

Prof. Dr. Kurt Jacobs
Kommunaler Beauftragter
für die Belange von Menschen mit Behinderung
der Kreisstadt Hofheim am Taunus

Die inklusive Schule – Vision oder Illusion?

Inhaltsverzeichnis

	<u>Seite</u>
1. Grundsätzliches	4
2. Bausteine der Inklusionstheorie	7
2.1 Heterogene Schülergruppen im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“	7
2.1.1 Grundsätzliche Aussagen	7
2.1.2 Kritische Reflektion	7
2.2 Negierung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ als „Etikettierungs- und Stigmatisierungselement“ aus inklusionstheoretischer Sicht in einer Pädagogik der Vielfalt	12
2.2.1 Grundsätzliche Position der Inklusionstheorie	12
2.2.2 Kritische Reflektion	13
2.3 Der Ressourcenansatz	16
2.4 „Eine Schule für Alle“ – Eine ideologieträchtige Metapher?	17
3. Worüber die Inklusionstheoretiker nicht sprechen: Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen	21
3.1 Wettbewerbs- und Leistungsstreben in einer globalisierten Welt	21
3.2 Der Arbeitnehmer mit Behinderung als „ökonomisches Defizitwesen“	24
3.3 Das von der OECD ausgelöste „PISA-Fieber“ als international vergleichbares Messinstrument von erreichten Bildungsstandards im Sinne eines verengten neoliberal-ökonomischen Bildungsbegriffs	26
4. Der bisher steinige Weg des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf	28
4.1 Systemmängel, Probleme und Hemmnisse	28

	<u>Seite</u>
4.2 Der gemeinsame Unterricht auch für sehgeschädigte Kinder und Jugendliche in kritischer Beleuchtung von Systemmängeln und gesellschaftlichem Wertewandel	30
4.2.1 Ressourcenprobleme	30
4.2.2 Didaktisch-methodische Probleme im integrativen Grundschulsektor	31
4.2.3 Mobilitäts- und Orientierungsprobleme	33
4.2.4 Verschlechterung des schulischen Sozialklimas durch den gesellschaftlichen Wertewandel	34
4.3 Die sonderpädagogische Inkompetenz von Regelschullehrern und die unzureichenden personellen Ressourcen als Negativfaktoren in der effizienten Ausgestaltung des gemeinsamen Unterrichts	35
5. Inklusive Bildung – ein neuer Heilsbringer zur späteren gesellschaftlichen Partizipation für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf?	37
5.1 Grundsätzliches	37
5.2 Das „Prinzip der Heterogenität“ als theoretischer Grundpfeiler inklusiver Schulbildung – eine abschließend vertiefende Betrachtung	38
6. Inklusive Bildung als in der UN-Behindertenrechtskonvention verankertes Menschenrecht	41
7. Forderungen und Fazit	44
7.1 Forderungen	44
7.2 Fazit	47
Literaturverzeichnis	51

1. Grundsätzliches

Die Suche nach einem besseren Bildungssystem beschäftigt Wissenschaftler, Lehrer und Eltern. Die inklusive Schule, die Schule also, die alle Kinder ohne Rücksicht auf ihre physischen, kognitiven, sinnesmäßigen, sprachlichen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten aufnehmen soll, steht im Gegensatz zu dem dreigliedrigen Schulsystem in den Ländern der Bundesrepublik, das dazu auch noch ein System aus Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterhält. Inklusion wird als Chance gesehen, alle Kinder vom Kindergarten an miteinander lernen zu lassen, ihre Fähigkeiten und Anlagen zu erkennen und zu fördern.

Die international verankerte menschenrechtliche Grundlage dafür ist die UN-Behindertenrechtskonvention, die mit ihrer Ratifizierung durch die Bundesrepublik für diese auch seit dem 26.03.2009 geltendes, d.h. verbindliches Recht darstellt. Mit Artikel 24, Abs. 1, S. 1 der UN-BRK anerkennen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Danach besteht das Recht auf Bildung altersunabhängig und gewährt jedem Menschen die Freiheit auf lebenslanges Lernen. Es ist sowohl ein eigenständiges Menschenrecht als auch ein unverzichtbares Mittel zur Verwirklichung anderer Menschenrechte. Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Die UN-BRK fügt dem eine neue inhaltliche Note hinzu: Bildung soll die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung bringen und die Achtung vor der menschlichen Vielfalt stär-

ken. Sie soll Menschen mit Behinderung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigen (Art. 24, Abs. 1).

Bildung spielt also für den einzelnen innerhalb einer Gesellschaft, die die Forderung nach sozialer Inklusion von Menschen mit Behinderung voll verwirklichen möchte, eine zentrale Rolle. Mit der UN-BRK haben die Staaten anerkannt, dass behinderte Menschen ein Recht auf den Zugang zum allgemeinen Schulsystem haben. Es sind ihnen dort sinnvolle Bildungsangebote zu machen. In der Regel soll für alle Kinder, ob mit oder ohne Behinderung, die allgemeine Schule der Ort ihrer Bildung sein. Behinderte und nicht behinderte Kinder und Jugendliche sollen gemeinsam unterrichtet werden. Die UN-BRK geht dabei davon aus, dass ein inklusives Bildungssystem dem individuellen Anspruch auf inklusive Bildung am besten gerecht werden kann. So kann soziale Ausgrenzung behinderter Kinder und Jugendlicher im Schulbereich am ehesten vermieden werden. Die UN-BRK sieht in der Bildung einen Schlüsselbereich, um zu erreichen, dass Menschen mit Behinderung ein Leben innerhalb und nicht am Rand der Gesellschaft ermöglicht wird.

Die Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention sind allerdings nicht gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Förderschulwesens. Im Sinne einer Ausnahme können auch nach der Konvention spezielle Förderräume aufrechterhalten werden, wenn der Staat in Übereinstimmung mit den Betroffenen dafür überzeugende Gründe darlegen kann, die nach Abwägung den vorrangigen Inklusionsansatz zurückstehen lassen. Allerdings ist die Regelschule im Sinne der Konvention der Ort, an dem Förderung regelmäßig stattfinden soll. Vor dem Hintergrund der bestehenden Systeme in den Bundesländern ist damit vielerorts eine

Verlagerung der sonderpädagogischen Kompetenzen von der Förderschule an die Regelschule möglich. Es ist deshalb geradezu absurd, den Begriff der Inklusion als Vorwand für den Abbau sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Das Recht auf Zugang zur Regelschule für behinderte Menschen wird in der UN-BRK dadurch inhaltlich qualifiziert, dass der Staat sogenannte „angemessene Vorkehrungen“ zu seiner Verwirklichung treffen muss (Art. 24, Abs. 2 c i.V.m. Art. 2). Der Begriff „angemessene Vorkehrungen“ bezeichnet ein rechtliches, in Deutschland noch nicht hinreichend verankertes Konzept. Danach sollen in einer individuellen Situation die bestehenden Gegebenheiten so angepasst werden, dass eine sinnvolle, bedarfsgerechte Beschulung gewährleistet ist (z.B. Bau einer Rampe und Behindertentoilette – Schreibzeitverlängerung als Nachteilsausgleich). Aus der UN-BRK folgt zusätzlich, dass auch schon, bevor der Aufbau eines vollständigen inklusiven Bildungssystems abgeschlossen ist, Menschen mit Behinderung der Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zu ermöglichen ist, denn bereits heute ist gemäß der Konvention sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden (Art. 24 Abs. 2). Sofern eine Person dies wünscht, muss ihr der Zugang zum Regelschulsystem deshalb möglich sein.

Mit der UN-BRK haben die Unterzeichnerstaaten anerkannt, dass behinderte Menschen ein Recht auf den Zugang zum allgemeinen Schulsystem haben. Daher sind ihnen dort sinnvolle Bildungsangebote zu machen. Nach der Konvention soll der generelle Ort dieser Angebote für alle, ob mit oder ohne Behinderung, die allgemeine Schule sein. Die deutschen Bundesländer stehen damit vor der Herausforderung, mit zügigen, zielgerichteten und wirksamen

Schritten ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und zu unterhalten. Darüber hinaus ist bereits für behinderte Menschen der Zugang zum Regelschulsystem zu öffnen, um dem individuellen Recht schon heute Geltung zu verschaffen.

2. Bausteine der Inklusionstheorie

2.1 Heterogene Schülergruppen im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“

2.1.1 Grundsätzliche Aussagen

Integration und Inklusion unterscheiden sich auf elementare Weise. Während in der Integration Kinder mit Behinderungen im Mittelpunkt des Interesses stehen, führt die Inklusion in ihrer radikalen Fassung zu einer grundlegenden Umorientierung. Behinderung gilt nur noch als eine Form der Besonderheit im Rahmen einer fast unendlichen Vielfalt des „menschlichen Auftritts“. Beispiele dafür sind das Geschlecht, die ethnische und soziale Herkunft, Armut oder Reichtum, religiöse Zugehörigkeit, sexuelle Neigungen, Körpergewicht. Menschen mit Behinderung verlieren dadurch an gezielter Aufmerksamkeit. Sie werden unbedeutender und mutieren zu einem nebensächlichen Phänomen. Das ist ausdrücklich so gewollt (Ahrbeck, B. 2011 S. 9).

2.1.2 Kritische Reflektion

Damit ist eine Entwicklung eingeleitet, über die bisher nur unzureichend kritisch reflektiert wurde. Die Gefahren, die sie beinhaltet, sind erheblich. Sie resultieren aus einem einseitigen - oder sollte man sagen einem halbierten - Blick auf behinderte Menschen, mit

dem man sich auf ihre soziale Situation und die äußere Lebensrealität dieser Personengruppe fixiert. Die Person selbst mit ihren inneren Schwierigkeiten und Konflikten wird dadurch zu einem Randthema. Vor allem tritt sie in ihrem Eigenwillen zurück und in jenen Formen der Besonderheit, die eine tiefgehende, über das alltägliche hinausgehende Auseinandersetzung erfordert.

Als Kind und Jugendlicher mit hochgradiger Sehbehinderung erinnere ich mich auch heute noch oft an die schmerzlichen Erfahrungen, die ich durch das durchgängige Desinteresse meiner Freunde und Klassenkameraden an den lebenserschwerenden Auswirkungen meiner Behinderung, an den alltäglichen Stresssituationen und den im Jugendalter verstärkt auftretenden Zukunftsängsten machen musste, auch wenn sie die von mir erbetenen Hilfeleistungen und Unterstützungen durchaus zu geben bereit waren. Hier fühlt man sich in seinem eigenen individuellen Sosein nicht verstanden, wenig wertgeschätzt und geachtet, was auch das eigene Selbstwertgefühl ins Wanken zu bringen vermag.

Der gut gemeinte Verweis auf die Normalität des Andersseins greift dabei ebenso zu kurz wie die Forderung nach Anerkennung von Vielfalt. In Anbetracht des immer wieder zitierten Satzes „es ist normal, verschieden zu sein“ plädieren radikale Vertreter des Inklusionsbegehrens für eine Auflösung klassischer Behinderungskategorien. Dies geschieht mit der Begründung, diese Begriffe seien auf unerträgliche Weise etikettierend und diskriminierend. Stattdessen sollen Problemlagen gelöst werden, die sich nicht mehr primär am Individuum festmachen. Systemische Fragen geraten somit in den Mittelpunkt des Interesses, die Person selbst in den Hintergrund. Die Anerkennung von Verschiedenheit und Vielfalt wird allerdings dann zu einem schalen Unternehmen, wenn dem

Anzuerkennenden zuvor der begriffliche Boden entzogen worden ist. Wie soll man in der pädagogischen Arbeit Menschen mit Behinderung anerkennen, die primär auf ihre soziale Stellung und ihr vermeintlich weltweites Gruppenschicksal reduziert werden? Wie soll man ihnen über das Gutmenschliche hinaus achtend und wertschätzend begegnen, wenn sie nur noch als ein Teil einer abweichenden Vielfalt in Erscheinung treten? Anerkennen kann man nur, was man kennt. Schwieriges anzunehmen ist nur dann möglich, wenn man um das Schwierige weiß. Dazu gehört ein geschulter Blick auf die schulische und außerschulische Lebenssituation der betroffenen Kinder und gleichermaßen eine Achtung vor den schwerwiegenden Lebenseinschränkungen, vor der Last und dem Leid, die mit Behinderungen verbunden sein können. Es bedarf einer Hinwendung zur Person in ihrer lebensgeschichtlichen Einmaligkeit unter Achtung ihrer speziellen inneren Situation und möglicher ungelöster innerer Verstrickungen. Im Rahmen eines solchen Kenntnis- und Einfühlungsprozesses kann sich dann ein fruchtbringender Dialog zwischen Pädagoge und dem von Behinderung betroffenen Kind oder Jugendlichen entwickeln, in dessen Verlauf sich das Kind oder der Jugendliche zunehmend wertgeschätzt, geachtet, ja, in seinem individuellen Sosein und den damit verbundenen Lebenserschwernissen verstanden fühlt.

Aus meiner Sicht und Erfahrung zeigen die Inklusionstheoretiker mit ihren „Kategorisierungsängsten“ eine sicherlich zumeist unbewusste „Abwehr gegenüber dem Phänomen Behinderung“ in ihrem für sie selbst wahrscheinlich noch nicht geklärten Bewusstsein, so dass eine Motivation zur Bewusstseinsbildung auf ihrer Seite sicherlich mehr vonnöten wäre als die alltägliche Pflege ihrer Ängste, Kategorisierungen und Etikettierungen zu vermeiden. Solche Kate-

gorisierungen oder Etikettierungen werden auch zukünftig in unserer Gesellschaft immer noch präsent sein, nämlich spätestens dann, wenn ein Rollstuhlnutzer mit seinem Rollstuhl oder ein blinder Mensch mit seinem Langstock die eigene Wohnung verlässt. Vermeidungsverhalten hilft hier nicht weiter. Stattdessen kann die dialogische Auseinandersetzung mit dem von Behinderung betroffenen Menschen über seine Lebenserschwerisse, inneren Spannungen und Ängste Quelle für Verständnis, Wertschätzung, Achtung und schließlich für Abbau von Vorurteilen sein. Es bedarf also einer Hinwendung zur Person in ihrer lebensgeschichtlichen Einmaligkeit unter Achtung ihrer speziellen inneren Situation und möglicher ungelöster innerer Verstrickungen. Vor allem ist die Einsicht vonnöten, dass hier komplexe, oft in sich widersprüchliche Problemfelder vorliegen, die einer kenntnisreichen, elaborierten Antwort bedürfen (Ahrbeck, B. 2011 S. 10). Ein fachspezifisches Beispiel mag dies verdeutlichen:

Zu den schwierigsten pädagogischen Aufgaben, an denen Lehrerinnen und Lehrer häufig scheitern, gehört der Umgang mit massiv verhaltensgestörten Schülerinnen und Schülern, zumal dann, wenn eine aufgeheizte aggressive Problematik im Vordergrund steht, die sich vornehmlich nach außen, mitunter aber auch gegen die eigene Person richtet. Die dahinterstehenden Beweggründe sind etwa bei jugendlichen Gewalttätern oft schwer verstehbar. Sie weisen weit über ihr soziales Schicksal hinaus und erfordern eine gezielte Auseinandersetzung mit den verinnerlichten Lebenserfahrungen dieser Personen. Ihre ungelöste innere Konflikthaftigkeit muss deshalb zum pädagogischen Thema werden gemeinsam mit der daraus resultierenden Beziehungsdynamik und den ihr folgenden sozialen Inszenierungen. Ohne Rückgriff auf ein anspruchsvolles Theoriewis-

sen wird dies nicht gelingen und auch nicht, ohne dass über unzureichende persönliche Kräfte und bestehende Defizite, krankhafte Einschränkungen und mitunter auch Pathologie gesprochen wird. Die bloße Anerkennung dieser Person, die von ihren tragischen Verstrickungen nichts weiß, ist dazu ein denkbar schlechter Berater ebenso wie ein abstraktes Normalitätstheorem und eine Dekategorisierung, die den Betrachter begriffs- und fassungslos vor diesen Phänomenen stehen lassen.

Die bereits weiter oben problematisierte Angst der Inklusionstheoretiker vor Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen im Zusammenhang mit der Benennung und der Beschäftigung mit dem Phänomen „Behinderung“ hat ihren Blick mehr und mehr richten lassen auf die „persönlichen Ressourcen“ der einzelnen Schülerindividuen in einer heterogenen Gruppe. Zugegebenermaßen hat dies jedenfalls die positive Wirkung der immer stärkeren Abkehr vom überkommenen medizinisch-defizitären Menschenbild in Bezug auf Menschen mit Behinderung, jedoch genießt der Blick auf die persönlichen Ressourcen inzwischen eine solch hohe Priorität, dass er häufig zur einzig legitimen Wahrnehmungshaltung erklärt wird. Von individuellen Schwächen, unzureichenden Potentialen und vorhandenen Defiziten darf deshalb kaum noch gesprochen werden, fast so, als existierten sie nicht mehr. Hilfsbedürftigkeit und Ohnmacht, Angewiesensein und Leid werden in der Folge zu Themen, die an den Rand des fachlichen Diskurses geraten. Damit liegt eine einseitige, mitunter sogar spaltend anmutende fachliche Ausrichtung vor, die zu einer unschönen Simplifizierung pädagogischer Sachverhalte führt. Sie trivialisiert die inneren Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern ebenso wie die ihres schulischen und außerschulischen Umfeldes. Die pädagogische Bezie-

hung reduziert sich auf eine Dimension, die durch die Auseinandersetzung mit vorhandenen Stärken und leicht weckbaren Potenzialen geprägt ist. Die Überforderungen, die sich daraus für beide Seiten ergeben, sind absehbar wie auch, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit dadurch zu verarmen droht. Eine Reflektion über das Verhältnis von Besonderheit und Gleichheit, Vielfalt und Differenz, kann nicht nur anhand leitender Begrifflichkeiten geführt werden. Sie bedarf auch einer unaufgeregten Betrachtung der Gegebenheiten vor Ort (Ahrbeck, B. 2011, S. 11 ff).

2.2 Negierung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ als „Etikettierungs- und Stigmatisierungselement“ aus inklusionstheoretischer Sicht in einer Pädagogik der Vielfalt

2.2.1 Grundsätzliche Position der Inklusionstheorie

Als Mittel zur Integration dient der sonderpädagogische Förderbedarf. Er soll, der Integrationsidee folgend, dafür sorgen, dass die Sonderschulbedürftigkeit möglichst weitgehend reduziert wird. Eines bleibt jedoch erhalten: Mit der Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird weiterhin eine Besonderheit definiert, die auf einer individuellen Diagnosestellung beruht. Die Inklusion hingegen, soweit sie in radikaler Weise verstanden wird, will von all dem nichts mehr wissen. Inklusion bedeutet: „Gemeinsamkeit aller Kinder ist normal“ oder „Es ist normal, anders zu sein“. Der Mensch wird damit primär unter dem Aspekt seiner sozialen Gruppenzugehörigkeit betrachtet, die damit verbundenen vermeintlichen oder wirklichen Barrieren werden zum zentralen Thema der Überwindung von Marginalisierung und Diskriminierung. Die Person, der einzelne als Träger einer Behinderung, wird dadurch zu einer nach-

rangigen Kategorie. Nur noch als solcher soll er möglichst gar nicht mehr in Erscheinung treten. Die Differenzierung in behinderte und nicht behinderte Menschen wird als historisch überholt angesehen. Bereits ein auf das Individuum bezogener sonderpädagogischer Förderbedarf unterliegt dem Generalverdacht, dass er die davon betroffenen Kinder benachteiligen und schädigen würde. Behinderung soll so zu einem diffusen Teil einer pädagogischen Vielfalt werden, die die Ausprägungen des Alltäglichen ebenso umfasst wie alle möglichen Besonderheiten von Menschen. Für einen personengebundenen sonderpädagogischen Förderbedarf gibt es dann keinen Platz mehr. Dies gilt auch für die in schulischen Erlassen bereits festgeschriebenen Nachteilsausgleiche (z.B. Schreibzeitverlängerung für sehgeschädigte Prüflinge oder mündliche statt schriftliche Prüfung bei vorliegenden Störungen in der Schreibmotorik). Unterstützungssysteme sollen deshalb non-kategorial organisiert werden, in einer unspezialisierten Form arbeiten und systemische Ansätze praktizieren. Inklusionsfähigkeit wird damit zu einem Problem des Systems und nicht mehr der Person. Die naheliegende Konsequenz daraus ist, dass Fördermittel nur noch an Gruppen, etwa an Schulklassen, vergeben werden und zwar ohne Kennzeichnung bestimmter Kinder (Ahrbeck, B. 2011 S. 29 ff).

2.2.2 Kritische Reflektion

Nimmt man die solchermaßen beschriebene Position der zugegebenermaßen radikalen Inklusionstheoretiker kritisch ins Visier, so drängen sich zwangsläufig bestimmte Fragen auf. Was ist denn eigentlich an einem „sonderpädagogischen Förderbedarf“ diskriminierend? Vermeiden diese Inklusionstheoretiker Begriffe wie „Behinderung“ oder „sonderpädagogischer Förderbedarf“ nur deshalb,

weil sie selbst Berührungsängste zu Menschen mit Behinderungen haben oder gar das Phänomen Behinderung mehr oder weniger als eine Schande ansehen? Indem sie sich der „menschlichen Vielfalt“ fasziniert zuwenden, lassen sie die alltäglichen Lebenserschwernisse aufgrund der vorhandenen individuellen Beeinträchtigungen unbeachtet, was schließlich dazu führt, dass behinderte Kinder und Jugendliche im schulischen Inklusionsprozess vereinsamen, weil sie sich in der Auseinandersetzung mit den alltäglichen Lebenserschwernissen und Beeinträchtigungen nicht beachtet und damit unverstanden fühlen. Durch diesen Umstand tritt schließlich zu Tage, dass die hauptsächliche Beschäftigung mit der „faszinierenden Vielfalt“ bei den Inklusionstheoretikern letztlich mehr Diskriminierungs- und Etikettierungspotenzial offenbart als dies z.B. durch die namentliche Benennung der einzelnen Behinderungsarten oder durch die Befürwortung und unterrichtliche Umsetzung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgelöst werden kann. Auf diesem Hintergrund stellt sich zudem ein gegenteiliger Effekt ein: Durch Diagnosestellungen zu schädigen, eine überzogene Angst, durch einen fachlich geschulten Blick zu behindern und zu pathologisieren sowie zu diskriminieren, um sich selbst dadurch schuldig zu machen. Die Forderung nach Dekategorisierung heizt diese Befürchtungen noch weiter an. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, aus einem gesicherten Abstand heraus erneut und in aller Ernsthaftigkeit zu fragen:

Was ist eigentlich so schlimm daran, wenn in eine Fachsprache gefasst wird, dass eine konkrete Person blind ist oder eine starke Sehbehinderung aufweist? Was ist so unerträglich an einem besonders langsamen und wenig erfolgreichen lernenden Kind, dass es sich verbietet, seine Schwierigkeiten kategorial zu benennen?

Warum dürfen gravierende psychische und soziale Probleme, die bei Kindern zu massiven Verhaltensstörungen führen, nicht in einer solchen klassifizierenden Fachsprache begrifflich erfasst werden? Warum soll man nicht anerkennen und entsprechend benennen, dass Menschen durch eine massive Beeinträchtigung ihrer sprachlichen oder intellektuellen Fähigkeiten im Leben ernsthaft behindert sind? Wie mag es auf Menschen mit Behinderungen wirken, wenn ein Sprachgebrauch gesucht wird, der vermeidet, was für sie selbst offensichtlich ist?

Dies gilt insbesondere für körperliche und Sinnesschädigungen, aber auch für die sonstigen Behinderungen. Dass niemand nur unter dem Aspekt einer Behinderung gesehen werden möchte, ist nur allzu verständlich. Es muss daher ein in der Familie beginnendes und in der Schule fortgesetztes Bemühen um die Anerkennung von Menschen mit Behinderung geben. Ein weltanschaulich verbrämtes Wahrnehmungsverbot von Behinderungen signalisiert schließlich, dass etwas, das existiert, nicht sein darf. Auch der Schüler wird sich damit auseinandersetzen müssen, dass er sich in einer besonderen Situation befindet. Dies anzuerkennen, ist eine wichtige Aufgabe, die nicht durch begriffliche Nivellierungen und den Rückgriff auf verwässernde Alltagskategorien zu leisten ist (Ahrbeck, B. 2011 S. 73 ff).

Schließlich sei hier noch zu konstatieren, dass es als positiv zu bewerten ist, dass z.B. das neue hessische Schulgesetz und so auch die Schulgesetze anderer Bundesländer sich bisher nicht haben ideologisch verführen lassen und die Realisierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs für das jeweils bedürftige Schülerindividuum garantieren.

2.3 Der Ressourcenansatz

Neben Ressourcen, die vorhanden sein müssen, damit eine Aufgabe gelöst werden kann, bedarf es auch der Anerkennung bestehender Defizite, also des Umstandes, dass die eigenen Kräfte zunächst nicht ausreichen. So hat z.B. ein hochgradig sehbehindertes Kind mit einem Sehvermögen von 10 % und einer beidseitigen Gesichtsfeldeinschränkung, auch wenn Mathematik das Lieblingsfach ist, erhebliche Schwierigkeiten bei der Anfertigung einer geometrischen Zeichnung, wobei diese Schwierigkeiten nicht auf der kognitiven Ebene, sondern auf der rein visuellen Ebene verankert sind. Darüber darf nicht hinweggesehen werden, weder auf Seiten der Schüler noch auf der Seite der Lehrkräfte. Nichts hilft Kindern weniger, als wenn sie mit unverdientem Lob überschüttet werden, da dies über ihre wirkliche Situation hinwegtäuscht. Kinder bedürfen vielmehr einer geduldigen und wohlwollenden Begleitung, die sie im Ringen um das ihnen Mögliche unterstützt. Dazu gehört auch, dass Grenzen anerkannt werden, die beim besten Willen nicht überschritten werden können, weil die eigenen Kräfte, also ihre eigenen Ressourcen, dafür nicht ausreichend vorhanden sind. Bei Kindern mit Behinderungen verlaufen Lernprozesse grundsätzlich in gleicher Weise vom Nichtkönnen zum Können, nur dass ihre Grenzen in einigen wichtigen Bereichen enger gesteckt sind. Auch hier stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Ressourcen und Defiziten. Der Ressourcenansatz in der inklusiven Schule wird aber deshalb so ausdrücklich hervorgehoben, weil seine Besonderheit darin besteht, dass er als die einzig legitime Betrachtungsweise von Kindern mit Behinderungen gilt. Er soll die bisherige Betrachtungsweise von Behinderung als „defizitärem Anderssein“ abschaf-

fen und garantieren, dass der alte Blick auf die Defizite endlich und unwiederbringlich überwunden wird (Ahrbeck, B. 2011 S. 91).

Schließlich bleibt es bedenklich, wenn ein einseitiger Blick propagiert wird, der von Schwächen und Defiziten nichts mehr wissen will. Kinder und Jugendliche werden zu Klienten sonderpädagogischer Hilfen und Förderung, nicht weil sie über Ressourcen verfügen, sondern weil sie in relevanten Dimensionen ihrer Entwicklung mehr oder weniger schwere Defizite aufweisen, die auch von den betroffenen Kindern in der Regel selbst verspürt werden. Dass etwas nicht vermocht wird, dass ein Mangel vorhanden ist, definierbare Störungen existieren und nicht mit leichten Mitteln aus der Welt zu schaffende Beeinträchtigungen, das ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen einer besonderen Zuwendung bedürfen und ein Recht auf eine spezielle Unterstützung haben, die über das übliche Maß hinausgeht. Mit der Nichtwahrnehmung dieser Defizite verbindet sich eine Verleugnung ihrer Bedürftigkeit und ihres „Angewiesenseins auf Andere“. Es liegt schon eine gehörige Portion Naivität in der Vorstellung, es reiche bei hochbelasteten Menschen aus, die Aufmerksamkeit allein oder fast ausschließlich auf ihre im inneren vorhandenen Kräfte oder die des sozialen Umfeldes zu lenken.

2.4 „Eine Schule für Alle“ – Eine ideologieträchtige Metapher?

„Eine Schule für Alle“ ist im Grunde eine Metapher. Sie steht für eine gute alte pädagogische Idee, denn schon der berühmte Pädagoge Comenius formulierte im 17. Jahrhundert: „Alle Kinder alles lehren.“. Wie schwer und bislang es unmöglich war und ist, diese Idee in der Praxis umzusetzen, belegen die Geschichte und auch die Gegenwart. So drängt sich geradezu die Frage auf, ob diese

Wunschvorstellung sich nicht geradezu diametral entgegengesetzt verhält zu den auf die auf profitable Leistungsergebnisse gerichteten Prinzipien unserer hochindustrialisierten Leistungsgesellschaft. Optimale profitbezogene Leistungsergebnisse sind letztlich nur durch die Schaffung leistungsorientierter Hierarchiegruppen im Produktionsprozess zu erreichen, wobei sich die praktizierten Selektionsprinzipien auch in der differenzierten Schulstruktur widerspiegeln, wobei nicht gesagt ist, dass dies menschenrechtlich zu akzeptieren sei.

Die Vorstellung, dass alle in unbegrenzter Vielfalt von den Hochbegabten bis zu den Schwerstmehrfachbehinderten in einer Schule bzw. Klasse nicht nur willkommen sein sollen, sondern auch das Optimum ihrer Lernleistungen erreichen können, ist geradezu mit der Quadratur des Kreises zu vergleichen. Abgesehen von der gesellschaftlich fragwürdigen Umsetzbarkeit eines auf totale Vielfalt umgebauten Schulsystems besteht die Gefahr, dass bei der gegenwärtigen Priorisierung des Prinzips der sozialen Teilhabe nicht nur die spezielle Lernförderung zu kurz kommt, sondern auch das persönliche Bedürfnis bestimmter Schüler nach einer psychisch und sozial adäquaten Lernumgebung. Es fühlt sich nicht jedes lernende Kind in jeglicher Umgebung wohl. Auch in der inklusiven Schulklasse kann sich ein Kind exkludiert fühlen. Auch die Lehrkräfte, also die Regelschul- und Förderschullehrer, die in der inklusiven Schule für alle Kinder zuständig sind, werden angesichts „einer Schule für Alle“ nicht nur in Begeisterungstürme ausbrechen. Aufgrund der heterogenen Klassenzusammensetzung werden sie mit solch vielschichtigen Problemen und speziellen Lebenssituationen von Kindern im Rahmen einer „Pädagogik der Vielfalt“ konfrontiert, dass sie sich aufgrund ihres Studiums und ihrer Ausbildung,

die nicht auf eine „inklusive Pädagogik“ ausgerichtet waren, bestimmten Überforderungsängsten und –situationen ausgesetzt fühlen, was keine gute Grundlage für qualitativ hochwertiges pädagogisches Handeln darstellt. Die potentiell betroffenen Lehrer fühlen sich mit der neuen Zumutung unter Druck gesetzt und instrumentalisiert. Es ist auffallend, dass viele von ihnen - es sind oft die besten - zwar im persönlichen Gespräch bezweifeln, die Aufgabe einer Schulklasse in unbegrenzter Vielfalt zu bewältigen, sich aber nicht trauen, dies öffentlich zu sagen. An dieser Tatsache ändert auch nichts, dass Lehrerverbände oder Ministerien, offiziell vermutlich ebenfalls unter politisch-ideologischem Druck und offensichtlich mehr rhetorisch, große Zustimmung signalisieren. Ausgesprochen wirklichkeitsfremd und zynisch ist es, wenn den Pädagogen offiziell zugemutet wird, sogar das Manko der fehlenden finanziellen Ressourcen für ein inklusives Schulsystem durch verstärkte positive Einstellungen auszugleichen (vgl. interner Entwurf des Bayerischen Kultusministeriums als Stellungnahme zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention).

Inklusion darf nicht zum Zwang werden, denn wirkliche soziale Teilhabe ist nicht garantierbar. Sie muss von positiven Einstellungen der Beteiligten getragen sein. Nicht jedes Kind mit einer Behinderung, das organisatorisch inkludiert ist, erlebt sich auch als akzeptiert und zugehörig. Für jedes Kind sollte der Lernort zur Verfügung stehen, an dem es nicht nur gut lernen kann, sondern in dem es sich auch wohl fühlt. Um dem Ziel der Inklusion näher zu kommen als bisher, sind mit Sicherheit positive Einstellungen, Begeisterung und pädagogischer Optimismus von großer Bedeutung. Realitätsfremdes Schwärmen allein wird aber ebenso wenig ausreichen wie dominantes negatives Denken, etwa überzogene son-

derschulpädagogische Einwände und Beharrungstendenzen. Es wird vielmehr sehr darauf ankommen, bei allem Optimismus die Dinge so zu sehen wie sie sind, d.h. nicht entstellt von subjektiven Wünschen und Phantasien, sondern möglichst allgemein nachvollziehbar. Einbezogen sein muss die Wissenschaft, um in nachprüfbarer Weise die vielfältig gewordene Wirklichkeit zu objektivieren. Ein realitätsfremd gewordenes positives Denken ohne das Bewusstsein und das Wissen über die Beschwerden des Anderen müsste seinen Anschlusswert für die schulische Praxis verlieren. Nur wenn Krankheit und Beschwerden als etwas menschlich Normales anerkannt würden, könnten sich Behinderte und Kranke als wirklich zugehörige Menschen begreifen. Selbstgefälligkeit und ein bloßer Optimismus können die Fähigkeit herabsetzen, reale Bedrohungen und mögliche Nachteile zu sehen und abzuwehren und je mehr ein Prinzip überzogen wird, umso mehr erzeugt es auch Widerstand. Es geht letztlich um eine Gesellschaft, die nicht alles für machbar hält und in der man nicht aus der Realität des Unerwünschten in Phantasien eines demnächst glücklichen Lebens flüchtet. Vielmehr geht es um eine Lebenswelt der Vielfalt und Menschlichkeit, in der u.a. spezielle Einrichtungen, in denen Kinder mit schweren Behinderungen besser lernen und sich wohler fühlen können, nicht als Unorte diskriminiert werden und die Verantwortlichen es wagen, sich gegenüber wirklichkeitsfremden Ideologien ihres eigenen Verstandes zu bedienen (Speck, O. Zeitschrift für Heilpädagogik 2011, Heft 3, S. 19 ff).

3. Worüber die Inklusionstheoretiker nicht sprechen: Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

3.1 Wettbewerbs- und Leistungsstreben in einer globalisierten Welt

Vor allem in den beiden letzten Jahrzehnten hat sich die Bundesrepublik Deutschland mehr und mehr zu einer wirtschaftlich und technologisch hoch entwickelten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft entwickelt. Dabei ist sie inzwischen in den weltweiten Prozess der Globalisierung verflochten, in dem der internationale gnadenlose Wettbewerb zwischen den einzelnen Ländern vor allem auf die Steigerung der eigenen Produktivität und auf die Ausweitung des Außenhandels zur stetigen Steigerung des inländischen Wachstums des Bruttoinlandsprodukts gerichtet ist. Wie gebannt warten die Politiker in jedem Jahr auf die Prognose des Wirtschaftswachstums für das kommende Jahr, wobei sie gegenwärtige Wachstumsprozente und die positiven Wachstumsprognosen der Wirtschaftsweisen natürlich als Erfolg für ihre Politik in Anspruch nehmen. Von den Menschen aber, die diese geforderten, immer höheren Leistungen bei seit Jahren sinkendem Lohnniveau erbringen, ist hingegen kaum die Rede.

Die Steigerung des Bruttoinlandsproduktes und das Leistungsprinzip sind also zweifellos die „goldenen Kälber“ der Wirtschafts- und Arbeitswelt und damit der Gesellschaft schlechthin. Dafür will z.B. auch die Deutsche Bank Vorbild sein, wenn sie mit dem Slogan „Leistung aus Leidenschaft“ wirbt. Da, wo der eigene Leistungserfolg zentral im Vordergrund steht und nicht mehr reflektiert wird, auf wessen Kosten dieser Leistungserfolg zustande gekommen ist, erinnert dies stark an die rücksichtslosen Wettbewerbsstrategien der

frühkapitalistischen Phase im 19. Jahrhundert, wobei die Grundsätze unserer verfassten „sozialen Marktwirtschaft“ immer mehr dem wiedererwachten Geist neoliberalistischen Denkens und Handelns zu weichen scheinen.

Für die Erbringung hoher und effizienter Leistungen werden heutzutage in der Arbeitswelt Eigenschaften wie Gesundheit, Fitness, Jugendlichkeit, hohe Motivation und Auffassungsgabe stillschweigend vorausgesetzt und dienen auch als Kriterien bei der Auswertung von Bewerbungen. Man identifiziert sich mit den in diesem Sinne Erfolgreichen und möchte somit selbst im Licht dieser gesellschaftlich erwarteten Eigenschaften glänzen. Menschen mit körperlichen, sinnesmäßigen oder psychischen Beeinträchtigungen gehören in der Regel nicht zu diesem Kreis, weil sie die solchermaßen von der Gesellschaft erwarteten Eigenschaften nicht oder nicht voll erfüllen können. So bleibt oftmals das integrative Miteinander von Kindern mit und ohne Behinderung im gemeinsamen Unterricht als „verordnete Maßnahme“ auf diesen zeitlich beschränkt, d.h. es wird im Freizeitbereich nicht weiter gelebt, weil auch schon Kinder und Jugendliche als Mitglieder dieser Gesellschaft sich mit den gesellschaftlich präferierten „Werten der Makellosigkeit und Leistungsfähigkeit“ identifizieren. So zeigt sich dieses verschwindend geringe Interesse für Menschen mit Behinderungen in unserer Gesellschaft z.B. auch darin, dass die öffentlichen Medien erheblich länger über Fußballspiele in der 1. und 2. Bundesliga berichten als über den „Internationalen Tag der Menschen mit Behinderungen“, dem die ARD in den Tagesthemen gerade einmal etwas mehr als eine Minute an Aufmerksamkeit gewidmet hat. So ist es schließlich auf dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Hintergrund auch nicht verwunderlich, dass der Kommunale Beirat

für die Belange von Menschen mit Behinderung der Kreisstadt Hofheim am Taunus über mehrere Jahre einen für alle Bürger öffentlichen Stammtisch eingerichtet hat, zu dem bis zum heutigen Tage noch nie ein Hofheimer Bürger oder gar ein Stadtverordneter ohne Behinderung erschienen ist. Hier drängt sich geradezu der Eindruck auf, dass die sogenannte nichtbehinderte Gesellschaft mit Menschen, deren Leben durch verschiedenartige Beeinträchtigungen bestimmt ist, keinen Kontakt haben möchte. In diesem Zusammenhang erscheint es als eine diskussionswürdige These, dass eine beachtliche Anzahl von nichtbehinderten Menschen im Bewusstsein, dass sie sozusagen täglich durch Krankheit oder Unfall selbst von Behinderung betroffen werden können, die Begegnung mit einem behinderten Menschen unbewusst als „Bedrohung des eigenen Ichs“ empfinden. Zudem tragen wir in Deutschland ebenfalls meist unbewusst das historisch-faschistische Erbe in uns, mit dem von den Anfängen des Sozialdarwinismus bis hin zur nationalsozialistischen Vernichtungsideologie der Wert eines Lebens mit Behinderung immer mehr in Frage gestellt wurde. Solche Tendenzen sind inzwischen zu neuem Leben erwacht, die sich in den diesbezüglichen Aussagen des Präferenzutilitarismus nach Peter Singer in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts und in der neuerlich ausgelösten Diskussion um die Präimplantationsdiagnostik widerspiegelt. Es sind also keineswegs nur die im öffentlichen Leben vorhandenen Barrieren, die in der Wechselwirkung mit den Beeinträchtigungen eines Menschen diesen erst zum „Behinderten“ machen, sondern vielmehr und zunächst einmal die „Barrieren in den Köpfen“ nichtbehinderter Mitmenschen, die in der zwischenmenschlichen Interaktion oder in deren Verweigerung erst eine

vorhandene körperliche, sinnesmäßige oder psychische Beeinträchtigung zur Behinderung werden lassen.

3.2 Der Arbeitnehmer mit Behinderung als „ökonomisches Defizitwesen“

Aufgrund des ausgeprägten Leistungsprinzips unserer Gesellschaft stehen die effiziente Erhöhung der Produktivität und Rentabilität sowie das Prinzip der Gewinnmaximierung im Vordergrund allen wirtschaftlichen Handelns zum Zwecke der weiteren Steigerung des Bruttoinlandsprodukts. Aus diesem Grunde bedient man sich in erster Linie der potentiellen Arbeitnehmer, die nach entsprechenden Tests und Ausleseverfahren als gesund, fit, leistungsfähig und leistungsbereit, als motiviert, flexibel und kooperationsfähig sowie schließlich als zuverlässig eingeschätzt werden. Bei diesen rigiden Ausleseverfahren nach dem Aschenputtelprinzip „die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen“ bleiben demzufolge Menschen mit körperlichen, sinnesmäßigen oder psychischen Beeinträchtigungen zwangsläufig auf der Strecke. So zeigt sich dies z.B. darin, dass Bewerber, die bereits im Rahmen ihrer Bewerbung die Existenz ihrer Beeinträchtigung kundtun, erst gar keine Chance zu einem Vorstellungsgespräch erhalten oder späterhin eine Absage bekommen, wenn die vorhandene Beeinträchtigung z.B. im Vorstellungsgespräch bekannt wird. Dabei wird die inzwischen erschienene Vielzahl von Berichten über eine im Vergleich zu nicht-behinderten Arbeitnehmern bei Bewerbern mit Beeinträchtigungen vorhandene höhere Leistungsbereitschaft, Motivation und Zuverlässigkeit gar nicht zur Kenntnis genommen, weil die vorhandenen Beeinträchtigungen fast automatisch die Befürchtung auslösen, diese könnten im Arbeitsprozess die Produktivität und damit letzt-

endlich das Ziel der Gewinnmaximierung negativ beeinflussen. Selbst die auf dem Fundament unserer sozialen Marktwirtschaft schon vor Jahrzehnten gestarteten und heute immer noch im staatlichen Angebot befindlichen Förderprogramme zur beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, verbunden mit beachtlichen Lohnkostenzuschüssen für die ersten fünf Jahre der Einstellung, haben diese Haltung und den Trend der Arbeitgeber, Menschen mit Behinderungen nur im geringem Maße, wenn überhaupt, eine Chance zur Bewährung in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes zu geben, nicht umkehren können. So ist z.B. in der Zeit zwischen Oktober 2009 und Oktober 2010 aufgrund des konjunkturellen Aufschwungs in Deutschland die Zahl der Arbeitslosen um 8,8 % zurückgegangen, jedoch die Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderung im gleichen Zeitraum um 5,6 % auf über 173.500 gestiegen. Dies konnte auch durch die schon seit vielen Jahren bestehende gesetzliche Verpflichtung für die Arbeitgeber, in Unternehmen mit mehr als 20 Beschäftigten mindestens 5 % der Arbeitsplätze mit schwerbehinderten Arbeitnehmern zu besetzen, nicht verhindert werden. Die Ursache dafür liegt vor allem in der von den Arbeitgebern häufig genutzten Möglichkeit, sich von dieser gesetzlichen Verpflichtung mit Zahlungen bestimmter Beträge in den Fonds der Ausgleichsabgabe freikaufen zu können, um das in der sozialen Marktwirtschaft verankerte „Prinzip der Vertragsfreiheit“ zu gewährleisten, nach dem jeder Arbeitgeber frei darüber entscheiden kann, wen er letztlich einstellt und wen nicht. Schlussfolgernd erwächst daraus die Erkenntnis, dass die Mehrzahl der Arbeitgeber aus den oben genannten Gründen an einer Beschäftigung von Arbeitnehmern mit Behin-

derung nicht interessiert ist und dafür lieber eine Abgabe zahlen, die sie auch noch steuerlich absetzen können.

Schließlich hat dieses „Selektionsprinzip nach wirtschaftlichen Verwertungskriterien“ dazu geführt, dass sich in Deutschland in den letzten gut hundert Jahren neben dem Regelschulwesen ein solch differenziertes Sonderschulwesen entwickelt hat, wie es in seiner Art in Europa einmalig ist. Somit hat der Staat mit diesem differenzierten Sonderschulsystem die „Selektionsmechanismen nach dem Aschenputtel-Prinzip“ zur Entlastung und Vororientierung der Arbeitgeber bei der Auswahl in den vorberuflichen Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung vorverlegt. Dabei haben sich die Strukturen dieses mehr als 100 Jahre alten Sonderschulsystems so verfestigt, dass es in den letzten 30 Jahren des Auf- und Ausbaus des integrativen Unterrichts an Regelschulen bis heute erst gelungen ist, lediglich ca. 15 % von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen integrativ zu beschulen, wobei dieser Prozentsatz im Wesentlichen für den Grundschulsektor, nicht aber für den weiterführenden Schulbereich gilt.

3.3 Das von der OECD ausgelöste „PISA-Fieber“ als international vergleichbares Messinstrument von erreichten Bildungsstandards im Sinne eines verengten neoliberal-ökonomischen Bildungsbegriffs

Im Rahmen der sich beschleunigenden weltweiten Globalisierung hat die OECD auf internationaler Ebene mit den bisherigen PISA-Studien den schulischen Lernerfolg in den Bildungsstandards der Bereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften abgefragt. Dabei erreichte Deutschland in der ersten PISA-Studie einen weit abgeschlagenen Rankingplatz in der unteren zweiten Hälfte. Hastig

herbeigeführte Verbesserungen in der Unterrichtsorganisation deutscher Schulen haben daraufhin für Deutschland inzwischen in der letzten PISA-Studie einen verbesserten Rankingplatz im Mittelfeld erbracht. Ohne den Wert solcher Vergleichsstudien generell in Frage zu stellen, muss aber an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass diese Studien auf einen verengten Bildungsbegriff ausgerichtet sind. Die getesteten Unterrichtsbereiche werden nämlich als diejenigen angesehen, die für eine spätere ökonomische Verwertbarkeit im Wettbewerbsprozess der Globalisierung die entscheidend Wichtigen sind. Von ganzheitlicher Menschenbildung im Sinne des neuhumanistischen Bildungsprinzips nach Alexander von Humboldt ist im Rahmen der Amerikanisierung der Bildungsdebatte mit ihrer neoliberal-ökonomischen Ausrichtung auf spätere Verwertbarkeit im Produktionsprozess keine Rede mehr. So zeichnen sich die solchermaßen entwickelten neuen Bildungsstandards durch eine starke Verdichtung aus, wie es sich u.a. in der Umstellung des deutschen Gymnasialschulwesens auf G 8 widerspiegelt. In weitgehend selbständigen Lernprozessen haben die Schüler heutzutage zumeist über das Internet eine nie dagewesene Informationsfülle zu verarbeiten und aufzunehmen, wobei die zeitlich stark verdichteten Lerninhalte in der Regel allenfalls das Kurzzeitgedächtnis erreichen, aber nicht zu einem langfristigen Bildungswissen führen. Daher ist es nur allzu verständlich, wenn die heutigen Schüler von „Bulimie-Lernen“ sprechen. So tragen die inzwischen stark rationalisierten Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschluss das typisch amerikanische Gesicht der „späteren ökonomischen Verwertbarkeit“, wobei inzwischen das „Studium Generale“ als Ausdrucksform ganzheitlicher akademischer Bildung schon längst in Vergessenheit geraten zu sein scheint.

Schließlich ist es bemerkenswert, dass im Rahmen der Erstellung der PISA-Studien die Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf davon ausgeschlossen wurden. Als Erklärung dafür soll hier die These aufgestellt werden, dass man sich durch die erwarteten schlechteren Leistungen dieser Schülergruppe nicht die Qualität des erstrebten Endergebnisses verderben lassen wollte und die Schülergruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf für einen späteren, ökonomisch effizienten Verwertungsprozess auch nicht mit in Betracht gezogen hat. Weiterhin bleibt zu befürchten, dass die angestachelte Wettbewerbssituation in weiteren Studien zu Profilierungssucht und Entsolidarisierungsprozessen führen kann, die stigmatisierende Selektionsprozesse zur Folge haben, was einer integrativen bzw. inklusiven Beschulung zum Nachteil gereichen würde.

4. Der bisher steinige Weg des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf

4.1 Systemmängel, Probleme und Hemmnisse

30 Jahre Engagement und Kampf der Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, zusammengeschlossen in den Elterninitiativen wie z.B. „Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen“ oder „Eltern pro Integration“, haben bis zum heutigen Tage es nicht vermocht, eine Fülle von Problemen, Hemmnissen und Systemmängeln, die den gemeinsamen Unterricht (GU) in seiner qualitativen Ausprägung mehr oder weniger stark beeinträchtigen, zu beseitigen. So wurde die finanzielle und personelle Ausstattung der ersten Jahre in den unter wissenschaftlicher Begleitung stehenden Projekten zum gemeinsamen Unterricht immer mehr zu-

rückgefahren. Die anfängliche durchgehende Doppelbesetzung von Regel- und Förderschullehrer im GU (Team-Teaching) wurde kostensparend durch ein Ambulanzlehrer-System ersetzt, mit dem Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im GU lediglich vier bis acht Stunden wöchentlich, in manchen Fällen auch nur einmal monatlich, individuell gefördert und gleichzeitig die Regelschullehrer entsprechend beraten werden. Dieses Defizit hat man zwar durch den vermehrten Einsatz von Integrationshelfern zur individuellen Förderung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu reduzieren versucht, bedeutet jedoch keine Rückkehr zur ursprünglichen Qualität des GU in den Aufbaujahren in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts.

Das unterschiedliche Engagement, ja, die weitverbreitete Halbherzigkeit, mit der in den letzten Jahren die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer und auch die staatlichen Schulämter sich der Etablierung des GU gewidmet haben, haben zu einer sehr unterschiedlichen Entwicklung bei der Etablierung und Ausweitung des GU geführt. Während z.B. in Schleswig-Holstein inzwischen mehr als 40 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf den GU an einer Regelschule besuchen, sind dies im Bundesland Niedersachsen nur knapp 5 %. Weiterhin nehmen die staatlichen Schulämter immer noch für sich trotz der neuen Gesetzeslage durch die UN-Behindertenrechtskonvention die staatliche Entscheidungshoheit darüber in Anspruch, ob ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf einer Förderschule oder dem GU zugewiesen wird. Dabei machten in den letzten 30 Jahren die Kultusministerien bzw. staatlichen Schulämter in der Regel einen finanziellen Vorbehalt für die Möglichkeit einer Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im GU geltend. So

fürten die angeblich nicht vorhandenen notwendigen Finanzmittel dazu, dass die diesbezüglichen Anträge von Eltern auf Beschulung ihres Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf im GU abgelehnt und das jeweilige Kind dem Förderschulsystem zugewiesen wurde. Mit wie wenig Engagement der GU von Seiten der Kultusministerien und Landkreise vorangetrieben wird und man das Förderschulsystem damit schützen will, zeigt sich darin, dass in den letzten 30 Jahren keinerlei nennenswerte Initiativen für den barrierefreien Umbau von alten Schulgebäuden bzw. für die barrierefreie Gestaltung von Neubauten aufgebracht wurde, um mobilitätseingeschränkten SchülerInnen den Zugang zum Schulgebäude und die barrierefreie Nutzung der Innenräume zu ermöglichen. Weitere Systemmängel, Probleme und Hemmnisse bei der effizienten Ausgestaltung des GU sollten im Folgenden am Beispiel von blinden und sehbehinderten Kindern aufgezeigt werden.

4.2 Der gemeinsame Unterricht auch für sehgeschädigte Kinder und Jugendliche in kritischer Beleuchtung von Systemmängeln und gesellschaftlichem Wertewandel

4.2.1 Ressourcenprobleme

Die Qualität und Stabilität des gemeinsamen Unterrichts ist stets abhängig von den pädagogisch erforderlichen personellen, sächlichen, räumlichen sowie finanziellen Ressourcen. Nach Beendigung der Schulversuche zum GU wurde Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts Team-Teaching von Regelschullehrern und Förderschullehrern in allen Unterrichtsstufen des GU schon vor Jahren abgelöst von dem vorherrschenden Ein-Lehrer-System, in dem der Regelschullehrer im GU die hauptverantwortlich unterricht-

tende Lehrkraft ist, ergänzt durch die Unterstützung durch einen Förderschullehrer in der Funktion eines Ambulanzlehrers, qualifiziert für eine oder zwei behinderungsspezifische Fachrichtungen mit einem begrenzten Wochenstundenkontingent von vier bis acht Wochenstunden.

Immer größere Schulklassen, akuter Lehrermangel insbesondere für die naturwissenschaftlichen Fächer und der sich verstärkenden Trend, fehlende Lehrkräfte durch pädagogisch nicht vorgebildete Fachkräfte aus bestimmten Berufsgruppen zu ersetzen, destabilisieren auf Dauer die erforderliche Qualität des GU.

Unter solchen Unterrichtsbedingungen vermissen sehgeschädigte Schülerinnen und Schüler das notwendige Maß an Zuwendung, innerhalb derer sie ihre individuellen Lebenserschwernisse und Förderbedürfnisse geltend machen können und die eine elementare Voraussetzung dafür ist, dass sie Sicherheit, ein gewisses Maß an Geborgenheit und zumindest Beachtung als eine Form der Achtung empfinden, auf deren Basis Lernmotivation und effektive Lernprozesse entstehen können.

4.2.2 Didaktisch-methodische Probleme im integrativen Grundschulsektor

Beim Erlernen des Schreibens und des Lesens sind blinde Grundschüler ausnahmslos und unbedingt auf das Erlernen und die Anwendung der Blindenschrift angewiesen. Regelschullehrer, die vielleicht im Rahmen des GU zum ersten Mal einem blinden Kind begegnen, verfügen gewöhnlich über keinerlei Kenntnisse der Blindenschrift. Selbst wenn das blinde Grundschulkind in einem der Grundschulzeit vorgelagerten oder dazu zeitlich parallel verlaufendem Kurs der „blindentechnischen Grundausbildung“ die Blin-

denschrift in ihren Grundzügen erlernt, ist der Regelschullehrer aufgrund seiner diesbezüglichen Inkompetenz bei der unterrichtlichen Vermittlung der Kulturtechniken nicht in der Lage zu beurteilen, ob der blinde Grundschüler einen bestimmten Buchstaben oder ein bestimmtes Wort in Blindenschrift richtig schreibt. Eine Unterstützung kann hierbei nur durch einen ausgebildeten Blindenpädagogen erfolgen, dessen Wochenstundenzahl im Status des Ambulanzlehrers auf höchstens sechs bis acht Stunden kontingiert ist. Im GU verschärft sich dieses Problem nochmals, wenn es im weiterführenden Schulbereich, z.B. auf dem Gymnasium, um das Erlernen und die Anwendung der speziellen Blinden-Notenschrift im Musikunterricht sowie um die Blinden-Mathematiksschrift, die Blinden-Chemieschrift sowie die Blinden-Physiksschrift. Selbst wenn blinde Grundschüler im Rahmen einer blindentechnischen Grundausbildung erste Schritte im Umgang mit dem PC mit Blindenschriftzeile (Braille-Zeile) gelernt haben, bedarf es bei der unterrichtlichen Begleitung guter spezieller PC-Kenntnisse auf Seiten des Regelschullehrers, um dieses Medium für und mit dem blinden Grundschüler sinnvoll und effizient einsetzen zu können.

Einer unverzichtbaren Unterstützung des Regelschullehrers durch einen sehbehindertenpädagogisch ausgebildeten Ambulanzlehrer bedarf es auch bei der Vermittlung der Kulturtechniken. Das Wissen um die differenzierte Bandbreite von verschiedenen Sehbehinderungsarten und -graden sowie um die diesbezüglichen individuell gegebenen Auswirkungen im Sinne von Lebens- und Lernerischnissen kann und muss dem Regelschullehrer durch den speziell sehbehindertenpädagogisch ausgebildeten Ambulanzlehrer vermittelt werden, in dem in entsprechenden Beratungsprozessen über die in jedem individuellen Fall notwendigen Sehhilfen,

technischen Hilfsmittel und die entsprechenden sehbehindertenpädagogisch relevanten, didaktisch-methodischen Unterrichtsmaterialien aufgeklärt wird. Trotzdem führen der alltägliche Unterrichtsstress auf Lehrerseite bzw. eine auf Lehrerseite vorhandene Unsensibilität in Bezug auf das Phänomen der Sehbehinderung nach Elternberichten in vielen Fällen immer wieder dazu, dass Großdruckbücher nicht bestellt bzw. nicht verwendet, dass Arbeitsblätter trotz Anmahnung nicht regelmäßig in vergrößerten Fotokopien zur Verfügung gestellt werden oder dass man taktile Anschauungsmaterialien und Modelle für verschiedene Unterrichtsfächer gar nicht oder zu spät bestellt.

Schmerzvolle Erfahrungen der Ausgrenzung auch im GU müssen blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Sportunterrichts häufig erleben. Als Beispiel hierfür seien alle sportlichen Ballspiele genannt, bei denen ein voll ausgebildetes Sehvermögen in der Regel die Voraussetzung für den Einsatz des eigenen Reaktionsvermögens ist. Blinden- und Sehbehindertenschulen haben Abhilfe geschaffen. Hier spielen die sehgeschädigten Schüler mit einem Klingelball, so dass sie sich akustisch in Bezug auf die jeweilige Ballposition orientieren können. Eine solche Maßnahme wäre auch im GU denkbar.

4.2.3 Mobilitäts- und Orientierungsprobleme

Eine Beeinträchtigung des „integrativen Schulklimas“, in dem sich blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler wohlfühlen können, besteht z.B. in dem hohen Lärmpegel in vielen Regelschulen. So haben durchgeführte Messungen an manchen Regelschulen in den Pausen einen Lärmpegel von 85 Dezibel ergeben, was dem Motorengeräusch eines mittelgroßen Motorrades entspricht.

Da blinde und hochgradig sehbehinderte Schüler bei ihrer Orientierung aber auch in großem Maße auf ihr Gehör angewiesen sind, führt dies zu Orientierungsschwierigkeiten und Mobilitätseinschränkungen.

Die fehlende blendfreie Beleuchtung im Klassenraum und im übrigen Schulgebäude, Türschilder mit zu kleiner und nicht kontrastreich dargestellter Schrift, fehlende Bodenindikatoren zu wichtigen Funktionsräumen als Orientierungsleitlinie für blinde Schüler sowie ein unzureichend ausgeleuchteter Arbeitsplatz sind weitere negative Rahmenbedingungen, die das „integrative Schulklima“ insgesamt beeinträchtigen. Als Grundvoraussetzung für eine gelungene integrative Beschulung gilt in jedem Fall, dass möglichst schon vor dem Beginn des Einschulungsjahres ein gründliches Mobilitäts- und Orientierungstraining mit den blinden und sehbehinderten Schülern durchgeführt wird, wobei dafür auf jeden Fall qualifiziert ausgebildete Mobilitätstrainer hinzugezogen werden sollten.

4.2.4 Verschlechterung des schulischen Sozialklimas durch den gesellschaftlichen Wertewandel

Spricht man heutzutage von gesellschaftlichem Wertewandel, so ist vor allem damit gemeint, dass zu früheren Zeiten selbstverständliche menschliche Sozialtugenden wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Solidarität und Einfühlsamkeit in die Situation des Schwächeren im alltäglichen gesellschaftlichen Miteinander immer mehr dahinschwinden. Stattdessen ist eine Respektlosigkeit von jüngeren Kindern gegenüber älteren Jugendlichen und Erwachsenen in Form von Beschimpfungen mit Vulgärausdrücken und ein sich verstärkendes Potential von psychischen und körperlichen Aggressionen zu beobachten. Neben der Gefahr von körper-

lichen Angriffen, die blinde und sehbehinderte Schüler plötzlich und unvermittelt treffen, weil sie solche Angriffe nicht kommen sehen, sind es im Schulalltag vor allem Hänseleien, die in verletzenden und diskriminierenden Äußerungen gegenüber blinden oder sehbehinderten Schülern zutage treten. „Schielaide“ oder „Blindschlange“ sind hierbei noch die harmloseren Äußerungen. Aus solchen Hänseleien erwachsen zuweilen regelrechte Mobbing-Prozesse, die, wie Eltern bestätigen, zu einer geradezu unerträglichen psychischen Belastung für die ganze Familie werden können. So hätte sicherlich auch der Hauptschüler, der im Jahr 2008 an einer Hauptschule in Kassel-Bettenhausen einen Lehrer zusammengeschlagen hat, auch vor einem blinden Schüler nicht halt gemacht.

4.3 Die sonderpädagogische Inkompetenz von Regelschullehrern und die unzureichenden personellen Ressourcen als Negativfaktoren in der effizienten Ausgestaltung des gemeinsamen Unterrichts

Solange der gemeinsame Unterricht im Sinne eines Team-Teachings mit einer Doppelbesetzung von Regelschullehrer und Förderschullehrer ausgestaltet wird, können auch Kinder mit einem erhöhten Erziehungshilfebedarf im GU effizient gefördert werden, wenn der Förderschullehrer qua Studienabschluss über entsprechende pädagogische Kompetenzen für den Bereich der Erziehungshilfe-Pädagogik verfügt. Hierbei kommt es in der Regel im Unterrichtsvollzug zu dem positiven Effekt des Transferlernens, durch das sich der Regelschullehrer langfristig in Kooperation mit dem Förderschullehrer entsprechende sonderpädagogische Handlungskompetenzen aneignen kann.

Problematisch wird es aber dann, wenn das staatliche Schulamt personelle Ressourcen soweit einspart, dass keine unterrichtliche Doppelbesetzung mehr möglich ist und der zuständige Regelschullehrer lediglich auf zeitweilige Beratungsmöglichkeiten und –termine bei dem regional zuständigen Beratungskompetenzzentrum für den Bereich emotionale und soziale Entwicklung verwiesen wird. Ebenfalls problematisch wirkt es sich aus, wenn, wie im folgenden Fall geschildert, die in der Doppelbesetzung unterrichtende Sonderschullehrerin aufgrund eines Schulwechsels durch eine zweite Regelschullehrerin ersetzt wird. Hier führt dann die sonderpädagogische Inkompetenz der Regelschullehrerinnen dazu, dass sich - wie in einem mir bekannten Fall - die Regelschullehrerinnen im gemeinsamen Unterricht eines dritten Grundschuljahres einer neunjährigen Schülerin hilflos und bedrohlich ausgeliefert fühlen, wenn dieses Mädchen mit erhöhtem Erziehungshilfebedarf unvermittelt nicht nur andere Schüler, sondern auch Lehrkräfte körperlich angreift und sie sozusagen in Serie bestiehlt. Hier rächt es sich, wenn Regelschullehrer während ihres Studiums die entsprechenden Studienangebote des Instituts für Sonderpädagogik einer Universität nicht wahrgenommen haben. Gleichzeitig werden dann in der Regelargumentation noch Ursache und Wirkung auf den Kopf gestellt, in dem man ein solches Kind mit erhöhtem Erziehungshilfebedarf als für den gemeinsamen Unterricht untragbar etikettiert anstatt die eigene sonderpädagogische Inkompetenz als eigentliche Ursache für die solchermaßen entstandenen Unterrichtskonflikte zuzugestehen. Wenn dann noch der Schulleiter beschließt und der Mutter schriftlich mitteilt, dass ihre Tochter aufgrund der Diebstähle nicht mehr an den Arbeitsgemeinschaften der Schule teilnehmen darf, so ist dies wohl genauso als Strafmaßnahme zu

verstehen wie das dem Kind weiterhin auferlegte Verbot, nach Schulschluss gemeinsam mit den anderen Kindern Hausarbeiten machen zu dürfen. Diese Strafmaßnahmen stellen sich als „systematische Exklusion“ dar und nehmen dem Kind jede weitere Chance auf eine wirklich echte inklusive Beschulung. Wird dann zeitgleich dieses frühkindlich traumatisierte Mädchen mit erhöhtem Erziehungshilfebedarf auch noch als untragbar für die nachschulische Betreuungseinrichtung etikettiert und der Einrichtung verwiesen und sogar von dem gemeinsamen Mittagessen in der Einrichtung ausgeschlossen, so wird damit gleichzeitig die eigentliche Ursache verschwiegen, dass diese nachschulische Betreuungseinrichtung mit einer Ausnahme für nahezu 200 Kinder nur mit pädagogisch nicht ausgebildetem Personal auf Niedriglohnbasis arbeitet.

5. Inklusive Bildung – ein neuer Heilsbringer zur späteren gesellschaftlichen Partizipation für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

5.1 Grundsätzliches

Die Inklusionstheorie, die in der Übergangsphase zu diesem Jahrtausend aus den USA und Kanada nach Europa exportiert wurde, ist vor allem seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) durch viele Staaten international in aller Munde. Sie stellt einen erheblichen Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik und der Bildungspolitik dar, wobei es zunächst noch offen bleibt, ob dieses Theoriekonstrukt sich innerhalb unserer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und innerhalb des sich be-

schleunigenden Prozesses der weltweiten Globalisierung zeitlich absehbar durchsetzen kann.

5.2 Das „Prinzip der Heterogenität“ als theoretischer Grundpfeiler inklusiver Schulbildung – eine abschließend vertiefende Betrachtung

Die heterogene Schulklasse als willkommene pädagogische Aufgabe ist eine für die praktische Arbeit entscheidende Folge einer „Schule für Alle“. Die bewusst angestrebte, größere, d.h. prinzipiell unbegrenzte Heterogenität der Schülerschaft ist gewollt. Jedes Kind soll willkommen sein, sei es ein deutsches oder ein fremdstämmiges, ein hochbegabtes oder ein lernschwaches, ein unruhiges oder ein bedächtiges Kind. In der Propagierung einer „Pädagogik der Vielfalt“ kann man eine pädagogisch verständliche Reaktion auf das überzogene Selektions- oder Sortierungsprinzip im Schulwesen sehen. Nach diesem pädagogischen Ansatz haben alle Kinder gleiche Rechte, was aber noch nicht heißt, dass alle Ungleichheiten unwirksam und unwichtig werden, wenn Vielfalt erzeugt wird. Nicht jede Vielfalt lässt sich in erfolgreicherer Lernen umsetzen. Damit soll deutlich gemacht werden, dass die Vielfalt von Schülern und Aufgaben auch Grenzen pädagogischer Einflussnahme hat und daher eine beachtliche pädagogische Herausforderung darstellt. Vielfalt erzeugt naturgemäß mehr Reibungen. In der heutigen Schulpraxis ist es insbesondere das extrem größer gewordene Spektrum von Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, die die Lehrenden vor größte Probleme stellen können. Dabei sind es nicht so sehr didaktische Komplikationen, die sich aus dem gemeinsamen Unterricht mit behinderten Kindern ergeben als vielmehr die heute vermehrt auftretenden Verhaltensauffällig-

keiten unter den Schülern, wie auch immer sie bedingt sein mögen. Es genügen nur einzelne extrem schwierige Kinder und Jugendliche pro Klasse, um einen geregelten, z.B. integrativen Unterricht unmöglich zu machen. Unter diesem Aspekt der Schulwirklichkeit klingen Sätze wie „Alle sind willkommen.“ oder „Jeder bekommt die Unterstützung, derer er bedarf.“ wie fromme Losungen und betörende Verheißungen, sind aber zugleich erschreckend naiv (Wocken 2009 S. 20).

Die wachsende Heterogenität der Schülerschaft, innerhalb derer auf Lehrerseite provozierende Lernunlust, schwere Beleidigungen und offene Feindseligkeit auf der Basis von Beziehungslosigkeit sowie kaum zu ertragende Aggressivität und Mobbing zu ertragen sind, machen den Lehrerberuf nicht gerade attraktiver. Es ist also heute generell schwierig, eine Schulklasse als wert- und sinngebundene Einheit zu gestalten und zu unterrichten, vor allem dann, wenn die Lehrer mit diesen gesteigerten Problemen allein gelassen werden.

Diese Fakten deuten darauf hin, dass die Aufgaben und Probleme, die Lehrern heute gemeinhin aufgeladen werden, also auch die Vielfalt der Schülerschaft, nur begrenzt zu bewältigen sind, von Ausnahmen unter besonders günstigen Bedingungen abgesehen. Hier müsste eine überragende Super-Lehrerpersönlichkeit entstehen, wie sie auch durch eine erweiterte und anspruchsvollere Ausbildung, wie sie immer wieder gefordert wird, nicht entwickelt werden kann. Auf diesem Hintergrund wächst zusehends das Risiko einer Flucht aus dem Lehrerberuf, wie sie bereits heutzutage in den USA zu beobachten ist. Wer sich politisch auf diesen Ausweg stützt, setzt sich dem Verdacht aus, strukturelle Probleme der Schule, wie

sie sich bisher weithin aufgestaut haben, nun auf dem Rücken der Lehrer abladen zu wollen (Speck, O. 2010, S. 73 ff.).

Jegliche Individualisierung pädagogischer Erfordernisse innerhalb einer größeren Heterogenität erfordert eine entsprechend erweiterte und anspruchsvollere Professionalität. In diesem Zusammenhang dürfte nach bisheriger Erfahrung die Vorstellung, für alle Lehrer seien lediglich kurz gefasste „heilpädagogische Propädeutiken“ innerhalb des allgemeinen Lehrerstudiums ausreichend, unreal sein. So wichtig eine gute Ausbildung auch ist, sie allein macht noch nicht die ganze pädagogische Kompetenz aus, die erforderlich ist. Es müssen auch Persönlichkeiten sein, die nicht nur fachlich versiert sind, sondern auch von ihren Grundeinstellungen und ihren kommunikativen Fähigkeiten her für ihre Aufgabe passen, also Lehrerinnen und Lehrer, die Beziehung, Vertrauen und Lernlust stiften können. Was den sonderpädagogischen Part betrifft, so werden nach den bisherigen Erfahrungen heil- oder sonderpädagogische Qualifizierungen, also voll ausgebildete Sonderpädagogen als schulische Fachleute für besondere pädagogische Bedürfnisse der Kinder und als Berater, für unverzichtbar gehalten. Hierbei ist noch anzumerken, dass ein primärer sozialer Ansatz einer „Schule für Alle“ nicht bedeuten kann, dass spezifische Lernhindernisse und –erschwernisse aufgrund psycho-physischer Schädigungen und entsprechende heilpädagogische Hilfen vernachlässigt werden dürften.

Die individuell gegebenen Lernbedingungen und Hindernisse sind Teil der Identität eines jeden Kindes, der beachtet, also gesehen und behandelt werden muss. Kinder mit Behinderungen könnten sonst Opfer von Inklusion werden (Speck, O. a.a.O).

6. Inklusive Bildung als in der UN-Behindertenrechtskonvention verankertes Menschenrecht

Die UN-BRK ist mit ihrer Menschenrechtsdeklaration für Menschen mit Behinderungen auf eine inklusive Umgestaltung der Gesellschaft im Hinblick auf uneingeschränkte soziale Partizipation aller Menschen mit Behinderungen ausgerichtet. Dabei widmet sie sich in Artikel 24 ausführlich der „inkluisiven Bildung“, wobei es in diesem Zusammenhang vernachlässigt werden soll, dass in der deutschen Übersetzung der Begriff „inkluisiv“ durch „integrativ“ ersetzt wurde.

In Artikel 24 der Konvention wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen zu treffen sind und den Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendigen Unterstützungen zuteilwerden. Mit dem Ziel der vollständigen Integration (gemeint ist im englischen Originaltext Inklusion) sind wirksame, individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld vorzusehen, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet (UN-BRK, Art. 24, Abs. 2). Sonderpädagogische Förderung wird hierbei als das Recht von Menschen mit Behinderung bezeichnet. Anspruch auf sonderpädagogische Förderung ist z.B. bei den Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.

Sonderpädagogische Förderung in der integrativen/inkluisiven Bildung soll das Recht der behinderten und der von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Mög-

lichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie unterstützt und begleitet diese Kinder und Jugendlichen durch individuelle Hilfen, um für diese ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung zu erlangen. Sonderpädagogische Förderung als unabdingbarer Bestandteil integrativer/inklusive Bildung geschieht in vielfältigen Aufgaben, Feldern und Handlungsformen. Sie erfordert den Einsatz unterschiedlicher Berufsgruppen mit entsprechenden Fachkompetenzen. Damit verpflichtet die UN-BRK mit dem Artikel 24, Abs. 2, die Vertragsstaaten dazu, innerhalb des allgemeinen Schulsystems eine bestmögliche individuelle Unterstützung anzubieten, um den Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen eine Bildung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion zu erleichtern.

Die UN-BRK, die bei der Definition von „Behinderung“ von den Wechselwirkungen zwischen individuellen Beeinträchtigungen und Umweltfaktoren ausgeht, nimmt in ihren Ausführungen den theoretischen Inklusionsansatz von Prof. Dr. Andreas Hinz mit seinem ausdrücklichen Etikettierungs- und Diskriminierungsverbot sowie mit der beabsichtigten Streichung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Kenntnis (Lee 2010, Kap. 6). Daraus folgt, dass allein die von Hinz aufgestellte Forderung nach Dekategorisierung und Nichtetikettierung den Anspruch der Nichtdiskriminierung nicht erfüllen kann, was auch daran zu erkennen ist, warum eine Konvention nur für Menschen mit Behinderungen notwendig ist. Zum Erreichen der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen sind doch gewisse besondere Maßnahmen erforderlich, was eine Hervorhebung einer bestimmten Personengruppe notwendig macht (UN-BRK, Art. 5, Abs. 4). Aus dem

semantischen Zusammenhang der UN-BRK geht eindeutig hervor, dass Inklusion nicht als Selbstzweck betrachtet wird. Daher ist die „inklusive Schulbildung“ ein in der UN-BRK garantiertes Menschenrecht, das Menschen mit Behinderungen rechtmäßig in Anspruch nehmen können, aber nicht müssen. Insofern ist auch eine von Inklusionstheoretikern geforderte Abschaffung des Förderschulwesens aus der UN-BRK nicht ableitbar. Der Vorrang liegt also auf bestmöglicher schulischer Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, die über die individuelle Förderung für jedes einzelne Kind hinaus geht und eine gesonderte schulische Förderung nicht ausschließt (Lee 2010, Kap. 6). Dementsprechend kann die Einschulung in Sondereinrichtungen nicht als etwas angesehen werden, das gegen Menschenrecht verstößt. Dies widerspricht auch nicht dem in der UN-BRK primär garantierten Menschenrecht der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen und ihrer Eltern auf eine inklusive Schulbildung und Erziehung im allgemeinen Regelschulwesen.

Insgesamt ist es als positiv zu bewerten, dass die Aussagen der UN-BRK zur Etablierung eines „inklusionen Bildungssystems“ die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in differenzierter Weise berücksichtigen. Auf dieser Basis kann dann auch dem romantisch-fundamentalistischen Theoriekonstrukt von A. Hinz zur inklusiven Schulbildung eine Absage erteilt werden, mit dem er z.B. befürwortet, zugunsten eines gemeinsamen Curriculums den sonderpädagogischen Förderbedarf ganz zu streichen, um eventuelle Etikettierungs- und Stigmatisierungsrisiken zu vermeiden.

7. Forderungen und Fazit

7.1 Forderungen

Schulische Gemeinsamkeit (Inklusion) ist letztlich nur dann verantwortlich, wenn bestimmte Rahmenbedingungen (siehe Forderungskatalog) erfüllt sind. Dazu gehört nicht nur eine starke administrative Unterstützung, eine fortlaufende Begleitung durch ein wissenschaftliches Forscherteam, Fachkräfte, die sich in ihrem Interesse am Programm einer verantwortlichen Inklusion und in seiner Unterstützung einig sind, sondern im einzelnen folgende Bedingungen, deren Reihenfolge im folgenden Forderungskatalog keine Rangfolge darstellt (Speck, O. 2010, S. 46 ff.).

- a) Die individuelle Beurteilung der Förderlichkeit gemeinsamen Unterrichts hat Priorität vor dem Prinzip der bloßen Platzierung in einer Regelklasse.
- b) Die Lehrer entscheiden sich selbst für integrativen/inklusive Unterricht, werden also nicht verpflichtet. Dabei muss aber im Rahmen von langfristig angelegten Fortbildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen der von der UN-BRK eingeforderte Bewusstseinsprozess so weiterentwickelt werden, dass die individuelle Bereitschaft zur Mitgestaltung eines inklusiven Unterrichts langfristig zu einer Selbstverständlichkeit wird.
- c) Die entsprechenden finanziellen, persönlichen, sächlichen und räumlichen Ressourcen für gemeinsamen Unterricht müssen vor der Platzierung verfügbar sein, dürfen also nicht erst nachträglich beschafft werden. Dabei darf, wie bisher oft üblich, ein finanzieller Vorbehalt der Schulverwaltung bzw. des zuständigen Kultusministeriums bei der Beschaffung der notwendigen

Ressourcen keine Rolle mehr spielen, da ansonsten damit der Auf- und Ausbau des gemeinsamen Unterrichts verhindert oder zeitlich stark herausgezögert werden kann. Es muss also von vornherein Klarheit herrschen, dass gemeinsamer Unterricht erhebliche Ressourcen an Personal, Unterrichtsmaterial und räumlicher Umgestaltung beansprucht, wenn er erfolgreich sein soll.

- d) Modelle gemeinsamen Unterrichts werden nicht von oben vorgegeben, sondern von der schulischen Basis her entwickelt.
- e) Es müssen zusätzliche Förderungsangebote, wie sie individuell angemessen sind, zur Verfügung stehen. Eine bloße Platzierung in der Regelklasse wäre unverantwortlich, weil damit Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lediglich im Status von „Beistellkindern“ verharren würden.
- f) Die getroffenen Maßnahmen und Modelle müssen fortlaufend bezüglich ihrer Wirksamkeit und Angemessenheit evaluiert werden, um Fehlverläufe zu vermeiden.
- g) Die einzelnen Studiengänge in der Pädagogik der einzelnen Schulformen, der Allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik mit zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen müssen grundlegend umgebaut und neu entwickelt werden zu einem Studiengang „Inklusive Pädagogik“ im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik. Dabei muss auf jeden Fall vermieden werden, dass in dem neu zu entwickelnden Studiengang die Sonderpädagogik zu einer „Heilpädagogischen Propädeutik“ und somit schließlich zu einer „Schrumpfwissenschaft“ verkommt. Hier ist eine langfristig angelegte Kooperation der einzelnen Studienstätten, der Kultusministerien der Länder und der Kultusministerkonferenz unverzichtbar vonnöten. Ergänzend dazu ist eine notwendige

Weiterqualifizierung von bereits eingesetztem Lehrpersonal, aber auch von Sozialpädagogen und Schulsozialarbeitern, deren Planstellen im inklusiven Schulwesen zu erhöhen sind, im Rahmen von Fortbildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen unverzichtbar.

- h) Das Inklusionskonzept muss integrierter Bestandteil des Schulkonzeptes sein, damit genügend Akzeptanz unter allen Schülern gesichert ist.
- i) Das Inklusionskonzept muss den Lernbedürfnissen aller Schüler, auch der durchschnittlich und überdurchschnittlich Lernenden, gerecht werden.
- j) Die „inklusive Schulbildung“ benötigt zu ihrer Etablierung und Weiterentwicklung mehr an ihr beteiligte Personen mit den entsprechenden integrativ förderlichen Einstellungen und Kompetenzen.
- k) Die „inklusive Schulbildung“ benötigt eine hinreichende Unterstützung durch die Elternschaft sowohl der behinderten als auch der nichtbehinderten Schüler.
- l) Die „inklusive Schulbildung“ benötigt eine Schülerschaft pro Klasse, deren nichtbehinderter Teil hinreichend akzeptanz- und unterstützungsbereit ist bzw. dies lernen kann und für deren im Lernen behinderter Teil das curriculare Fortschreiten der Klasse nicht zum frustrierenden Problem wird.
- m) Es bedarf verringerter Klassenstärken mit einem begrenzten Anteil behinderter Schüler.
- n) Es bedarf zusätzlicher Lehrpersonen – Zweitlehrer (Förderschullehrer, Unterrichtshilfen, Schul- bzw. Integrationshelfer).
- o) Für das Gelingen einer „inklusive Schulbildung“ bedarf es nicht nur eines barrierefreien Zugangs zu allen nötigen Räumlichkei-

ten, sondern auch einer barrierefreien Ausgestaltung des gesamten Schulgebäudes (z.B. Blindenleitsystem durch Bodenindikatoren, Behindertentoilette, Fahrstuhl mit Sprachausgabe zur Ansage der Stockwerke, blendfreie Beleuchtung sowie kontrastreiche Raum- und Wegegestaltung mit schriftlichen Informationen (z.B. auf Hinweisschildern) in sehbehindertengerechter Größe).

- p) Unverzichtbar ist eine unkomplizierte, d.h. zeitlich pünktliche und regelmäßige Verfügbarkeit der erforderlichen behinderungsspezifischen Lehr- und Lernmaterialien.
- q) Notwendig ist die praktikable Verfügbarkeit im Einzelfall notwendiger Therapien.
- r) Erforderlich ist eine gute Kooperation der Lehrer auf der Basis abgestimmter, integrativer Mentalitäten.
- s) Erforderlich ist eine integrationsstarke Schulleitung.

7.2 Fazit

Die aufgezeigten Forderungen zeigen deutlich, welche Probleme und Hemmnisse in Gestalt eines steinigen Weges zur Durchsetzung und Etablierung eines inklusiven Schulwesens bestehen. Geradezu ein Felsbrocken auf diesem steinigen Weg besteht in der gegenwärtigen Finanzpolitik der Bundesregierung. Auch wenn immer wieder von unserer Bundeskanzlerin beteuert wird, dass sich Deutschland zu einer Bildungsrepublik entwickeln wird, ist nicht zu übersehen, dass sich im Rahmen einer globalisierten Wettbewerbshysterie der Schwerpunkt der staatlichen Investitionen inzwischen auf die Elitebildung verlagert hat, mit der der Anteil der Höher- und Höchstqualifizierten durch eine anspruchsvolle Primärausbildung systematisch gesteigert werden soll.

Auf diesem Hintergrund kann man sich vorstellen, wie es um die Chancen für eine Verbesserung des Bildungssystems im Allgemeinen und im Besonderen unter dem Aspekt von Integration/Inklusion hierzulande bestellt ist. Jedenfalls wird unter dem Primat der auch von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten UN-BRK die Bundesrepublik Deutschland langfristig nicht umhin können, durch eine geänderte und angepasste Fiskalpolitik dem in der UN-BRK verankerten Menschenrecht auf „inklusive Schulbildung“ durch die Verfügbarkeit entsprechend notwendiger Finanzmittel zu entsprechen. Es ist unbestritten, dass schulische Integration/Inklusion mehr und differenziert qualifiziertes Personal benötigt. Schon heute existiert in allen Schulformen ein erheblicher Lehrermangel, der sich innerhalb der nächsten fünf Jahre durch eine anstehende Pensionierungswelle noch erheblich verstärken wird. Allein in dem recht kleinen Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen werden gemäß einer entsprechenden Studie des Verbandes der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen in den nächsten fünf Jahren ca. 550 Lehrkräfte fehlen, wobei ein weiterhin gesteigerter Bedarf durch die Etablierung eines inklusiven Schulwesens noch gar nicht mit eingerechnet ist. Ob unsere Politiker dieses anstehende Dilemma überhaupt schon gesehen oder dafür vielleicht schon Lösungen bereit haben, muss als Problem offen bleiben, da sie darüber noch nichts haben verlauten lassen.

Wenn man Eltern behinderter Kinder auf der Basis der UN-BRK das Recht zugesteht, frei wählen zu können, ob ihr behindertes Kind im allgemeinbildenden Schulwesen inklusiv oder auf einer Förderschule beschult wird, so kann dies gewisse Probleme zur Folge haben. Diese können darin bestehen, dass dann Eltern nichtbehinderter Kinder, die ihr Kind nicht gemeinsam mit behinder-

ten Kindern unterrichtet sehen wollen, sich zu „Integrationsflüchtlingen“ formieren und das jetzt schon gut ausgebaute Privatschulwesen in Gestalt einer „schulischen Parallelgesellschaft“ weiter ausdehnen.

Festzuhalten bleibt: Nur, wenn alle aufgezeigten, wesentlichen Probleme und Hemmnisse auf dem „steinigen Weg zur inklusiven Schulbildung“ langfristig gelöst und alle im Forderungskatalog genannten Bedingungen erfüllt sind – und diese sind eben in dem bisherigen System Schule nicht verfügbar – ist Inklusion verantwortbar. Für diesen Fall besteht Grund für vorsichtigen Optimismus in Bezug auf die weitere Entwicklung von Integration/Inklusion.

Damit wird deutlich, dass Integration/Inklusion nur auf der Basis entsprechender Bedingungen gelingen kann und dass diese nicht im Handumdrehen geschaffen werden können. Praktische Integration/Inklusion erweist sich als wesentlich schwieriger als eine theoretische bloße Rhetorik. Mit ihr würde man der Forderung nach schulischer Integration nur einen fantastischen Schein von Realisierbarkeit geben (Opp 1984, S. 285).

Wenn wir uns in solidarischem Zusammenschluss mit immer mehr Mitstreitern und mit pädagogischem Engagement und Ideentum daran machen, den „steinigen Weg zur inklusiven Schulbildung“ allmählich barrierefrei zu machen, so vermag es uns gelingen, auf dem Hintergrund der bisherigen schulischen Integrationsgeschichte zu einer „optimierten schulischen Integration“ zu gelangen. Diese „optimierte schulische Integration“ kann dann der Weg sein, der schließlich im Rahmen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zum **Ziel der inklusiven Bildung** und damit zum Endziel der gesellschaftlichen Inklusion im Sinne einer vollständigen Partizipation aller Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft führen soll –

eine Vision in Gestalt eines Traumes, den wir zu träumen wagen in Anbetracht der in uns getragenen Hoffnung, die bekanntlich zuletzt stirbt.

Verwendete Literatur:

Ahrbeck, B. (2011): Umgang mit Behinderung - Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz, Kohlhammer - Verlag

Jacobs, K. (2011): Der steinige Weg zur inklusiven Schulbildung – Probleme, Hemmnisse, Chancen, erschienen in der Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter, Heft 2/2011, S. 126-141

Lee (2010): Inklusion - Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen, Schriften zur Pädagogik bei Geistiger Behinderung, herausgegeben von Erhard Fischer, Bd. 1

Opp, G. (1984): Mainstreaming. Versuche zu einer kritischen Reflexion der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in der amerikanischen Schule. Diss. Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht -Rhetorik und Realität, Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Speck, O. (2011): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle, erschienen in: Zeitschrift für Heilpädagogik (2011), H. 3, S. 84-91

Wocken, H. (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: [www.hanswocken.de / aktuell.htm](http://www.hanswocken.de/aktuell.htm), 04.02.2010