

Stellungnahme zur Umsetzung der UN-Konvention in Schulen der Stadt Bielefeld

26.8.2009

In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) verpflichten sich die ratifizierenden Staaten, ihre Gesetzgebung und pädagogische wie soziale Praxis so umzugestalten, dass eine vollständige Partizipation an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen für Menschen mit Behinderungen möglich wird.

Für die Bildungssysteme bedeutet dies ein Recht auf eine inklusive Erziehung und Bildung für alle Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedarfen. Strittig ist in der deutschen Diskussion die Frage, ob diesem Rechtsanspruch auf Inklusion auch in Förderschulen entsprochen werden kann, die die gesellschaftliche Teilhabe durch „Integration als Ziel“ und nicht als Weg anstreben (vgl. dazu z.B. den Beitrag von Ellger-Rüttgardt 2008). Unseres Erachtens ist dies eine unzulässige Überinterpretation des Inklusionsbegriffs, der in der UN-Konvention eindeutig auf eine Nichtaussonderung aus den für alle gemeinsamen Regelinstitutionen bezogen wird. Dort heißt es, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen („inclusive“), hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“. Dabei wird zugleich auf das Recht auf „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“, verwiesen (UN-Konvention 2008).

Integration oder Inklusion?

Der im englischsprachigen Originaltext der UN-Konvention verwendete Begriff der Inklusion wurde in der deutschen Version wiederum (wie bereits bei der Salamanca-Erklärung von 1994) mit „Integration“ übersetzt. Der Begriffswechsel vom Integrations- zum Inklusionsbegriff ist im wissenschaftlichen Bereich weitgehend vollzogen (vgl. z.B. Sander 2008 u.a., Hinz 2009 u.a.), wenn auch in der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion noch nicht angekommen. Mit dem Inklusionsbegriff verbindet sich ein verändertes Ver-

ständnis von Normalität und Vielfalt, er geht in seinen Folgerungen für die Gestaltung des Bildungssystems über den Integrationsbegriff deutlich hinaus:

Integration setzt die Kategorisierung eines Menschen als „behindert“ voraus, ein Unterstützungsbedarf wird auf der Grundlage eines diagnostischen Verfahrens auf das Individuum bezogen formuliert. Daran anschließend wird durch Gutachter festgelegt, welche Ressourcen ihm zustehen, um sich in ein System – hier eine Regelklasse – zu integrieren. Diese Festlegung geschieht in Nordrhein-Westfalen durch das AO-SF, im Rahmen dessen der Förderbedarf und der quantitative Anspruch auf Fördermaßnahmen festgelegt wird.

Inklusion dagegen geht von der prinzipiellen Nichtaussonderung der einzelnen mit all ihren Unterschieden aus, von einer Berücksichtigung der individuellen Unterschiede, ohne dass eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe von Menschen erfolgen muss. Der Begriff bezieht sich im Sinne von Hinz (2009, 172) „auf alle Menschen, die mit Lernbarrieren konfrontiert sind, ob diese mit Geschlechterrollen, sozialen Milieus, Kasten, Religionen oder Beeinträchtigungen zu tun haben“. Die Institution – hier also die allgemeine Schule – versteht sich als grundsätzlich zuständig für alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen, und die je notwendige Unterstützung wird aufgrund der individuellen Bedürfnisse innerhalb des Regelsystems zur Verfügung gestellt. Das betrifft dann nicht nur Kinder, die im engeren Sinn als beeinträchtigt gelten, sondern z.B. auch solche, die vorübergehend in schwierigen Lebenslagen sind, die in sozialer Randständigkeit leben, aufgrund anderer Herkunftssprachen Unterstützung benötigen oder einen anderen kulturellen Hintergrund haben. Mit dem Begriff der Inklusion wird nach der Integrationsfähigkeit und den Ressourcen des Systems Schule gefragt, und nicht nach der Integrationsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler. Inklusion ist damit nicht in erster Linie eine Angelegenheit der Sonderpädagogik, sondern der allgemeinen Pädagogik und Regelschule. Sonderpädagogik wird als Unterstützungssystem einbezogen (vgl. auch die Argumentation bei Hinz 2009).

Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung in der Stadt Bielefeld

Das Recht auf eine inklusive Bildung ist in den Kindergärten und Schulen in Deutschland im Allgemeinen und in Nordrhein-Westfalen im Besonderen bei weitem noch nicht umgesetzt, das ist wohl unstrittig. Der schulgesetzlich festgelegte Vorrang von integrativer Unterrichtung gegenüber der Sonderbeschulung wird de facto nur wenig eingelöst. Deutschlandweit wird bei 5,8% eines Schülerjahrgangs ein „sonderpädagogischem Förderbedarf“ diagnostiziert, davon besuchen 83,45% die Förderschule. Diese Situation unterscheidet sich grundlegend von den Entwicklungen in anderen Ländern Europas wie auch darüber hinaus: so lie-

gen die Anteile von Kindern mit festgestelltem Förderbedarf in Förderschulen z.B. in Großbritannien, Irland oder Schweden bei max. 1,5%, in Italien, Spanien und Portugal sogar unter 0,5%. In den meisten dieser Länder gab es bis in die 1980er Jahre hinein mit Deutschland vergleichbare Sonderschulsysteme, die seitdem grundlegend – und erfolgreich – in inklusive Systeme umgebaut wurden (Hausotter 2002, Hinz 2008).

In **Bielefeld** wurden mit der Einrichtung von Integrationsklassen mit gemeinsamem Unterricht in den letzten 10 Jahren anerkennenswerte Anstrengungen unternommen, den Anteil von integrativ unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich zu erhöhen. Es besteht eine lange und hervorragend evaluierte Tradition integrativer Arbeit in einer Reihe von Bielefelder Grundschulen. In der Eichendorffschule und in der Laborschule wird darüber hinaus in jahrgangsübergreifenden Gruppen gearbeitet, so dass ein individualisierender, die Interessen und Bedürfnisse von Kindern auf sehr unterschiedlichen Entwicklungsniveaus berücksichtigender Unterricht dort zwingend erforderlich ist und auf hohem Niveau umgesetzt wird (vgl. die Dissertation von Pape i.V.).

Das Konzept der Laborschule basiert auf der Nichtaussonderung von Kindern mit besonderen Förderbedarfen und verzichtet auf die individuell zuzuordnende Feststellung von Förderbedarfen. Anstelle eines individuell kategorisierenden AO-SF-Verfahrens wird mit anonymisierten „Portraits“ gearbeitet, um die sonderpädagogische Grundausrüstung der Schulaufsicht gegenüber zu legitimieren. Die Förderstunden der Sonderpädagoginnen werden in diesem Modell nicht einzelnen Klassen zugeteilt, sondern der gesamten Schule, die dann nach Bedarf über die tatsächliche Verteilung entscheidet (vgl. Demmer-Diekmann/ Struck 2004). Das Konzept der Laborschule ist insofern nicht nur als integrativ, sondern als inklusiv zu verstehen. Ein weiteres Beispiel dafür, wie auch eine stadtteilbezogene Regelschule inklusiv arbeiten kann, stellt die Clara-Grunwald-Schule in Hamburg dar (s. Anlage)

Die Umsetzung schulischer Integration und Inklusion ist nicht zum Nulltarif zu haben, denn die verantwortliche Arbeit mit einer so heterogenen Gruppe erfordert in großem Umfang eine personelle Doppelbesetzung. Das in NRW vorgesehene Modell der Integrationsklasse ist dabei eines der teuersten, aber auch effektivsten und nachhaltigsten, wie die Begleitforschung über Jahre immer wieder zeigt (vgl. die Metaanalyse bei Bless/ Mohr 2008). Aber auch Förderschulen sind teuer, und die Vergleichsrechnung darf sich nicht auf die Berechnung der jeweils eingesetzten Lehrerstunden beschränken, sondern muss alle entstehenden Kosten einbeziehen.

Das Ressourcenproblem entsteht, wie im Bremischen Gutachten von Klemm/ Preuss-Lausitz

(2008) eindrucksvoll nachgewiesen wird, aus dem parallelen Angebot eines kompletten Förderschulsystems und den verschiedenen Formen des gemeinsamen Unterrichts. Die Modellrechnungen zeigen – ebenso wie auch schon die Kostenanalysen in der Untersuchung von Preuss-Lausitz (2000) – dass bei einer grundlegenden Umstrukturierung und tatsächlichen Verlagerung der Ressourcen aus den Förderschulen in die verschiedenen Formen sonderpädagogischer Unterstützung in die Regelschule eine deutlich bessere Ausstattung möglich wäre. Wenn alles Personal und die gesamte Ausstattung der Förderschulen in die Regelschulen gehen würden, wäre eine adäquate Ausstattung möglich. Die Kommunen sparen bei wohnortnaher, integrativer Unterrichtung neben den Gebäude- und doppelten Ausstattungskosten z.B. auch die nicht unerheblichen Transportkosten zu den Förderschulen ein, die dann etwa für Integrationshelfer eingesetzt werden können.

In der derzeitigen Situation führt der sogenannte „Haushaltsvorbehalt“ dagegen weiterhin vielfach zur Ablehnung der Einrichtung integrativer Maßnahmen. Seine Aufhebung ist unseres Erachtens ein notwendiger Schritt, um die Ressourcenverlagerung zu erreichen und sich inklusiven Strukturen anzunähern, denn erst dadurch wird die schulische Inklusion zum eindeutigen Auftrag für alle Schulen. Dies ist, wie die Erfahrungen vor allem in den anglo-amerikanischen Ländern zeigen, eine zentrale Bedingung für den Umstrukturierungsprozess, der sich aus der Anforderung der Inklusion für alle Schulformen ergibt.

Für eine grundlegende Veränderung des Schulsystems ist auch eine konsequente Veränderung der **Lehrerbildung** notwendig, die die derzeitige Trennung einer fast vollkommen separierten und getrennten Lehrerbildung für die Regelschulen auf der einen und für die Förderschulen auf der anderen Seite überwindet. Hier hat die Universität Bielefeld in der Fakultät für Erziehungswissenschaft ein in der Bundesrepublik einmaliges Modell einer integrierten Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer der die Grund-, Haupt- und Realschule und der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung institutionalisiert. Die Absolventen dieses integrierten Studiengangs erwerben den Studienabschluss für beide Lehrämter und sind so ausgebildet, dass sie für die alle Kinder und Jugendlichen qualifiziert sind und sich verantwortlich fühlen. Im Zentrum des Bielefelder Studiums steht inhaltlich die Auseinandersetzung mit der Heterogenitätsthematik und mit dem differenten Umgang mit Heterogenität in pädagogischen Prozessen. Sonderpädagogische Qualifizierung erfolgt im Bielefelder Studium nicht getrennt von allgemeiner pädagogischer Qualifizierung, sondern mit ihr verschränkt und in einem Prozess gestufter Spezialisierung.

Fazit

Die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems für alle Schülerinnen und Schüler ist – wie die Entwicklungen der Nachbarländer zeigen – möglich und erfolgreich, wenn sie politisch gewollt wird, wenn die notwendigen pädagogischen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden und wenn an alle Schulen der klare Auftrag ergeht, die Verantwortung für alle Kinder zu übernehmen.

Die großen internationalen Schulvergleichsstudien zeigen, dass sich ein inklusives Schulsystem (z.B. in Schweden, Finnland, Kanada, Australien, Spanien) in keiner Weise negativ auf die Leistungen der Schülerschaft auswirkt, im Gegenteil: die Spitzengruppe wird durch heterogene Lerngruppen nicht beschränkt, und die Gruppe der schwächer abscheidenden Schüler bleibt deutlich kleiner als das in Deutschland der Fall ist (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003, 2006).

Deutschland hat sich mit der Paraphierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen dazu verpflichtet, diesen Weg in weit größerem Umfang als bisher zu gehen. Es liegt nun an den Bundesländern und auch den einzelnen Kommunen vor Ort, das Recht auf eine inklusive Erziehung und Bildung in ihren Systemen umzusetzen.

Literatur:

- Bless, G./ Mohr, K. (2007): Die Effekte von Sonderschulunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, J./ Wember, F.B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Stuttgart: Hogrefe, S. 385-382.
- Deutsches PISA-Konsortium (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Nationale Bildungspolitik und Globalisierung. Die Herausforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12, 59. Jg., 442-450.
- Hausotter, A. (2002): Entwicklungen und Trends integrativer Erziehung in Europa. In: Eberwein, H./ Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, 6. Auflage, S. 471-484
- Hinz, A. (2008): Gemeinsamer Unterricht. In: Eberwein, H./ Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 197-211.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 60. Jg., 171-179.
- Klemm, K./ Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Erstellt im Auftrag der Senatorin für Bildung Bremen. Essen, Berlin.
- Preuss-Lausitz, U. (2000): Vergleichende Kostenanalyse bei integrierter und separativer Unterrichtung in unterschiedlichen Regionen. Frankfurt/M.
- Sander, A. (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, H./ Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-40.
- Zielke-Brun, Jürgen (2002): Die gemeinsame Beschulung von sprachbehinderten und nicht sprachbehinderten Kindern an der Sternschule. Sprachheilarbeit Heft 2, 55-62.
- Demmer-Dieckmann, I. (2001): Portraits an der Laborschule. In: Demmer-Dieckmann, I./ Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Juventa, S. 98-112.