

Anerkennung menschlicher Vielfalt als Normalität

Inklusion: Einige Thesen zu hartnäckigen Missverständnissen oder Fehldeutungen im Umgang mit den Forderungen nach „Inklusion“ im Bildungssystem. Dieser Beitrag wurde u.a. durch den Artikel von Prof. Dr. Gotthilf Hiller zur Situation von Schüler/innen ohne Schulabschluss in der b&w (Heft 7/8 2010) angeregt.

In den vergangenen Monaten, seit der Unterzeichnung der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesregierung im März 2009, hat der Begriff der Inklusion Konjunktur. War es zuvor so, dass man den Anspruch auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem in Deutschland nur allzu leicht als Sozialromantik abgetan hat, so rückt nunmehr durch die völkerrechtlichen Vorgaben deutlich stärker ins Bewusstsein, dass es sich bei der Forderung nach Inklusion und Teilhabe um ein allgemeines Menschenrecht handelt.

Die wachsende Verunsicherung des Bildungssystems – das nicht erst seit PISA in seinem bisherigen, an Homogenität als Strukturierungsprinzip orientierten Normalitätskonzept mit selektiven/segregativen Beschulungs- und Förderkonzepten erschüttert ist – findet Ausdruck in einem enormen Interesse an öffentlichen Veranstaltungen, Referaten, Fortbildungen und einem andauernden medialen Interesse an der Thematik der Inklusion. Die endlich angekommene Diskussion um inklusive Bildung ist aus Sicht der aktiven Befürworter sehr erfreulich. Die Debatte erfolgt jedoch oftmals auf der Basis eines unscharfen Begriffs- und Grundverständnisses bis hin zu einem grob fahrlässigen Umgang mit Begrifflichkeiten und Konzepten. Die folgenden Thesen stellen daher den Versuch einer Klärung dar.

I. Das Konzept der Inklusion ist weder ein Zustand, der von einer Person, Gruppe oder Institution vollständig erreicht werden könnte, noch kann er objektiv gemessen werden.

Wann kann man von einer Gruppe, einer Schulklasse, einer Institution oder einem Konzept sagen, dass sie oder es „inklusiv“ sei? Vielfach wird der Begriff der Inklusion (und dies

galt auch bereits für den der Integration) als eine Art Prädikat verstanden, das bspw. positive und optimistische Intentionen einer Intervention oder Institution beschreibt. Der Begriff der Inklusion hebt sich von dem Begriff der Integration* insofern ab, als er von der generellen Zugehörigkeit im Rahmen der Vielfalt ausgeht und jegliche fremdbestimmte gruppenbezogene Segregation/Selektion abgelehnt wird. „Inklusion ist ein Prozess der Ausrichtung auf und der Berücksichtigung von Vielfalt der Bedürfnissen aller Lernenden durch die Erweiterung von Partizipation beim Lernen, in Kulturen und Gemeinschaften, sowie der Reduktion von Exklusion in und von Bildung. Das umfasst Änderungen und Modifikationen von Inhalten, Vorgehensweisen, Strukturen und Strategien, mit der allgemeinen Vision, die alle Kinder in einer bestimmten Altersspanne einschließt und die Überzeugung, dass es die Verantwortung des Allgemeinen Schulsystems ist, alle Kinder zu unterrichten“ (Unesco 2005, 13). Die Vision einer Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten und Chancen wird von den Befürwortern der Sonderschulen ebenso verfolgt, wie von Inklusionsvertretern. Lediglich die Strategien unterscheiden sich. Oder mit den Worten von Emil Kobi: Die einen verfolgen die Integration als Ziel und die anderen als Weg.

Es gibt seit mehr als drei Jahrzehnten auch in Deutschland zahlreiche Schulen (vgl. Merz-Atalik 2006), die sich mit vielfältigen Konzepten auf den Weg gemacht haben eine solche inklusive Kultur im Sinne des zieldifferenten, individuellen Lernens in sozialer Gemeinschaft zu entwickeln. Angesichts der internationalen Entwicklungen und der UN-Konvention sollten diese Prozesse nicht länger durch Schulgesetze oder die institutionelle Bindung von

sonderpädagogischen Ressourcen** an Sonderinstitutionen und -schulen verhindert oder erschwert werden.

2. Inklusive Kulturen können nur in inklusiven Strukturen entstehen

Inklusion kann nicht in einem System gedacht und entwickelt werden, dass sich vorwiegend an Homogenität orientiert und jegliche Differenzierung oder Individualisierung durch institutionelle Segregation/Selektion beantwortet. Die bisherigen Modellkonzepte in Baden-Württemberg (ISEP, Aussenklassen, sonderpädagogischer Dienst) waren ausnahmslos nur für eine begrenzte Zeit genehmigt und damit i.d.R. die sonderpädagogischen Ressourcen zeitlich befristet abgeordnet. Inklusive Strukturen, Kulturen und Haltungen, wie: Kompetenzen der Lehrkräfte und der Kinder im Umgang mit Vielfalt, bejahende Konzepte im Umgang mit Heterogenität und individuellen Bedürfnissen, neu gewonnene Einstellungen und Haltungen der Beteiligten und der Gesellschaft wurden an Übergängen jeweils erneut infrage gestellt. Dies ist kontraproduktiv zu einer nachhaltigen inklusiven Schulentwicklung. In der Bewahrung der eigenständigen Institutionen und der Abwehr von zeitgemäßen, inklusiven Konzepten werden unter anderem auch berufs- und standespolitische Interessen (vgl. Haerberlin 2009) der Sonderpädagogik und der Wunsch nach dem Erhalt der Institution Sonderschule vermutet. Sonderpädagogische Kompetenz ist jedoch nicht an eine räumliche Segregation gebunden und kann somit auch direkt an andere Lernorte transferiert und im Rahmen der neuen Herausforderungen weiterentwickelt werden. Um langfristig Entwicklungen in Baden-Württemberg anzustoßen bedarf es der Einstellung von Mit-

Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik, Allgemeine und Rehabilitationspädagogik, Fak. Sonderpädagogik, PH Ludwigsburg, Reutlingen.

** Von der Integration einer Teilgruppe in die Gesellschaft zu sprechen, seien es Migranten, Behinderte oder andere, proklamiert gleichzeitig, dass man sie nicht als Teil derselben wahrnimmt.*

*** Auch weiterhin soll es in Baden-Württemberg nicht möglich gemacht werden, dass Sonderpädagog/innenstellen an allgemeinen Schulen eingerichtet werden. Diese könnten einen entscheidenden und nicht nur im Sinne der UN-Konvention nachhaltigen Beitrag für die Entwicklung einer präventiven, inklusiven Schule leisten.*

* Wie die Schweden, die seit mehr als 20 Jahren nur ein Curriculum für alle Schüler/innen haben.

** Als Gegensatz von bildungsfern.

teln in beiden Haushaltstiteln, dem der Allgemeinen Schulen und dem der Sonderschulen, um subjektiv befürchtete oder objektiv reale Rängeleien zwischen wichtigen Verbündeten um Ressourcen und damit einen Positionskampf zu verhindern.

3. Inklusive Bildungseinrichtungen führen nicht zur Homogenisierung oder gar „Nivellierung“
Inklusive Pädagogik verfolgt nicht das Ziel einer Nivellierung von Differenzen, sondern basiert auf der Idee eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt, Differenz und Heterogenität in einer Schule für alle. Inklusion heißt nicht „ein verbindliches Curriculum für alle“, sondern „ein individualisiertes Curriculum für jeden*“^{*}. Dies wird an Schulen mit einem inklusiven Profil umgesetzt, indem bspw. in vielfältigen differenzierten Lern- und Förderangeboten die individuellen Bedürfnisse aller Schüler/innen berücksichtigt werden. Beispielhaft soll hier eine Grundschule aus Helsinki angeführt werden, die im Rahmen der Ganztagschule individuelle Lernangebote für alle Kinder und Jugendlichen der Gemeinde darbietet (vgl. Merz-Atalik 2006). So haben in Finnland Kinder mit Migrationshintergrund Anspruch auf zwei Unterrichtsstunden in ihrer Erstsprache an der Schule und es gibt systematischen Unterricht in der Zweitsprache. Es gibt nur ein Curriculum in der Comprehensive School, die alle Schüler/innen gemeinsam bis zum 16. Lebensjahr besuchen können, welches für jeden einzelnen individuelle Auslegungen im Rahmen von Entwicklungsplänen bedarf (zu der interdisziplinären Ausstattung siehe im Folgenden). Selbst das Abitur kann man flexibel nach 11, 12 oder sogar noch nach 14 Jahren machen, da die Sekundarstufe II auf Jahrgangsklassen verzichtet.

4. Inklusion ist nicht gleich zu setzen mit „Integration in die heutige allgemeine Schule“

Hiller kritisiert richtig den bisherigen Umgang mit der Adaption von Integration in segregativen Strukturen. „...die Integration in die allgemeinen Schulen, und jene Förderkonzepte, die nur darauf ausgerichtet sind, diese Integration zu er-

leichtern, akzeptieren allesamt stillschweigend das Dogma, dass die Curricula, also die Angebote und Anforderungen der allgemeinen Schulen, ausnahmslos für alle nützlich und zweckdienlich seien“ (Hiller 2010, 27). Der Annahme liegt jedoch das Missverständnis zugrunde, dass es bei der Inklusion um eine Integration in eine Allgemeine Schule geht, ohne diese für die erweiterten Aufgaben auszustatten. Dies ist leider insofern naheliegend, als nach wie vor in Baden-Württemberg ein zieldifferenter Unterricht nach dem Schulgesetz eine genehmigungspflichtige Ausnahme darstellt. Das KM gibt an, dass bereits 30 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen integriert seien. Eigene Recherchen haben ergeben, dass es sich dabei um die ca. 20.000 Kinder handelt, die durch den Sonderpädagogischen Dienst betreut werden. Die Zahlen aus dem Bildungsbericht weisen nach, dass die Massnahmen bei diesen Kindern im Durchschnitt nur 0,38 Lehrerwochenstunden zusätzlich umfassen. Dabei kann es sich nur um Aspekte der Beratung oder Diagnostik handeln und keinesfalls um integrative/inklusive zieldifferente Förderung. Die Aussenklassen ausgenommen (kooperatives Modell) können wir aktuell von einer Quote unter 1 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen ausgehen.

Der Bedarf einer stärkeren Individualisierung von Lernprozessen und Lernhilfen hat sich nicht erst seit der Forderung nach der Beschulung von Kindern mit einem Förderbedarf oder einer Behinderung ergeben. Vielmehr zeigt das ansteigende Interesse von Eltern für Privatschulen mit reformpädagogischem Profil, dass ein veränderter Lernbegriff überzeugt. Der „Glaube an die Katholizität solch allgemeiner Bildungsprogramme“ (Hiller 2010, 27) stellt somit nicht nur für viele bildungsnahe** Familien einen Anachronismus dar, diesen Vorwurf gegenüber den Vertretern eines inklusiven Bildungssystems zu forcieren, erscheint vollkommen fehlplatziert. Die Forderung nach einer inklusiven Schule geht davon aus,

dass die Bildungseinrichtungen so ausgestattet werden, dass das Lernen in Vielfalt unterstützt werden kann. Auch hier kann auf Schulen in Finnland verwiesen werden, die eindrücklich zeigen, dass Leistung nicht im Gegensatz zur individuellen Förderung von Schwächeren stehen muss (vgl. Merz-Atalik 2009).

5. Inklusive Bildungseinrichtungen tragen zur Wahrnehmung sozialer Ungleichheit bei und bergen Potentiale der Stärkung einer Verantwortungsgemeinschaft in und für die Gesellschaft

Die von Hiller aufgezeigte Bildungssituation von Kindern in den „unteren Milieus dieser Gesellschaft“ (2010, 28) ist kein neues

Literaturtipps

- Haeberlin, Urs (2009): Entgrenzung als Überwindung von fach- und berufspolitischen Interessen. In: Jerg, Jo/ Merz-Atalik, Kerstin/ Thümmler, Ramona/ Tiemann, Heike (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn, 119-132.
- Hiller, Gotthilf (2010): Schüler/innen ohne Abschluss droht Prekariat. bildung&wissenschaft (b&w), Heft Juli/August 2010, S. 24-28.
- Merz-Atalik, Kerstin (2009): Integrative sonderpädagogische Unterstützungssysteme nach dem Modell des Resource-Room (USA) – Eine international vergleichende Studie. In: Bürli, Alois/ Strasser, Urs/ Stein, Anne-Dore (2009): Integration/ Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn.
- Merz-Atalik, Kerstin (2006): Integration und Inklusion. In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 248-260.
- Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (2008): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Unesco (2005): Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all. Paris.

Phänomen. Bereits in den 60er Jahren wurde im Rahmen der Gesamtschuldebatte die soziale Selektivität des Bildungssystems kritisiert, eine verbesserte Förderung von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen eingefordert. In den 70er Jahren war man sich der Überrepräsentation von bestimmten Milieus an Förderschulen bewusst und hat seitdem vielfältige sonderpädagogische Förderkonzepte initiiert. Insbesondere die Gesamtschuldebatte war von dem Bestreben nach einem Abbau von sozialer Benachteiligung und dem Streben nach einer größeren Chancengerechtigkeit im Bildungssystem motiviert, konnte sich jedoch nicht in einer allgemeinen Schulreform durchsetzen. „In der auf Chancengleichheit ausgerichteten Debatte der siebziger Jahre bestand ein Minimalkonsens darüber, dass Märkte aus sich selbst heraus keine soziale Gerechtigkeit bewirken können und dass es deshalb politischer Interventionen bedarf – sowohl im Bildungssektor als auch in der Sozialpolitik. Heute ist Bildungspolitik dadurch gekennzeichnet, dass zwar Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit postuliert werden, aber gleichzeitig die sozial segregierenden Strukturen für unverzichtbar erklärt werden. Zuge-

spitzt formuliert: „Im Namen des Gleichheitspostulats wird Ungleichheit produziert“ (Schnell/Sander 2004). Die seit Jahrzehnten bestehenden selektiven und segregativen Strukturen im Bildungssystem haben der Reproduktion sozialer Ungleichheit nur wenig entgegen setzen können. Hiller empfiehlt „Monitoring-Strukturen aufzubauen, in die eingebunden solche Jugendliche und junge Erwachsene gleichwohl an Formen eines dennoch gelingenden Lebens herangeführt werden“ (2010, 28). Das Konzept erinnert an die Trainingsraumkonzepte, in welchen soziales Verhalten und Lernen in konstruierten, fiktiven Situationen mit der Unterstützung durch Professionelle „trainiert“ und eingeübt wird. Dies erfolgt in der Regel als Intervention, wenn bereits starke Abweichungen konstatiert werden. Es handelt sich also um „Symptombekämpfungen“. „Orientierungs-, Strategie- und Handlungswissen sowie Könnensbestände und Verhaltensroutinen, die für ein Leben in den unteren Milieus dieser Gesellschaft unentbehrlich sind“ (Hiller 2010, 28) nur jenen zu vermitteln, die vermeintlich eine Risikogruppe darstellen, ist zu wenig und führt zu einer vorauseilenden Resignation.

Resümee

Inklusion verfolgt das Ziel der Anerkennung von menschlicher Vielfalt als Normalität im Sinne der egalitären Differenz (nach Prengel). Das soziale Lernen in einer heterogenen Gruppe basiert auf der Idee, dass alle Mitglieder der Gruppe lernen, sich auf die Bedürfnisse der anderen einzustellen und einzulassen, die Hintergründe für Differenzen wahrzunehmen, anzuerkennen oder ggf. zu hinterfragen und ihren eigenen Beitrag zum harmonischen Zusammenleben zu leisten. Vielleicht ist dies eine allzu optimistische Sichtweise der Dinge und der Vorwurf der Naivität klingt bereits vielfach an. Wir brauchen eine Schule, die den vielfältigen und unabsehbaren Herausforderungen der Zukunft unserer Kinder gerecht wird, die sie auf ein Leben in einer vielfältigen Gesellschaft mit unterschiedlichen Lebensentwürfen vorbereitet und die ihnen dabei hilft, dass sie sich als vollwertiger Teil derselben verstehen können. Nur als vollwertiges und weitgehend gleichberechtigtes Mitglied bin ich bereit, einen Beitrag zur Gestaltung derselben zu liefern. Dies gilt für die sogenannten Hochbegabten oder Absolvent/innen von Gymnasien und akademischen Bildungsgängen, wie für jeden Schulabbrecher.

Schick kommt zur außerordentlichen LDV

Landesdelegiertenversammlung: Kultusministerin Marion Schick (CDU) wird auf der außerordentlichen Landesdelegiertenversammlung (LDV) der GEW Baden-Württemberg im November über die Bildungspolitik im Südwesten diskutieren. Die 350 Delegierten erwarten ein Streitgespräch zwischen der GEW-Landesvorsitzenden Doro Moritz und Schick.

Bereits auf seiner Sitzung am 3. Juli hatte der Landesvorstand der GEW die Einberufung einer Außerordentlichen Landesdelegiertenversammlung beschlossen und angekündigt (b&w 7/8, Seite 33). Die außerordentliche LDV findet am 26. November 2010 in der Filderhalle in Leinfelden-Echterdingen statt.

Im Mittelpunkt der außerordentlichen LDV steht die Diskussion über einen neuen Satzungsentwurf. Die bisherige Satzung soll

so verändert werden, dass die politischen Entwicklungen der vergangenen Jahre berücksichtigt werden und die GEW tragfähige Strukturen für die Zukunft hat. Unter anderem soll sich der Zugschnitt der GEW-Kreise an den Stadt- und Landkreisen in Baden-Württemberg orientieren. Weitere Veränderungen werden bei den Fach- und Personengruppen sowie der Delegiertenzahl für die Bezirksversammlungen vorgeschlagen.

Der Landesvorstand hat im Oktober zwei Anträge an die LDV beschlossen: Ein Antrag befasst sich mit der Zukunftsfähigkeit der GEW, der andere ist eine bildungspolitische Erklärung. Mit diesem Konzept will sich die GEW Baden-Württemberg in den Wahlkampf für die Landtagswahl am 27. März 2011 einmischen.

Weitere Informationen bzw. Fragen zur LDV im Internet unter: ldv@gew-bw.de