

Einleitung

Die Inklusion gilt zu Recht als ein allseits akzeptiertes Ziel, wer würde dem widersprechen. Sie soll dazu führen, dass die gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe von Menschen mit Behinderung gestärkt wird, sich ihre individuellen Entfaltungsmöglichkeiten verbessern und persönlichen Lebensperspektiven erweitern. Eine erhöhte Akzeptanz und Anerkennung behinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener ist dazu ein wichtiges Mittel. Es kann nur begrüßt werden, wenn zukünftig auch schulisch mehr Gemeinsamkeit von Kindern mit und ohne Behinderung gelingt. Doch das darf nicht bedingungslos geschehen und unter allen Umständen als der ausschließlich richtige Weg gelten.

Die Erwartungen und Ansprüche, die sich an die Inklusion richten, sind immens. Sie soll im Idealfall dafür sorgen, dass eine schulische Gemeinsamkeit entsteht, die sich auf unterschiedlichsten Ebenen als ertragreich erweist. Vom Gemeinschaftsleben wird erwartet, dass es für alle Beteiligten gewinnbringend, persönlich und sozial gleichermaßen bereichernd ist. Auf der Leistungsebene sollen alle Schüler profitieren aufgrund eines optimierten Lernalltages, der jedem Kind zugutekommt – von den Begabtesten bis zu den Leistungsschwächsten. Die chancengleiche Teilhabe für Menschen mit Behinderung und allgemeine Bildungsgerechtigkeit sind weitere Ziele, die inklusiv, so das Versprechen, besser als an anderen Orten erreicht werden können. Dem liegt die Erwartung zugrunde, dass die Förderung von Kindern mit Behinderung nunmehr auf einem höheren Niveau erfolgt als es spezielle Einrichtungen und Settings vermögen. In einem sozial-politischen Sinne wird die inklusive Schule nicht selten als ein Vorläufer einer inklusiven Gesellschaft angesehen. Das ist wahrlich ein großes Programm: Mit einer Fülle einzelner Anliegen, die gemeinsam erfüllt werden sollen, ohne dass sie in einen grundlegenden, schwer auflösbaren Widerspruch zueinander geraten.

Viele der im Hintergrund stehenden Fragen sind allerdings ungeklärt, darunter auch solche grundsätzlicher Art. Sie beziehen sich auf die anthropologischen Begründungen und Fernziele der Inklusion, ihre erziehungswissenschaftliche Fundierung, den Entwurf praxistauglicher Konzeptionen bis hin zu Problemen der konkreten Umsetzung vor Ort. Der Spannungsbogen, der sich hier auftut, ist beträchtlich. Auf der einen Seite steht die Vorstellung, die Pädagogik müsse nunmehr auf ein gänzlich neues Fundament gestellt werden; auch deshalb, weil es der Inklusionsgedanke erzwingt, die Gesellschaft in ihrer gesamten Architektur neu zu überdenken. Den anderen Pol bildet die nüchterne Feststellung, dass es um die Bekräftigung und Vertiefung der bisherigen Integrationsidee geht. Es sei kein fundamental neues Anliegen entstanden. Insofern verwundert es nicht, dass keine auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei.

Tonangebend in der öffentlichen Wahrnehmung wie in breiten Teilen des Fachdiskurses sind nur wenige Stimmen, die sich laut vernehmbar in Szene setzen. Sie repräsentieren vornehmlich ein radikales Inklusionsverständnis, ein »totales« und »holistisches«, wie Mathias Brodkorb (2014) es nennt. Ihr Anliegen vertreten sie nicht selten mit einem starken Sendungsbewusstsein und hohen moralischen Ansprüchen, die mitunter den Anschein erwecken, als sei jede Art von Widerspruch illegitim. Diejenigen, die sich mehr als nur punktuell kritisch äußern, geraten leicht in den Verdacht, grundsätzlich gegen Inklusion zu sein; mitunter werden sie sogar als »Inklusionsfeinde« gebrandmarkt.

Doch es gibt auch ein anderes Verständnis von Inklusion, ein »gemäßigtes« und »approximatives«, das bescheidener auftritt, das Bisherige stärker wertschätzt und Schritt für Schritt die Lebens- und Lernsituation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung verbessern möchte. Im Hinblick auf eine stärkere Partizipation und Teilhabe und vor allem auch dadurch, dass eine Förderung auf einem höheren Niveau als bisher ermöglicht wird. Es ist dabei von der nicht unberechtigten Sorge geleitet, dass eine unzureichend vorbereitete und fachlich unbedachte Auflösung spezieller pädä-

gogischer Institutionen und Settings für die betroffenen Kinder zu mehr Nachteilen als Vorteilen führen kann. Gegenwärtig haben es die moderaten Stimmen vergleichsweise schwer, Gehör zu finden. Gleichwohl mehren sich die Anzeichen dafür, dass sich die Anfangseuphorie, die den Inklusionsgedanken zunächst begleitete, langsam ihrem Ende entgegen geht.

Grundlegend stehen sich also zwei unterschiedliche Arten des Inklusionsverständnisses gegenüber. Sie unterscheiden sich im angestrebten Reformtempo und – was noch wichtiger ist – darin, ob eine ungetrennte Gemeinsamkeit aller Schüler das ausschließlich gültige Ziel sein kann. Eine weitere zentrale Differenzlinie verläuft entlang der Frage, welcher Stellenwert der intraindividuellen und interindividuellen Leistungsbewertung eingeräumt wird. Die Akzeptanz oder (weitgehende) Ablehnung von Bildungsstandards ist dabei eine Kardinalfrage. Hinzu kommt eine unterschiedliche Bewertung der bisherigen sonderpädagogischen Förderkategorien. Während sie von gemäßiger Seite für unverzichtbar gehalten werden, möchten sie andere unter dem Stichwort der Dekategorisierung weitgehend, wenn nicht gar vollständig abschaffen.

All das sind keine akademischen Fragen. Faktisch erfolgen in allen Bundesländern schulstrukturelle Veränderungen, teils in einem rasanten Tempo. So werden in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg Sonderschulen im Grundschulbereich in beträchtlichem Umfang oder gänzlich aufgelöst, so dass die Mehrzahl der Schüler mit Behinderung innerhalb kurzer Zeit gemeinsam beschult wird. Andere Bundesländer wie Sachsen gehen vorsichtiger vor, auch deshalb, weil sie ein (sonderpädagogisch) differenziertes System auf breiter Ebene beibehalten möchten.

Zunächst einmal scheint es eine weitgehende Übereinstimmung darin zu geben, dass die Inklusion ohne sonderpädagogisches Wissen, ohne sonderpädagogische Kompetenzen nicht gelingen kann. Ein solcher Konsens könnte sich jedoch als brüchiger erweisen, als der erste Blick verrät. Die Veränderungen, die für einige universitäre Ausbildungsinstitute angestrebt werden, setzen hierzu ein bedenkliches Zeichen. Bereits jetzt haben viele Studienstätten die sonderpä-

dagogischen Schwerpunkte auf übergreifende Themen verlagert, die Fächervielfalt eingeschränkt und einzelne fachliche Schwerpunkte zusammengelegt. Andere werden dem folgen.

Nicht zu Unrecht stellt Andreas Hinz (2009) die Frage, ob die Inklusion einen veränderten Orientierungsrahmen für die sonderpädagogische Arbeit darstellt oder doch ihr Ende bedeutet. Diese Gegenüberstellung ist zugespitzt formuliert: Zu einer gänzlichen Aufgabe sonderpädagogischer Inhalte wird es sicherlich nicht kommen. Aber es ist sehr wohl möglich, dass sie zukünftig einen beträchtlichen Bedeutungsverlust erleiden werden. Für ein radikales Inklusionsverständnis dürfte das nur ein geringes Problem sein: Die Forderung nach einer weitreichenden Dekategorisierung sonderpädagogischer Begrifflichkeiten, die überzogene Relativierung verbindlicher Entwicklungsziele und eine latente oder offene Geringschätzung des Förderanliegens sprechen dafür. Die Gefahren, die daraus resultieren, sind offensichtlich: Der (sonder)pädagogischen Förderung droht ein Niveauverlust, für den ein hoher Preis zu entrichten ist, in aller erster Linie von den betroffenen Kindern selbst.

Die Inklusion kann im Spannungsfeld von Gleichheit und Besonderheit, allgemeiner und spezieller Förderung Schwerpunkte anders als bisher setzen. Die Paradoxien und Antinomien, die dem Erziehungs- und Bildungsgeschehen immanent sind, vermag sie jedoch ebenso wenig zu lösen wie alle vorangegangenen Reformen. Substantielle und beständige Fortschritte wird sie nur dann erzielen, wenn sie nicht mit Erwartungen, Ansprüchen und Hoffnungen überfrachtet wird, die sich bei realistischer Betrachtung als unerfüllbar erweisen. Insofern bedarf es Veränderungen, die mit Augenmaß erfolgen, und es ist wenig hilfreich, wenn die Inklusion als eine völlig neue Wirklichkeitsform gepriesen wird, als ein Olymp der Entwicklung (Wocken 2012, 72) oder gar als »Grenzstein [. . .] zum Übergang in eine neue Welt« (Dreher 2012, 30). Eine abgeklärte Betrachtung führt deshalb auch zu einem anderen Ergebnis: Die »pädagogische Welt wird [auch jetzt] nicht neu erfunden und man fragt sich [. . .], woher der frische Mut stammt, unter der Fahne der

Inklusion jetzt alle Probleme bewältigen zu können, die sich nach historischer Erfahrung bei allen Reformen als resistent erwiesen haben« (Tenorth 2011, 19).

1

Zum gegenwärtigen Stand schulischer Inklusion

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat dazu geführt, dass die einzelnen Bundesländer gravierende Veränderungen im Schulsystem anstreben und sie zum Teil bereits umgesetzt haben. Eine vermehrte gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung ist dabei das einvernehmliche Ziel. Eine spezielle Beschulung gilt nunmehr als im besonderen Maße begründungspflichtig, sie wird eher als Ausnahme denn als Regelfall angesehen. Sonderschulen wird es deshalb in Zukunft weniger als bisher geben, das ist sicher, und andere spezielle pädagogische Settings wohl auch.

Zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen aber nicht unerhebliche Differenzen in der Frage, welche Rolle spezielle schuli-

sche Einrichtungen kurz-, mittel- oder langfristig spielen sollen. Einige Bundesländer setzen darauf, Schulen für Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich des Lernens, der emotional-sozialen und sprachlichen Entwicklung schnellstmöglich aufzulösen, andere Sonderschulen sollen dem in absehbarer Zeit folgen – bis auf sehr wenige Ausnahmen. Andere Länder gehen moderater vor, indem sie eine schrittweise Reduzierung spezieller Schulen anstreben, ohne dass grundsätzlich auf sie verzichtet werden soll. Insofern unterscheiden sich die Bundesländer nicht nur im eingeschlagenen Reformtempo, sondern auch in den Vorstellungen darüber, wie die Inklusion pädagogisch verantwortlich, fachlich begründet und mit optimalen Erfolgsaussichten umgesetzt werden kann.

Bereits 1994 hatte die Kultusministerkonferenz empfohlen, dass ein spezieller Förderbedarf nicht mehr zwangsläufig zu einer Sonderbeschulung führen soll. Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung wurde zum vornehmlichen Ziel erklärt. Die sich daran anschließende Entwicklung ist von einer ganzen Reihe von Parametern abhängig, unter anderem davon, wie häufig ein Förderbedarf vergeben wird. Betrachtet man die letzten zehn Jahre, dann zeigt sich, dass die Förderquoten kontinuierlich angestiegen sind. Verantwortlich dafür sind vor allem Veränderungen in den Bereichen geistige, emotional-soziale und sprachliche Entwicklung. Im Schulbesuchsjahr 2010/2011 wurde mit einem Förderbedarf bei 6,3 Prozent aller Schüler der bisherige Höchststand erreicht (Dietze 2012, 26f.) – das ist ein Wert, der international im Mittelbereich liegt (EADSNE 2012).

Damit einher geht eine leichte Steigerung der Sonderschulbesuchsquoten und eine stärkere bei einer gemeinsamen Unterrichtung. Da die Integrationsquoten im genannten Zeitraum aber nicht beträchtlich angestiegen sind, wird die Mehrzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach wie vor an speziellen Schulen unterrichtet. Die Integrations- bzw. Inklusionsquote liegt im Schuljahr 2010/2011 bei 22,2 Prozent (Dietze 2012, 28), mit erheblichen Variationen zwischen den einzelnen Behinderungsarten und starken regionalen Unterschieden.

Der höchste Anteil integriert/inkludiert beschulter Kinder und Jugendlicher findet sich in den Bundesländern Schleswig-Holstein, Berlin und Bremen mit Werten zwischen 49,3 und 41,0 Prozent. Die geringsten Quoten weisen Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt auf, sie liegen zwischen 8,5 und 16,9 Prozent. Das ist der gegenwärtige Stand: Er geht auf unterschiedliche Integrationstraditionen in den einzelnen Bundesländern zurück und mischt sich mit den Folgen von Umsteuerungsprozessen, die bisher in Richtung Inklusion erfolgt sind.

Beachtet werden muss dabei, dass die genannten Quoten auf ungleichen Ausgangslagen beruhen. Die einzelnen Bundesländer differieren in ihren Förderquoten erheblich. Über den höchsten Wert mit 11,3 Prozent verfügt Mecklenburg-Vorpommern, gefolgt von Sachsen-Anhalt (9,7%), Brandenburg (8,5%), und Sachsen (8,4%), die niedrigsten Quoten verzeichnen Rheinland-Pfalz (4,5%) und Niedersachsen (4,8%) (Dietze 2012, 26 ff.).

Die Gründe dafür sind vielfältig. Sie liegen zum einen in der soziographischen Zusammensetzung der Bevölkerung, die mit unterschiedlichen sozialen Belastungen einhergeht. Für die Genese von Lern-, Sprach- oder Verhaltensstörungen ist das ein bedeutendes Faktum, und auch bei körperlichen und Sinnesbeeinträchtigungen erweisen sich soziale Faktoren als nicht einflusslos. Insofern ist bereits aus diesem Grund mit Ungleichverteilungen zwischen den Bundesländern zu rechnen. Zum anderen spielen neben der Zusammensetzung der Schülerschaft auch allgemeine schulische Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle: Unter anderem die Struktur des Schulsystems, die Verfügbarkeit von innerschulischen Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie von vor- und außerschulischen Hilfen. Die Gestaltung und Qualität der unterrichtlichen Praxis ist eine weitere wichtige Einflussgröße, die darüber (mit)entscheidet, ob sich bestimmte (schulische) Entwicklungsprobleme abmildern, verfestigen oder gar verschärfen. Unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe und Diagnosepraktiken kommen als ein gewichtiger Faktor hinzu.

Um in diesem hochkomplexen Feld Zuordnungs- und Entscheidungsprozesse transparenter zu gestalten, wird vielfach gefordert,

die Erhebung des Förderbedarfs solle objektiviert werden. Mit Hilfe stärker standardisierter Erhebungsverfahren und zum Teil auch dadurch, dass eine zentralisierte Diagnostik angestrebt wird, die schulunabhängig erfolgt. Länderspezifische und regionale Disparitäten könnten auf diesem Weg reduziert oder gar ausgeglichen werden, so lautet die dahinter stehende Erwartung und Hoffnung. Sie richtet ihren Blick zugleich auf die kontinuierlich steigenden Kosten, die mit den anwachsenden Förderbedarfen einhergehen.

Ganz sicher ist es ein lobenswertes Ziel, dafür einzutreten, dass diagnostische Entscheidungen transparenter werden. Einige regionale Disparitäten stechen ins Auge und es bedarf der Aufklärung darüber, warum sie so ausgeprägt existieren (Dietze 2011; Lehmann & Hoffmann 2009). Zweifel sind aber angebracht, ob der vorgeschlagene Weg zu einem gehaltvollen Ergebnis führt, einem solchen, das sich pädagogisch als tragfähig erweist. Ob ein Förderbedarf sinnvollerweise, das heißt zum Wohle des Kindes ausgesprochen wird, hängt in den allermeisten Fällen von einem komplexen schulischen und außerschulischen Bedingungsgefüge ab, in das unter anderem die soeben genannten Faktoren eingehen. Seit langem und zu Recht wird im Fachdiskurs davon ausgegangen, dass sich die Existenz einer Behinderung nicht mehr nur an der Person festmachen lässt. Äußere Rahmenbedingungen bedürfen gleichermaßen einer gezielten Aufmerksamkeit, damit eine behindernde Umwelt als eine solche erkannt und verändert werden kann. Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) bietet dazu ein bedeutendes, weithin anerkanntes Referenzsystem (Hillenbrand 2013).

Der sonderpädagogische Förderbedarf bedarf deshalb einer engen Anbindung an die schulische (und außerschulische) Lebens- und Lernsituation des Kindes, ohne ihre Berücksichtigung lässt er sich kaum adäquat formulieren. Die Herausnahme dieser diagnostischen Aufgabe aus dem Schulalltag muss deshalb kritisch gesehen werden. Ebenso wie der aus Schulverwaltungssicht verständliche, pädagogisch aber wenig fruchtbringende Versuch, über objektivierende Erhebungen zu vergleichbaren Kennzahlen zu gelangen. Sofern sie vornehmlich personenbezogen ermittelt werden, was

naheliegt, verdunkeln sie den Blick auf ein hochkomplexes Feld, das eine solche Komplexitätsreduktion nicht erlaubt.

Bei der Betrachtung des Einzelfalles in seiner sozialen Einbindung sind dem Streben nach Objektivität Grenzen gesetzt. Diagnostische Bewertungen und Entscheidungen müssen plausibel und nachvollziehbar dargestellt werden, das ist eine Selbstverständlichkeit. Subjektive Sichtweisen und Bewertungen lassen sich dabei aber nicht gänzlich ausschließen und situativen Gegebenheiten kommt einiges Gewicht zu; jedes Kind ist in seiner individuellen Lebenssituation zu erfassen. Das oberste Ziel muss es sein, dass einem Kind die besten Entwicklungsmöglichkeiten eingeräumt werden – und diese sind nun einmal in ein persönliches Bedingungsgefüge eingebunden und von den Gegebenheiten vor Ort abhängig. Insofern kann es sehr wohl verantwortlich sein, wenn ein bestimmtes Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf erhält und ein anderes nicht, obgleich sich ihre objektiv beschreibbaren Daten ähneln oder fast identisch sind.

Aus diesen und den anderen bereits genannten Gründen ist es schwierig, die unterschiedlichen Förderquoten der einzelnen Bundesländer wertend zu vergleichen. Dazu gibt es zu viele ungeklärte Fragen: Soll ein häufig vergebener Förderbedarf als ein Indikator dafür gelten, dass bestimmte Schüler die ihnen gebührende Aufmerksamkeit erhalten? Werden sie deshalb besser gefördert? Oder wird eine entsprechende Diagnose zu schnell und leichtfertig erstellt? Zum Schaden der unnötig etikettierten Kinder oder gar, weil in erster Linie die schulische Ausstattung verbessert werden soll? Wird ein Förderbedarf deshalb vergleichsweise selten gestellt, damit Kinder vor einem Sonderstatus geschützt werden? Oder unterbleibt dadurch eine gezielte Hilfestellung, auf die manche Kinder dringend angewiesen sind? Die Reihe der Fragen ließe sich weiter ergänzen. Eine aussagekräftige Antwort darauf steht im Ländervergleich bisher aus.

Auch bedürfen die unterschiedlichen Integrations-/Inklusionsquoten der einzelnen Bundesländer einer sorgsam Interpretation. Zunächst einmal scheinen die Bundesländer im Vorteil, die