Was ist denn dagegen zu sagen?

Die Forderung nach Verankerung sonderpädagogischer Inhalte in der allgemeinen Lehrerausbildung ist nicht neu. Sie ist vielmehr von der Sonderpädagogik seit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert erhoben worden. Sie war und ist mit der Hoffnung verbunden, dass allgemeine Lehrkräfte dadurch die sonderpädagogische Perspektive übernehmen. Das ist deshalb so wichtig, weil das deutsche Sonderschulsystem wesentlich auf der Auslese aus der allgemeinen Schule basiert, an der allgemeine Lehrkräfte im Vorfeld und als Kooperationspartner sonderpädagogischer Lehrkräfte beteiligt sind. Hinter der aktuell erhobenen Forderung nach Verankerung sonderpädagogischer Inhalte in der allgemeinen Lehrerausbildung steht der Glaubenssatz der Sonderpädagogik, dass die Förderung aller Kinder in ihrer Verschiedenheit zwingend sonderpädagogische Kompetenz erfordert, die wiederum an die sonderpädagogische Ausbildung gebunden wird. Das hat zur Folge, dass allgemeine Lehrkräfte sonderpädagogischen Lehrkräften in der Förderung der Verschiedenen notwendig unterlegen sind, wie umfangreich auch die in ihrer Ausbildung verankerten sonderpädagogischen Elemente sein mögen. Die sonderpädagogischen Elemente berechtigen allgemeine Lehrkräfte zudem nicht zum gestuften Erwerb des sonderpädagogischen Lehramts und lassen damit die strikte Trennung zwischen allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrerausbildung auch im Zusammenhang von Inklusion unberührt. Stattdessen berechtigt die sonderpädagogische Lehrerausbildung durch einen Beschluss der KMK von 1994 inzwischen auch zur Tätigkeit in allen Formen und Stufen der allgemeinen Schule. Sonderpädagogische Lehrkräfte sind damit zu Lehrkräften für alle Kinder geworden.

Schließlich ist zu fragen, worin die besondere sonderpädagogische Kompetenz besteht, die in der sonderpädagogischen Lehrerausbildung vermittelt wird, und ob sonderpädagogische Lehrkräfte allgemeinen Lehrkräften in der Förderung insbesondere von Kindern mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten überlegen sind. Festzuhalten bleibt, dass sonderpädagogische Lehrkräfte in

ihrer Ausbildung im Bereich der Fachwissenschaft und Fachdidaktik bzw. im Bereich der elementaren Sprach- und Mathematikdidaktik deutlich schlechter als allgemeine Lehrkräfte qualifiziert werden. Angesichts des Umfangs des sonderpädagogischen Studiums, der den Umfang des erziehungswissenschaftlichen Studiums um ein Vielfaches überschreitet, studieren sie nicht wie allgemeine Lehrkräfte der Sekundarstufe zwei Unterrichtsfächer und ihre Didaktik, sondern nur ein Fach. Eine zentrale sonderpädagogische Kompetenz wird nach wie vor in der sonderpädagogischen Diagnostik gesehen. Wie problematisch es um diese Kompetenz bestellt ist, hat Brigitte Kottmann in ihrer empirischen Studie zur Selektion in die Sonderschule eindrücklich erwiesen.

Wie stellen Sie sich die zukünftige Rolle der Sonderpädagogik zur Umsetzung von Inklusion vor?

An die Stelle einer flächendeckenden Verankerung sonderpädagogischer Lehrkräfte als Berater und Schulentwickler auf allen Stufen und in allen Formen der allgemeinen Schule und damit an Stelle eines massiven Ausbaus der Sonderpädagogik, der alle bisherigen Grenzen sprengt, sollten die vorhandenen sonderpädagogischen Lehrkräfte nach meiner Vorstellung als das eingesetzt werden, wofür Lehrkräfte ausgebildet werden, nämlich als Lehrkräfte im Klassenunterricht. Die Doppelbesetzung von Lehrkräften in einer Klasse, die in der Pilotphase des gemeinsamen Unterrichts Standard war, ist bei einem flächendeckenden Ausbau weder realisierbar noch finanzierbar.

Dringend geboten wäre auch, auf die Zurechnung der Kinder mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten zu Behinderten zu verzichten und damit den deutschen Sonderweg und die Hilfsschultradition zu verlassen. Dem würde der Verzicht auf die entsprechenden Sonderschulformen und auf ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium für den Bereich der Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten korrespondieren. Die Unsummen, die derzeit für das Parallelsystem von sonderpädagogischer Förderung für Kinder mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen und für den Ausbau der sonderpädagogischen Lehrerausbildung in diesem Bereich ausgegeben werden, könnten besser für die pädagogische Förderung dieser Kinder durch allgemeine Lehrkräfte und für die Verkleinerung von Klassen insbesondere in der Grundschule verwendet werden. Sonderschulen könnten als wählbare Angebote für jene Minderheit von Kindern erhalten werden, die im sozialrechtlichen Sinne Behinderte sind.

Sehen Sie derzeit Ansätze für Ihren Weg in irgendeinem Bundesland?

Nein, ich sehe Ansätze zu den skizzierten Strukturveränderungen in keinem Bundesland. Auch die Grünen in NRW, die sich, als sie noch in der Opposition waren, für die Abschaffung der Schulen für Lernbehinderte – und damit der Mehrheit der deutschen Sonderschulen – stark gemacht haben, sind in ihrer Regierungsverantwortung zurückgerudert. Sie sind dem Vorschlag eines Expertengutachtens zur Abschaffung dieser Sonderschulen nicht gefolgt. Das Land NRW ist vielmehr zum Vorreiter für den flächendeckenden Ausbau der sonderpädagogischen Lehrerausbildung und damit auch für den weiteren Ausbau sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen wie in allgemeinen Schulen geworden. So sind seit 2013 in NRW 2300 zusätzliche Studienplätze für das sonderpädagogische Lehramt geschaffen und drei neue Standorte für die sonderpädagogische Lehrerausbildung eingerichtet worden.

Wenn Sie die sonderpädagogischen Fachrichtungen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) für überflüssig erklären und die dazu gehörenden Lehrämter auflösen wollen, dann legen Sie sich mit der starken Lobby der Sonderpädagogik an. Aber auch die Lehrerschaft an den allgemeinen Schulen fordert ja gerade mehr und nicht weniger Sonderpädagogen zur Förderung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblemen. Wie wollen Sie darauf reagieren?

Wer die Interessen einer Interessengruppe berührt, legt sich notwendig mit dieser an. Der Verband Sonderpädagogik, der die Interessen der sonderpädagogischen Lehrkräfte vertritt, ist aus dem Hilfsschulverband hervorgegangen und damit am Erhalt der inzwischen als Förderschule Lernen bezeichneten Hilfsschule und der sonderpädagogischen Ausbildung ihrer Lehrkräfte besonders interessiert. Das Eintreten für die Interessen der Profession wird vom Verband damals wie heute mit dem Eintreten für die Rechte der Behinderten verknüpft und moralisch stark aufgeladen. Diese moralische Aufladung ist nach der Zeit des Nationalsozialismus, in der Behinderte im Rahmen der „Euthanasie“ ermordet und im Rahmen der Zwangssterilisation verstümmelt wurden, extrem gestiegen. Die deutsche Sonderpädagogik nimmt seitdem für sich in Anspruch, nicht nur für die gesellschaftliche Teilhabe und für das Bildungsrecht der Behinderten, sondern auch für die Bewahrung ihres Lebensrechts unverzichtbar zu sein. Der Versuch, das sonderpädagogische System zu beschneiden, kann damit mit dem Versuch gleich gesetzt werden, Behinderten ihr Lebensrecht abzusprechen und in die Barbarei der NS-Zeit zurückzufallen. Der Ausbau des Sonderschulsystems und die Etablierung der Sonderpädagogik als eigenständigem Fach ist von

sonderpädagogischen Fach- und Verbandsvertretern nach 1945 denn auch mit dem Argument begründet worden, dass damit ein Rückfall in die Barbarei der NS-Zeit vermieden werde.

Allgemeine Lehrkräfte fordern, und das mit Recht, mehr Unterstützung bei der Förderung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten, deren Zahl durch steigende Armut und Migration sprunghaft wächst. Sie fordern aber nicht zwangsläufig mehr Sonderpädagogen. Das gilt zumal dann, wenn sonderpädagogische Lehrkräfte als Berater und Entwickler allgemeiner Lehrkräfte fungieren sollen. Weitreichende Unterstützung könnte allgemeinen Lehrkräften ohne Mehrkosten geleistet werden, wenn die Kosten, die für die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten derzeit aufgewendet werden, für pädagogische Förderung in allgemeinen Schulen verwendet und sonderpädagogischen Lehrkräfte in allgemeinen Schulen, insbesondere in Grundschulen und in Brennpunktschulen, nicht als Berater und Schulentwickler, sondern als Lehrkräfte im Unterrichten von Klassen eingesetzt würden. Zudem könnten flexible Förderangebote allgemeinen Lehrkräften helfen, Kinder pädagogisch zu unterstützen.

Wie sich der Verzicht auf sonderpädagogische Förderung zu Gunsten pädagogischer Förderung durch allgemeine Lehrkräfte auswirken kann, habe ich an einem Beispiel, dem Fall des Schülers S., in der Zeitschrift Schulverwaltung (11/2012) verdeutlicht. Nachdem S. in einer Schule für Geistigbehinderte als „Schwerstmehrfachbehinderter“ sechs Jahre beschult worden war und dort nicht lesen gelernt hatte, wurde er als Nichtbehinderter in eine Hauptschule umgeschult. S., der aus benachteiligten sozialen Verhältnissen stammt, ist weder intellektuell noch körperlich beeinträchtigt. In der Hauptschule ist S. von seiner Klassenlehrerin neben dem Klassenunterricht fünf Stunden in der Woche individuell pädagogisch gefördert worden. Er hat lesen gelernt und inzwischen die Zwischenprüfung in seinem Ausbildungsberuf erfolgreich bestanden.

In Ihrer jüngsten Forschungsarbeit mit dem Titel „Lehrerausbildung im Nationalsozialismus“ decken Sie Kontinuitäten in der Geschichte der Sonderpädagogik von ihren Anfängen über die Zeit des Nationalsozialismus hinweg bis heute auf. Sie widerlegen die gängige sonderpädagogische Geschichtsdarstellung, die die Sonderpädagogik als Opfer des Nationalsozialismus behauptet. Welche bildungspolitische Wirkung versprechen Sie sich davon?

Forschung hat zumeist keine bildungspolitischen Wirkungen. Das ist auch nicht ihr primäres Ziel. Forschung dient vielmehr in erster Linie der Wahrheitsfindung und der Aufklärung. Die forschende Auseinandersetzung mit der Sonderschule und der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus halte ich für besonders wichtig, nicht nur weil es zu diesem Bereich in der Sonderpädagogik kaum Forschung gibt oder diese von Außenseitern betrieben wird, die aus dem sonderpädagogischen Diskurs ausgeschlossen bleiben. Auch in der Geschichtswissenschaft gibt es zur Sonderschule keine Forschung. Obwohl (ehemalige) Hilfsschülerinnen und Hilfsschüler als „angeborenen Schwachsinnige“ die Hauptgruppe der Opfer der Zwangssterilisation darstellten, ist dieser Zusammenhang aus der geschichtswissenschaftlichen Forschung zur Zwangssterilisation ausgespart geblieben. Das gilt auch für die geschichtswissenschaftliche Forschung zur Sozialgeschichte der deutschen Schule.

Durch Forschung lassen sich nicht nur verborgene Zusammenhänge aufdecken, sondern auch Geschichtskonstruktionen der sonderpädagogischen Historiographie als Mythenerezählungen erweisen. Bis heute lebt die Mythenerezählung von der versuchten Abschaffung der Hilfsschule und dem Verbot der Hilfsschullehrerausbildung durch das Naziregime fort, die von Sonderpädagogen in der Nachkriegszeit erfunden worden ist. Diese Mythenerezählung ist damals wie heute von zentraler Bedeutung, um Sonderpädagogen als Verfechter des Lebensrechts von Behinderten zu erweisen und den Ausbau des sonderpädagogischen Systems moralisch zu rechtfertigen.

2.2 Deutschland legt sich quer: Bund und Länder widersprechen der Auslegung von inklusiver Bildung durch den UN-Fachausschuss.

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 4.2. 2016 unter:
<https://bildungsklick.de/schule/meldung/deutschland-legt-sich-quer/>)

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) hat unter der Bezeichnung „Draft General Comment on Article 24“ einen Kommentar zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention im Entwurf vorgelegt und die Diskussion darüber eröffnet (<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx>). Der Kommentar will das menschenrechtsbasierte Verständnis von „inclusive education“ rechtlich normieren.

Am 15. 1. 2016 ist dazu die gemeinsame Stellungnahme von Bund und Ländern unter Federführung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) und Mitwirkung der Kultusministerkonferenz (KMK) an das Büro des Hochkommissars für Menschenrechte in Genf abgegeben worden (<http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/Germany.pdf>). Darin wird deutlich, dass Deutschland nicht bereit ist, der normativen Auslegung des Fachausschusses zu folgen.

Inklusion ist unvereinbar mit Segregation.

„The goal is for all students to learn in inclusive environments“, heißt es in dem auf Englisch abgefassten Kommentar. Der Fachausschuss unterstreicht damit, dass inklusive Bildung als Menschenrecht für Menschen mit Behinderungen weder behinderungsspezifisch noch behinderungsgebunden ist. Inklusive Bildung zielt darauf, dass alle Menschen in inklusiven Lernumgebungen lernen, denn sie ist der Schlüssel zu hochwertiger Bildung für alle. Sie ist unverzichtbar für die Verwirklichung der anderen Menschenrechte und für die Entwicklung inklusiver Gesellschaften.

Die Verwirklichung von inklusiver Bildung verlangt einen umfassenden Veränderungsprozess aller Lernorte im Bildungssystem, „a process that transforms the culture, policy and practice in all educational environments to accomodate the differing needs of individual students...“

Der Kommentar grenzt Inklusion von Integration und Segregation scharf ab. Die Inklusion wird getragen von der Vision, dass alle Lernenden einer Altersgruppe dazu gehören. Deshalb müssen Inhalte, Methoden, Strukturen und Strategien des Lernens sich an die Bedürfnisse der einzelnen anpassen. Sie ist gerichtet auf die Entfaltung des menschlichen Potenzials, der Würde, des Selbstwertgefühls und der Anerkennung von Unterschiedlichkeit in sicheren, lernfreundlichen und lernförderlichen Umgebungen.

In der Segregation werden hingegen die Lernenden mit Behinderungen in behinderungsspezifisch ausgelesenen Gruppen isoliert und erhalten keine hochwertige Bildung. Die Integration nimmt Menschen mit Behinderungen in das Regelsystem zwar auf, aber erzwingt ihre Anpassung an das System. Auch hier gibt es Formen von Segregation, wenn Lernende mit Behinderungen innerhalb der Regelschule als Gruppe isoliert werden.

Bund und Länder verteidigen das segregierte Sonderschulsystem.

In ihrer Stellungnahme wenden sich Bund und Länder entschieden dagegen, den negativ konnotierten Begriff Segregation auf das deutsche Sonderschulsystem anzuwenden. Das deutsche Bildungssystem sei auf das natürliche Recht der Eltern aufgebaut, über Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu entscheiden. Das sei grundgesetzlich verbrieft. Mit dem Recht der Eltern, zwischen Sonderschule und allgemeiner Schule zu entscheiden, würden die Prinzipien der Verfassung erfüllt. Von Segregation könne nur dann gesprochen werden, wenn gegen den Willen von Eltern die Separierung erfolge. Es wird vorgeschlagen, diesen Zusatz in die Definition von Segregation aufzunehmen.

Ebenso entschieden weisen Bund und Länder die Wertung des Fachausschusses als unzutreffend zurück, die Bildungsangebote in deutschen Sonderschulen seien von geringer Qualität. Mit Bezug auf die gute Ausbildung von Sonderpädagogen heißt es dazu: „Germany points out that the notion that students receive education of an inferior quality at special schools is not valid for Germany. At these schools

students are taught by teachers with extraordinarily well-grounded academic training which takes several years to compete.“

Bund und Länder stellen sich geschichtsblind.

Völlig abgekoppelt von der Geschichte der Sonderpädagogik in Deutschland erzeugt die deutsche Stellungnahme den Eindruck, als sei das deutsche Sonderschulsystem auf dem Elternwillen aufgebaut. Dabei ist genau das Gegenteil der Fall. Die Geschichte der Sonderpädagogik ist gekennzeichnet von dem Bemühen, Kinder in Armutslagen mit herkunftsbedingten Lern- und Entwicklungsproblemen aus der allgemeinen Schule auszusondern und zum Objekt einer Zwangsauslese zu machen. Die erstmals im Nationalsozialismus gesetzlich verankerte Praxis, unabhängig vom Willen der Eltern bei Kindern mit Schulleistungsschwächen eine Zwangsüberweisung zur Hilfsschule, dem Vorläufer der Sonderschule, vorzunehmen, wurde auch nach 1945 bis in unsere Zeit fortgesetzt.

Es war und ist das Verdienst der Elternbewegung für das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen, dass es in den 1980er Jahren erstmals Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht gab und in der Folge auch eine Ausweitung der Integration, allerdings in bescheidenem Umfang und ohne gesetzlich verbrieftes Elternwahlrecht. Der Elternwille wurde von der KMK erst „erfunden“, als die UN-BRK auf den Plan kam und als Bedrohung für das deutsche Sonderschulsystem wahrgenommen wurde (<http://bildungsklick.de/a/71797/wie-die-kmk-das-foederschulsystem-retten-will/>).

Bund und Länder sind lernresistent.

Internationale und nationale Studien in der Vergangenheit konnten belegen, dass durch Sonderbeschulung weder gute Lernergebnisse noch bessere Möglichkeiten für die gesellschaftliche Integration erzielt werden. Die Ergebnisse aus der aktuellen Studie des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) „Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser?“, ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe, bestätigt diese Tendenz. Sie wurde pikanterweise im Auftrag der KMK und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) erstellt. Auch statistisch ist die erschreckende Bildungs- und Zertifikatsarmut von Absolventinnen und Absolventen der Sonderschulen erfasst.

Bildungsforscher sind sich darin einig, dass die Hauptursache für die schlechten Lernergebnisse in der kognitiven und sozialen Anregungsarmut behinderungsspezifischer Lesegruppen zu sehen ist, die einen dreifachen Reduktionismus in didaktischer, methodischer und sozialer Hinsicht befördert. Der Anreicherungsreichtum, der von einer heterogenen Gruppe ausgeht, kann auch nicht durch die Verkleinerung der Lerngruppe und durch spezialisierte Lehrkräfte kompensiert werden. Deshalb muss die Behauptung von Bund und Ländern, dass die Bildung im Sonderschulsystem wegen der gut ausgebildeten Sonderpädagogen hochwertig sei, als reine Schutzbehauptung scharf zurückgewiesen werden.

Bund und Länder verschweigen die sonderpädagogische Fehlentwicklung.

Die Aussage „Over the past few years, the share of children with special educational needs attending regular schools has risen continuously!“ will glauben machen, dass der Inklusionsprozess in Deutschland erfolgreich verläuft. Dies ist aber keineswegs der Fall. Zwar ist die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelschulen gestiegen, aber die Zahl der Kinder, die in den Sonderschulen separiert werden, ist konstant geblieben.

Die Fehlentwicklung geht nach Untersuchungen von Prof. Wocken auf die sonderpädagogische „Etikettierungsschwemme“ zurück. Darin drückt sich nach Wocken die im Zuge der Inklusion ausufernde Bereitschaft und Praxis der Sonderpädagogik aus, für die allgemeinen Schulen sonderpädagogische Ressourcen zu beschaffen, indem sie nicht behinderte Problemschülerinnen und -schüler in den allgemeinen Schulen als sonderpädagogisch förderungsbedürftig diagnostiziert und etikettiert. Mehr Sonderpädagogik und sonderpädagogische Diagnostik in den allgemeinen Schulen machen diese aber noch nicht inklusiv, sondern nur die vom UN-Fachausschuss geforderte paradigmatische Veränderung der allgemeinen Schule und der allgemeinen Pädagogik. Dazu gibt es bezeichnenderweise keinen einzigen konkreten Hinweis in der deutschen Stellungnahme.

Jetzt haben wir es schriftlich: Bund und Länder organisieren gemeinsam eine harte Verweigerung der menschenrechtlichen Ziele von Artikel 24. Die Diskussion über den Kommentar des UN-Fachausschusses und über die deutsche Stellungnahme dazu ist eröffnet.

2.3 Allianz des Verschweigens

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 7.3. 2016 unter: <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/allianz-des-verschweigens/>)

In der jüngsten gemeinsamen Stellungnahme von Bund, Ländern und Kultusministerkonferenz (KMK) gegenüber dem UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen findet die kritiklose Allianz der Bildungspolitik mit der Sonderpädagogik ihren ungebrochenen Ausdruck. Damit lässt sich auch das politische Desinteresse der KMK an Aufklärungsarbeit über die Rolle der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus erklären. Zwar legen aktuelle Forschungsarbeiten zwingend nahe, dass die Bildungspolitik sich mit der Geschichtskonstruktion der Sonderpädagogik auseinandersetzt, mit deren Hilfe diese ihren Nimbus als moralische Instanz in Politik und Gesellschaft und ihre Stellung als Wissenschaftsdisziplin und Profession nach 1945 aufbauen konnte. Wie sich jedoch gezeigt hat, muss eine solche Forderung bei dieser Bündniskonstellation ins Leere laufen.

Deutsche Verteidigung des Sonderschulsystems

In ihrer Stellungnahme vom 15. Januar 2016 zu dem Kommentar, den der UN-Fachausschuss als Richtlinie zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) entworfen hat, verteidigen Bund, Länder und KMK das deutsche Sonderschulsystem (<http://bildungsklick.de/a/95274/deutschland-legt-sich-quer/>). Während der Fachausschuss zur Beendigung des Systems wegen der diskriminierenden Effekte auffordert, bestreiten die deutschen Vertreter vehement die negativen Folgen der Sonderschulen und begründen deren Notwendigkeit mit dem Elternwahlrecht als einem in der Verfassung verankerten natürlichen Recht. Bewusst geschichtsblind stellt sich diese Argumentation, indem sie suggeriert, das deutsche Sonderschulsystem sei auf dem Elternwillen aufgebaut.

Das Gegenteil ist der Fall. Die Geschichte der Sonderpädagogik ist gekennzeichnet von dem Bemühen, Kinder in Armutslagen mit herkunftsbedingten Lern- und Entwicklungsproblemen aus der allgemeinen Schule auszusondern und zum Objekt einer Zwangsauslese zu machen. Die erstmals im Nationalsozialismus gesetzlich verankerte Praxis, unabhängig vom Willen der Eltern bei Kindern mit Schulleistungsschwächen eine Zwangsüberweisung zur Hilfsschule, dem Vorläufer der Sonderschule, vorzunehmen, wird auch nach 1945 bis in unsere Zeit fortgesetzt und ist z.B. politische Praxis in Sachsen. Sie ist in Einzelfällen auch in den Bundesländern möglich, die einen Finanz- und Organisationsvorbehalt für das gemeinsame Lernen eingeführt haben.

Keine Aufklärung durch die KMK

In der Hoffnung Es gehört zum demokratischen Selbstverständnis, sich dem Denken zu widersetzen, man könne unter die Geschichte des Nationalsozialismus in Deutschland einen Schlussstrich ziehen. Deshalb habe ich die damalige Präsidentin der KMK, Frau Staatsministerin Kurth, und die Mitglieder des Präsidiums der KMK am 29. Januar 2015 angeschrieben und, gestützt auf die Forschungsergebnisse von Prof. Hänsel, die Übernahme politischer Verantwortung für die Aufklärung über die Geschichte der Sonderpädagogik gefordert: „70 Jahre nach der Befreiung vom Nationalsozialismus muss die Kultusministerkonferenz sich jetzt der Aufgabe stellen, die Geschichte der Sonderpädagogik aufzuarbeiten und von den Mythen der sonderpädagogischen Geschichtskonstruktion zu befreien. (...) Für die Kultusministerkonferenz muss diese Aufarbeitung der Ausgangspunkt sein für eine Neubestimmung des Verhältnisses von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik in einem zukünftig inklusiv gestalteten Schulsystem.“

Skandalöses Verhalten der KMK

Die KMK ließ mich in ihrem Antwortschreiben vom 11. März 2015 wissen, sie wolle auf Anregung der Kommission Lehrerbildung zur Aufarbeitung der sonderpädagogischen Geschichte einen Fachdiskurs mit ausgewählten Vertretern der Sonderpädagogik initiieren und moderieren. Die Kommission habe sich dafür ausgesprochen, „einschlägige Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik“ um eine Stellungnahme zu meinem Anschreiben zu bitten und damit „die Auseinandersetzung innerhalb der Wissenschaftsdomäne anzuregen“. Die Zusage lautete: „Soweit es in unseren Möglichkeiten steht, wird die Kultusministerkonferenz die Debatte unterstützen.“ Man hoffe schon erste Rückmeldungen der Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler bei der nächsten Sitzung der Kommission Lehrerbildung im Juni 2015 sichten zu können.

Auf meinen Einwand, dass auch allgemeine Pädagogen und Vertreter anderer Disziplinen einbezogen werden müssten, um dem Vorwurf der Parteilichkeit zu begegnen, schien sich die KMK einlassen zu wollen. Man teilte mir mit, dass auch Prof. Hänsel, die man zwischenzeitlich über meine Initiative informiert habe, aus Gründen der Glaubwürdigkeit die Einbeziehung von Vertreterinnen und Vertretern der allgemeinen Pädagogik für sinnvoll halte.

Das Anschreiben vom 22. Juli 2015 an einen erweiterten Kreis ausgewählter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist das beschämende Dokument des politischen Rückzugs. Die KMK erklärt, dass die Behandlung der Geschichte der Sonderpädagogik ein interdisziplinär angelegtes Forschungsvorhaben erforderlich mache. Solche Forschungsprojekte lägen jedoch „außerhalb des Auftrags und der Kompetenz der KMK“. Es obläge den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sich des Themas anzunehmen und ihre eigene Herangehensweise dafür zu wählen. Von einem Wissenschaftsdiskurs mit Aufgaben- und Zielbestimmung, moderiert von der KMK und getragen von bildungspolitischer Verantwortung, keine Spur. Die KMK hat damit bekundet, dass sie ihr unkritisches Verhältnis zur Sonderpädagogik nicht hinterfragen will.

Die Mythen der Sonderpädagogik

Die im damaligen Hilfsschulverband organisierte sonderpädagogische Profession verbreitete nach 1945 die verfälschende Geschichtskonstruktion, die Sonderpädagogik habe in der NS-Zeit die Interessen leistungsschwacher und behinderter Kinder verteidigt und sei selber Opfer nationalsozialistischer Ideologie geworden. Hänsel weist nach, dass der Hilfsschulverband sich unter der NS-Diktatur aktiv für deren rassenhygienische Politik einsetzte. Zum einen sorgte er dafür, dass die ureigenen und vor 1933 längst praktizierten Vorstellungen von der Notwendigkeit, leistungsschwache Kinder aus der Volksschule als „behindert“ auszusondern, in der NS-Zeit reichseinheitlich und rechtsverbindlich mit aller Schärfe umgesetzt wurden. Zum anderen setzte sich der Verband dafür ein, dass die Selektion so genannter erbkranker Kinder für die Sterilisation reibungslos durchgeführt werden konnte. Planungen im Reichskultusministerium, eine eigenständige wissenschaftliche Ausbildung für Sonderpädagogen einzuführen, trugen ebenfalls die Handschrift eines Verbandsvertreters. Kriegsbedingt kamen diese zwar nicht zur Durchführung, wurden aber vom Verband zum Anknüpfungspunkt für die sonderpädagogische Ausbildung nach 1945 gemacht. Hänsel kritisiert, dass die sonderpädagogische Wissenschaft bis heute keinen entscheidenden Beitrag geleistet hat, das öffentliche Geschichtsbild schonungslos zu revidieren und gesellschaftliche Aufklärung über die Kontinuitäten der sonderpädagogischen Geschichte zu betreiben. Sie verweist auf exponierte Vertreter der sonderpädagogischen Disziplin in unserer Zeit, die sich mit der Behauptung, die Sonderschullehrerausbildung sei von den Nationalsozialisten eingeschränkt bzw. verboten worden, apologetisch in den Dienst der Geschichtsfälschung stellen.

Verfälschung der sonderpädagogischen Geschichte und ihre Folgen

Hänsel belegt, dass der Ausbau des Sonderschulsystems als „Wiedergutmachung“ an den Kindern, die in der nationalsozialistischen Zeit Opfer von Sterilisation und Euthanasie geworden waren, vom Hilfsschulverband moralisch eingefordert und letztlich politisch erschlichen wurde. Um sich von historischer Schuld bequem zu entlasten, machte sich die Politik zum Handlanger der Sonderpädagogik. In der Folge entstand eine weltweit nahezu einzigartige Ausdifferenzierung des sonderpädagogischen Fördersystems in Westdeutschland. Parallel zum Ausbau des Sonderschulsystems gelang es der Sonderpädagogik auch, die eigenständige wissenschaftliche Ausbildung für Sonderpädagogen an Hochschulen und damit die Abtrennung der Sonderpädagogik von der allgemeinen Pädagogik durchzusetzen.

Und heute?

Im institutionellen Interesse der Sonderpädagogik, aber entgegen der menschenrechtlichen Inklusionsverpflichtung hält die Bildungspolitik auch unter dem Vorzeichen der Inklusion die Sonderschulart für unverzichtbar, die sozial benachteiligte Kinder mit Problemen des Lernens und/oder Verhaltens als „behindert“ segregiert und damit im Kompetenzerwerb zusätzlich benachteiligt. Der Vorranganspruch des gemeinsamen Lernens nach der UN-BRK wird mit Ausnahme von Bremen in allen Bundesländern unterlaufen: zum einen durch die Einführung des Elternwahlrechts, zum anderen durch die Beratungs- und Diagnoseaufgaben der Sonderschulen im Rahmen sonderpädagogischer Feststellungsverfahren. Statistisch ist nachgewiesen, dass trotz steigender Inklusionsquoten die Anteile von Kindern in segregierten Sonderschulen stabil bleiben und in einigen Bundesländern sogar wachsen, weil immer mehr Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf von der Sonderpädagogik attestiert wird.

Mit Hänsel lautet das Fazit: Die Sonderpädagogik nutzt ihren Status, um die UN-BRK bildungspolitisch zu unterlaufen, den Geltungsanspruch der Sonderpädagogik in Wissenschaft und pädagogischer Praxis im Namen der Inklusion politisch auszubauen und das vielgliedrige Sonderschulsystem zu bewahren. Die Bildungspolitik hat sie dafür allemal im Boot.

3. Kein politischer Wille für eine Kurskorrektur

3.1 Deutschland braucht einen Neustart für Inklusion!

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 20.6. 2017 unter:

<https://bildungsklick.de/schule/meldung/deutschland-braucht-einen-neustart-fuer-inklusion/>)

Die amtliche deutsche Übersetzung der Allgemeinen Bemerkungen zu inklusiver Bildung, General Comment Nr. 4, liegt endlich vor. Sie dokumentiert unmissverständlich die erheblichen Diskrepanzen zwischen dem Menschenrechtsmodell der Vereinten Nationen und den Modellen, die in deutschen Bundesländern bildungspolitisch als Inklusion ausgegeben werden.

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) hatte am 2. 9. 2016 in Genf die Allgemeinen Bemerkungen zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention als Leitlinie für die Auslegung und Umsetzung von inklusiver Bildung in englischer Sprache vorgelegt. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) gab daraufhin eine Übersetzung in Auftrag, die eigentlich schon im ersten Quartal 2017 nach fachlicher Abstimmung mit der Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte für die Veröffentlichung vorgesehen war. Dass sie erst jetzt erscheint, hängt nach Auskunft der Pressestelle des BMAS u.a. damit zusammen, dass auch die Kultusministerkonferenz wegen ihres großen Interesses in den Abstimmungsprozess einbezogen wurde.

Die Allgemeinen Bemerkungen anerkennen!

Die Allgemeinen Bemerkungen (zu finden unter: www.gemeinsam-einfach-machen.de) sind nicht rechtsverbindlich wie die Konvention, haben aber den Status eines international anerkannten maßgeblichen Kommentars, an dessen Umsetzung Deutschland bei zukünftigen Staatenprüfungen durch den Genfer UN-Fachausschuss gemessen werden wird.

Die Allgemeinen Bemerkungen beschreiben ausführlich und eindringlich den normativen Inhalt von Artikel 24 und die damit verbundenen Staatenverpflichtungen. Daraus ergibt sich, dass für Deutschland als Vertragsstaat die Anerkennung und Einhaltung folgender Grundsätze von besonderer Relevanz sind: Inklusive Bildung ist kein Sonderrecht für Menschen mit Behinderungen, sondern „ein fundamentales Menschenrecht aller Lernenden“, auf der Basis von Nichtdiskriminierung, Nichtsegregation und Chancengleichheit zu lernen und in Anerkennung der allen Menschen innewohnenden Menschenwürde gleichberechtigte soziale Teilhabe zu (er-)leben.

Inklusive Bildung ist das Recht des Kindes, dem sich die elterliche Verantwortung unterordnet. Ein Wahlrecht der Eltern auf Sonderbeschulung lässt sich daraus nicht ableiten.

Die Verwirklichung von inklusiver Bildung verlangt eine umfassende Veränderung aller Lernorte bezüglich ihrer Strukturen, Kulturen, Praktiken und Inhalte und eine angemessene Ausstattung mit Ressourcen, damit alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit dort erreicht, gefördert und wertgeschätzt werden können.

Die Vertragsstaaten werden aufgefordert, so zügig wie möglich die vollständige Realisierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen zu erreichen. Die Unterhaltung von zwei Bildungssystemen, bestehend aus einem allgemeinen Bildungssystem und einem auf Segregation beruhenden Bildungssystem, ist damit nicht vereinbar.

Unabhängig von der schrittweisen Realisierung eines inklusiven Bildungssystems gilt das Recht des Kindes mit Behinderungen auf inklusive Bildung mit angemessenen Vorkehrungen als unmittelbar anwendbares Recht.

KMK-Beschlüsse revidieren!

In ihren Beschlüssen hat die KMK den menschenrechtlichen Geltungsanspruch von inklusiver Bildung für alle Kinder und Jugendlichen bewusst ignoriert, weil sie die damit unvermeidbar verbundenen äußeren und inneren Strukturveränderungen zugunsten einer Schule für alle ablehnt. Stattdessen hat sie die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen zum alleinigen Bezugspunkt für schulische Inklusion erklärt.

Ihre interessengeleitete Auslegung hat sie zusätzlich verfälscht, indem sie aus dem Recht des Kindes mit Behinderung auf inklusive Bildung ein Wunsch- und Wahlrecht seiner Eltern gemacht hat. Damit werden die Sonderschulstrukturen politisch legitimiert und weiterhin aufrechterhalten.

Folgeschwere Verfälschung beenden!

Mit der bildungspolitischen Fixierung auf Kinder mit Behinderungen hat die Inklusion in Deutschland eine einseitige sonderpädagogische Ausrichtung erfahren. Die sonderpädagogische Diagnostik ist zum bundesweiten Treiber von Inklusionsquoten in allgemeinen Schulen und zum Stabilisator von Segregationsquoten in Sonderschulen geworden. Das bedeutet, dass Kinder mit Behinderungen weiterhin stigmatisiert und einer massiven institutionellen Diskriminierung ausgesetzt werden, obwohl die UN-BRK die Aussonderung wegen einer Behinderung untersagt.

Durch den Erhalt des sonderpädagogischen Doppelsystems bleiben einerseits Personalressourcen an den Betrieb der Sonderschulen gebunden und können nicht zur Unterstützung in die allgemeinen Schulen transferiert werden. Andererseits entstehen durch den Ausbau zusätzliche Personalbedarfe. Angesichts der bestehenden Unterfinanzierung des Schulsystems führt die finanzpolitische Verweigerung, die Förderung von Kindern mit Behinderungen in den allgemeinen Schulen in angemessenem Umfang zu unterstützen, zur Überforderung von Lehrkräften und zum Unterlaufen der hohen Qualitätsstandards, die die UN-Konvention gesetzt hat.

Überforderte Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schulen praktizieren unter unveränderten institutionellen und unzureichenden personellen Bedingungen in einem selektiven Schulsystem anstelle des diskriminierungsfreien gemeinsamen Lernens vielfach nur Formen der Segregation und Integration.

Neustart für Inklusion organisieren!

Die Bundesregierung hat zwar die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen unterzeichnet, aber die Umsetzung von inklusiver Bildung allein der Kulturhoheit der Länder überlassen. Diese Zuschauerrolle des Bundes hat eine uneinheitliche Entwicklung in den Ländern gefördert und wird der menschenrechtlichen Verpflichtung, die Deutschland mit dem Beitritt zur UN-BRK übernommen hat, nicht annähernd gerecht.

Im Rahmen eines koordinierten Vorgehens von Bund und Ländern müssen für einen gelingenden Neustart jetzt die Weichen gestellt werden. Dazu gehört, dass Bund und Länder das Menschenrechtsmodell von inklusiver Bildung anerkennen und zum Gegenstand einer nachhaltigen bewussteinbildenden Kampagne machen.

Parallel dazu sind die KMK-Beschlüsse auf der Grundlage der Allgemeinen Bemerkungen zu revidieren. Auch die gesetzlichen Regelungen und Vorgehensweisen in den Ländern müssen in Übereinstimmung mit den Allgemeinen Bemerkungen gebracht werden.

Die Strategie der zukünftigen schwarz-gelben Landesregierung in NRW, keine Sonderschulen zu schließen und nur im Rahmen der vorhandenen Ressourcen Inklusion an Schwerpunktschulen zu ermöglichen, blockiert die Inklusion und muss als schwerwiegender Verstoß gegen die Menschenrechtskonvention politisch zurückgenommen werden.

Schließlich ist die finanzielle Unterstützung des Bundes für die Inklusionsentwicklung in den Bundesländern und für den Ausbau eines länderübergreifenden datenbasierten Monitorings für inklusive Bildung unabdingbar.

3.2 70 Jahre KMK: kein Grund zum Feiern

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 9.2. 2018 unter: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/70-jahre-kmk-kein-grund-zum-feiern/>)

Die Kultusministerkonferenz (KMK) feiert in diesem Jahr ihr siebzigjähriges Bestehen. Den Willen zu selbstkritischer Auseinandersetzung mit ihrer bildungspolitischen Vergangenheit und deren Folgen bringt sie jedoch nicht auf.

Sie macht sich damit unglaublich. Von einer Organisation, die behauptet, Demokratie- und Menschenrechtsbildung in den Schulen stärken zu wollen, darf man mit Fug und Recht erwarten, dass sie ihren eigenen menschenrechtlichen Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) nachkommt. Dafür müsste sie aber endlich die „Allianz des Verschweigens“ politisch aufkündigen, die sie nach 1945 mit der Sonderpädagogik und deren Fachverband eingegangen ist.

Die historische Lüge

Mit der historischen Lüge von der Hilfsschule als Opfer des Nationalsozialismus konnte die Sonderpädagogik in Westdeutschland nach 1945 den Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens als Akt der „Wiedergutmachung“ an der Hilfsschule mit einer willfährigen KMK durchsetzen. Gemeinsam verschwiegen wurden Verbrechen an Menschen, die unter institutioneller Beteiligung der Hilfsschule als Sonderschule Opfer von Zwangssterilisation und Euthanasie wurden.

Diese Geschichtsfälschung entsprach ganz dem politischen und gesellschaftlichen Bedürfnis nach „Neuanfang“ und Entlastung von Schuld. Mit dem formelhaften Bekenntnis zur „Schuld des deutschen Volkes“ stellte sich auch die KMK schützend vor die Strafverfolgung konkreter Personen und Berufsgruppen. Die historische Lüge wurde zum Fundament für ein weltweit einzigartiges hochsegregiertes Sonderschulsystem, das die KMK und die Sonderpädagogik gegen alle demokratischen Reformbemühungen im 20. Jahrhundert erfolgreich verteidigten. Heute setzen beide das System sonderpädagogischer Förderung zur Verhinderung eines menschenrechtsbasierten inklusiven Schulsystems ein.

Die frappierende inhaltliche Übereinstimmung zwischen den Verbandsforderungen und den sich daran anschließenden KMK-Grundsatzentscheidungen zur sonderpädagogischen Entwicklung belegt, dass der Verband der Blaupausen-Lieferant für das Handeln der KMK war und es immer noch ist.

Die langen Schatten der Gründungsjahre

Mit dem Auf- und Ausbau des Sonderschulsystems in den 1950er und 1960er Jahren, in dessen Zentrum die Hilfsschule stand, wurde die nationalsozialistische Rassenideologie zwar abgelegt, aber geschichtsbelastete Konstruktionen und Strukturen der Sonderpädagogik wurden politisch übernommen. Das KMK „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1960 legte in Übereinstimmung mit dem damaligen Verband den Grundstein für sonderpädagogische Kontinuitäten, die bis in unsere Zeit hineinwirken. Dazu zählt die Zwangsverpflichtung zum Besuch der Sonderschule, die erstmals im Reichsschulpflichtgesetz von 1938 für Kinder und Jugendliche gesetzlich vorgeschrieben wurde, die „dem allgemeinen Bildungsweg der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolge zu folgen vermögen“.

Verschwiegene historische Zusammenhänge machen bis heute das Unrecht möglich, dass sozial benachteiligte Kinder mit schulischen Lern- und Leistungsproblemen in Sonderschulen segregiert werden. Die im Nationalsozialismus eingeführte sonderpädagogische Konstruktion der „Hilfsschulbedürftigkeit“ heißt heute „Lernbehinderung“. Die Zufälligkeit und Willkürlichkeit, mit der Kinder als „lernbehindert“ etikettiert und dem Förderschwerpunkt Lernen durch sonderpädagogische Diagnostik zugeordnet werden, sind ebenso empirisch nachgewiesen wie die nachhaltige Beschädigung der davon Betroffenen.

Die 1970er Jahre

Der Deutsche Bildungsrat legte 1973 seine „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder“ vor. Darin forderte er „eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten“. Die KMK kam dieser Empfehlung mit ihrer „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1972 zuvor, die bis 1994 Geltung hatte. Darin stellte sie mit Rückgriff auf das im nationalsozialistischen Kontext benutzte Entlastungsargument fest: „Für die Beibehaltung eigenständiger Sonderschulen spricht die Notwendigkeit, eine angepasste Hilfe für

behinderte Schüler zu geben und gleichzeitig die allgemeinen Schulen von Schülern zu entlasten, denen sie nicht gerecht werden kann.“

Die 1980er Jahre

Diese Zeit stand im Zeichen der Elternbewegung für Gemeinsamen Unterricht, die sich 1985 in Bonn zu einer Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam Leben- Gemeinsam Lernen“ e.V. zusammenschloss. Sie erzwang in etlichen Bundesländern Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht. Damit konnte erstmals auch in Deutschland belegt werden, dass Gemeinsames Lernen für alle Kinder vorteilhaft ist. Die KMK und die Kultusministerien der Länder sahen in den Schulversuchen dagegen eine Möglichkeit, die Integration unter ihrer Kontrolle zu halten und politische Grundsatzentscheidungen auf die lange Bank zu schieben.

Die 1990er Jahre

Das wegweisende menschenrechtliche Modell von Inklusion wurde in der Erklärung von Salamanca auf der UNESCO Weltkonferenz 1994 in Spanien verabschiedet. Die KMK und die Sonderpädagogik gingen schweigend darüber hinweg. Statt die von der Konferenz geforderte grundsätzliche Strukturreform ohne Aussonderung anzupeilen, eröffnete die KMK mit ihren „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“ 1994 der Sonderpädagogik flexible Möglichkeiten. Der „sonderpädagogische Unterstützungsbedarf“ sollte nicht mehr ausschließlich an den Ort der Sonderschule gebunden sein, sondern nach Entscheidung der Schulbehörde auch in der allgemeinen Schule erfüllt werden können.

Widerstand gegen die UN-BRK

Mit ihren beiden Grundsatzbeschlüssen von 2010 und 2011 hat die KMK sich gegen Empfehlungen der Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte gestellt und den Forderungen der UN-BRK „die Zähne gezogen“. Sie hat sich im Interesse der Sonderpädagogik und im Schulerschluss mit ihr dafür entschieden, dass die Umsetzung der UN-BRK eine massive Ausweitung der sonderpädagogischen Lernorte, Arbeitsfelder und Kompetenzen, aber keine tiefgreifenden strukturellen und pädagogischen Konsequenzen im Sinne eines Abbaus von Selektion und Segregation nach sich zieht.

KMK und Sonderpädagogik verschweigen, dass Inklusion ein Recht aller Kinder ist, das nur umgesetzt werden kann, wenn das Schulsystem als Ganzes zu einer Schule für alle Kinder transformiert wird. Das Verschweigen entspricht dem Interesse beider Bündnispartner. Mit der Verengung der menschenrechtlichen Dimension von inklusiver Bildung auf die Gruppe der Menschen mit Behinderungen erhält die Sonderpädagogik den Sonderstatus der Unverzichtbarkeit für die Inklusion in Schulen und für das Sonderschulsystem. Die Bildungspolitik kann sich mit dem verfälschten Inklusionsmodell lästigen Strukturfragen entziehen und dem allgemeinen Schulsystem ihre „Inklusion“ aufpfropfen.

Mit dem Elternwahlrecht, das sie jahrzehntelang strikt ablehnten, begründen KMK und Sonderpädagogik heute die Aufrechterhaltung eines kostspieligen und ineffizienten Sonderschulsystems. Diese politisch motivierte Konstruktion entzieht den allgemeinen Schulen notwendige personelle Ressourcen für die inklusive Schulentwicklung. Die durchgängig spürbare Unterfinanzierung ist zu einem wesentlichen Grund für die massive Ablehnung von Inklusion in den Schulen und in der öffentlichen Meinung geworden.

Boycott des UN-Fachausschusses

Seit dem 2. September 2016 gibt es die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung. Es ist eine nicht rechtsverbindliche, aber international anerkannte maßgebliche Interpretation des zuständigen UN-Fachausschusses zur Umsetzung von inklusiver Bildung. Die KMK hatte vor Verabschiedung des Dokuments vergeblich versucht, die Anerkennung des Elternwahlrechts darin durchzusetzen. Die Kernaussagen der Allgemeinen Bemerkung zeigen, dass die KMK mit ihrer Auslegung den menschenrechtlichen Gehalt der UN-BRK verfälscht. Die Allgemeine Bemerkung liegt inzwischen auch in einer amtlichen deutschen Übersetzung vor, aber ihr Inhalt wird von der KMK konsequent verschwiegen und ignoriert. Inklusive Bildung ist politisch nicht gewollt.

Gesellschaftlicher Handlungsbedarf

Die bildungspolitisch und sonderpädagogisch betriebene Verfälschung und Diskreditierung von Inklusion hat fatale Folgen über die Schule hinaus. Inklusion wird daran gehindert, als gesellschaftlicher Gegenentwurf zu den gefährlichen Tendenzen gesellschaftlicher Spaltung, Ausgrenzung und Exklusion wirksam zu werden. Um die harten politischen und gesellschaftlichen Widerstände gegen Inklusion zu überwinden, bedarf es daher neben einer menschenrechtlich ausgerichteten politischen Bewegung auch

einer Aufarbeitung der Geschichte der Sonderpädagogik, die sich als Aufarbeitung deutscher Geschichte begreift.

3.3 Kein politischer Wille für eine unabhängige Überprüfung der Sonderschulen

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 20.12. 2018 unter:
<https://bildungsklick.de/schule/meldung/kein-politischer-wille-fuer-eine-unabhaengige-ueberpruefung-der-sonderschulen/>)

Nach dem spektakulären Prozessgewinn von Nenad Mihailovic gegen das Land NRW verdichten sich konkrete Hinweise, dass sich in den Sonder-/Förderschulen für Geistige Entwicklung vermehrt Kinder und Jugendliche befinden, die keine geistige Behinderung haben.

Im Juli verklagte das Landgericht Köln das Land NRW auf Schadensersatz, weil Nenad Mihailovic zu Unrecht als geistig behindert von Sonderpädagogen eingestuft und in einer Kölner Sonderschule für Geistige Entwicklung um sein Recht auf Bildung betrogen worden war. In den jährlichen Überprüfungen seines Förderbedarfs durch die Sonderpädagogen seiner Schule war seine Geistige Behinderung trotz der ihm attestierten Leistungsfähigkeit nie in Frage gestellt, sondern einfach fortgeschrieben worden. Die untere und obere Schulaufsicht bestritten bis zuletzt eine Amtspflichtverletzung. Da die gerichtlich eingeholte gutachterliche Stellungnahme eindeutig zugunsten des Klägers ausfiel, wurde das Gerichtsurteil vom Land nicht angefochten, aber mit Schweigen belegt. Das Ministerium als oberste Schulaufsicht hat sich dazu nie erklärt, auch nicht mit einer Entschuldigung gegenüber dem Kläger.

WDR-Bericht über Sonderschule in Dortmund

Am 14. November 2018 wurde die WDR-Dokumentation "Ein Schüler verklagt den Staat – Nenad und das Recht auf Bildung" ausgestrahlt (<https://www1.wdr.de/fernsehen/die-story/sendungen/ein-schueler-verklagt-den-staat-100.html>). Neben dem dargestellten Prozessverlauf von Nenad Mihailovic besuchte das Fernseherteam eine Sonderschule für Geistige Entwicklung in Dortmund, interviewte den Schulleiter sowie eine Sonderpädagogin und führte Gespräche mit Schülern.

Die interviewten Schüler entsprachen in gar keiner Weise der Definition, die in § 5 der AO-SF (Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung) für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugrunde gelegt wird. Dort heißt es: „ Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besteht, wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktion und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schule auf Dauer Hilfe benötigt.“

Wie können Schüler geistig behindert und damit hochgradig beeinträchtigt sein, die sich vor einer Kamera situations- und kommunikationsangemessen verhalten und sich überlegt, klar und verständlich mitteilen? Dagegen gibt es zahlreiche Anhaltspunkte im Film. dass die Vertreter dieser Institution ohne jegliches Unrechtsbewusstsein ihren Schülern mit einem auf das Alltagstaugliche reduzierten Lehrplan Bildung für eine gelingende selbständige Lebensführung und Persönlichkeitsentwicklung vorenthalten und sie auf ein Leben in der Behindertenwerkstatt vorbereiten.

Der Film bestätigte den Kölner Elternverein mittendrin e.V. in seiner Befürchtung, dass Nenad eben kein Einzelfall ist. In einer Pressemitteilung forderte der Verein von Schulministerin Yvonne Gebauer abermals eine Überprüfung der Sonderschule Geistige Entwicklung durch eine unabhängige Kommission. Dazu hat sich die Ministerin bis heute öffentlich nicht geäußert.

Sonderpädagogische Diagnostik: ein System der Willkür

Wissenschaftliche und gesellschaftliche Kritik an der sonderpädagogischen Diagnostik wegen ihrer Scheinobjektivität, fehlenden Validität und ihrer Funktion für die Auslese in die Sonderschule ist nicht neu, hat aber die Bildungspolitik in ihrem Glauben an die Sonderpädagogik und an das System der sonderpädagogischen Förderung bislang nicht grundsätzlich erschüttern können.

Bildungspolitik und Sonderpädagogik haben nach 1945 in einer historischen Allianz anstelle einer gründlichen Aufarbeitung der Beteiligung der Sonderschule und der Sonderpädagogik an Zwangssterilisation und Euthanasie im Nationalsozialismus den Ausbau des Sonderschulsystems als „Wiedergutmachung“ an den Verbrechen behinderter Kinder kommuniziert und den Mythos vom „Schonraum Sonderschule“ verbreitet (<https://bildungsklick.de/schule/meldung/70-jahre-kmk-kein-grund-zum-feiern>). Diese beiden Narrative haben der Sonderpädagogik zu ihrem Ansehen in Deutschland verholfen.

Sonderpädagogische Diagnostik: ein System der Selbstbedienung

Zweifel und Kritik von ganz anderer Seite an dem System der sonderpädagogischen Förderung kamen jüngst vom Landesrechnungshof (LRH) in Niedersachsen und 2013 auch vom nordrhein-westfälischen Landesrechnungshof. Im Rahmen seines 2013 an den Düsseldorfer Landtag adressierten Berichts über die „Prüfung des Schulbetriebs an öffentlichen Förderschulen“ artikuliert er u.a. Kritik am Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur jährlichen Überprüfung desselben.

Regionale Unterschiede bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im größten Förderschwerpunkt Lernen waren auffällig und deuteten aus Sicht des LRH darauf hin, dass es bei der Bewertung des sonderpädagogischen Förderbedarfs keine landesweit einheitlichen Maßstäbe gibt. Das AO-SF-Verfahren sei in seiner jetzigen Form grundsätzlich zu hinterfragen, so der LRH. Zu der jährlichen Überprüfung stellte er fest, dass diese nur in sehr wenigen Fällen zu einer Rückschulung in die allgemeinen Schulen führte. „Weitaus häufiger führte sie zu einem Wechsel vom Förderschwerpunkt Lernen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. (...) Darüber hinaus wurden Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung der Gruppe der Schwerstbehinderten zugeordnet.“

Die vom LRH stichprobenhaft eingesehenen Begründungen für die beantragten und offensichtlich von der Schulaufsicht genehmigten Förderschwerpunktwechsel waren häufig nicht nachvollziehbar oder wiesen deutliche Mängel auf. Da der Wechsel zwischen diesen Förderschwerpunkten ohne Wechsel des Förderortes stattfand und den betreffenden Schulen damit zu einer günstigeren Schüler-Lehrer-Relation und zu einem höheren Lehrerstellenbedarf verhalf, war das Misstrauen des LRH wegen des Verdachts auf „Selbstbedienung“ geweckt.

Bis zum heutigen Tag gibt es weder für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs noch für das jährliche Prüfungsverfahren konkrete verbindliche Vorgaben für die Durchführung seitens des Schulministeriums.

Kein „Weiter so“ mit hausinternen Korrekturen!

Auf die Anfrage, wie das Ministerium die dokumentierten Sachverhalte im WDR-Film bewerte, verwies man wortkarg darauf, dass die Schulaufsicht um einen Bericht gebeten worden sei. Außerdem arbeite man daran, „konkretere Vorgaben für die bereits rechtlich verankerte jährliche Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu machen, die zu mehr Transparenz gegenüber den Betroffenen und deren Eltern führen“. Auf die Frage nach der von mittendrin geforderten unabhängigen Untersuchungskommission blieb man die Antwort schuldig,

Wenn es tatsächlich möglich ist, dass Kinder, die nicht geistig behindert sind, in die institutionelle Zuständigkeit der Sonderschule Geistige Entwicklung gebracht und dort als geistig behindert behandelt werden, dann geht es nicht mehr darum, eine Schulaufsicht einzuschalten, die sich bislang an die Seite der Sonderschulen gestellt hat. Dann reicht es auch nicht aus, die Regelung der jährlichen Überprüfung zu verbessern.

Da hat sich eine „Sonderwelt“ unter dem Schutzschirm der Bildungspolitik über die Jahrzehnte etablieren können und sich einen eigenen bequemen „Schonraum“ geschaffen, dessen Erhaltung über das Recht des Kindes auf Bildung und auf inklusive Bildung gestellt wird. Diese „Sonderwelt“ muss einer Überprüfung durch unabhängige Experten unterzogen werden. Sie darf keinesfalls Angelegenheit einer rein hausinternen Überprüfung sein.

So auffällig wie das Schweigen des Schulministeriums und der Schulministerin zu den öffentlich gewordenen Missständen im Bereich der Sonderschule ist auch das Schweigen der Landtagsfraktionen dazu. Wo sind die Landtagsabgeordneten des Schulausschusses, die die Forderung von mittendrin unterstützen?

3.4 Neuausrichtung der Inklusion in NRW - ein Fall für den Landesrechnungshof

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 29.6. 2018 unter:

<https://bildungsklick.de/schule/meldung/neuausrichtung-der-inklusion-in-nrw-ein-fall-fuer-den-landesrechnungshof/>)

Der niedersächsische Landesrechnungshof hat die sonderpädagogische Doppelstruktur von Sonder- und Regelschule kritisiert und im Rahmen einer Modellrechnung ermittelt, dass bei Auflösung der existenten Sonderschulen für die Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung sämtliche Klassen aller Schulformen in Niedersachsen mit ca. 6 Stunden zusätzlichem Förderunterricht pro Woche ausgestattet werden könnten.

Vergeudung von Umverteilungspotenzial

Damit hat der Landesrechnungshof nicht nur der Bildungspolitik in Niedersachsen gezeigt, dass der vielbeklagte Mangel an Sonderpädagogen in den allgemeinen Schulen „hausgemacht“ ist und nicht alternativlos hingenommen werden muss. In NRW könnte auf diese Weise dem Ressourcenmangel ebenfalls abgeholfen und die Qualität der Förderung verbessert werden.

Aber stattdessen will das Schulministerium mit der „Neuausrichtung der Inklusion in Schulen“ auch die Sonder- und Verbundschulen für Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsproblemen um jeden Preis am Leben erhalten, die wegen rückläufiger Schülerzahlen aufgelöst werden müssten. Im Gegenzug wird mit der geplanten Reduzierung der Schulstandorte für das Gemeinsame Lernen in der Sekundarstufe die inklusive Schulentwicklung im Land abgewürgt. Scheinheilig wird diese Entscheidung mit einem effizienteren Ressourceneinsatz und einer Qualitätsverbesserung begründet.

Die Finanzierung des kostspieligen und ineffizienten Sonderschulsystems mit dem zusätzlichen Mehrbedarf an Personalkosten für extrem kleine Einheiten auf Kosten der Inklusionsentwicklung sollte den Landesrechnungshof in NRW interessieren. Zumal die Erhaltung der Doppelstruktur nicht mit der Umsetzung der Inklusionsverpflichtung nach Artikel 24 der UN-BRK begründet werden kann, sondern ihrer Verwirklichung entgegensteht.

Sonderschule über alles!

Als allererste Amtshandlung hat das Schulministerium mit Verordnung vom 24. August 2017 ermöglicht, dass auch Sonderschulen unterhalb der Mindestgröße bis zum 31. Juli 2019 fortgeführt werden können. Bei der Festlegung der künftigen Mindestgrößen, mit deren Bekanntgabe das Ministerium noch „hinter dem Berg hält“, werden erwartungsgemäß die möglichst gute Erreichbarkeit und das Wahlrecht der Eltern eine Schlüsselrolle spielen, während diese Faktoren bei der neuen Standortbestimmung der Schulen des Gemeinsamen Lernens offensichtlich keine Überlegung wert sind.

Um ein wohnortnahes Sonderschulangebot im Bereich der Lern- und Entwicklungsprobleme zu ermöglichen, will das Ministerium auch die Einrichtung von Förderschulgruppen mit mindestens 14 Schülerinnen und Schülern an weiterführenden Schulen als Teilstandort einer Förderschule ermöglichen. Damit wird die alte Konstruktion der „sonderpädagogischen Fördergruppe“ aus der Mottenkiste geholt, die im Schulversuch bei den beteiligten Schulen nicht gut abgeschnitten hatte und wegen ihres diskriminierenden Charakters von Rot-Grün ad acta gelegt worden war.

In der Funktion modifizierter Kompetenzzentren sollen Sonderschulen in Kooperation mit allgemeinen Schulen und Netzwerken eine aktiv beratende und unterstützende Rolle spielen und mit zusätzlichen Personalressourcen ausgestattet werden.

Gewichtige Gründe gegen Doppelstruktur

Die Vertragsstaaten der UN-BRK haben „so zügig und wirksam wie möglich Fortschritte in Richtung der vollen Verwirklichung von Artikel 24 zu machen. Dies ist nicht mit der Unterhaltung von zwei Bildungssystemen vereinbar: einem Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem/auf Segregation beruhenden Bildungssystem“. Dies ist der Allgemeinen Bemerkung Nr.4 über das Recht auf inklusive Bildung zu entnehmen, die der zuständige UN-Fachausschuss den Vertragsstaaten als maßgebliche Vorgabe für die Umsetzung inklusiver Bildung 2016 an die Hand gegeben hat.

Auch die Monitoringstelle hat darauf mit Nachdruck verwiesen und von der neuen Landesregierung gefordert, sie solle „personelle und finanzielle Ressourcen zum Aufbau der inklusiven Bildung umschichten sowie schrittweise und auf absehbare Zeit alle Förderschulen schließen“. Sie war 2017 offiziell damit beauftragt worden, „die Begleitung und Überwachung der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Nordrhein-Westfalen zu intensivieren“.

Die Professoren Klemm und Preuss-Lausitz hatten in ihrem Gutachten für die Landesregierung schon 2011 angemahnt, die Sonderschulen für Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache auslaufen zu lassen. Sie begründeten diese Maßnahme mit der Notwendigkeit, „die schulische Absonderung von Armutskindern zu vermeiden, die sich zudem sowohl kognitiv als auch für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung nachteilig auswirkt“.

4. Zivilgesellschaftliche Bündnisse für ein inklusives Schulsystem

4.1 Bündnis fordert das Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 30.9. 2016 unter: <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/buendnis-fordert-menschenrecht-auf-inklusive-bildung-fuer-alle/>)

Auf dem Bundeskongress „Eine für alle - die inklusive Schule für die Demokratie“ am 26./27.9. in Frankfurt hat ein Bündnis aus sieben Veranstaltern die Verwirklichung eines menschenrechtsbasierten und demokratischen Schulsystems politisch gefordert und sich in seiner Erklärung darauf verpflichtet, „an der Überwindung des gegliederten Schulwesens mitzuarbeiten und dafür gesellschaftliche Mehrheiten zu gewinnen“.

Ausgangspunkt für diese gemeinsame Selbstverpflichtung ist den sieben Veranstaltern - dazu gehören neben der GEW die Aktion Humane Schule (AHS), der Grundschulverband (GSV), der Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens (GGG), das NRW - Bündnis Eine Schule für alle, der Verein „Politik gegen Aussonderung - Koalition für Integration und Inklusion“ (PogA) und das Erziehungswissenschaftliche Institut der Frankfurter Goethe-Universität - die grundsätzliche Unvereinbarkeit des selektiven allgemeinen Schulwesens und des Sonderschulwesens mit dem Gleichheitsgebot des Grundgesetzes, der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention.

Mit inklusiver Bildung gegen gesellschaftliche Spaltung

Für das Bündnis ist nur ein inklusives Schulsystem demokratietauglich und zukunftsfähig, weil es der zunehmenden gesellschaftlichen Spaltung entgegenwirkt und auf gleichberechtigte soziale Teilhabe und Chancengleichheit zielt. „Das gemeinsame Leben und Lernen in einer Schule für alle fördert das Verständnis und die Verantwortungsbereitschaft füreinander, das friedliche Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft und die Kultur einer demokratischen Teilhabe“, heißt es in der Erklärung. Es passt sich den Erfordernissen einer demokratisch gestalteten Migrationsgesellschaft an, die „gegenwärtig und zukünftig herausgefordert ist, geflüchtete Menschen aufzunehmen und zu integrieren“.

Dagegen befördert „das auf Sortierung und soziale Auslese hin ausgerichtete“ Schulsystem „die sozial, kulturell und regional bedingten Unterschiede in der Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen“. „Junge Menschen mit Beeinträchtigung und Behinderung werden durch strukturelle Segregation diskriminiert und nachhaltig beschädigt.“

Das Kernanliegen des Bündnisses ist eine Schule für alle – ohne äußere Gliederung und Auslese. Das gemeinsame Lernen aller Kinder bis zum Ende der Schulpflicht muss deshalb die konsequente Fortsetzung der vor gut 100 Jahren begonnenen Grundschulreform werden, heißt es in der Erklärung. Die „vielen positiven Beispiele gemeinsamen Lernens in integrativ und inklusiv arbeitenden Schulen“ sind dem Bündnis „eine Ermutigung auf dem Weg zur Überwindung selektiver Strukturen“.

Recht auf inklusive Bildung für alle

Einer der wichtigen Mahner auf dem Bildungskongress für eine Transformation des selektiven Schulsystems war Prof. Vernor Munoz, ehemaliger Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung. In seiner Eröffnungsrede stellte er u.a. vor mehr als 400 Teilnehmenden heraus, dass die vor gut zehn Jahren von ihm festgestellten Defizite des deutschen Schulsystems nach wie vor bestehen. Die Leistungsverbesserung bei PISA könne nicht über die andauernde soziale Ungleichheit und die enge Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft hinwegtäuschen.

Inklusive Bildung als Menschenrechtsmodell sei kein beliebiger Modetrend oder eine bloße Organisationsform, die man dem bestehenden System einfach hinzufüge. Sie könne nicht in einem selektiven System erfüllt werden, das den Wettbewerb höher bewerte als Gleichheit und Zusammenhalt. Als Menschenrecht für alle, auch für Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, erfordere Inklusion einen Paradigmenwechsel in der Bildungstheorie, der Bildungspolitik und der Bildungspraxis. Dies sei die politisch einzufordernde Staatenverpflichtung, die auch für Deutschland gelte. Fragte man ihn heute, was verändert werden müsste, so Munoz, dann wäre seine Antwort: „Nur ein bisschen, nämlich alles.“ „Todo.“

Inklusive Bildung für die Demokratie

Mit dem Blick über die Grenzen nach Norwegen konnte die norwegische Vertreterin und Stellvertretende Generalsekretärin der Bildungsinternationale, Haldis Holst, den Zusammenhang zwischen Demokratie, den Menschenrechten und der inklusiven Bildung aufzeigen. Miteinander leben zu können, das sei Auftrag und Ziel für eine demokratische Gesellschaft. Das müsse unbedingt gelernt werden. Deshalb müsse die Schule die Unterschiedlichkeit der Kinder in der Gesellschaft vollständig abbilden und das Menschenrecht auf inklusive Bildung in einer Schule für alle erfüllen.

Holst verwies auf OECD-Studien, die auswiesen, dass Gleichheit und Qualität im Bildungswesen keine Gegensätze seien. Das norwegische Schulsystem, ein Gesamtschulsystem von Klasse 1 bis 10 ohne Sonderschulen, sei zwar nicht perfekt. Es hätte jedoch ein hohes Maß an Gleichheit verwirklicht und läge in der PISA-Wertung für den Kompetenzerwerb nur geringfügig hinter Deutschland, das hingegen eine auffällig große Leistungspreizung zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern aufweise.

Elternwahlrecht als Barriere für inklusive Bildung

So lautete das Resümee von Prof. Ewald Feyerer, vom Institut Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Linz. In seinem Vortrag, der die Entwicklung des österreichischen Schulsystems eingehend nachzeichnete und analysierte, stellte er heraus, dass das Elternwahlrecht in einem zweigliedrigen allgemeinen Schulsystem mit einem ausdifferenzierten Sonderschulsystem lediglich dazu geführt habe, dass es insgesamt weniger Segregation gibt. Inklusion sei das aber nicht.

Die notwendige äußere Schulreform zu einer Schule für alle werde mit dem Elternwahlrecht verhindert. Die zweite Säule der Hauptschule müsse die Kinder mit Behinderungen fördern, während die Allgemeine Höhere Schule, das österreichische Gymnasium, sich davon befreien dürfe. Die defizitorientierte pädagogische Praxis mit der Einteilung der Schülerschaft in behindert und nichtbehindert und dem Gebrauch der äußeren Differenzierung sei vorherrschend. Im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer werde Inklusion als zusätzliche Belastung wahrgenommen. Den deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kongresses kam die Beschreibung des Istzustandes in Österreich mehr als bekannt vor.

Blockade durch Bildungspolitik

In einer Podiumsdiskussion mit Ralph Fleischhauer, Vorsitzender des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz und Abteilungsleiter im nordrhein-westfälischen Schulministerium, zeigte sich deutlich, dass die Bildungspolitik auf der Bremse steht und die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem blockiert. Es gibt in der KMK keine gemeinsame Vorstellung von Inklusion und erst recht keine, die sich an dem Menschenrechtsmodell einer Schule für alle orientiert, gab Fleischhauer unumwunden zu.

Er empfahl, die Zunahme des gemeinsamen Lernens durch die Reduktion der Mehrgliedrigkeit und durch Inklusion von Kindern mit Behinderungen in allgemeinen Schulen, auch in Gymnasien, als wichtige Entwicklungsschritte nicht kleinzureden, gerade vor dem Hintergrund des Hamburger Volksentscheides, der die Verlängerung der Grundschulzeit um zwei Jahre zu Fall gebracht habe.

Dieser Argumentation mochten weder Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Podiums noch des Plenums folgen. Dr. Sigrid Arnade, Geschäftsführerin der Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben e.V., hielt mit der Staatenverpflichtung Deutschlands dagegen und erinnerte an die Empfehlungen des UN-Fachausschusses im Zusammenhang mit der Staatenprüfung Deutschlands. Thimo Witting, Schulleiter der Hamburger Stadtteilschule Bergedorf, konnte an der Schulentwicklung in Hamburg deutlich machen, dass die innere Schulreform in den Stadtteilschulen durch die äußere Reform zu einer Schule für alle ergänzt werden muss, wenn Inklusion gewollt ist.

Als die Podiumsdiskussion abdriftete zu der Frage, ob die Schule darauf verzichten könne, über vergleichbare Abschlüsse Berechtigungen für die weiteren Bildungswege zu verteilen, bemerkte der Schülervertreter im Podium, Andre Ponzi von der LandesschülerInnenvertretung Hessen, trocken, dass hier ein typisch deutsches Problem verhandelt würde, das niemand von seinen Freunden in Italien nachvollziehen könne. Dort habe man schon lange ein inklusives Schulsystem ohne Sonderschulen. Mit dem Schulabschluss würden die Schülerinnen und Schüler selber entscheiden, welchen Ausbildungsweg sie gehen wollten.

Wichtige Klarstellung und berechtigte Empörung

Eine Klarstellung aus rechtlicher Sicht nahm Dr. Reinald Eichholz, ehemaliger Kinderbeauftragter des Landes NRW und Mitglied der National Coalition für die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland, am Ende des Kongresses vor. Er schickte seinen Ausführungen die Bemerkung voran, dass ersichtlich die Wut über Ungerechtigkeit in Teilen der Bevölkerung zur Ablehnung des demokratischen Systems führe. Insofern habe der Kampf um Demokratie begonnen, wie eine Zeitschrift getitelt habe. Er empfahl, anstelle von Wut Empörung zu kultivieren, um positive gesellschaftliche Kräfte zu entfalten. Es sei durchaus gerechtfertigt sich darüber zu empören, wie die KMK und die Politik den Gedanken der Inklusion zur Unkenntlichkeit zerlege, z. B. durch die Reduktion des Inklusionsanspruchs auf Menschen mit Behinderungen, obwohl dies ein Menschenrecht für alle sei. Das Schulsystem müsse die Vielfalt in der Einheit ermöglichen statt in vielfältigen segregierten Schulformen. Die menschenrechtliche Inklusionsverpflichtung erfordere einen Systemwechsel, der nicht nur die Abschaffung des Sonderschulsystems, sondern auch die Abschaffung des Regelschulsystems mit seinem „verkorksten“ Leistungsbegriff erforderlich mache. Leistung zu standardisieren würde verhindern, dass Leistung sich aus der individuellen Biografie des Kindes entwickeln kann. Scheitern und Verlust von menschlichem Entwicklungspotenzial seien häufige Folgen.

Er widersprach mit dem Hinweis auf den allgemeinen Kommentar des UN-Fachausschusses der KMK - Vorstellung, es gäbe ein Recht auf elterliche Schulwahl. Nur in der Übergangszeit mit parallelen Angeboten existiere eine „unfreie“ Elternwahl, in der sie sich entscheiden müssten.

Als wichtigen Hinweis gab er dem Plenum und den Veranstaltern mit auf den Weg, das gemeinsame Lernen nicht auf die schmale Basis des gemeinsamen Unterrichts einzuengen. Es käme darauf an, Lern- und Lebenszusammenhänge in der Schule zu schaffen, die das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit auf vielfältige Weise erfahrbar machten.

4.2 NRW Landesregierung muss die menschenrechtliche Verpflichtung für ein inklusives Schulsystem umsetzen!

(Zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 21. 9. 2017 unter:

<https://bildungsklick.de/schule/meldung/nrw-menschenrechtliche-verpflichtung-fuer-ein-inklusives-schulsystem-umsetzen/>)

Dies ist die zentrale Botschaft des dreitägigen Kölner Kongresses von mittendrin e.V. und die nachdrückliche Forderung der Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte, die mit zwei Referenten teilnahm.

Auf dem bundesweiten Kongress „Eine Schule für alle - Inklusion schaffen wir“ vom 8.-10. September an der Universität zu Köln, die der Kölner Elternverein mittendrin e.V. veranstaltete, wurde in einem breit angelegten Workshop- Angebot dargestellt, wie Schulen sich den Anforderungen der Inklusion stellen, ohne die bestehenden Probleme unter den derzeitigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen schönzureden oder gar zu verschweigen. Allgemein wurde die Sorge geäußert, dass die neue Landesregierung mit ihrer angekündigten „Neuaufrichtung“ der Inklusionspolitik die Bedingungen für eine inklusive Schulentwicklung verschlechtert bzw. verhindert.

Klare Ansage von der Monitoringstelle

In einer Podiumsdiskussion forderte Dr. Valentin Aichele, Leiter der Monitoringstelle, die Debatte über Inklusion zu versachlichen. „Es gibt erfolgreiche schulische Inklusion in Deutschland. Anderslautende Rhetorik oder praktische Schwierigkeiten in einzelnen Ländern dürfen nicht dazu führen, dass praktische Fortschritte negiert werden oder die Inklusion gar für gescheitert erklärt wird.“ Im Mittelpunkt müsse die Umsetzung des Rechts auf Bildung für alle in einem inklusiven Schulsystem stehen. „Denn das Recht auf inklusive Bildung ist ein Menschenrecht“, so Aichele.

Mit Verweis auf die Allgemeine Bemerkung Nr.4 über das Recht auf inklusive Bildung, die der zuständige UN-Fachausschuss für die Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2016 verabschiedet hat, stellte Aichele fest: Das deutsche Sonderschulsystem muss abgebaut werden und auslaufen. Die UN-BRK sieht kein Elternwahlrecht vor. Das Recht auf inklusive Bildung ist das Recht des Kindes. Schon 2010 habe die Monitoringstelle diese Rechtsposition in einer Empfehlung an die KMK bezogen. Das Wahlrecht der Eltern sei eine „politische Konstruktion“, die im Widerspruch zur UN-BRK stehe.

Einrichtung des NRW Monitorings

Dass NRW noch unter der rot-grünen Landesregierung 2017 die Monitoringstelle beauftragt hatte, die Begleitung und Überwachung der Umsetzung der UN-BRK in NRW zu intensivieren, überraschte so manchen Kongressteilnehmer. Dr. Susann Kroworsch, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Monitoringstelle, stellte sich in ihrem Vortrag als Zuständige für das Monitoring in NRW vor. Sie erläuterte den Stellenwert der Allgemeinen Bemerkung und bezeichnete sie als eine nicht rechtsverbindliche, aber international anerkannte und maßgebliche Auslegung des Rechts auf inklusive Bildung für die Vertragsstaaten. An die Adresse der Landesregierung richtete sie auf der Basis der Allgemeinen Bemerkung konkrete Forderungen. Sie mahnte die Auflösung der Förderschulstrukturen, die Umschichtung der Ressourcen **zugunsten inklusiver Schulentwicklung**, die Einführung umfangreicher Qualitätsstandards **für Inklusion** sowie die Standards zur Erfassung und Bewertung der Umsetzung an. Auch die Abschaffung des Ressourcenvorbehalts stand auf der Liste ihrer Forderungen. Das von der Landesregierung verhängte Moratorium der Förderschulschließung dürfe nicht „von Dauer“ sein. Um Vertrauen zurückzugewinnen, müssten Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte sowie andere Berufsgruppen stärker in den Veränderungsprozess einbezogen werden.

Policy making in Kanada als Vorbild

Prof. Annedore Stein von der Evangelischen Hochschule in Darmstadt zeigte in dem Abschlussvortrag auf, mit welcher Einstellung die kanadische Politik an die Herausforderung der Inklusion bei ihrer Einführung vor Jahrzehnten herangegangen war. Als sich Probleme bei der Implementierung zeigten, habe die Politik nicht das Ziel aufgegeben, sondern sich gefragt, wie man es besser machen kann.

Ein wichtiger Meilenstein in der Inklusionsentwicklung war nach Stein die Einrichtung einer Sonderkommission, die 1981 von der Politik beauftragt wurde, „obstacles“, also Hindernisse für die Inklusion zu identifizieren und Lösungen vorzuschlagen. Das Ergebnis war der „Obstacle Report“. Als

weiteres Beispiel für die kanadische Politikgestaltung nannte sie eine politisch veranlasste Untersuchung zur Stärkung der Inklusion, die 2013 in dem Bundesstaat New Brunswick durchgeführt wurde, um die langjährige Praxis genau unter die Lupe zu nehmen. An die anwesende Schulministerin Yvonne Gebauer adressiert, fügte sie abschließend hinzu, dass die geplanten Organisationsformen einer „differenzierten Inklusion“ in NRW dem unteilbaren Menschenrecht auf inklusive Bildung widersprechen.

Von der Schulministerin nur Rhetorik

Nur auf ein Grußwort kam die Ministerin vorbei, die eigentlich für die Beteiligung an der Abschlussdiskussion mit den Vertreterinnen und Vertretern der Landtagsfraktionen, der Landesschülerschaft und Elternschaft eingeladen worden war. Freundlich, aber unbeeindruckt reagierte sie auf den Vortrag und die Kritik von Stein.

Mit dem Bekenntnis zum Menschenrecht auf inklusive Bildung in einer „Neuausrichtung“ wiederholte sie bekannte Ankündigungen. Sie bekräftigte das Elternwahlrecht und den flächendeckenden Erhalt der Förderschulen, weil die Menschen vielfältig seien. Sie versprach eine qualitative Verbesserung der schulischen Inklusion durch die Einrichtung von Schwerpunktschulen. Angesichts des Mangels von Sonderpädagogen müsse über den Einsatz von anderen pädagogischen Fachkräften nachgedacht werden. Außerdem stellte sie eine landesweite Bestandsaufnahme der inklusiven Entwicklung in Aussicht, um Transparenz über die sehr unterschiedliche Situation im Land herzustellen.

Reaktionen aus dem Podium

Fakten zu Inklusion seien von der ehemaligen Schulministerin längst erhoben und in einem Datenreport veröffentlicht worden, so Sigrid Beer von den Grünen. Eva Thoms, die 1. Vorsitzende des Elternvereins mittendrin, sorgte durch ihre geschickte Moderation dafür, dass sich alle Podiumsteilnehmerinnen und -teilnehmer fleißig und einmütig an der Frage beteiligten, was denn über nackte Zahlen hinaus in einer qualitativen Bestandsaufnahme ermittelt werden sollte.

Genannt wurden Stichworte wie Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerschaft, Art der Fortbildungsangebote, die Konzeptionen für das Gemeinsame Lernen und die soziale Belastung der Schulen. Auch bei der Frage von verpflichtenden Fortbildungen, insbesondere für Schulleitungen, schien man sich einig zu sein. Fortbildungen müssten prozessbegleitend angelegt werden, um Nachhaltigkeit zu erzielen. Schüler- und Elternvertreter sahen sich zu wenig berücksichtigt bei den Veränderungsprozessen und plädierten für die partizipative Gestaltung des Inklusionsprozesses.

Bei der Frage des Elternwahlrechts und des Erhalts der Förderschulen hatten Grüne und SPD offensichtlich dazu gelernt und bekannten sich zum Recht des Kindes auf inklusive Bildung, während der Vertreter und die Vertreterin der Regierungsfractionen sich da nicht anschließen wollten. Das wurde mit einem harschen Kommentar von Prof. Jutta Schöler quittiert. Das Elternwahlrecht sei Ausdruck politischer Verlogenheit, weil es just an die Stelle der Zwangszuweisung zur Sonderschule trat, als die UN-BRK das Recht des Kindes auf Nichtaussonderung einforderte.

Pablo Pineda als Schirmherr

Pablo Pineda, der erste Träger des Down-Syndroms mit einem universitären Abschluss, wurde als Schirmherr der Veranstaltung am zweiten Kongressabend mit seinem Vortrag in den Hörsaal geschaltet und dort begeistert gefeiert. Er machte klar, welch ein Unrecht es ist, Menschen „mit besonderen Begabungen“ an die Stereotypen und negativen Erwartungen der Gesellschaft anzupassen. Der Begriff „Behinderung“ müsse aus dem Wortschatz gestrichen werden. Seine eigene Entwicklung verdanke er seinen Eltern, die nie an seiner Lernfähigkeit gezweifelt hätten. Seine Feststellungen „Wir wollen in der Gesellschaft die Nr. 1 sein, nicht mehr, aber auch nicht weniger“ oder „Ohne Menschen mit besonderen Begabungen verkümmert die Gesellschaft“ wurden mit langanhaltendem Applaus des Publikums erwidert.

Eine für alle!

Immer wieder wurde im Rahmen der vielen Diskussionen deutlich, dass Inklusion in einem selektiven, gegliederten Schulwesen eine Paradoxie bleiben muss, weil die systemischen Homogenitätsbestrebungen der Akzeptanz und der Anerkennung von Vielfalt entgegenwirken. Daher war es schwerlich nachvollziehbar, dass Aichele die Transformation zu einer Schule für alle in einem eingliedrigem Schulsystem als eine politische Entscheidung bezeichnete, die nicht als menschenrechtliche Verpflichtung aus der UN-BRK abgeleitet werden könne. Dagegen überzeugte Prof. Uwe Becker von der Evangelischen Hochschule in Bochum mit seiner „Inspektion der Innenräume“, in die Kinder mit Behinderungen aufgenommen werden

sollen. Er plädierte dafür, die menschenrechtswidrigen Ausgrenzungen innerhalb des Systems zu thematisieren und perspektivisch zu überwinden.

Literatur

Schumann, Brigitte: Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen. Frankfurt/M. 2018

4.3 Inklusive Bildung – ein Spielball bildungspolitischer Interessen?

(zuerst veröffentlicht im Bildungsklick am 17.6.2019 unter:

<https://bildungsklick.de/schule/detail/inklusive-bildung-ein-spielball-bildungspolitischer-interessen>)

Während das NRW-Schulministerium den Bruch mit der Inklusionspolitik der Vorgängerregierung in seinem Evaluationsbericht darstellt, könnte die Hamburger Evaluation Grundlage für die Weiterentwicklung inklusiver Bildung sein – wenn die Politik das wollte.

Das NRW-Schulministerium hat seinen hausintern verfassten „Bericht zur Evaluation des Ersten Gesetzes zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen“ im März 2019 an den Landtag überwiesen (LT Vorlage 17/1954). Der Bericht wird dazu benutzt, die „Neuaustrichtung“ der Inklusion als notwendige Konsequenz aus den Fehlern und Versäumnissen der Vorgängerregierung darzustellen. Als Grundlage für die Entwicklung inklusiver Bildung in NRW ist er untauglich, da Inklusion als Ziel nur behauptet, aber nicht verfolgt wird. Dagegen enthält der von Wissenschaftlern erstellte Hamburger Evaluationsbericht EiBiSch (Evaluation von inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen), der Ende 2018 [veröffentlicht wurde](#) ein „Füllhorn von wichtigen Vorschlägen“ für die inklusive Weiterentwicklung, wie Vertreter der GEW Hamburg jüngst formulierten.

Die „Neuaustrichtung“ der schulischen Inklusion

Das NRW-Schulministerium hat sich mit der „Neuaustrichtung“ der schulischen Inklusion eine Definition von Inklusion zurechtgelegt, die einer Missachtung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) gleichkommt. Die ministeriellen Maßnahmen zielen auf den Erhalt des Sonderschulsystems. Sie verfestigen die Sonderrolle des Gymnasiums als unbeteiligter Zuschauer, während die bestehenden Angebote des Gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe auf Schwerpunktschulen reduziert und auf integrierte Schulformen konzentriert werden.

Der Evaluationsbericht rückt den Verlust von Sonderschulstandorten als Folge rot-grüner Regierungspolitik in das Zentrum seiner Kritik. Beklagt wird vor allem, dass die Sonderschule für den Förderschwerpunkt Lernen in ihrem Bestand gefährdet ist. Mit Vehemenz wird das Sonderschulsystem vom Vorwurf der Segregation und der Exklusion freigesprochen. „Wenn Familien sich für ein Förderschulangebot entscheiden, kann und soll dies nicht als Exklusion gewertet werden.“ Folglich gibt es in NRW auch keine Segregations- oder Exklusionsquoten, die in der Wissenschaft längst als Kriterium für den Entwicklungsstand schulischer Inklusion gelten. Wie die Kultusministerkonferenz (KMK) spricht auch das Ministerium euphemistisch von „Förderschulbesuchsquoten“.

Die [Allgemeine Bemerkung Nr.4](#) des zuständigen UN-Fachausschusses nimmt eine zwar nicht rechtsverbindliche, aber maßgebliche und international anerkannte Auslegung von Artikel 24 (UN-BRK) für die Vertragsstaaten vor und schließt das dauerhafte Nebeneinander von segregierendem Sonderschulsystem und allgemeinem Schulsystem als unvereinbar mit der UN-BRK aus. Darüber setzt sich der Evaluationsbericht mit einer Mischung aus Ignoranz und Arroganz hinweg. Vorrang haben die geltenden schulgesetzlichen Vorgaben für Inklusion im 9. Schulrechtsänderungsgesetz, dem die jetzigen Regierungsfraktionen bei der parlamentarischen Verabschiedung ihre Zustimmung verweigerten.

Kein Interesse an Aufklärung der „Etikettierungsschwemme“

Prof. Wocken hat die sonderpädagogische „Etikettierungsschwemme“ als bundesweites Phänomen [aufgedeckt und angeprangert](#). Damit ist gemeint, dass die Zunahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen nicht mit der Abnahme von Kindern in den Sonderschulen

einhergeht. Stattdessen werden immer mehr Kinder der allgemeinen Schule als sonderpädagogisch förderungsbedürftig diagnostiziert und etikettiert. Das Wissenschaftlerteam Knauf /Knauf hat diese Entwicklung in besonders auffälliger Weise in NRW [nachgewiesen](#) und eine Aufklärung der Ursachen angemahnt.

Der NRW-Bericht zeigt kein Interesse an Aufklärung. Er gibt sich mit Vermutungen zufrieden. Für die drastische Zunahme der Förderquote in der Sekundarstufe, insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, wird zum einen die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung bemüht, zum anderen ein „Nachholbedarf“ für einen in der Grundschule noch nicht förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf vermutet. Dass unter dem Vorzeichen von Inklusion Etikettierungshemmungen bei der Sonderpädagogik sinken könnten, weil es keinen Automatismus mehr für eine Sonderschulüberweisung gibt, und Schulen ein Interesse haben könnten, einen zusätzlichen Ressourcenbedarf anzumelden, kommt gar nicht in Betracht.

Der Kontext des Hamburger Evaluationsberichts

Die Hamburger Schulbehörde wiederum hat mit der Umsetzung des bürgerschaftlichen Auftrags zur Evaluation der inklusiven Bildung in Hamburg Wissenschaftler betraut. Zum Untersuchungsauftrag über die Entwicklung der im Schuljahr 2012/13 in Hamburg flächendeckend eingeführten inklusiven Bildung gehört die Klärung, welche Bedingungen zum Gelingen von inklusiver Bildung beitragen, aber auch welche Hindernisse es auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem gibt. Die Ende 2018 vorgelegte und veröffentlichte Studie EiBiSch ist eine komplexe Längsschnittuntersuchung mit einem quantitativen und einem qualitativen Analyseteil.

Im Vorwort zum Evaluationsbericht betont Schulsenator Ties Rabe, dass der Inklusionsbegriff der Hamburger Schulbehörde darauf abzielt, „Lernorte zu schaffen, an denen alle Kinder unabhängig von körperlichen oder geistigen Fähigkeiten und ihrer soziokulturellen Herkunft gemeinsam lernen können“.

Wissenschaftliche Befunde und Empfehlungen

Die wissenschaftlichen Ergebnisse und Vorschläge enthalten viele unbequeme Botschaften. Die Wissenschaftler stellen als größte Herausforderung für die inklusive Schulentwicklung die unakzeptabel hohe Anzahl von Jugendlichen in den Stadtteilschulen heraus, die am Ende der Klassenstufe 6 die Mindeststandards nicht erfüllen. Das Hamburger Zweisäulenmodell mit Gymnasium und Stadtteilschule „verschärft den Trend zur Exklusion“, lautet die Aussage des Wissenschaftlergremiums. Die Segregationsquote muss aus Sicht der Forscher weiter abgebaut werden. Dabei ist darauf zu achten, dass das Gymnasium am Umbauprozess beteiligt wird. Die Stadtteilschule werde durch die einseitige Aufgabenverteilung in die Rolle der „Restschule“ gedrängt.

Nachdrücklich wird festgestellt, dass die hohe Quote der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard unterschreiten, nicht auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurückzuführen ist. Sie stellen gegenüber „weiteren Problemlagen im individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum quantitativ ein eher randständiges Problem dar“. Ihre Präsenz in der allgemeinen Schule hat einen positiven Einfluss auf leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler.

Die Untersuchungen haben ergeben, dass die Zugehörigkeit zu einer sonderpädagogischen Förderkategorie kein relevanter Prädiktor für Schulleistungen ist. Die Kategorie sonderpädagogische Förderung im Bereich Lernen ist unspezifisch und von geringem diagnostischem Wert. Daher stellen die Forscher die Frage, warum daran festgehalten wird, zumal sich auch zeigt, dass sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler schlechtere sozial-emotionale Schulerfahrungen machen als die nicht sonderpädagogisch geförderten.

Für inklusive Bildung ist eine personale Orientierung bezogen auf Diagnostik, Unterricht und Förderung konstitutiv. Für die Autoren der Studie muss sich inklusive Bildung daher aus der sonderpädagogischen Verhaftung und dem alten Denken in sonderpädagogischen Förderkategorien lösen. Anstelle von Etikettierung muss eine frühzeitige pädagogische Förderung treten, die lernprozessbegleitend und lerngegenstandsbezogen ist.

Eine der großen Herausforderungen für die inklusive Schulentwicklung sehen sie darin, den Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung des Lernens aufzulösen.

Die Forscher können keinen Nachweis für einen linearen Zusammenhang zwischen dem beklagten Mangel an Ressourcen und den Leistungsergebnissen liefern. Sie betonen, dass der Einsatz und Gebrauch der Ressourcen in einem adaptiven Unterricht entscheidend zum Erfolg der pädagogischen Prozesse beiträgt. Schulen müssten deshalb darin unterstützt werden, die „Möglichkeitenräume der inklusiven Bildung“ zu nutzen.

Das große Schweigen

Die Hamburger Bildungspolitik könnte die Evaluation für eine konsequente inklusive Schulentwicklung nutzen. Aber stattdessen hat man sich darauf verständigt, die Studie nicht im Schulausschuss zu thematisieren?, da das Thema Inklusion hinreichend behandelt worden sei.

Die Gründe für dieses beschämende „Schweigekartell“ [sieht die Hamburger GEW darin](#), dass die Studie dazu anregt, die vorherrschende Debatte über die materiellen und personellen Ressourcen der letzten Jahre zu verlassen und das Thema Inklusion in eine unbequeme inhaltliche Auseinandersetzung zu überführen. Die Studie fordert schließlich dazu auf, unter der Zielperspektive von inklusiver Bildung die Rolle der Sonderpädagogik, die Anpassung des Lernens an Leistungsstandards sowie die Struktur des Zweisäulenmodells in Frage zu stellen.



Dr. Brigitte Schumann

war 16 Jahre Lehrerin an einem Gymnasium und zehn Jahre Bildungspolitikerin im Landtag von Nordrhein-Westfalen.

Sie promovierte 2006 mit einer Studie über die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“.

Sie arbeitet als Bildungsjournalistin und Publizistin.