

Vortrag von Dr. Brigitte Schumann am 26. Oktober in Mainz

Bildungspolitische und sonderpädagogische Verfälschung des Rechts auf inklusive Bildung: Historische Hintergründe, gesellschaftliche Folgen und Gegenstrategien

Begrüßung

Fast 10 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist der Streit um Inklusion in unseren Schulen in die Phase der offenen Ablehnung umgeschlagen. Die Sonderschule steht so hoch im Kurs wie noch nie. Als Reaktion darauf habe ich meine „Streitschrift Inklusion“ veröffentlicht. Gerade deshalb halte ich heute meinen Vortrag. Ich will zeigen, dass das, was die Bildungspolitik aus Inklusion gemacht hat, nicht mit dem Recht auf inklusive Bildung nach der UN-BRK identisch ist. Es ist eine grobe Fälschung! Wie dringend notwendig wir das Original brauchen, will ich in meinem Vortrag herausstellen.

Ohne Woher kein Wohin! Das gilt auch für das richtige Verständnis und die richtige Umsetzung von Inklusion. Ich werde deshalb einen größeren Bogen spannen, um historische und aktuelle Hintergründe einzufangen, die die folgenreiche bildungspolitische Verfälschung von inklusiver Bildung sichtbar machen und erklären. Daraus lassen sich dann Gegenstrategien entwickeln.

Ich beginne mit der Geschichte von Salamanca und damit, wie die Inklusion in die Welt gekommen ist.

Vom 7. - 10. Juni 1994 treffen sich auf Einladung der UNESCO Vertreter*innen von 94 Regierungen und 25 internationalen Organisationen in Salamanca, Spanien. Die UNESCO versteht sich als Anwalt des Rechts auf „Bildung für alle“ im Sinne der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.

Education for all! Bildung für alle! Das ist auch das Thema in Salamanca. Das Abschlussdokument und der beigefügte Aktionsrahmen sind ein Meilenstein für Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Gemeint sind damit Menschen mit Behinderungen und alle Gruppen, die von Bildung ausgeschlossen sind.

Dort heißt es: „Wir anerkennen die Notwendigkeit und die Dringlichkeit, Menschen mit besonderen Bedürfnissen innerhalb des Regelschulsystems zu unterrichten.“ Das ist eine klare Absage an systemische Aussonderung in Sondereinrichtungen. Und es heißt dort weiter: „Das grundlegende Prinzip der inklusiven Schule ist es, dass alle Kinder miteinander lernen, wo immer

möglich, egal welche Schwierigkeiten und Unterschiede sie haben.“ Auch eine Absage an systemische Trennungen innerhalb des Regelschulsystems.

Die Salamanca Erklärung erhebt Inklusion zum pädagogischen Leitprinzip. Kein Kind muss erst den Nachweis erbringen, dass es zu einer Schule passt. Alle Kinder gehören bedingungslos von Anfang an dazu, weil sie „frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ sind (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 1). Da Menschen aber unterschiedlich sind, muss sich das System an das Kind anpassen. Diese beiden Merkmale markieren den Unterschied zwischen Inklusion und Integration: bedingungslose Zugehörigkeit und Anpassung des Systems an das Kind.

Der radikale menschenrechtliche Ansatz von Inklusion erfordert:
die Entwicklung einer kindzentrierten Pädagogik,
die Befähigung aller Schulen, hochwertige inklusive Bildung anzubieten,
die Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem im Sinne einer Schule für alle ohne ein System der Aussonderung,
das Selbstverständnis von Bildungspolitik als Teil einer Gesellschaftspolitik, die sich an den Menschenrechten orientiert.

Das englische Vorwort zur Salamanca Erklärung stellt die politische Bedeutung von inklusiver Bildung für die Weltgemeinschaft heraus. Alle Regierungen werden aufgefordert, ihre herkömmlichen Schulsysteme im Sinne einer Schule für alle zu transformieren. Die Salamanca Erklärung formuliert eine Bildungsvision, die an die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte anknüpft und sie bezogen auf Bildung inhaltlich weiterentwickelt.

Naive, weltfremde Ideologie? Oder schädliche Illusion aus dem Elfenbeinturm?

Gegen diese Einwände argumentiert die UNESCO mit der Überlegenheit inklusiver Bildungssysteme gegenüber allen anderen. Für eine pädagogische Überlegenheit spricht aus ihrer Sicht, dass inklusive Schulen Mittel und Wege finden müssen, im gemeinsamen Lernen auf alle Kinder einzugehen. Davon profitieren alle Kinder. Inklusive Schulen liefern einen sozialen Mehrwert als Basis für eine gerechte und diskriminierungsfreie Gesellschaft, die die Menschenrechte achtet. Schulen für alle Kinder sind auch ökonomisch überlegen, da sie in der Gesamtkostenrechnung weniger kostenintensiv sind als ein komplexes System unterschiedlicher Schultypen, die jeweils auf verschiedene Gruppen spezialisiert sind. Auch die Vermeidung der Folgekosten aus Exklusion und Segregation trägt zu einer Senkung der Ausgaben bei.

Aber führt das nicht doch zu leistungsfeindlicher Gleichmacherei?

Die Salamanca Erklärung weist auch diesen Einwand entschieden zurück. Das inklusive Schulsystem kann für sich in Anspruch nehmen, dass es „die Vergeudung von Ressourcen und die Zerstörung von Hoffnungen vermeidet, die viel zu oft eine Folge schlechten Unterrichts und einer „Gießkannen“-Erziehungsmentalität ist“. Inklusive Pädagogik ist eben keine „Gießkannen-Pädagogik“, während unser selektives gegliedertes Schulsystem sehr wohl nach dem Prinzip der „Gießkanne“ funktioniert, wie sich zeigen lässt.

Das gegliederte System versucht mit allen Mitteln der Selektion möglichst leistungsgleiche Gruppen herzustellen, damit alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Anforderungen erfüllen. Sortenreines Sortieren funktioniert aber selbst in Deutschland nicht. Die pädagogische Praxis orientiert sich daher an einem fiktiven Durchschnittsschüler. Damit werden leistungsstarke Kinder in ihren Möglichkeiten zurückgehalten und unterfordert und leistungsschwächere Kinder überfordert. Schulversagen ist eine häufige Folge. Bezogen auf unser Schulsystem ist daher die Sorge berechtigt, dass Kinder unter dem wenig leistungsförderlichen „Homogenisierungszwang“ zu kurz kommen.

Ich möchte Sie an dieser Stelle zu einem kurzen Gedankenexperiment einladen. Woran denken Sie bei dem Begriff „Schulversagen“? Denken Sie an das Versagen des Kindes? Oder an das Versagen der Schule?

Ich werde die Ergebnisse nicht abfragen. Ich wette aber mit Ihnen, dass ein großer Teil der Bevölkerung bei dem Begriff automatisch an das Versagen des Kindes denkt. So ist üblicherweise Schulversagen immer noch in vielen Köpfen definiert. Und genau daran zeigt sich, wie wenig kindzentriert - trotz aller gegenteiligen Beteuerungen - unser Schulsystem tatsächlich ist.

Die UNESCO hat es nicht bei dem Appell von Salamanca belassen, Auf etlichen internationalen Nachfolgekonferenzen und in vielen Veröffentlichungen hat sie für inklusive Bildung und eine inklusive Pädagogik geworben und deren Vorteile erläutert. 2008 auf der Weltkonferenz in Genf stellt sie heraus, dass immer mehr Länder „inclusive education“ nicht als eine neue Praxis für den Umgang mit Kindern mit Behinderungen sehen, sondern als eine menschenrechtliche Reform, die sich gegen alle Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung richtet.

Nicht unerwähnt bleiben sollte an dieser Stelle, dass zwei Jahre nach der Salamanca Erklärung der Delorsbericht „The Treasure within. Learning for the

21st century“ veröffentlicht wird. Eine internationale Expertenkommission unter der Leitung von Delors hat darin für die UNESCO die wichtigsten Aufgaben und Ziele von Bildung für das 21. Jahrhundert zusammengestellt.

Bildung für das neue Jahrhundert bedeutet, relevantes Wissen für das Verständnis der gesellschaftlichen Herausforderungen zu erwerben. Es geht darum, für diese Aufgaben handlungs- und gestaltungsfähig zu werden. Bildung zielt auf Gemeinschaftsfähigkeit, denn nur gemeinsam sind auch die Probleme zu lösen. Verantwortungsübernahme für sich und andere, auch in Zeiten unvorhersehbarer Krisen und großer Ungewissheit, ist Bildungsziel. Lernen miteinander zu leben wird als Wesenskern von Bildung für das 21. Jahrhundert herausgestellt. Der Bericht atmet ganz den Geist der Salamanca Erklärung.

Gegen die starken neoliberalen gesellschaftlichen Tendenzen einer Ökonomisierung von Bildung betont der Bericht die ethische Dimension von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung und für die gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben wie Armutsbekämpfung, Friedenssicherung und Bewahrung der Umwelt. Er plädiert für die Abkehr von einem Lernen, das auf Konkurrenz, Wettbewerb und Eigennutz ausgerichtet ist. Daran schließt heute die Agenda 2030 der Vereinten Nationen mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung an.

Deutsche Bildungspolitik nach Salamanca

Der leidenschaftliche Appell von Salamanca findet keine politische und gesellschaftliche Resonanz in Deutschland. Die Salamanca Resolution wird von den politischen Entscheidungsträgern nicht kommuniziert und findet dementsprechend auch in den Medien nicht statt. So ergeht es auch dem Delorsbericht. Diese wegweisenden Dokumente sind für die Öffentlichkeit nicht existent, weil die Bildungspolitik sie verschweigt.

Deutschland geht stattdessen einen Sonderweg. Unmittelbar vor der UNESCO Weltkonferenz beschließt die Kultusministerkonferenz (KMK) die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“. Natürlich geschieht dies in Kenntnis der Erklärung, die wenig später in Spanien auch in Anwesenheit deutscher Delegierter verabschiedet wird. Die Empfehlungen der KMK stehen in einem krassen Widerspruch zur Salamanca Erklärung. Es geht der deutschen Bildungspolitik unverändert an allererster Stelle um den Erhalt des segregierenden Sonderschulsystems, erweitert um ein bisschen Integration von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen.

Das heißt konkret, die sonderpädagogische Förderung soll nicht mehr ausschließlich an die Sonderschule gebunden sein, sondern kann auch unter bestimmten Bedingungen in der allgemeinen Schule stattfinden. Es gibt jedoch kein Elternwahlrecht und erst recht keinen Rechtsanspruch des Kindes auf gemeinsames Lernen. Die Schulaufsicht entscheidet, was im Rahmen der vorhandenen personellen und sächlichen Ressourcen möglich ist. Von Inklusion fehlt jede Spur. Salamanca geht an Deutschland vorbei.

Die Integration wird politisch auf kleiner Flamme „geköchelt“. Eltern von Kindern mit Behinderungen müssen weiterhin Klinken putzen, um bereitwillige Schulen zu finden und die Schulaufsicht zu überzeugen. Aber die Schulen, die Kinder mit Behinderungen integrieren, und das ist das Positive, entwickeln sich pädagogisch weiter. Sie sind auch für Eltern mit Kindern ohne Behinderungen begehrte Lernorte. Die Berichte aus den Schulversuchen zum Gemeinsamen Unterricht, ganz gleich ob in der Grundschule oder in der Gesamtschule, sind durchweg positiv. Der Tenor lautet: Gemeinsames Lernen ist gut für die soziale und kognitive Entwicklung aller Kinder, kein Kind nimmt Schaden.

Zum Hauptthema der Bildungspolitik wird in allen Bundesländern die Qualitätssicherung. Das ist die deutsche Antwort auf das katastrophale Abschneiden bei der Internationalen Leistungsstudie, die unter dem Namen PISA 2000 in die deutsche Geschichte eingeht. Die Annahme, dass unser System leistungs- und begabungsgerecht ist und hohe Leistungen hervorbringt, wird gründlich widerlegt. Wir sind nur Spitze in der Verteilung ungleicher Bildungschancen, die aufs engste an den sozioökonomischen Status der Eltern gekoppelt sind. Und wir haben einen hohen Anteil von Fünfzehnjährigen mit geringen Kompetenzen. Dagegen ist Finnland mit einem Gesamtschulsystem bis Klasse 9 in allen Kategorien Sieger.

Die Bildungspolitik übernimmt die Vorstellung der empirischen Forschung, man könne mit Leistungsstandards und Tests die Qualität des Unterrichts und damit die Ergebnisse verbessern. In Vergleichsarbeiten bzw. Lernstandserhebungen, in zentralen Abschlussprüfungen und im Zentralabitur wird seitdem der Output gemessen und die Erfüllung der Standards überprüft. Mit der „empirischen Wende“ nach PISA wird der Bildungsbegriff auf Kernfächer reduziert. Demokratische Bildung, kulturelle Bildung und soziales Lernen werden als „Gedöns“ abqualifiziert.

Das Hauptproblem, das PISA 2000 und alle weiteren Leistungsstudien danach - einschließlich der Nationalen Bildungsberichte - aufdecken, geht die

Bildungspolitik nicht an. Sie weigert sich, die schulstrukturellen Ursachen für die enge Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb und damit für die Verteilung ungleicher Bildungschancen anzuerkennen und zu beheben. Eine Schule für alle als richtige Schlussfolgerung anzustreben, wagt sie nicht. Sie würde damit das Gymnasium und die Interessen der gymnasialen Lobby in Frage stellen.

Als 2010 mit dem Hamburger Volksentscheid die politisch geplante Verlängerung der Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre zu Fall gebracht wird, sieht die Politik sich bestätigt in dem von ihr gepflegten Mythos von der „Unantastbarkeit des Gymnasiums“. Tatsächlich aber hat Hamburg gezeigt, dass eine kleine, mächtige, rabiate Elternlobby, ausgestattet mit politischem Einfluss und Geld, Stimmung machen kann, um ihre Bildungsprivilegien zu erhalten. Tatsächlich hat Hamburg gezeigt, dass die Politik diejenigen, für die die Verlängerung des gemeinsamen Lernens ein Gewinn gewesen wäre, nicht erreicht hat.

Die Politik pflegt den Mythos von der „Unantastbarkeit des Gymnasiums“, weil es politisch bequem für sie ist. Höchstens zweigliedrige Systeme mit einer privilegierten Rolle für das Gymnasium sind noch denkbar. Es darf sich seine Schülerinnen und Schüler aussuchen, sie bei Bedarf abschulen und heutzutage eine Sonderrolle in der Inklusion reklamieren.

Festzuhalten bleibt, dass Deutschland in den Rangtabellen der internationalen Leistungsvergleiche seine Stellung inzwischen verbessert hat, aber die undemokratische und ungerechte Verteilung der Bildungschancen entlang der sozioökonomischen Stellung der Eltern besteht unverändert fort.

Die UN-BRK und ihre Verfälschung

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen kommt wie ein Paukenschlag. Die deutsche Ausgangslage für die Umsetzung der völkerrechtlichen Verpflichtungen ist mit einem hochselektiven allgemeinen Schulsystem, einem ausdifferenzierten Sonderschulsystem mit einer geringen Integrationsquote (in RLP bei 12 %) suboptimal. Die breite Öffentlichkeit ist darauf unvorbereitet, hat sie doch von Inklusion noch nie gehört.

Lediglich die Behindertenbewegung und reformorientierte zivilgesellschaftliche Kräfte haben hohe Erwartungen und stellen Forderungen nach tiefgreifenden Strukturveränderungen an die Politik. Schließlich handelt es sich bei Artikel 24 nicht mehr nur um eine Empfehlung wie bei der Salamanca Erklärung, sondern

um eine Menschenrechtskonvention, die mit der Ratifizierung durch Deutschland als Vertragsstaat seit dem 26. März 2009 deutsches Recht ist.

In ihren Grundsatzbeschlüssen von 2010 und 2011 stellt die KMK sich jedoch gegen die UN-BRK und verfälscht sie. Schon bei der Übersetzung des Begriffs Inklusion mit Integration hat sie signalisiert, dass sie das Menschenrechtsmodell von Inklusion nicht im Auge hat. Sie wird zwar durch zivilgesellschaftliche Intervention gezwungen, den Begriff Inklusion zu übernehmen, verwendet aber die damit verbundenen Inhalte nicht.

Die Grundsatzbeschlüsse der KMK von 2010 und 2011 zeigen; Es geht nur um Kinder mit Behinderungen, nicht um alle Kinder. Schulstrukturelle Veränderungen im Regelschulsystem sind nicht vorgesehen. Die Sonderschule soll erhalten bleiben. Sie soll sich „inhaltlich und organisatorisch weiterentwickeln“ und eine Fülle neuer Aufgaben übernehmen. Die Positionierung der KMK fällt ganz im Sinne des Verbands Sonderpädagogik (vds) aus. Die unverzichtbare Rolle der Sonderpädagogik für Inklusion wird darin bestätigt, die der Verband in seinen eigenen Positionspapieren immer wieder betont.

Das Neue ist das politisch motivierte Elternwahlrecht! Jahrzehntlang haben Eltern von Kindern mit Behinderungen vergeblich das Recht eingefordert, über den Förderort ihrer Kinder selbst zu entscheiden. Mit der UN-BRK, die kein Elternwahlrecht kennt, sondern nur das Recht des Kindes auf inklusive Bildung, macht sich die KMK dafür stark. Warum?

Die Vorteile für die Inklusionsgegner*innen und Befürworter*innen des alten Systems liegen bei der Einführung eines Elternwahlrechts auf der Hand. Um den Eltern eine Wahl einzuräumen, muss das Sonderschulsystem aufrechterhalten werden. Die Wahrnehmung des Wahlrechts durch die Eltern lässt sich zudem politisch steuern: durch die Ausstattung der Angebote, durch die Elternberatung und durch gesetzliche Vorbehalte wie bspw. Finanzvorbehalte.

Die sonderpädagogische Ausstattung in den allgemeinen Schulen und den Sonderschulen ist ungleichwertig. Deshalb gibt es das Dilemma, dass Eltern zwar grundsätzlich das Gemeinsame Lernen in der allgemeinen Schule wollen, aber dann doch die Sonderschule wählen müssen, weil die Bedingungen einer umfassenden Versorgung für Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf dort besser sind. Tatsache ist auch, dass Eltern, die das Gemeinsame Lernen gewählt haben, aus eben diesen Gründen ihr Kind wieder aus der allgemeinen Schule

abmelden und an der Sonderschule anmelden. Ausgelegt werden diese Fälle in unredlicher Weise als Beweis dafür, dass die Sonderschule besser sei.

Als weiterer Hebel für staatliche Einflussnahme und Steuerung bietet sich auch die Elternberatung an. Dabei spielt das Argument des Kindeswohls eine besondere Rolle. Es wurde immer schon als Druckmittel von Schulbehörden eingesetzt, um Eltern den Gemeinsamen Unterricht für ihr Kind auszureden.

Folgen der Verfälschung

Auf der Vorderbühne sieht alles blendend aus. Die Politik prahlt mit dem Anstieg der Inklusionsanteile in allen Bundesländern. Sie benutzt sie als Kennziffern für ihre Erfolge „auf dem Weg zu Inklusion“. Während im Bund von 2008/09 bis 2016//17 die Anteile von 18,4 % auf 39,3% ansteigen, verläuft der Anstieg in RLP von 16,9 % auf 31,8% und bleibt hinter dem Bundesdurchschnitt zurück. Die Effekte auf der Hinterbühne werden dagegen von den Kultusminister*innen gerne verschweigen. Sie werden nachfolgend angesprochen:

1. Die politisch motivierte Konstruktion des Elternwahlrechts hat ein kostenträchtiges Parallelsystem sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen und Sonderschulen entstehen lassen,
2. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Sonderschule besuchen, ist von 2009, dem Jahr der Ratifizierung, bis 2016 bundesweit nur um geringfügige 0,6% gesunken. Von Segregationsabbau, dem eigentlichen Ziel der UN-BRK, keine Rede! RLP fällt zusammen mit den Ländern Bayern und Baden-Württemberg unrühmlich auf. In diesen drei Ländern ist die Exklusionsquote in besonders konventionswidriger Weise gestiegen. In RLP von 3,8% auf 4,0 %.
3. Durch den Erhalt der Sonderschulen werden den allgemeinen Schulen notwendige personelle Ressourcen für die inklusive Schulentwicklung vorenthalten. Die systematische Unterfinanzierung des Gemeinsamen Lernens, die sich in einer unzulänglichen und im Vergleich zur Sonderschule ungleichwertigen Ausstattung drastisch widerspiegelt, ist zu einem zentralen Grund für die massive Ablehnung von Inklusion sowohl in den Schulen als auch in der öffentlichen Meinung geworden. Die Unzufriedenheit von Eltern wird medial gegen Inklusion „ausgeschlachtet“ und als Beweis für die Unverzichtbarkeit von Sonderschulen ausgelegt. Konservative Bildungspolitik und Lehrerverbände rufen allenthalben zur Rettung des Sonderschulsystems auf.

Der niedersächsische Landesrechnungshof hat die sonderpädagogische Doppelstruktur von Sonder- und Regelschule kritisiert und im Rahmen einer Modellrechnung ermittelt, dass bei Auflösung der Sonderschulen für die Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ sämtliche Klassen aller allgemeinen Schulen in Niedersachsen mit ca. sechs zusätzlichen Förderstunden pro Woche ausgestattet werden könnten.

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

4. Der Anteil der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist drastisch gestiegen. Wocken erklärt den Anstieg der Förderquote damit, dass Kinder der Grundschule, die vor der UN-BRK als schwache Grundschüler*innen galten, jetzt häufiger als „behindert“ bzw. als sonderpädagogisch förderungsbedürftig diagnostiziert werden. Sie verbleiben dann in den Grundschulen als sog. Inklusionsschüler*innen und bringen den Schulen sonderpädagogische Ressourcen ein.

Zusammengefasst kann man mit Wocken sagen, der Anstieg der Inklusionsanteile bedeutet nicht, dass es weniger Kinder in der Sonderschule gibt, sondern dass mehr Kinder auf leichtfertige Weise zu „Behinderten“ abgestempelt werden. Was die KMK als Inklusionserfolg verkauft, ist mit Wockens Worten eine durch „Etikettierungsschwemme“ ausgelöste „Pseudo-Inklusion“.

5. Der unsägliche Widerspruch zwischen Selektion und Inklusion ist unbearbeitet geblieben. Er ist und bleibt ein Hindernis für die Entwicklung einer inklusiven Haltung und Einstellung in der Lehrerschaft.

6. Die Beteiligungsquote des Gymnasiums an der Inklusion ist in allen Bundesländern minimal. Es sieht sich selbst nur zuständig für Kinder, die zielgleich unterrichtet werden können. Dies gilt auch für das Konzept der Schwerpunktschulen in RLP.

7. Schwerpunktschulen für Inklusion kommen jetzt auch in NRW zur „effizienten Bündelung von Ressourcen“ in Mode, wie es im Verwaltungsdeutsch heißt. Sie sind ein Irrweg, der zu keiner Transformation des gesamten Systems führt. Eine quasi neue Schulart wird für die Inklusion

eingeführt und alle anderen Schulen können so weiterarbeiten wie bisher. Es besteht zudem die Gefahr, dass die Gesamtschulen in der öffentlichen Wahrnehmung neben den Gymnasien als neue „Sonderschule“ deklassiert werden. Das Konzept verstößt auch gegen das Gebot der wohnortnahen Zugänglichkeit.

8. Mit der Verengung des Inklusionsbegriffs auf Kinder mit Behinderungen sind die Sonderpädagog*innen in der Perspektive der Politik und der allgemeinen Schulen zu unverzichtbaren Experten für Inklusion avanciert. Ganz zum Gefallen der Sonderpädagogik. Für sie steht und fällt die Qualität der Inklusion mit der unverzichtbaren sonderpädagogischen Expertise. Dabei sind Sonderpädagog*innen lediglich für die segregierende Sonderschule ausgebildet.

Die „Sonderpädagogisierung“ des Gemeinsamen Lernens begünstigt und verfestigt eine falsche Aufgabenverteilung, die der Inklusion widerspricht. Der allgemeine Pädagoge kümmert sich wie immer um die nichtbehinderten Kinder und der Sonderpädagoge um die behinderten. Inklusion will aber, dass jedes Kind in seiner Individualität gesehen und nicht auf eine Gruppenzugehörigkeit festgelegt und reduziert wird.

Die „Sonderpädagogisierung“ verstellt den Blick für das, worum es eigentlich geht: eine an der Vielfalt und Heterogenität der Kinder und ihren Lernbedürfnissen ausgerichtete Unterrichts- und Schulentwicklung, die die Salamanca Resolution als „kindzentriert“ bezeichnet.

Mit der „Sonderpädagogisierung“ verbreitet sich auch die sonderpädagogische Diagnostik in den Schulen, die zur Steigerung der Förderquote und zur „Etikettierungsschwemme“ führt.

Zusammengefasst lautet das Ergebnis: Die menschenrechtliche Bedeutung von Inklusion ist auf dem Weg, den die KMK und die Bildungspolitik in den Ländern eingeschlagen haben, abhandengekommen. Es ist nicht der Weg zu Inklusion, wohl aber zu einer schweren Beschädigung des Menschenrechts.

Die Allgemeine Bemerkung Nr.4 zum Recht auf inklusive Bildung

Die Allgemeine Bemerkung Nr.4 könnte für einen Neustart der Inklusion sorgen, wenn sie denn kommuniziert würde.

Sie hat eine herausragende Bedeutung für das Verständnis und die Auslegung von inklusiver Bildung. Der UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, ein von den Vereinten Nationen eingesetztes Gremium von

unabhängigen Experten zur internationalen Überwachung der UN-Behindertenrechtskonvention, hat sie am 26. August 2016 beschlossen und erstmals am 2. September 2016 in englischer Sprache veröffentlicht.

Mit der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 gibt der Ausschuss den Vertragsstaaten eine rechtlich nicht verbindliche, aber international anerkannte, maßgebliche Auslegung des Rechts auf inklusive Bildung an die Hand. Die Prinzipien von inklusiver Bildung werden in der Allgemeinen Bemerkung aus dem Menschenrechtsverständnis abgeleitet, ausführlich erläutert und als Verpflichtung für die Vertragsstaaten formuliert. Daran muss sich auch die Politik der Bundesrepublik und der Länder bei der nächsten Staatenprüfung messen lassen.

Die Allgemeine Bemerkung stellt dezidiert heraus, dass inklusive Bildung kein Sonderrecht für Menschen mit Behinderungen konstituiert. Als Menschenrecht ist „inclusive education“ ein fundamentales, bedingungsloses Recht aller Lernenden und schließt alle Menschen mit Behinderungen, die heute immer noch von Marginalisierung besonders bedroht sind, selbstverständlich ein.

Ein Elternwahlrecht auf Segregation im Bildungssystem gibt es nicht. Der Kommentar stellt eindeutig fest, dass Elternrechte sich dem Recht des Kindes auf inklusive Bildung unterordnen müssen. Eltern sollen die Kinder bei der Wahrnehmung ihrer Rechte unterstützen.

Die Verwirklichung von inklusiver Bildung verlangt einen umfassenden Veränderungsprozess aller Lernorte bezüglich der Kulturen, Strukturen und Praktiken, damit alle Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit dort erreicht, unterstützt und wertgeschätzt werden. Während in der Integration sich der Lernende dem System anpassen muss, erfordert Inklusion die Adaption des Systems an den Lernenden.

Die Haltungsänderung besteht in dem ressourcenorientierten positiven Blick auf jedes Kind. Jedes Kind ist auf seiner Entwicklungsstufe kompetent und soll zur nächsten Stufe seiner Entwicklung geführt werden. Dazu passt die sonderpädagogische Diagnostik nicht, die Kinder defizitorientiert auf ihre sonderpädagogische Förderungsbedürftigkeit untersucht und festlegt.

Die Vertragsstaaten werden aufgefordert, so zügig wie möglich die volle Realisierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen zu erreichen. Die Aufrechterhaltung eines Doppelsystems aus einem segregierenden Sonderschulsystem und einem Regelschulsystem ist damit nicht kompatibel. Der

Ressourcentransfer von segregierenden zu inklusiven Lernorten muss gewährleistet werden.

Die Auslegung des UN-Fachausschusses zum Recht auf inklusive Bildung lässt für Deutschland nur eine Schlussfolgerung zu: Der eingeschlagene Weg der KMK im Schulterschluss mit der Sonderpädagogik und seinem Verband verstößt eklatant gegen das Menschenrechtsmodell von inklusiver Bildung.

Der Skandal besteht nicht so sehr darin, dass die KMK die UN-BRK bislang verfehlt hat. Er besteht darin, dass sie sich auch nach der Veröffentlichung der Allgemeinen Bemerkung weigert, einen Kurswechsel vorzunehmen. Und wieder wird den unmittelbar betroffenen Akteuren und der Öffentlichkeit ein wegweisendes bildungspolitisches Dokument vorenthalten.

Gründe für die bildungspolitische Verweigerung

Es sollte klar geworden sein, warum die Bildungspolitik die Inklusion dem allgemeinen Schulsystem einfach „aufpfropft“ und keine strukturellen und inhaltlichen Transformationsschritte zu einer Schule für alle einschlägt. Das Gymnasium soll in seinem Bestand erhalten und die Bildungsprivilegien nicht angetastet werden.

Aber warum verteidigen die KMK und die Bildungspolitik der Länder das Sonderschulsystem? Warum halten sie an dem segregierenden und ineffizienten Sonderschulsystem als Parallelsystem fest und folgen damit dem Verband Sonderpädagogik? Diese Frage lässt sich nur historisch angemessen aufklären.

Die Geschichte der Hilfsschule in Deutschland, die Prof. Dagmar Hänsel auf breiter und zum Teil bislang unveröffentlichter Quellenbasis gründlich erforscht hat, gibt den Blick auf die historischen Wurzeln für das besondere Verhältnis von Bildungspolitik und Sonderpädagogik frei. Es entstand nach 1945 aus dem gemeinsamen Interesse, die moralische und politische Verantwortung für die Verstrickung in nationalsozialistische Verbrechen zu verschleiern bzw. zu verleugnen. Es bekundete sich in gemeinsam gepflegten Mythenbildungen, die als Narrativ an nachfolgende Generationen weiter vermittelt wurden und sich bis heute gehalten haben. So wird die Durchführung von Zwangssterilisation an „Erbkranken“ und von „Euthanasie“ an „Unbrauchbaren“ allein der menschenverachtenden NS-Politik zugeschrieben, während die Sonderpädagogik als Verteidiger der Behinderten und ihres Rechts auf Leben gilt und im Nationalsozialismus zu retten versucht hatte, was zu retten war.

Personelle Kontinuitäten in allen Bereichen des gesellschaftlichen und politischen Lebens sorgten dafür, dass Aufklärung über die tatsächlichen Ereignisse und Zusammenhänge nicht stattfand. Zudem verhinderte die Vorstellung vom „Neuanfang“, die dem politischen und gesellschaftlichen Bedürfnis der Nachkriegszeit nach „Entlastung“ von Schuld und Verstrickung in nationalsozialistische Verbrechen entsprach, eine selbstkritische Aufarbeitung und wurde später als „Zweite Schuld“ angeprangert (Giordano 1987).

Die im damaligen Verband Deutscher Hilfsschulen organisierte sonderpädagogische Profession verbreitete nach 1945 systematisch die Geschichtslüge, die Sonderpädagogik sei in der NS-Zeit niedergehalten worden, die Hilfsschule sei als Sonderschule bedroht gewesen und die Hilfsschullehrerschaft habe unter schwierigen Bedingungen die behinderten Kinder vor dem Zugriff der Nationalsozialisten verteidigt. Unmittelbar nach seiner Neugründung machte der Verband geltend, es sei angesichts der Diskriminierung der Hilfsschule in der NS-Zeit eine Pflicht, der Hilfsschule gegenüber eine wiedergutmachende Haltung einzunehmen und die Hilfsschule auf- und auszubauen.

Die historische Lüge wirkte. Die Politik folgte, um sich von Schuld bequem zu entlasten, und verfestigte bildungspolitisch die Vorstellung von der Sonderpädagogik als Anwalt der Behinderten. Der nachfolgende Auf- und Ausbau des deutschen Sonderschulwesens in den 1950er und 1960er Jahren wurde als Akt der „Wiedergutmachung“ an der Institution der Hilfsschule kommuniziert, während die Verbrechen an den Hilfsschulkindern politisch und juristisch unaufgeklärt und ungesühnt blieben.

In der Folge entstand eine weltweit nahezu einzigartige Ausdifferenzierung des sonderpädagogischen Systems in Westdeutschland. Mit Unterstützung der Politik konnte die Sonderpädagogik nach 1945 die Hilfsschule zum Kern des sonderpädagogischen Systems entwickeln. Parallel zum Ausbau des Sonderschulsystems gelang es der Sonderpädagogik auch, die eigenständige wissenschaftliche Ausbildung für Sonderpädagog*innen an Hochschulen und damit die Abtrennung der Sonderpädagogik von der Allgemeinen Pädagogik durchzusetzen.

In ihren Forschungsarbeiten hat Hänsel die Geschichtsfälschung der Sonderpädagogik widerlegt. Statt einer von der sonderpädagogischen Geschichtsschreibung behaupteten Bedrohung der Hilfsschule in der NS-Zeit erlebte sie einen Ausbau, wie Hänsel zeigen kann. Sie bekam die Bedeutung des

„Sammel- und Sichtungsbeckens“ für die erbbiologische Auslese und die rassenhygienischen politischen Zielsetzungen, die im „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (GzVeN) vom 14. Juli 1933 konkretisiert wurden.

Die Hilfsschule übernahm die Einordnung der Hilfsschüler*innen in die drei Kategorien „noch bildbar“, „noch brauchbar“ und „unbrauchbar“. Die „noch Bildbaren“ galten als „Hilfsschulbedürftige“, weil sie wegen ihrer Lernschwierigkeiten eine Belastung für die Volksschulen darstellten. Die „noch Brauchbaren“ galten als angeboren schwachsinnig und waren für die Sterilisation vorzusehen, die „Unbrauchbaren“ wurden ausgeschult und fielen nach 1939 der Euthanasie zum Opfer. Über die vorgenommene Kategorisierung waren die Hilfsschulen und ihre Lehrerschaft institutionell beteiligt.

Geschichtsbelastete sonderpädagogische Kontinuitäten nach 1945

Nach 1945 wurde die krude Rassenideologie des Nationalsozialismus aus Gesetzen, Verordnungen und Verlautbarungen verbannt, aber es blieben Spuren.

Die Sonderschulpflicht für Kinder mit Behinderungen, die 1938 mit dem Reichsschulpflichtgesetz eingeführt wurde, wird nach 1945 fortgeführt und gilt ja auch heute noch, wenn die angemessenen Vorkehrungen zum Gemeinsamen Lernen im Einzelfall verweigert werden oder das Gemeinsame Lernen unter den Finanzvorbehalt gestellt wird.

Die in der NS-Zeit erfundene Kategorie der „Hilfsschulbedürftigkeit“ für die Auslese von Kindern mit Lernproblemen aus der Volksschule wurde mit dem Ausbau der Hilfsschule nach 1945 fortgeführt, später in „Lernbehinderung“ umbenannt und wird heute unter der umständlichen Bezeichnung „sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“ gefasst.

Die inhaltliche Bestimmung von „Lernbehinderung“ ist bis heute vage und nicht valide wissenschaftlich definiert. Die Willkürlichkeit, die der sonderpädagogischen Feststellung von „Lernbehinderung“ anhaftet, liegt darin, dass die Bezeichnung eine negative Abweichung zu dem benennt, was als „normal“ gilt. „Lernbehinderung“ steht damit in Abhängigkeit zu den jeweils geltenden schulischen Lern- und Leistungserwartungen sowie den schulrechtlichen Vorgaben. Im Übrigen werden Kinder mit Lern- und Entwicklungsproblemen in allen anderen westlichen Industriestaaten nicht als ‚Behinderte‘ klassifiziert. Dies ist ein deutscher Sonderweg.

„Lernbehinderung“, so formulierte Prof. Eberwein in den 1980er Jahren, sei eine Konstruktion, die dazu missbraucht werden könne, um einen schwierigen

Schüler loszuwerden und an die Sonderschule abzutreten. Heute könnten wir mit Prof. Wocken sagen, „Lernbehinderung“ ist eine Konstruktion, um zusätzliche sonderpädagogische Förderstunden an die Schule zu binden.

Die Folgen dieser immer noch vorgenommenen geschichtsbelasteten Kategorisierung und Etikettierung sind für die Betroffenen, die zu 90 % aus prekären Familien kommen, negativ. Dieses Etikett, das sie in der Regel nicht wieder loswerden, wirkt stigmatisierend und beschädigt ihr Selbstkonzept. Schon lange vor dem Inkrafttreten der UN-BRK hätte die Sonderschule für Lernbehinderte wegen ihrer wissenschaftlich unhaltbaren und geschichtsbelasteten Bedeutung aufgegeben werden müssen. Es gibt genügend wissenschaftliche Untersuchungen, die ihre Existenz wegen ihre geringen Lerneffizienz in Frage stellen, Dass dies nicht geschehen ist, zeigt die enge Bindung der Bildungspolitik an die Sonderpädagogik und ihren Verband.

Durch alle Grundsatzbeschlüsse und Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung von 1960, 1972 und 1994 zieht sich der Tenor von der „Unverzichtbarkeit der Sonderschule“. Die Interessen des sonderpädagogischen Verbands waren dabei immer Blaupausen für die Bildungspolitik. Damit wurden die jeweiligen Reformbemühungen seit den 1970er Jahren „abgewürgt“ und zurückgewiesen. Und dieses enge Bündnis besteht bis heute und stellt sich gegen Inklusion.

Strategie gegen die Verweigerung des Rechts auf inklusive Bildung

Es ist nicht zu erwarten, dass die KMK und die Kultusbürokratien der Länder von sich aus zur Einsicht kommen und einen Neustart für das Recht auf inklusive Bildung planen. Sie brauchen spürbaren zivilgesellschaftlichen Druck für einen Kurswechsel. Auch die bisherigen Erklärungen zu der Bildung eines Nationalen Bildungsrates lassen nicht erkennen, dass es dabei um das Ziel ginge, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion in unserem Bildungssystem zu realisieren.

Initiativen, Organisationen, Verbände, die sich die inklusive Schule für alle auf die Fahne geschrieben haben, sind aufgefordert, jeweils für sich und darüber hinaus in strategischen Bündnissen für dieses Ziel zu werben, entsprechende nachhaltige Aktivitäten zu planen und größtmöglichen zivilgesellschaftlichen Druck auf die Bildungspolitik auszuüben.

Die Verbände GEW, GGG, GSV, AHS und das NRW Bündnis Eine Schule für alle haben in der Frankfurter Erklärung 2016 ihren Willen zum Ausdruck

gebracht, sich für eine Schule für alle einzusetzen. Sie haben sich darin verpflichtet, „an der Überwindung des gegliederten Schulwesens mitzuarbeiten und dafür gesellschaftliche Mehrheiten zu gewinnen“. Das nächste Jahr wird besonders viele gute Gelegenheiten bieten, diesen Willen in Aktion umzusetzen. Wir blicken zurück auf 100 Jahre Grundschule, 50 Jahre Gesamtschule und 10 Jahre UN-BRK.

Um den gesellschaftlichen Druck aufzubauen, ist eine breite Aufklärung über das, was schulische Inklusion wirklich ist, notwendig. Die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 ist dabei von zentraler Bedeutung. Sie ist weitestgehend unbekannt und kann nicht einmal bei den Bildungspolitikern*innen in den Landtagen vorausgesetzt werden.

Ein Untersuchungsverfahren gegen Deutschland wegen schwerwiegender systematischer Verletzung der UN-BRK, Artikel 24, in Gang zu bringen, wäre eine zusätzliche Möglichkeit, die Verfälschung der Inklusion aufzudecken und den Diskussionsprozess, der derzeit gegen die Inklusion läuft, neu zu justieren. Nach dem Fakultativprotokoll kann eine einzelne Person ebenso wie eine Organisation eine solche Beschwerde auf den Weg bringen. Wird die Beschwerde angenommen und nach eingehender Überprüfung der Faktenlage vor Ort durch den UN-Vertragsausschuss auch bestätigt, dann wird der Vertragsstaat in einem ausführlichen Prüfbericht aufgefordert, den Bericht einer breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen und für Abhilfe zu sorgen.

Auch die bildungspolitischen Mythen, die dem Recht auf inklusive Bildung entgegenstehen, müssen in ihrer historischen, gesellschaftlichen und politischen Funktion aufgedeckt und benannt werden. Der Mythos von der „Unantastbarkeit des Gymnasiums“ soll die partikularen Bildungsprivilegien bessergestellter Schichten nach wie vor schützen, während der Mythos von der „Unverzichtbarkeit der Sonderschule“ den Partikularinteressen des Verbandes Sonderpädagogik dient.

Die Befürworter des Gymnasiums und der Sonderschule in Politik und Gesellschaft müssen konfrontiert werden mit den Folgen der sozialen Segregation und den harten Fakten der geringen Leistungsfähigkeit bzw. Dysfunktionalität beider Institutionen für eine menschenrechtliche, demokratische und an den gesellschaftlichen Herausforderungen ausgerichtete Bildung für das 21. Jahrhundert.

2015 haben die Vereinten Nationen die SDG's, die sustainable development goals oder die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung, in der Agenda 2030

beschlossen. Insgesamt sind es 17 Ziele. Die Ziele sind darauf gerichtet, unseren Planeten zu erhalten und allen Bewohnern der Erde eine zuverlässige Lebensqualität zu sichern. Es geht um Armutsbekämpfung, Friedenssicherung, Klimaziele, soziale Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit.

Das SDG 4 heißt „inclusive and quality education“, also inklusive und hochwertige Bildung. Es ist Ziel und Werkzeug zugleich für die Durchsetzung der anderen Ziele. Mit inklusiver Bildung soll bis 2030 sichergestellt werden, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben. Die Vereinten Nationen tragen der hohen Bedeutung von inklusiver Bildung Rechnung, indem sie diese zum Herzstück für eine nachhaltige Entwicklung machen.

Auf Initiative der Bundesregierung hat Deutschland in Zusammenarbeit mit Organisationen und Vertretern der Zivilgesellschaft, der Politik, Wissenschaft und Wirtschaft einen „Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aufgestellt und verabschiedet. Es muss gefordert werden, dass inklusive Bildung im Sinne der UN-BRK das Ziel ist und nicht das verfälschte Modell.

Bündnisse und Netzwerke pro Inklusion brauchen starke Botschaften, um Menschen für inklusive Bildung zu begeistern und von der Notwendigkeit und Dringlichkeit einer inklusiven Schule für alle zu überzeugen. Begeistern kann man mit positiven Beispielen von Schulen, die auch unter schwierigen Rahmenbedingungen mit ihren Möglichkeiten eine inklusionsorientierte Schulentwicklung vorleben. Dagegen zeigt ein Blick auf unsere Gesellschaft, warum wir eine inklusive Schule für alle dringend brauchen.

Trotz wirtschaftlich guter Daten steckt unsere Gesellschaft in einem tiefen Krisenmodus. Was zunehmend fehlt, sind Zusammenhalt, Solidarität, Gemeinsinn und die Wertschätzung für Demokratie.

Die Erfahrung, ein wertvoller Teil eines Ganzen zu sein und gebraucht zu werden, ist in den sozialen Umbrüchen der letzten Jahrzehnte für viele Menschen verloren gegangen. Individualisierung, Verlust traditioneller Bindungen, Konkurrenzzwang, Selbstoptimierungszwang, Abstiegsängste, soziale Ungleichheit, Armut und eine verfehlte Zuwanderungspolitik markieren stichwortartig tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen.

Der Verlust eines tragfähigen positiven Wir-Gefühls zeigt sich z.B. in dem zunehmenden Ansehensverlust von Demokratie und demokratischen Werten.

Materielle und soziale/kulturelle Statusängste sind die Treiber von Ressentiments, negativen Affekten und identitären Schließungen. Die AfD knüpft daran an mit ihren gegen Flüchtlinge, Ausländer und den Islam gerichteten Feindbildern. Sie legitimiert rassistische Gewaltbereitschaft und Gewalt, wie in Chemnitz geschehen. Darüber können Menschen, die das Gefühl der Selbstwirksamkeit verloren haben und verunsichert sind, eine Schein-Identität und ein Wir-Gefühl erlangen, das durch Gleichgesinnte in den sozialen Netzwerken negativ emotional aufgeladen und bestätigt wird.

In regelmäßigen Studien ermittelt das Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld das gesellschaftliche Klima gemessen an der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“. Die Wissenschaftler gehen der Frage nach, in welchem Umfang welche gesellschaftlichen Gruppen als ungleichwertig gesehen werden. Die Forschung kann zeigen, dass die Tendenz, den Wert eines Menschen an seiner Nützlichkeit zu messen, in alle gesellschaftlichen Schichten eingedrungen ist, auch in die wichtige normbildende soziale Mitte.

Dagegen zielt Inklusion auf ein positives Wir-Gefühl und Wir-Bewusstsein, das aus der Anerkennung der menschlichen Würde und der gleichberechtigten sozialen Zugehörigkeit entsteht. Wir brauchen deshalb Inklusion als transformatorisches Gesellschaftsprojekt. Und wo sind die Anknüpfungspunkte für die Transformation in der Realität? Ganz eindeutig in den Schulen. Sie sind Orte für das Hineinwachsen junger Menschen in die Gesellschaft.

Daher mein Credo:

Die inklusive Schule wird dringend gebraucht.

Wir brauchen sie alle.

Sie ist die Schule für Demokratie und Menschenrechte.