

DENK-doch-MAL.de

Das online-Magazin

ARCHIV

Ausgabe 03-18
***außen*innen*anders*gleich: Inklusive Bildung
in exklusiven Zeiten.***

Editorial

Ursula Bylinski: Von der Förderung zu echter
Teilhabe

Christiane Schindler: Wie inklusiv ist das deutsche
Hochschulsystem?

Klaus Klemm: Inklusionsziel verfehlt!

Brigitte Schumann: „Die Sonderschule als
geschichtsbelastetes Relikt“

Ilka Hoffmann: „Solidarität – Vielfalt –
Gerechtigkeit“

Peter Schmidt: Wie ich als Autist die Schulzeit
(ü)erlebt habe

Zitieren:
Name, Titel, aus:
DENK-doch-MAL (ARCHIV)
Ausgabe 4_18, S. xyz
(<https://denk-doch-mal.de/>)

Editorial

Von: **Martina Schmerr** (*Referentin im Vorstandsbereich Schule der GEW*)

Im März 2019 ist es zehn Jahre her, dass die Bundesrepublik Deutschland die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK)[1] ratifiziert hat. Sie hat sich damit verpflichtet, die politische, wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu verwirklichen. Im Sommer dieses Jahres muss sich Deutschland der zweiten Staatenprüfung durch den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen unterziehen. Eine Bilanz des bisher Erreichten fällt – wenngleich gemischt – so doch insgesamt negativ aus. Vor allem für die Teilhabe an Bildung und Arbeit.

In dieser Ausgabe des Online-Magazins ***DENK-doch-MAL.de*** wollen wir folgende Fragen beleuchten: Warum ist die Aufbruchsstimmung in Sachen Inklusion verfliegen? Worin bestehen die Schwierigkeiten der Umsetzung an Schulen? Welchen Herausforderungen stehen die duale Berufsausbildung und die Hochschule auf dem Weg zur Inklusion gegenüber? Inwieweit geben die neuesten Statistiken der Kultusministerkonferenz Auskunft über die erfolgreiche Umsetzung der UN-BRK? Was macht es in Deutschland so schwer, die Förderschulen abzubauen? Inwiefern ist insbesondere die „größte“ Förderschule, nämlich die Schule für „Lernbehinderung“, ein geschichtsbelastetes Relikt? Und: Wie (üb)erlebt ein Kind mit einer Behinderung eigentlich die Schulzeit?

Die UN-BRK enthält 31 Artikel zur Teilhabe an vielfältigen Lebensbereichen, neben Bildung und Arbeit sind dies unter anderem Wohnen, Gesundheit und Kultur. Ein Bündnis zahlreicher Verbände der Zivilgesellschaft, das die Staatenprüfung und die offizielle Berichterstattung der Bundesrepublik begleitet und vor fünf Jahren einen Parallelbericht[2] vorgelegt hat, attestiert der Bundesrepublik auch weiterhin zum Teil erhebliche Defizite in allen Bereichen.[3]

Bildung ist grundlegend für eine unabhängige Lebensführung und die späteren Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Je früher die Teilhabe in den allgemeinen Bildungseinrichtungen verwehrt wird, etwa durch Einschulung in eine Förderschule, desto gravierender und zum großen Teil unwiderruflich sind die Folgen für den gesamten weiteren Lebensweg. Vielen jungen Menschen, die in Förderschulen separiert wurden, bleibt nicht selten auch später der erste Arbeitsmarkt verschlossen.

Das Recht auf Arbeit meint indessen nicht nur den Anspruch auf irgendeine Arbeitsstelle, sondern „*das Recht aller Menschen, eine realistische Möglichkeit zu haben, ihren Lebensunterhalt durch eine frei gewählte Arbeit zu verdienen.*“ [4] Nicht zuletzt gehört hierzu die Verankerung und Durchsetzung eines umfassenden Diskriminierungsverbots. Die „Teilhabe am Arbeitsleben“ bedeutet jedoch für viele Menschen mit Behinderungen, in einem „Sondersystem“ – wie es etwa die Werkstätten für behinderte Menschen darstellen – für durchschnittlich weniger als 200 EUR im Monat arbeiten zu müssen. [5]

„*Um einen inklusiven Arbeitsmarkt zu erreichen, muss ein falsch verstandener Leistungsgedanke überwunden und die Berufsausbildung inklusiv gestaltet werden*“, so die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. [6] Perspektiven auf dem Weg dorthin zeigt **Prof. Dr. Ursula Bylinski, Hochschullehrerin in Münster**, in ihrem Beitrag „**Inklusive Berufsbildung: Von der Förderung zu echter Teilhabe**“ auf.

Da der Großteil der Schülerinnen und Schüler aus den Förderschulen über keinen Hauptschulabschluss verfügt, landen viele von ihnen im Übergangssystem bzw. in „Sondermaßnahmen“. Die wenigsten nehmen eine reguläre Ausbildung auf. Die ihnen zugeschriebenen Merkmale – wie „behindert“ oder „benachteiligt“ – erweisen sich auch im berufsbildenden Bereich als soziale Konstrukte. Eine inklusive Berufsbildung muss sich vielmehr bei der Gestaltung von Bildungswegen und –prozessen am Individuum orientieren, flexibler, anschlussfähiger und durchlässiger werden. Lösungen müssen also möglichst innerhalb des regulären Systems gefunden werden und nicht außerhalb. Dabei stehen rechtliche Regelungen – wie etwa die Anpassung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), der Ausbau von Unterstützungssystemen und nicht zuletzt die grundgesetzliche Verankerung eines Rechtsanspruchs auf berufliche Ausbildung – auf der Agenda.

Der Hochschulbereich kennt kein „Sondersystem“. Jedoch wird vielen jungen beeinträchtigten Menschen der Weg ins Studium bereits sehr früh verbaut. Aber auch beim Übergang und innerhalb der Hochschule sind viele junge Menschen mit Beeinträchtigungen konfrontiert. Was sich auf dem Weg zur inklusiven Hochschule ändern muss, beschreibt **Dr. Christiane Schindler, vom Deutschen Studentenwerk in Berlin**, in ihrem Beitrag „**Wie inklusiv ist das deutsche Hochschulsystem?**“. Die Hochschulen waren beim Thema Inklusion über lange Zeit nur insofern im Blick, als dort künftige Lehrkräfte ausgebildet werden. Hier haben sich in den letzten Jahren einige Verbesserungen für Studierende ergeben, wengleich insbesondere für diejenigen mit körperlichen und zumeist sichtbaren Beeinträchtigungen. Studierende mit anderen Beeinträchtigungen haben weiterhin große Schwierigkeiten, etwa mit kommunikativen, organisatorischen oder didaktischen Barrieren. Bildungsforscher*innen – so Schindler – attestieren dem

Hochschulsystem eine „strukturelle Gleichgültigkeit“ gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigungen. Zugleich gelte es, zu verhindern, dass neue Barrieren entstehen, wobei zunehmend die Hochschullehre selbst ins Blickfeld gerate.

Die Behindertenrechtskonvention wurde von den Vereinten Nationen 2006 – also drei Jahre vor der deutschen Ratifizierung – beschlossen. Es waren bisher also nahezu 13 Jahre Zeit, sich mit dem Gedanken vertraut zu machen, dass unser separierendes Bildungswesen transformiert werden muss. Übrigens hat bereits 1973 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats – um dessen Re-Institutionalisierung derzeit gerungen wird – mit dem Dogma einer bloß an Sonderschulen orientierten sonderpädagogischen Förderung gebrochen und die „prinzipielle Bildungsfähigkeit jedes Kindes“ proklamiert.[7] Die meisten Industrienationen haben sehr viel weniger Schülerinnen und Schüler in Förderschulen. Italien, Spanien, Irland, Schweden, Finnland haben bereits vor Jahrzehnten fast ganz umgestellt auf eine gemeinsame Bildung und Erziehung. Da mutet es fast wie ein Hohn an, wenn einige Bundesländer bei der Inklusion im Schulbereich mittlerweile (wieder) auf die Bremse treten, weil das alles zu schnell ginge. Vielmehr drängt sich – auch angesichts des chronisch unterfinanzierten und weiterhin auf Sortierung und soziale Auslese hin ausgerichteten Schulwesens – der Eindruck auf, dass Inklusion nicht gewollt ist.

Von einer Annäherung an das Ziel der UN-Konvention kann nicht einmal im Ansatz gesprochen werden. So lautet das Resümee von **Bildungsforscher Prof. Dr. Klaus Klemm** in seinem Beitrag „**Inklusionsziel verfehlt! Zum Stand der Inklusion in Deutschlands allgemeinbildenden Schulen – eine bildungsstatistische Analyse**“.

Auf der Basis der neuesten Zahlen der Kultusministerkonferenz (KMK) zeigt er entscheidende Fehlentwicklungen auf. Diese liegen zum einen in einer fragwürdigen Praxis der Feststellung von „sonderpädagogischem Förderbedarf“ oder in der Kopplung der Ressourcen an die einzelnen Kinder und Jugendlichen mit ausgewiesenem Förderbedarf. Es zeigt sich: Die steigenden Inklusionsquoten, auf die die Bundesländer gerne verweisen, entstehen überwiegend, weil immer mehr Kinder innerhalb der Regelschulen die Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten. Der Abbau des Anteils der Kinder an Förderschulen gerät hingegen ins Stocken. Manche Bundesländer, wie Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz entfernen sich sogar derzeit vom Ziel der UN-Konvention.

Erst mit dem Bekanntwerden der UN-BRK hielt der Begriff Inklusion Einzug in die bildungspolitische Debatte in Deutschland. In anderen Ländern geschah dies früher. Bereits im Jahr 1994 hatte die Weltgemeinschaft im Rahmen einer UN-Konferenz in der „Erklärung von Salamanca“[8] den Hauptanstoß für inklusive Bildung gegeben. Die Erklärung liest sich wie ein reformpädagogischer Katalog

von Haltungen und Anforderungen für eine Pädagogik besonderer Bedürfnisse. Zwar wird Behinderung als Benachteiligungsmerkmal explizit hervorgehoben, aber die Erklärung zielt auf alle Menschen im Bildungssystem ab: Alle Schulen nehmen alle Kinder auf und passen sich ihnen an (nicht umgekehrt). Alle Bildungseinrichtungen leisten ihren Beitrag zu einer Gesellschaft, die die Vielfalt und Würde aller Menschen respektiert und wertschätzt.

Hierzulande herrschte viele Jahre Desinteresse an diesem die Vielfalt wertschätzenden Bildungsverständnis. Dabei hatten auch die internationalen Leistungsvergleiche Jahre wie TIMSS[9] und PISA[10] seit Ende der 90er ergeben, dass das deutsche Schulsystem im unzureichenden Umgang mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler eine seiner zentralen Schwächen hat. Obwohl die Lerngruppen in Deutschland – durch die Selektion im mehrgliedrigen Schulsystem – vergleichsweise homogen sind, sahen die in der TIMS-Studie befragten Lehrkräfte in Leistungsheterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler ihr größtes Beruferschwernis.

Ein auffälliger Befund. Insbesondere die PISA-Studien haben ins öffentliche Bewusstsein gebracht, dass die Selektion der Schülerinnen und Schüler nach Leistung nicht funktioniert, sondern dass das Schulwesen Kinder nach sozialen Kriterien in die Gymnasien, Real- und Hauptschulen sortiert. Fortan geriet die Ungerechtigkeit des Schulwesens in die Kritik und die Hauptschule verlor zunehmend an Akzeptanz. Die Probleme der Sonderschule rückten erst später in den Fokus, obwohl ein Großteil der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss aus den Förderschulen stammt.

Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Sie fußt auf der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 und mehreren nachfolgenden völker- und menschenrechtlichen Erklärungen, wie zum Beispiel die Konvention über die Rechte der Kinder von 1989 sowie der Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen in 2006, die das Menschenrecht auf Bildung für bestimmte Gruppen konkretisierten. Im internationalen Diskurs ist Inklusion also nicht auf das Benachteiligungsmerkmal Behinderung fokussiert. Wohl aber in der deutschen Diskussion, in der bis heute eine „Politik der Fürsorge“ vorherrscht, anstatt eine „Politik der Rechte“.

Zu den positiven Effekten der UN-BRK gehört unterdessen das gestiegene öffentliche Interesse an Wissen und wissenschaftlicher Empirie zum Thema. Mittlerweile ist zum Beispiel allseits bekannt, dass Integration in Kindertagesstätten weitaus verbreiteter ist, als in der Schule. Innerhalb des Schulbereichs gehört integrative Arbeit am häufigsten an Grundschulen zum Alltag, gefolgt von Gesamtschulen, Hauptschulen und Schulen mit mehreren

Bildungsgängen. Am wenigsten offen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen sind Realschulen, Gymnasien und berufsbildenden Schulen.[11]

Auch hat die Erkenntnis Verbreitung gefunden, dass das deutsche Förderschulwesen – und insbesondere die Kategorie der Lernbehinderung – weltweit nahezu einzigartig ist. Obwohl die Diagnose „Lernbehinderung“ nicht wissenschaftlich fundiert werden kann, machen die Förderschüler*innen mit dieser Diagnose über 40 Prozent der Kinder und Jugendlichen „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ aus. In überproportionaler Weise setzt sich diese Gruppe aus Jungs, Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus Armutsverhältnissen zusammensetzen. Armut, Migration, Behinderung machen also die Trias des deutschen Gerechtigkeitsproblems aus. Die Benachteiligung aufgrund des männlichen Geschlechts justiert sich in der späteren Bildungs- und vor allem der Erwerbsbiografie indessen (wieder) zugunsten des männlichen Geschlechts.

Die Konstruktion von „Behinderung“ hat in Deutschland eine besondere Geschichte. Wie es nach 1945 zu dem massiven Ausbau aussondernder Strukturen gekommen ist, dieser Frage gehen wir im Interview **„Die Sonderschule als geschichtsbelastetes Relikt“** mit **Dr. Brigitte Schumann** nach. Die fehlende Aufarbeitung der nationalsozialistischen Geschichte durch Sonderpädagogik und Bildungspolitik spielt bei der Kontinuität sozialer Ungleichheit im Förderschul- und im allgemeinen Schulsystem eine große Rolle. Die insgesamt acht Sonderschultypen in Deutschland sind teuer, ineffizient und stigmatisierend. Die Verengung des Inklusionsbegriffs durch die Kultusministerkonferenz auf Menschen mit Behinderungen führt zudem dazu, dass die Transformation der selektiven und segregierenden Schulstrukturen weiterhin nicht angegangen wird.

„Vor der Inklusion liegt die Menschenfeindlichkeit im Wege.“ (Andreas Zick, 2017)[12]

Wie steht es derzeit um die Inklusion? Die UN-BRK hat vor einigen Jahren eine Tür aufgestoßen für ein integrativeres, gerechteres Bildungssystem, die sich derzeit wieder zu schließen scheint. Lehrkräfte nehmen die Inklusion angesichts der seit Jahren steigenden Anforderungen an Schulen zunehmend als Belastung und Überforderung sowie als Widerspruch zu der auf Leistungsergebnisse und Standardisierung orientierten Schule wahr. Der Ton der medialen und politischen Debatte verschärft sich, wie das oben genannte Verbände-Bündnis konstatiert.[13]

Tatsächlich stehen die Zeichen für ein Mehr an Humanität, Solidarität und ja, auch Inklusion, derzeit nicht zum Besten, was sich in starken antiemanzipatorischen Angriffen auf die Errungenschaften einer demokratischen Gesellschaft und die Wissenschaft, in fremdenfeindlicher und rechtspopulistischer Stimmungsmache gegen geflüchtete Menschen und nicht zuletzt in der Diffamierung der Inklusion als

„säkulare Religion“[14], „neoliberales Projekt“[15], „Gleichheitsmythos“[16], „Diskussion im Elfenbeinturm“ oder „Elitendiskussion“[17] zeigt.

Der gesellschaftliche Druck auf schwache Gruppen und die Entsolidarisierung der Gesellschaft führen indessen dazu, dass soziale Beziehungen zunehmend Maximen von Nützlichkeit oder Gewinn unterworfen werden.[18] *„An die Stelle humanistischer, ziviler und demokratischer Werte und Normen, auf deren Basis entschieden werde, wer in der Gesellschaft dazugehört und welchen Platz er oder sie einnehmen solle, träten immer stärker die Wertmaßstäbe der Wirtschaftlichkeit. In der Folge würden ökonomische Kriterien vermehrt auch zur Bewertung von Bevölkerungsgruppen angewandt. So fanden die Forscher heraus, dass 61 Prozent der Befragten der Aussage zustimmten, Fortschritt gebe es nur im Wettbewerb, und knapp elf Prozent der Ansicht waren: ‚Menschen, die wenig nützlich sind, kann sich keine Gesellschaft leisten.‘“*[19]

Der westlichen Welt, deren mächtigster Mann auf offener Bühne Attacken gegen Afroamerikaner, Latinos, Frauen, Muslime und Behinderte fährt und damit die Strategie verfolgt, den vielfältigen Einsatz gegen die Diskriminierung von Minderheiten zu verhöhnern und zu diskreditieren, scheint der soziale Zusammenhalt und das gemeinsame Wertefundament verloren zu gehen. Umso notwendiger ist es, sich zu Werten und Menschenrechten wie Asyl, Teilhabe und Inklusion zu bekennen und diese vorzuleben und deutlich zu machen: Nicht Inklusion, sondern Exklusion gefährdet die Demokratie und den sozialen Zusammenhalt.

Ausgehend vom diesjährigen Motto zum ersten Mai buchstabiert **Dr. Ilka Hoffmann, geschäftsführendes Vorstandsmitglied bei der GEW in Frankfurt am Main**, in ihrem Kommentar **„Solidarität – Vielfalt – Gerechtigkeit“: Inklusion als (bildungs-)gewerkschaftliches Thema** gewerkschaftliche Werte für die „Arbeitsebene“ Schule aus.

Gerade im Arbeitsfeld Schule können die wertebasierten Perspektiven auf die Schülerinnen und Schüler einerseits und die Kolleg*innen andererseits miteinander in Konflikt geraten. Dem unzureichenden Umgang mit der Vielfalt von Kindern und jungen Menschen stehen überdies recht homogene Kollegien gegenüber, in denen Menschen mit Behinderungen und aus anderen Kulturkreisen selten anzutreffen sind. Aus gewerkschaftlicher Sicht gilt es, die Widersprüche zwischen (bildungs-)politischen Überzeugungen und Interessenvertretung möglichst aufzulösen. Dies gelingt nur in der Trias einer menschenrechtsbasierten Bildungspolitik, einer guten Rahmenbedingungen sichernden Arbeitsplatzpolitik und einer an Bildungs- und Arbeitsqualität sowie Berufsethik orientierten Professionspolitik.

Schließlich lassen wir in dieser Ausgabe einen Betroffenen zu Wort kommen. **Dr. Peter Schmidt** ist Geophysiker, Informatiker, IT-Spezialist, Autor und: Autist. Und als solcher ist er im besten Sinne ein Diversity-Botschafter. Autisten wirken oft wie „Gefangene im eigenen Ich“, deren Verhalten fehlinterpretiert wird und deren Leistungen und Intelligenz oftmals unbeachtet bleiben. Viele Menschen erleben Autist*innen als „komisch“ oder „seltsam“. Peter Schmidt zeigt uns in seinem Beitrag **„Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe“**: es sind eigentlich wir, die komisch sind. Es ist die Welt, die komisch ist, weil sie mit Menschen, die anders sind, schwer umzugehen weiß. Mit eindrucksvollen Beispielen beschreibt er, wie Schule abweichendes Verhalten in der Regel als Störung begreift und nicht einfach als etwas Besonderes. Und er macht deutlich, dass all das, was autistische Kinder brauchen, um an einer normalen Schule zu „überleben“, auch gut für alle anderen Kinder wäre.

Das deutsche Schulsystem führt zu einer extrem ungerechten Verteilung von Bildungs- und Entwicklungschancen und zu einer Vergeudung von Potenzialen, die sich in der Bildungsbiografie fortsetzen. Deswegen haben die DGB-Gewerkschaften auf ihrem gemeinsamen Kongress in 2006 die **„Eine gute Schule für alle“** beschlossen. Die Gewerkschaften stehen für das gemeinsame Lernen, für mehr Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit, für Inklusion und Humanität, für gute Lern- und Arbeitsbedingungen in der Arbeitswelt und nicht zuletzt in einem demokratischen und an Teilhabe orientierten Bildungswesen.

Inklusive Bildung bedeutet, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Möglichkeiten geben, sich zu entfalten, sich dazugehörig zu fühlen, die eigenen Interessen zu artikulieren, etwas bewirken zu können, sich wertgeschätzt zu sehen, ihr Leben souverän zu gestalten, anderen respektvoll zu begegnen und Konflikte produktiv und solidarisch zu lösen.

Inklusion bedeutet also, das System so zu verändern, dass alle Menschen gleichberechtigt, diskriminierungsfrei, demokratisch und qualitativ hochwertig gemeinsam in ihm leben, lernen und arbeiten können.

Fußnoten

[1] https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf

[2] Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland (Berlin 2013). Siehe: <http://www.brk-allianz.de/index.php/parallelbericht.html>

[3] Update zur 2. Staatenprüfung Deutschlands vor dem UN-Fachausschuss zur UN-Behindertenrechtskonvention, Juni 2018, siehe <http://www.deutscher-behindertenrat.de/mime/00108026D1529564998.pdf>

- [4] Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention: Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen verwirklichen. Hrsg. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2018, S. 1; online: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Positionen/Position_15_Das_Recht_auf_Arbeit.pdf
- [5] Ebenda, S. 2
- [6] Ebenda, S. 1
- [7] Deutscher Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn, 1973
- [8] <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html#idm7786080>
- [9] Trends in International Mathematics and Science Study
- [10] Programme for International Student Assessment
- [11] Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Hg. von der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: 2015
- [12] Zick, Andreas: Die Macht des Vorurteils oder: Menschenfeindliche Inklusionsvorstellungen. In: Lütje-Klose, Birgit; Boger, Mai-Anh; Hopmann, Benedikt; Neumann, Phillip [Hrsg.]: Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven, Bad Heilbrunn 2017
- [13] Update zur 2. Staatenprüfung Deutschlands vor dem UN-Fachausschuss zur UN-Behindertenrechtskonvention, Juni 2018, siehe <http://www.deutscher-behindertenrat.de/mime/00108026D1529564998.pdf>
- [14] <https://www.cicero.de/innenpolitik/inklusion-schule-religion-debatte-paedagogik-dogma-wissenschaft>
- [15] Türcke, Christoph: Lehrerdämmerung: Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München 2016
- [16] <https://www.tichyseinblick.de/gastbeitrag/inklusion-oder-mythos-der-gleichheit/>
- [17] So Marco Tullner, Kultusminister in Sachsen-Anhalt im Spiegel. Siehe <http://www.spiegel.de/spiegel/inklusion-sachsen-anhalt-will-fuer-foerderschulen-kaempfen-a-1184740.html>
- [18] Zick, Andreas; Klein, Anne (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Mit Beiträgen von Eva Groß, Andreas Hövermann und Beate Küpper. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer, Bonn
- [19] <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214188/was-ist-sozialdarwinismus>

Inklusive Berufsbildung erreichen

Von der Förderung zu echter Teilhabe

Von: [Prof. Dr. Ursula Bylinski](#) (Hochschullehrerin an der FH Münster)

INKLUSION. Höhere Vertragsauflösungen in den Berufen für Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu den anerkannten Ausbildungsberufen und ihre nicht nachgewiesene Arbeitsmarktverwertbarkeit stellen diese (Sonder-) Ausbildungsberufe zunehmend auf den „Prüfstand“.

Inklusion zielt auf gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Dispositionen (*Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009*) und betont den im Grundgesetz (insbesondere Art. 3 GG) postulierten Gleichbehandlungsgrundsatz. Mit der UN-Konvention über die „**Rechte von Menschen mit Behinderungen**“ – die für Deutschland 2009 in Kraft trat – ist das Thema Inklusion sowohl bildungspolitisch als auch fachwissenschaftlich in den Fokus gerückt. In Artikel 24 der UN-Konvention ist das Recht auf Bildung und die Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zur Berufsausbildung enthalten. Das Recht auf Arbeit und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung ist in Artikel 27 festgeschrieben.

Behinderte und Benachteiligte junge Menschen in der dualen Berufsausbildung

Grundlegend für die duale Berufsausbildung sind Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO).

Die **Berufsausbildung behinderter Menschen** ist im Berufsbildungsgesetz fest verankert und darüber hinaus im Sozialgesetzbuch III (Teilhabe am Arbeitsleben, § 112 SGB III) festgehalten. Festgeschrieben ist im BBiG, dass behinderte Menschen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden sollen (§ 64 BBiG/§ 42k HwO). Gleichzeitig ist die Möglichkeit eines so genannten Nachteilsausgleichs (§ 65 BBiG/§ 42l HwO) gegeben, der sich beispielsweise auf die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung oder auf die Inanspruchnahme von Hilfsmitteln und Hilfeleistungen bezieht. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung behinderter Menschen nach speziellen Ausbildungsregelungen (§ 66 BBiG/§ 42m HwO) durch die zuständigen Stellen. In diesen theoriegeminderten (Sonder-)Ausbildungsgängen für „Fachpraktiker/-innen“ werden überwiegend lernbehinderte Jugendliche ausgebildet, die selten als

schwerbehindert erfasst sind (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung 2013, S. 210*). Meist werden diese Ausbildungen von den Berufsbildungswerken angeboten und nur ein geringer Anteil in Betrieben durchgeführt. Eine diagnostische Entscheidung für die Aufnahme in eine entsprechende Ausbildung trifft die Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit (BA) auf Basis eines Gutachtens des Psychologischen Dienstes.

Regelungen zur **Berufsausbildung „förderungsbedürftiger junger Menschen“** (§ 78 SGB III) – hierunter werden lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen gefasst – finden sich nicht im Berufsbildungsgesetz, sondern ausschließlich in den Sozialgesetzbüchern, insbesondere im SGB III (Förderung der Berufsausbildung), aber auch im SGB II (berufliche Eingliederung) und im SGB VIII (Jugendsozialarbeit).

Das Berufsbildungsgesetz nimmt diese Zielgruppe ausschließlich für die Berufsausbildungsvorbereitung (§ 68 BBiG) auf und beschreibt die Teilnehmenden in Absatz 1 als: „(...) *Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt.*“ Eine umfangreiche sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung ist vorgesehen (*ebd.*).

Regelungen zur Berufsausbildung (§§ 73 bis 80 SGB III) werden in Bezug auf die außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) für sozial Benachteiligte bzw. Lernbeeinträchtigte sowie für Auszubildende getroffen, deren Berufsausbildungsverhältnis im ersten Jahr der Ausbildung gelöst wurde. Daneben bestehen ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) für „förderungsbedürftige junge Menschen“, zur Unterstützung während einer betrieblichen Berufsausbildung oder einer Einstiegsqualifizierung, nach der vorzeitigen Lösung eines betrieblichen Berufsausbildungsverhältnisses bis zur Aufnahme einer weiteren betrieblichen oder einer außerbetrieblichen Berufsausbildung.

Differenzierte Förderlandschaft der beruflichen Rehabilitation und Benachteiligtenförderung

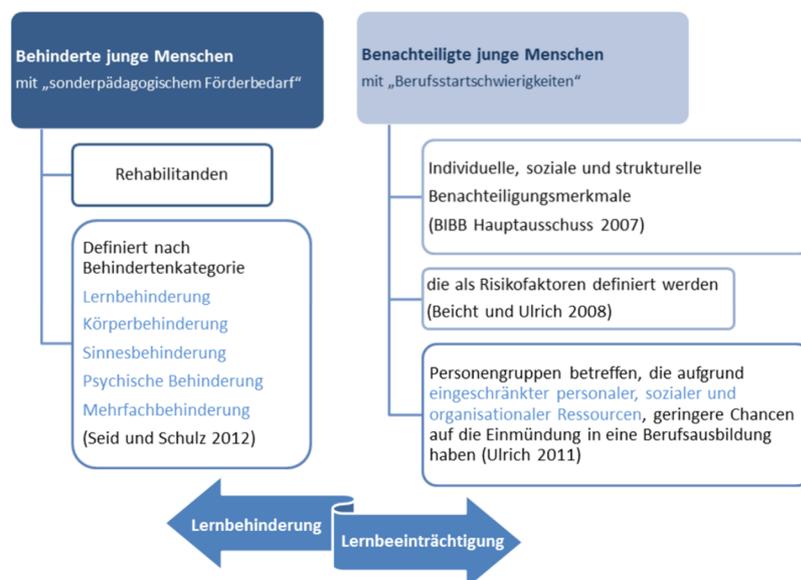
Die seit Ende der 1960er Jahre entstandene differenzierte – allerdings auch separierende – Förderlandschaft im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung und (außerbetrieblichen) Berufsausbildung hat von Beginn an sowohl behinderte als auch benachteiligte junge Menschen einbezogen. Obwohl eine Zuordnung zu den Merkmalen *Behinderung* und *Benachteiligung* eine notwendige Eingangsvoraussetzung darstellt, um in eine entsprechende, öffentlich geförderte Maßnahme aufgenommen zu werden, zeigt sich eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen.

Verfolgt man die Zahlen zur Ersteingliederung von *Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*, so fällt auf, dass nur ein relativ kleiner Teil von ihnen nach der Förderschule eine reguläre Berufsausbildung aufnimmt (*Niehaus und Kaul 2012, S. 52*). Da bundesweit 76,3 Prozent dieser Personengruppe über keinen Hauptschulabschluss verfügen (*Klemm 2010, S. 45*), münden viele Jugendliche in eine Maßnahme des Übergangsbereichs ein, sowohl in rehabilitationsspezifische Förderungen als auch in Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche (*Niehaus und Kaul 2012, S. 53*).

Darüber hinaus ist zu vermuten, dass nicht alle Auszubildenden, die in Berufen für behinderte Menschen ausgebildet werden, tatsächlich eine Behinderung aufweisen (*vgl. Gericke und Flemming 2013, S. 8*): 2011 lag der Anteil der Neuabschlüsse nach Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO an allen Neuabschlüssen bei 2,1 Prozent (*ebd., S. 7*)[i] und markant ist, dass in Ostdeutschland der Anteil mit 4,4 Prozent höher liegt als in Westdeutschland (1,7 Prozent) (*vgl. ebd.*). Höchstwerte wurden 2005 erreicht, als in Ostdeutschland eine ausgesprochen angespannte Ausbildungsmarktsituation bestand.

Auch die höheren Vertragsauflösungen in den Berufen für Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu den anerkannten Ausbildungsberufen (*vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 183*) und ihre nicht nachgewiesene Arbeitsmarktverwertbarkeit stellen diese (Sonder-)Ausbildungsberufe zunehmend auf den „Prüfstand“ (*z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Euler und Severing 2014*).

Behinderung und Benachteiligung als soziale Kategorien



Die berufliche Rehabilitation verwendet fünf Behindertenkategorien zur Einteilung der Teilnehmenden (*Seyd und Schulz 2012, Anlage, S. 5*): Lernbehinderung, Körperbehinderung, Sinnesbehinderung, psychische Behinderung und

Mehrfachbehinderung. Nach *Kanter (1977, S. 106)* werden Personen als lernbehindert betrachtet, wenn sie *„schwerwiegend, umfänglich und langdauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen“*. Benachteiligte junge Menschen werden mit „Berufsstartschwierigkeiten“ gekennzeichnet und ihnen werden individuelle, soziale und strukturelle Benachteiligungen zugeschrieben.

Risikofaktoren sind empirisch belegt (*beispielsweise Beicht und Ulrich 2008*) und Personengruppen können identifiziert werden, *„die nach Maßgabe der bestehenden Zugangsregelungen eine geringe Chance haben, sich erfolgreich um eine duale Berufsausbildung zu bewerben, weil sie nicht über jene personalen, sozialen und organisatorischen Ressourcen verfügen, um sich einen Zugang in eine Berufsausbildungsstelle zu erschließen“* (*Ulrich 2011, S. 6*).

Die Begriffe *Lernbehinderung* und *Lernbeeinträchtigung* verweisen demnach neben einer Abhängigkeit zu strukturellen Faktoren (beispielsweise Ausbildungsplatzangebot) auf eine normative Setzung (*Buchmann und Bylinski 2013*). Im sonderpädagogischen Diskurs wird Lernbehinderung nicht mehr als ein feststehendes, defizitäres Persönlichkeitsmerkmal betrachtet, sondern als eine normabhängige und relationale Bestimmungsgröße betrachtet, die an den kulturellen Kontext gebunden ist. Eine „Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung“ geht von gesellschaftlich relevanten (Handlungs-)Situationen aus und stellt die soziale Dimension in den Vordergrund.

Daraus ergibt sich, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Barrieren in den Blick zu nehmen, die Personen in Behinderungs- und Benachteiligungssituationen bringen und an der gesellschaftlichen Partizipation hindern (*Lindmeier und Lindmeier 2012*).

Exklusionsrisiken und Inklusionsstrategien

Das UNESCO-Programm formuliert „Bildung für alle“ (*Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009*) als universellen Anspruch: Allen Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lerngelegenheiten gegeben werden, unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Inklusive Bildung geht davon aus, dass eine „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ nicht in Isolation weiterentwickelt werden kann, sondern Teil einer allgemeinen pädagogischen und bildungspolitischen Strategie sein muss (*ebd., S. 8*).

Da die Erkenntnisse sowohl der Nationalen Bildungsberichterstattungen (seit 2006) als auch der Berufsbildungsberichte (*siehe dazu den BIBB-Datenreport der letzten Jahre*) erhebliche Exklusionsrisiken aufzeigen, wird im wissenschaftlichen Fachdiskurs einer inklusiven Berufsbildung auf notwendige System- und Strukturveränderungen hingewiesen (*siehe z.B. Berufsbildung, Heft 137, 2012 und Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Heft 2, 2011*). Als Ziel wird

herausgestellt, **allen** (jungen) Menschen optionsreiche Wege in eine anerkannte Berufsausbildung und in die Arbeitswelt zu eröffnen. Erst damit scheint es möglich, gesellschaftliche Teilhabe zu erreichen sowie Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit herzustellen.

Vor diesem Hintergrund gilt es, bestehende Exklusionsrisiken in den Blick zu nehmen und Inklusionsstrategien zu entwickeln. Es geht um Inklusionsstrategien zur Herstellung einer inklusiven Grundhaltung, die individuelle Unterschiede anerkennt und als Wert schätzt. Angestrebt sind inklusive Bildungssysteme, in denen Vielfalt als Chance gesehen und als Ressource genutzt wird. Da alle Menschen die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten sollen, beinhaltet dies, nicht den Lernenden in ein bestehendes System zu integrieren, sondern das Bildungssystem an die Lernbedürfnisse des Lernenden anzupassen (vgl. Rützel 2013, S. 4).

Grundlegende Strukturelemente für inklusive Bildung

Intention einer inklusiven Berufsbildung ist eine am Individuum orientierte Ausgestaltung von Bildungswegen und Bildungsprozessen, die nicht das spezifische Merkmal (beispielsweise Behinderung, Benachteiligung, Geschlecht, Migrationshintergrund) zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns machen, sondern das Individuum selbst. Dies beinhaltet, Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote vom Einzelnen und seinen jeweiligen (Lern-)Bedürfnissen ausgehend zu konzipieren. *El-Mafaalani (2011, S. 39ff.)* benennt diesen Perspektivenwechsel mit der Leitlinie: „Ungleiches ungleich zu behandeln“ und beschreibt: „*Die pädagogische Leitidee von Normalität im Hinblick auf Entwicklung, Begabung und Leistungsfähigkeit wird durch jene ersetzt, die Ungleichheit erkennt, akzeptiert und als Potenzial nutzbar macht*“ (ebd. S. 41).

Individualisierung benötigt eine weitgehende **Flexibilisierung** von Bildungsangeboten, um unterschiedliche Lebenslagen, Voraussetzungen berücksichtigen und aufgreifen zu können. Zur Begleitung individueller Wege (junger) Menschen in den Beruf und in die Arbeitswelt ist ein an der Biografie orientiertes Bildungsmanagement im regionalen Kontext von besonderer Bedeutung.

Vernetzung und Kooperation der beteiligten Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Fachkräfte ist erforderlich, um den gestellten komplexen Aufgaben und Anforderungen begegnen zu können (*Bylinski 2014*). Genauso braucht es für eine gelingende Gestaltung von Übergängen im (Berufs-) Bildungssystem **Anschlussfähigkeit** und **Durchlässigkeit** zwischen und innerhalb der einzelnen Segmente, um Ein- und Ausstiege jederzeit zu ermöglichen.

Auf dem Weg zur inklusiven Berufsbildung

Die Weiterentwicklung der oben genannten Strukturelemente beruflicher Bildung (Individualisierung, Flexibilisierung, Anschlussfähigkeit, Durchlässigkeit) sind für den Weg zu einer inklusiven Berufsbildung besonders relevant. Als Indikatoren sind sie handlungsleitend und können herangezogen werden, um gesetzliche Grundlagen (Berufsbildungsgesetz und Sozialgesetzbücher) zu bewerten, entsprechend anzupassen, zu ergänzen und weiterzuentwickeln.

- **Bestehende rechtliche Regelungen nutzen und weiterentwickeln**

Das Berufsbildungsgesetz bietet eine Grundlage, um Wege zum Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf unterschiedlich auszugestalten: So besteht beispielsweise die Möglichkeit (entsprechend begründet) zu einer **zeitlichen Flexibilisierung der Berufsausbildung** in Form einer Kürzung bzw. Verlängerung der Ausbildungszeit. Exemplarisch sei hier das Projekt „Dritter Weg“ in Nordrhein-Westfalen genannt, als eine integrative Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Die Auszubildenden können einen vollwertigen Berufsabschluss durch den Erwerb beruflicher Kompetenzen in Form von Ausbildungsbausteinen und im Rahmen einer verlängerten Ausbildungszeit (bis zu fünf Jahren) erlangen.

Eine **Teilzeitberufsausbildung** bietet bisher für junge Mütter und Väter eine zeitliche Flexibilisierung der Berufsausbildung. Auch andere Personen könnten dies in Anspruch nehmen, beispielsweise als „sanfteren“ Einstieg in eine Ausbildung oder in Kombination mit Sprachmodulen oder Therapieangeboten. Obwohl für diese gesetzlichen Regelungen im BBiG der Grundsatz der Vertragsfreiheit gilt, d.h. eine Abschluss-, Inhalts- und Formfreiheit für ein Berufsausbildungsverhältnis besteht (vgl. *Frommberger und Reinisch 2013, S. 4*), könnten entsprechende Vereinbarungen zwischen Auszubildendem und Auszubildendem für beide Seiten als gewinnbringend aufgebaut werden.

Die Ausgestaltung individueller Wege zum Berufsabschluss beinhaltet allerdings auch eine Überprüfung bestehender Regelungen, beispielsweise auch in Bezug auf die derzeit bestehenden behindertenspezifischen Ausbildungsregelungen (§ 66 BBiG/§ 42 HwO). Zu evaluieren wäre, ob sie inklusiven Ansprüchen genügen oder ihnen sogar entgegenstehen (vgl. *DGB-Region Köln-Bonn 2012, S. 14*). Für diejenigen Jugendlichen, die absehbar keinen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erreichen können, muss die Möglichkeit gegeben sein, eine (Teil-) Qualifikation zu erwerben, die ihnen Anschluss- und Aufbaumöglichkeiten eröffnet (siehe dazu: *Euler und Severing 2014*).

- **Bewährte Förder- und Unterstützungsangebote zu inklusiven Instrumenten ausbauen**

Bewährte Unterstützungs- und Förderangebote (Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, ausbildungsbegleitende Hilfen, Berufseinstiegsbegleitung) stellen wichtige Instrumente für eine inklusive Berufsbildung dar, die, ausgehend von den neuen Anforderungen, konzeptionell weiterzuentwickeln wären.

Für die **Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen** (BaE) besteht die Möglichkeit, sie unterschiedlich auszugestalten und mit betrieblicher Berufsausbildung zu kombinieren (beispielsweise als Verbundausbildung, als integrative oder kooperative Ausbildung). Die Ausbildungsform dient dazu, junge Menschen, die nicht in eine betriebliche Ausbildung einmünden konnten, in das erste Ausbildungsjahr aufzunehmen.

In einigen Bundesländern (z.B. Hamburg), die in den letzten Jahren damit begonnen haben, das so genannte Übergangssystem zu reformieren, ist beispielsweise eine **Ausbildungsgarantie** wichtiger Bestandteil eines neuen Rahmenkonzepts geworden. *„Demnach erhält jeder ausbildungsfähige Jugendliche einen Ausbildungsplatz – idealerweise im dualen System. Diejenigen Jugendlichen, die keine Lehrstelle in einem Betrieb finden, bekommen einen staatlich geförderten Ausbildungsplatz. Übergangsmaßnahmen beginnen nach dem Reformkonzept nur noch diejenigen, die noch nicht in der Lage sind, einen Beruf zu erlernen.“* (Klemm 2012, S. 6).

Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) sollten zukünftig alle Jugendlichen erhalten, die eine Unterstützung benötigen. Eine Weiterentwicklung bietet die *assistierte Ausbildung*, mit ihrer Besonderheit, dass sowohl Jugendliche mit Unterstützungsbedarf als auch die Ausbildungsbetriebe gleichermaßen individuell und bedarfsgerecht während der betrieblichen Ausbildung unterstützt werden können.

Als kooperatives Ausbildungsmodell ist ASA im Rahmen des Modellprojektes CARPO erfolgreich erprobt worden und seit 2015 im SGB III (§ 130) verankert – zunächst befristet, mit dem Ziel der Verstetigung als Regelinstrument.

Darüber hinaus hat sich das Konzept der Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) nach § 49 SGB III bewährt, als ein positiver Ansatz zur individuellen Begleitung und Unterstützung („Übergangs-Coaching“) junger Menschen auf dem Weg zum Schulabschluss und bis in die Berufsausbildung hinein. Probleme stellen sich bei der Umsetzung, insbesondere durch die stattfindende Ausschreibepaxis der Agentur für Arbeit, in deren Folge eine notwendige Kontinuität (verlässliche Begleitung und verbindliche regionale Vernetzung) des Angebots infrage gestellt

scheint. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, die Begleitung und Unterstützung der jungen Menschen während der gesamten Ausbildung und über die zweite Schwelle hinweg anzulegen. Eine kontinuierliche individuelle Bildungsbegleitung sollte allen Jugendlichen angeboten werden, für die eine spezifische Unterstützung bzw. Assistenz erforderlich ist, um eine Berufsausbildung aufnehmen und absolvieren zu können.

- **Allen jungen Menschen den Zugang zu einer anerkannten Berufsausbildung ermöglichen**

Die oben skizzierten Unterstützungs- und Förderangebote sollten im Kontext einer Weiterentwicklung zu inklusiven Instrumenten beruflicher Bildung als „Regelinstrumente“ etabliert werden, d.h. als Elemente eines allgemeinen Bildungsauftrages anerkannt und als Bestandteil des (Berufs-) Bildungssystems entsprechend auch im Berufsbildungsgesetz (BBiG) rechtlich verankert werden.

Regelungen im BBiG, die bisher nur für behinderte Menschen festgeschrieben sind, könnten auch „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen“ (Regelungen in den Sozialgesetzbüchern) einbeziehen sowie jene Personen, denen durch strukturelle Faktoren der Berufseinstieg erschwert wird. Allen jungen Menschen soll eine anerkannte Berufsausbildung ermöglicht werden nimmt eine wichtige Leitlinie inklusiver Bildung auf: Alle Menschen sollen die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten.

Eine Expertise der Universität Duisburg-Essen (*Düsseldorf und Rosendahl 2014*) schlägt vor, einen **Rechtsanspruch auf berufliche Ausbildung** im Grundgesetz zu verankern: „Für eine grundgesetzliche Regelung spricht die Tatsache, dass der individuelle Anspruch eines jeden Jugendlichen auf eine berufliche Mindestausbildung ein fundamentales soziales Recht zur Verwirklichung gesellschaftlicher Teilhabe beinhaltet und somit von wesentlicher Bedeutung für die Entfaltung von Lebensentwürfen ist.“ (*ebd. S. 30*) Darüber hinaus hätte eine Verankerung im Grundgesetz den Vorteil von Kontinuität, unabhängig von der konjunkturellen Arbeits- und Ausbildungssituation, aber auch von bestehenden politischen Regierungen.

- **Bildungsangebote an den Lernbedürfnissen der (jungen) Menschen ausrichten**

Als eine Paradoxie inklusiver Berufsbildung im Berufsbildungssystem erweist sich, dass die derzeitige Förderpraxis an der Bestimmung von „Förderbedarf“ und „Merkmale“ orientiert wird: Jede Förderung beruht auf einer Einzelfall geprüften und Maßnahme bezogenen Finanzierung. D.h. auf Grundlage einer entsprechenden Förderrichtlinie gelten festgelegte Merkmale als Eingangsvoraussetzung. Bei der Aufnahme in Bildungsangebote der beruflichen Rehabilitation und der Benachteiligtenförderung kommt beispielsweise der Kategorisierung

Lernbehinderung oder *Lernbeeinträchtigung* eine entscheidende Bedeutung zu.

Die Praxis der Zuordnung ist dabei durch Unbestimmtheiten gekennzeichnet, weil unterschiedliche Auffassungen der Akteure darüber bestehen, was beispielsweise unter der jeweiligen Begrifflichkeit zu verstehen ist (vgl. *DGB-Region Köln-Bonn 2012, S. 21, siehe auch: Enggruber und Rützel 2014*). Statt einer Merkmalsfestlegung für die Teilnahme an Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangeboten, die auch die Aufhebung von Etikettierung und Stigmatisierung bedeuten würde, wäre inklusive Bildung ein Maßnahme unabhängiges Angebot, das sich am individuellen (Lern-)Bedarf orientiert.

Abschließend sei hervorgehoben: Für die Gestaltung inklusiver Berufsbildung ist entscheidend, sowohl das Allgemeine (die Bildungsstrukturen) als auch das Besondere (spezifische Unterstützungsangebote) zu berücksichtigen. Nicht mehr das jeweilige Merkmal (z.B. die Behinderung, die Benachteiligung oder der Migrationshintergrund) wird zum Ausgangspunkt, sondern das Individuum selbst. Eine große Herausforderung besteht darin, Bildungsstrukturen und -angebote herzustellen, die allen Menschen die gleichen Chancen eröffnen, ohne eine notwendige spezifische Unterstützung und Förderung außen vor zu lassen.

Hinweis: Mein Beitrag beruht auf einer geänderten Fassung der Veröffentlichung: „Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen! In: Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Hrsg. Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2015

Link: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11266.pdf>

[i] *An dieser Stelle sei vermerkt, dass die Berufsbildungsstatistik keine Informationen zum Merkmal „Behinderung“ erhebt, da § 88 BBiG als Rechtsgrundlage zur Erhebung der Daten dieses personenbezogene Merkmal nicht im Gesetzestext aufführt (vgl. Gericke und Flemming 2013, S. 2). Insofern lässt sich die Situation behinderter Menschen in den statistischen Erhebungen zur dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO nicht entsprechend darstellen.*

Literatur

Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim Gerd: Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB Report Nr. 6 (2008).

berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule: Inklusion in der Berufsbildung. 66 (2012) 137.

Buchmann, Ulrike; Bylinski, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, Hans; Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a. 2013, S. 147-202.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Wege zur Inklusion. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 40 (2011) 2. Bylinski, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Berufen. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld 2014.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris 2009.

DGB-Region Köln-Bonn: Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen. Erste regionale Bestandsaufnahme und Anregungen zur Diskussion. Köln 2012

Düsseldorff, Christina; Rosendahl, Anna: Möglichkeiten zur Etablierung einer Ausbildungsgarantie mit integrierter Ausbildungsassistenz im deutschen Recht. Expertise im Auftrag des Internationalen Bundes (IB) im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit. Essen 2014.

El-Mafaalani, Aladin: Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. BWP, 40 (2011) 2, S. 39-42.

Enggruber, Ruth; Rützel, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung: eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014.

Euler, Dieter; Severing, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Chance Ausbildung. Stiftung, Bertelsmann (Hrsg.). Gütersloh 2014.

Frommberger, Dieter; Reinisch, Holger: Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen. Überlegungen und Befunde am Beispiel der DECVET-Pilotinitiative. In: bwp@, Nr. 25 (2013) Dezember 2013, S. 1-25.

Gericke, Naomi; Flemming, Simone: Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik – Grenzen und Möglichkeiten –. Bonn 2013.

Kanter, Gustav O.: Lerngestörten- und Lernbehindertenpädagogik. In: Bach, Heinz (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1977, S. 105-112.

Klemm, Klaus: Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. 2010.

Klemm, Klaus: Was kostet eine Ausbildungsgarantie in Deutschland? Stiftung, Bertelsmann (Hrsg.). Gütersloh 2012. Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian: Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart 2012.

Niehaus, Mathilde; Kaul, Thomas: Zugangswege junger Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Band 14. Bonn/Berlin 2012.

Rützel, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. v. Münk, Dieter. 2013.

Seyd, Wolfgang; Schulz, Katrin: Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen mit Beginnstermin Herbst 2011, Ausbildungen mit Beginnstermin 2011 in Berufsbildungswerken. Eine Untersuchung im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. Berlin/Hamburg 2012.

Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung. 2011.

Fußnote

An dieser Stelle sei vermerkt, dass die Berufsbildungsstatistik keine Informationen zum Merkmal „Behinderung“ erhebt, da § 88 BBiG als Rechtsgrundlage zur Erhebung der Daten dieses personenbezogene Merkmal nicht im Gesetzestext aufführt (vgl. Gericke und Flemming 2013, S. 2). Insofern lässt sich die Situation behinderter Menschen in den statistischen Erhebungen zur dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO nicht entsprechend darstellen.

Inklusionsgerechte Gestaltung der Hochschulen hat begonnen

Wie inklusiv ist das deutsche Hochschulsystem?

Von: [Dr. Christiane Schindler](#) (*Leiterin der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) des Deutschen Studentenwerks*)

AKADEMISCHE AUSBILDUNGSORTE Hochschulen, die sich inklusiv aufstellen, haben einen klaren Vorteil im Wettbewerb um die besten Köpfe. Eine inklusionsgerechtere Gestaltung der Hochschulen versetzt mehr Studierende mit Beeinträchtigungen in die Lage, ihr Studium erfolgreich und in der allgemein üblichen Studienzeit zu beenden.

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat nach ihrem Inkrafttreten in Deutschland eine breite öffentliche Debatte um die Bildungssituation von Menschen mit Beeinträchtigungen ausgelöst. Diese Debatte fokussierte unter dem Stichwort „Inklusion“ jedoch lange Zeit primär auf den Bereich der Schulbildung. Die Hochschulen waren zumeist nur insofern im Blick, als an ihnen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer für eine inklusive Schule ausgebildet werden. Ohne Frage, die Diskussion um eine inklusive Gestaltung des Lehramtsstudiums ist wichtig. Entscheidet sich doch im Schulsystem, ob junge Menschen mit Beeinträchtigungen erfolgreich lernen können, ob sie das Abitur und damit auch den Zugang zur Hochschulbildung erwerben können.

Dieser verengte Blick auf Inklusionsbedarfe in Hochschulen ignoriert jedoch, dass Hochschule in erster Linie ein Lernort für Menschen mit Beeinträchtigungen ist. Dieser muss in allen seinen Bereichen inklusiv gestaltet werden. Der enge Fokus übersieht die Exklusionsrisiken, denen Menschen mit Beeinträchtigungen in der Hochschule sowie an den Übergängen von der Schule zur Hochschule und von der Hochschule in den Arbeitsmarkt immer noch oder auch neu ausgesetzt sind. Er verhindert auch eine öffentliche Wahrnehmung der positiven Entwicklungen im Hochschulbereich, des mancherorts bereits erreichten Standes an Inklusion und die Verbreitung von Best-Practice-Beispielen.

Erst langsam öffnen sich Hochschulen, Hochschulpolitik und auch Hochschulforschung für die Debatte um die Erfordernisse einer inklusiven Hochschulbildung. Erste Hochschulen haben Aktionspläne zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verabschiedet.[i] Andere ergreifen Initiativen zum Abbau baulicher und kommunikativer Barrieren und bauen ihre Beratungs- und Serviceangebote für Studierende mit Beeinträchtigungen aus. Einige Länder stellen Mittel

bereit zur Entwicklung von Angeboten für eine barrierefreie Hochschullehre oder für den Aufbau und die Unterstützung von Netzwerken der Beauftragten für die Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Hochschulforschung beginnt, Defizite in der Erforschung von Mechanismen der Exklusion bzw. Inklusion von Studierenden mit Beeinträchtigungen zu erkennen und zu benennen.

Ist das Hochschulsystem inklusiv?

Es stellt sich also die Frage: Wie inklusiv ist das deutsche Hochschulsystem? Haben Menschen mit Beeinträchtigungen einen diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Zugang zur Hochschulbildung, wie in der UN-Behindertenrechtskonvention gesetzlich verankert? Die Grundvoraussetzung für eine inklusive Bildung ist im Hochschulbereich wesentlich günstiger als im Schulbereich:

- Der Hochschulbereich kennt kein Sondersystem, keine Sonderinstitutionen, an die Studieninteressierte mit Beeinträchtigungen verwiesen werden können. Das deutsche Hochschulsystem ist grundsätzlich inklusiv angelegt. Studierende mit Beeinträchtigungen besuchen die gleichen Vorlesungen, gehen in dieselben Seminare und verfolgen die gleichen Lernziele wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Beeinträchtigungen.[ii] Hier ist kein Systemwechsel notwendig wie im Schulbereich, hier geht es um Weiterentwicklung innerhalb des Systems.
- Die Teilhaberechte Studierender mit Beeinträchtigungen sind seit langem gesetzlich verankert. Eine entscheidende Wegmarke war das Hochschulrahmengesetz. Das Gesetz machte es den Hochschulen bereits 1976 zur Aufgabe, die besonderen Bedürfnisse behinderter Studierender zu berücksichtigen. 2002 verpflichtete das Hochschulrahmengesetz die Hochschulen dazu, Regelungen zum Nachteilsausgleich in ihre Prüfungsordnungen aufzunehmen. Entsprechende Regelungen finden sich heute in allen Hochschulgesetzen der Länder.[iii]
- Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gaben wichtige Impulse für ein Engagement der Hochschulen zur Verbesserung der Situation Studierender mit Beeinträchtigungen. Zuletzt galt dies für die Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“, die die Mitgliederversammlung der HRK 2009 einstimmig beschlossen hat.[iv] Mit dieser gingen die Hochschulen die Selbstverpflichtung ein, die Chancengleichheit Studierender mit Behinderungen zu sichern. Aktuell sorgt die UN-Behindertenrechtskonvention vielerorts für mehr Engagement für die Belange beeinträchtigter Studierender.

Die rechtlichen Regelungen, die genannten Empfehlungen und vor allem das Engagement der beeinträchtigten Studierenden selbst haben an vielen Hochschulen zu einer Verbesserung der Studienbedingungen für Studierende mit Beeinträchtigungen geführt:

- Vielerorts wurden bauliche Barrieren abgebaut und die barrierefreie Zugänglichkeit von Hochschulgebäuden verbessert.
- An fast allen Hochschulen wurden Beauftragte für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen eingesetzt. Damit gibt es an den meisten Hochschulen zumindest eine Ansprechperson für Studierende mit Beeinträchtigungen, mancherorts auch ein behinderungsspezifisches Beratungs- und Unterstützungsangebot. Neben den Hochschulen haben auch die meisten Studentenwerke ein Beratungsangebot für Studierende mit Beeinträchtigungen.
- In den Hochschulen gibt es eine etablierte Praxis der Gewährung von Nachteilsausgleichen. Diese sind, wie die Studie „beeinträchtigt studieren“ des Deutschen Studentenwerks zeigt, ein wirksames Instrument zum Ausgleich individueller beeinträchtigungsbedingter Nachteile und Studierschwernisse.[v]

Es gibt Verbesserungen mit drei Einschränkungen

Die Aussage, dass sich die Studienbedingungen für Studierende mit Beeinträchtigungen in den letzten Jahren verbessert haben, ist jedoch in dreifacher Hinsicht einzuschränken. Sie gilt nicht für alle Studierenden mit Beeinträchtigungen, alle Hochschulen und auch nicht für die Hochschulen als Ganzes:

- Die Verbesserungen betreffen insbesondere Studierende mit körperlichen und zumeist auch sichtbaren Beeinträchtigungen. Die Gruppe der Studierenden mit Beeinträchtigungen ist jedoch sehr viel breiter. Zu ihr gehören Studierende mit einer Sinnesbeeinträchtigung ebenso wie Studierende mit Legasthenie oder Dyskalkulie. Zu ihr gehören aber auch Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen oder chronisch-somatischen Erkrankungen. Letztere bilden rund zwei Drittel der Gruppe der Studierenden mit Beeinträchtigungen. Und die meisten dieser Beeinträchtigungen sind nicht sichtbar.[vi]
- So vielfältig die Gruppe der Studierenden mit Beeinträchtigung, so vielfältig sind auch die Barrieren, die ihnen das Studium erschweren. Der Abbau baulicher Barrieren ist demzufolge nur ein Aspekt von Barrierefreiheit.

Kommunikative, organisatorische und didaktische Barrieren können sich ebenfalls sehr stark studienerschwerend auswirken.

- Die Bedingungen für Studierende mit Beeinträchtigungen unterscheiden sich nach Hochschulstandorten. Die Spanne ist breit. Es gibt Hochschulen, die bereits in den 1970er Jahren begonnen haben, Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende mit Beeinträchtigungen aufzubauen. Von anderen Hochschulen ist immer noch der Satz zu hören: Bei uns gibt es keine Studierenden mit Beeinträchtigungen. Entsprechend kommt der Nationale Bildungsbericht des Jahres 2014, welcher das Schwerpunktthema Bildung von Menschen mit Behinderungen hatte, zu der Einschätzung, dass es den Hochschulen in unterschiedlichem Maße gelungen ist, ihre mit der HRK-Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“ eingegangene Selbstverpflichtung umzusetzen und die Chance auf ein zielgleiches Studium zu gewährleisten.[vii]
- Die Verantwortung für den Ausgleich der studienerschwerenden Beeinträchtigung liegt immer noch bei den Studierenden selbst. Es liegt in ihrer individuellen Verantwortung, sich das Wissen über behinderungsspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote oder über rechtliche Regelungen anzueignen und entsprechende Ansprüche geltend zu machen. Sie sind gezwungen, fehlende strukturelle Barrierefreiheit durch individuellen Mehraufwand auszugleichen. Das erschwert das Studium, führt zu Studienzeitverlängerung, Studiengang- oder Hochschulwechsel und im Einzelfall zum Studienabbruch.

Bildungsforscher_innen attestieren dem Hochschulsystem vor diesem Hintergrund eine „strukturelle Gleichgültigkeit“ gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigungen.[viii] Es fehlt eine „Willkommenskultur“ und das Angebot an die Studierenden mit Beeinträchtigungen „Bitte sagen Sie uns, was Sie brauchen, wir kümmern uns“.

Was sind vor diesem Hintergrund die größten Herausforderungen für die Hochschulen?

1. **Perspektivwechsel von der individuellen zur institutionellen Verantwortung**

Die Verbesserung der Situation der Studierenden mit Beeinträchtigungen muss zu einer Aufgabe der gesamten Hochschule werden, einer Aufgabe, der sich alle Ebenen und alle Akteure stellen. Die inzwischen vorliegenden Aktionspläne einzelner Hochschulen, wie etwa der Universität Kiel, zeigen, wie das Thema „Behinderung“ in den Chefetagen der Hochschulen verankert werden kann, wie die

Hochschulleitungen in neuer Weise Verantwortung für die Umsetzung bestehender Rechtspflichten übernehmen können.[ix]

2. Strukturelle Veränderungen statt immer mehr Einzelfalllösungen

Gegenwärtig sind Nachteilsausgleiche das entscheidende Instrument, um einzelfallbezogenen Barrieren zu kompensieren. Vor dem Hintergrund der wachsenden Studierendenzahlen und des stark modularisierten und formalisierten Studienablaufs steigt der Bedarf an Nachteilsausgleichen sehr stark an. Hochschulen beklagen zunehmend den hohen Aufwand, der mit der Schaffung von Lösungen für den Einzelfall verbunden ist. Die Alternative kann nur lauten: Abbau von Barrieren. Der Fokus in den Hochschulen muss verlagert werden von der Ausweitung individueller Lösungsmodelle hin zum Abbau der Barrieren auf überindividueller, das heißt struktureller Ebene. Hochschulen müssen sich dem Thema konzeptionell stellen. Und die Länder müssen ihre Steuerungsinstrumente nutzen, um Hochschulen diesbezüglich in die Pflicht zu nehmen. Wie das geht, zeigen unter anderem die Wissenschaftsministerien in Thüringen und Nordrhein-Westfalen. In Nordrhein-Westfalen haben sich zum Beispiel die Fachhochschulen in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Land und Hochschule dazu verpflichtet, Inklusionskonzepte zu erarbeiten.

3. Barrierefreiheit umfassend sichern

Vor dem Hintergrund der Vielfalt der Studierenden mit Beeinträchtigungen geht es neben dem Abbau baulicher Barrieren auch um den Abbau kommunikativer, organisatorischer und didaktischer Barrieren. Zugleich gilt es zu verhindern, dass neue Barrieren entstehen. Dabei rückt immer mehr die Hochschullehre selbst ins Blickfeld. Studierende mit Beeinträchtigungen sind darauf angewiesen, dass Lehrende ein Mikrofon benutzen, die Lehr- und Lernunterlagen barrierefrei zur Verfügung stellen und um das Instrument des Nachteilsausgleichs wissen. Dies setzt voraus, dass die Lehrenden entsprechend sensibilisiert und qualifiziert sind. Bisher gibt es jedoch nur vereinzelt Angebote zur Fortbildung der Lehrenden zu barrierefreier Hochschullehre. Eine Tagung der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) des Deutschen Studentenwerks im Jahr 2016 zeigte, dass die Einrichtungen und Verbände der Hochschuldidaktik dieses Thema bisher nicht im Blick haben. [x] Insofern ist es nicht verwunderlich, dass in der Datenerhebung „beeinträchtigt studieren“ zwei von drei Studierenden mit Beeinträchtigungen bemängelten, dass Lehrende nicht ausreichend auf ihre Belange eingehen würden.[xi]

Mit der Digitalisierung der Hochschullehre drohen neben den alten Barrieren neue Exklusionsrisiken für Studierende mit Beeinträchtigungen zu entstehen. Die Hochschulrektorenkonferenz konstatierte bereits 2013 in der Evaluation ihrer Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“, dass „*digitale Dienste, wie die*

Informationsangebote auf der Homepage Mediathek, Bibliothekskataloge, elektronische Rückmelde- oder Anmeldeverfahren nur teilweise barrierefrei“ sind.[xii] Die gegenwärtig intensiv geführte Diskussion um die Digitalisierung der Lehr- und Lernangebote blendet jedoch Fragen der Barrierefreiheit bisher fast vollständig aus.

4. Ausbau der Beratungs- und Unterstützungsangebote

Umfragen unter Studierenden zeigen, dass diese heute einen erhöhten Bedarf an Beratung haben. Das gilt auch für Studierende mit Beeinträchtigungen. Hieraus erwächst zum einen die Anforderung an die allgemeinen Beratungsangebote der Hochschulen und Studentenwerke, barrierefrei zugänglich zu sein und die Belange der Studieninteressierten und Studierenden mit Beeinträchtigungen besser zu berücksichtigen. Das gilt in gleicher Weise für die Angebote der Zentralen Studienberatung, der Career Services, der International Offices der Hochschulen wie auch für die Sozialberatungsstellen der Studentenwerke oder ihre Beratungsangebote zur Studienfinanzierung. Zum anderen müssen die behinderungsspezifischen Beratungsangebote der Hochschulen und Studentenwerke ausgebaut und gestärkt werden.

Zugleich ist Beratung allein nicht ausreichend: Viele Studierende mit Beeinträchtigungen – vor allem Studierende mit psychischen Erkrankungen – sind ergänzend auf studienbegleitende Angebote angewiesen. Auch hier ist erforderlich, dass die allgemeinen Unterstützungsangebote von Hochschulen und Studentenwerke die Studierenden mit Beeinträchtigungen mit in den Blick nehmen und barrierefrei zugänglich sind. Zugleich müssen Hochschulen wie Studentenwerke ihre Unterstützungsangebote gegebenenfalls um entsprechende zielgruppenspezifische Angebote ergänzen.

5. Stärkung der Beauftragten für die Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit

Die Realisierung einer inklusiven Hochschule kann nur gemeinsam mit allen Beteiligten und nicht ohne die Einbeziehung der Studierenden mit Beeinträchtigungen, ihrer Interessengemeinschaften und Verbände gelingen. Ein weiterer wichtiger Akteur für mehr Barrierefreiheit und Chancengleichheit sind die Beauftragten für die Studierenden mit Behinderungen und chronischen Krankheiten. Sie können sowohl Impulsgeber_innen als auch Mitgestalter_innen einer inklusiven Hochschule sein. Die KMK empfahl den Hochschulen bereits 1982, die Beauftragten an „der Planung und Ausführung behindertengerechter Maßnahmen“ zu beteiligen.[xiii] Aber nur ein Drittel der Beauftragten ist gegenwärtig in die Prozesse des Auf- und Ausbaus barrierefreier Strukturen in den Hochschulen eingebunden. Das Potential der Beauftragten, die Hochschule bei strukturellen Veränderungen hin zu mehr Barrierefreiheit und Teilhabe zu

unterstützen, liegt weitgehend brach.[xiv] Damit die Beauftragten ihrer Verantwortung als „qualifizierte Ratgeber“, als Anwälte der Studierenden mit Beeinträchtigungen gerecht werden können, muss ihr Amt gestärkt werden. Dazu gehört es, dass das Amt auf Landes- und Hochschulebene umfassend rechtlich abgesichert wird und die Aufgaben sowie die Mitwirkungsrechte und -pflichten der Beauftragten verbindlich geregelt werden. Zugleich müssen den Beauftragten ausreichend zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen für die Wahrnehmung ihrer vielfältigen Aufgaben zur Verfügung gestellt werden.[xv]

Auf die Hochschulen warten jedoch nicht nur Herausforderungen: Der Abbau von Barrieren und die Schaffung entsprechender Beratungs- und Unterstützungsangebote bietet auch Chancen. Eine inklusionsgerechtere Gestaltung der Hochschulen versetzt mehr Studierende mit Beeinträchtigungen in die Lage, ihr Studium erfolgreich und in der allgemein üblichen Studienzeit zu beenden.

Zugleich haben Hochschulen, die sich inklusiv aufstellen, einen klaren Vorteil im Wettbewerb um die besten Köpfe.

Darauf wies der Staatssekretär für Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein, Rolf Fischer (SPD), im Februar 2016 bei einer Veranstaltung in Kiel hin. Er regte an, die „*Barrierefreie Hochschule*“ zu einem Markenzeichen für die Hochschulen in Schleswig-Holstein zu machen. Damit, so ist er sich sicher, „*kann man als Standort durchaus erfolgreich werben*“.[xvi]

Geringfügig geänderte Fassung des Beitrags „Inklusive Hochschule: Eine Momentaufnahme“ aus der Zeitschrift RP Reha (Recht und Praxis der Rehabilitation), Ausgabe 1/2017

Fußnoten

[i] Übersicht über die Aktionspläne der Hochschulen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention online verfügbar unter <http://www.studentenwerke.de/de/content/online-bibliothek#brk> (Zugriff: 19.01.2017).

[ii] Vgl. Gattermann-Kasper, Maike (2014): Nachteilsausgleiche für Studierende mit Beeinträchtigungen bei Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Fristen – Überblick. In: Zeitschrift für Inklusion Nr. 1-2 2014. Online verfügbar unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/213 (Zugriff: 19.01.2017).

[iii] Übersicht über die hochschulrechtlichen Regelungen der Länder online verfügbar unter www.studentenwerke.de/de/content/online-bibliothek#gesetze (Zugriff: 19.01.2017).

[iv] „Eine Hochschule für Alle“, Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Online verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/eine-hochschule-fuer-alle/> (Zugriff: 19.01.2017).

[v] Vgl. Unger, Martin/Wejwar, Petra/Zaussinger, Sarah/Laimer, Andrea (2012): beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011, durchgeführt vom Institut für Höhere Studien (IHS). Berlin: Deutsches Studentenwerk, S. 159 ff. Online verfügbar unter: www.best-umfrage.de/PDF/beeintraechtigt_studieren_2011.pdf (Zugriff: 19.01.2017).

[vi] Ebenda. S. 20 ff.

[vii] Vgl. Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld, S. 173.

[viii] Dobusch, Laura/Hofbauer Johanna/ Kreissl, Katharina (2012): Behinderung und Hochschule: Ungleichheits- und interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In: Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 77 ff.

[ix] Aktionsplan der Universität Kiel zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter: www.gendiv.uni-kiel.de/de/forschung/aktionsplan-un-brk (Zugriff: 19.01.2017).

[x] Die Dokumentation der IBS-Fachtagung „Barrierefreie Hochschullehre“ ist online verfügbar unter: www.studentenwerke.de/de/tagungsdokumentationen#2015 (Zugriff: 19.01.2017).

[xi] Vgl. Unger, Martin/Wejwar, Petra/Zaussinger, Sarah/Laimer, Andrea (2012): ebenda, S. 145 ff.

[xii] „Eine Hochschule für Alle“ Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation. Bonn, März 2013. Online verfügbar unter: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-08-Barrierefreies-Studium/Auswertung_Evaluation_Hochschule_fuer_Alle_01.pdf (Zugriff: 19.01.2017).

[xiii] Empfehlung der Kultusministerkonferenz (1982): Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1982/1982_06_25-Behinderte-Hochschulbereich.pdf (Zugriff: 19.01.2017).

[xiv] IBS (2014): Beauftragte für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten. Eine Umfrage der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) des Deutschen Studentenwerks zu Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsprofil. Online verfügbar unter: www.studentenwerke.de/sites/default/files/IBS_Umfrage_Beauftragte_2013_0.pdf (Zugriff: 19.01.2017).

[xv] IBS (2015): Empfehlung des Beirats der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) „Umfassende rechtliche Verankerung des Amtes der/des Beauftragten für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten in den Landeshochschulgesetzen“. Online verfügbar unter: www.studentenwerke.de/sites/default/files/ibs_beirat_empfehlung_verankerung_beauftragte_in_landeshochschulgesetzen.pdf (Zugriff: 19.01.2017).

[xvi] Pressemitteilung des Schleswig-Holsteinischen Landtags und des Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung Schleswig-Holstein „Für mehr Barrierefreiheit an Hochschulen: Studierende mit und ohne Behinderung diskutierten im Kieler Landeshaus“ vom 25. Februar 2016. Online verfügbar unter: <http://www.ltsh.de/pressticker/2016-02/25/10-42-08-762d/> (Zugriff: 19.01.2017).

Zum Stand der Inklusion in Deutschlands allgemeinbildenden Schulen – eine bildungsstatistische Analyse

Inklusionsziel verfehlt!

Von: **Prof. Dr. Klaus Klemm** (emeritierter Bildungsforscher, Universität Duisburg-Essen)

BILDUNGSSTATISTIK. Kinder und Jugendliche, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf gegeben ist, sollen nicht in eigens und nur für sie geschaffenen exklusiven Förderschulen, sondern gemeinsam mit Gleichaltrigen unterrichtet werden. Die bildungsstatistische Analyse zeigt allerdings, es ist noch viel zu tun.

Im März 2009 ist Deutschland durch die Hinterlegung der Ratifizierungsurkunde der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beigetreten. Damit erhielten die Vorschriften dieser Konvention, die bereits 2006 in der UN-Vollversammlung beschlossen wurde, in Deutschland den Rang eines Bundesgesetzes – unbeschadet der Tatsache, dass in Folge der ‚Kulturhoheit der Länder‘ die das Schulwesen betreffenden Bestimmungen der Konvention erst noch durch eine Anpassung der Schulgesetze der Länder in innerstaatliches Recht transformiert werden mussten (vgl. *Avenarius 2012*).

Artikel 24 dieser UN-Konvention (Beauftragter 2010) formuliert den wesentlichen Entwicklungsauftrag bezüglich des allgemein bildenden Schulwesens. In ihm heißt es in der deutschen Übersetzung: *„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung... Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass (a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen ausgeschlossen werden (...)“*.

Die Zielvorgabe dieses Artikels 24 ist klar: Kinder und Jugendliche, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf gegeben ist, sollen nicht – ausgeschlossen vom ‚allgemeinen Bildungssystem‘ – in eigens und nur für sie geschaffenen exklusiven Schulen (wie es die Förderschulen in Deutschland sind), sondern gemeinsam mit Gleichaltrigen, bei denen kein solcher Förderbedarf vorliegt, unterrichtet werden. Ob und inwieweit Deutschland sich diesem Ziel angenähert hat, lässt sich an der Entwicklung des Anteils der in Förderschulen unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtheit aller Schüler im entsprechenden Alter ablesen. In dem Maße, in dem dieser Anteil kleiner wird,

nähert sich das Land der Zielsetzung der UN-Konvention an, in dem Maße, in dem dieser Anteil steigt, entfernt sich Deutschland von der Zielsetzung dieser Konvention.

Einige begriffliche Klärungen vorab

Klärung: *Wie weit Deutschland insgesamt und seine Bundesländer bei der Umsetzung der Inklusion in seinen allgemeinbildenden Schulen gekommen.*

Bevor im Folgenden auf der Grundlage einer bildungsstatistischen Analyse der jüngst veröffentlichten Daten zum Schuljahr 2016/17 (KMK 2018) der Frage nachgegangen werden kann, wie weit Deutschland insgesamt und seine Bundesländer bei der Umsetzung der Inklusion in seinen allgemeinbildenden Schulen gekommen ist, müssen vorab zum Verständnis der Darstellung einige der verwendeten Fachbegriffe knapp definiert werden:

Förderquoten geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an – unabhängig von ihrem Förderort.

Exklusionsquoten geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an.

Inklusionsquoten geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an.

Inklusionsanteile geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.

Die Bedeutung der vier hier angeführten Quoten und Anteile lässt sich am Beispiel der für Deutschland insgesamt für das Schuljahr 2016/17 berichteten Daten verdeutlichen (vgl. Tabelle 1): In diesem Schuljahr wurden in Deutschland bei etwa 524.000 der insgesamt etwa 7.334.000 Schülern und Schülerinnen der Primarstufe und der Sekundarstufe I ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert. Damit lag die **Förderquote** bei 7,1 Prozent. Von den 524.000 Schülerinnen und Schülern lernten etwa 318.000 in exklusiven Förderschulen, die **Exklusionsquote** lag also bei 4,3 Prozent. Weitere 206.000 der etwa 524.000 Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf lernten inklusiv in den allgemeinen Schulen – also in Grundschulen, Gemeinschafts- bzw. Gesamtschulen, in Realschulen oder auch in Gymnasien. Die **Inklusionsquote** lag damit bei 2,8 Prozent. Von den

insgesamt etwa 524.000 Schülerinnen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, lernten mit etwa 206.000 inklusiv: Der **Inklusionsanteil** lag damit bei 39,3 Prozent.

Inklusion und Exklusion in Deutschland im Schuljahr 2016/17

Der nun folgenden Analyse bildungsstatistischer Daten zur Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss eine grundsätzliche Bemerkung vorangestellt werden: Die von der KMK veröffentlichten Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen werden schon mittelfristig nicht mehr aussagekräftig sein.

Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) oder – wie neuerdings das Saarland – in den allgemeinen Schulen insgesamt zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und Förderressourcen nicht länger auf der Basis einer individuellen Diagnostik, sondern systemisch den Schulen zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

Dies führt in diesen Ländern zu einer Unterschätzung der Förderquote, also der Quote, die die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben, ins Verhältnis zu allen Schülerinnen und Schüler der Primar- und der Sekundarstufe I setzt.

Darüber hinaus führt dies zugleich auch zu einer Unterschätzung des Inklusionsanteils: Wenn gerade die Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben und an allgemeinen Schulen inklusiv unterrichtet werden, nicht mehr statistisch erfasst werden, kann es geschehen, dass auf dem Weg zur inklusiven Schule weit fortgeschrittene Länder besonders niedrige Inklusionsanteile aufweisen.

Aus dieser sich allmählich entwickelnden statistischen Unübersichtlichkeit folgt, dass die in den folgenden Abschnitten dargestellten Daten nur beschränkt belastbar sind. Schon mittelfristig werden die von der KMK regelmäßig mitgeteilten Angaben zu Förderquoten und Inklusionsanteilen ihre Aussagekraft weitgehend einbüßen.

Bei Vernachlässigung dieser erst in der Zukunft im größeren Umfang wirksam werdenden Problematik ergibt sich für das Schuljahr 2016/17 das folgende Bild (vgl. Tabelle 1): In Deutschland wurde – wie schon im vorangehenden Abschnitt berichtet – bei etwa 524.000 Schülerinnen und Schülern, das entsprach einer Förderquote von 7,1 Prozent, ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert. 39,3 Prozent (Inklusionsanteil) von ihnen wurden in allgemeinen Schulen, also inklusiv unterrichtet.

Aus der Zusammenschau von Förderquote und Inklusionsanteil ergibt sich, dass 4,3 Prozent (Exklusionsquote) aller Schülerinnen und Schüler mit Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 10 der allgemeinen Schulen einschließlich der Förderschulen) in Förderschulen und dass weitere 2,8 Prozent (Inklusionsquote) aller Schüler mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden.

Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 insgesamt 7.334.333	davon mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf		
	insgesamt	in Förderschulen	in allgemeinen Schulen
	523.813	318.002	205.811
Quoten und Anteile	Förderquote: 7,2%	Exklusionsquote: 4,3%	Inklusionsquote: 2,8% Inklusionsanteil: 39,3%

Quelle: eigene Berechnungen nach KMK 2018

Hinter diesen bundesdurchschnittlichen Werten stehen erhebliche länderspezifische Unterschiede (vgl. Tabelle 2):

Land	Exklusionsquoten		Inklusionsquoten		Förderquoten		Inklusionsanteile	
	2008/09	2016/17	2008/09	2016/17	2008/09	2016/17	2008/09	2016/17
Baden-Württemberg	4,7	4,9	1,7	2,6	6,4	7,6	26,0	34,9
Bayern	4,6	4,8	0,9	1,7	5,5	6,5	16,1	26,3
Berlin	4,4	2,8	2,8	4,8	7,1	7,6	38,8	63,5
Brandenburg	5,4	4,0	3,1	3,8	8,5	7,8	36,4	48,5
Bremen	4,6	1,2	2,9	5,9	7,6	7,1	39,0	82,8
Hamburg	4,9	3,1	0,8	5,7	5,7	8,7	11,5	64,7
Hessen	4,3	4,1	0,5	1,5	4,8	5,6	11,0	27,0
Mecklenburg-Vorpommern	8,8	6,0	2,5	3,8	11,3	9,8	21,7	38,5
Niedersachsen	4,4	3,4	0,3	3,3	4,7	6,7	6,7	49,5
Nordrhein-Westfalen	5,2	4,6	0,7	3,1	6,0	7,7	12,4	39,7
Rheinland-Pfalz	3,8	4,0	0,8	1,8	4,5	5,8	16,9	31,3
Saarland*	4,2	4,2	1,9	0,0	6,2	4,2	31,2	0,0
Sachsen	6,9	5,7	1,4	2,8	8,3	8,5	16,4	32,8
Sachsen-Anhalt	8,7	5,9	0,8	3,0	9,6	8,9	8,6	33,7
Schleswig-Holstein	3,1	2,1	2,2	4,3	5,3	6,4	40,9	67,3
Thüringen	7,5	4,0	1,5	2,6	9,0	6,6	16,9	39,9
Deutschland	4,9	4,3	1,1	2,8	6,0	7,2	18,4	39,3

*Im Saarland wird seit 2016/17 der sonderpädagogische Förderbedarf in den allgemeinen Schulen nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst.

eigene Berechnungen nach: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen 2007-2016 (Abruf vom 6.4.2018)

Die **Förderquoten** reichen 2016/17 von 5,6 Prozent in Hessen und 5,8 Prozent in Rheinland-Pfalz bis hin zu 9,8 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. Der niedrigere Wert im Saarland erklärt sich dadurch, dass dieses Land – wie schon erwähnt – seit dem Schuljahr 2016/17 keine Daten zu den in den allgemeinen Schulen unterrichteten Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mitteilt. Auffallend ist, dass vier der fünf ostdeutschen Länder (mit Quoten von 7,8 Prozent in Brandenburg bis zu den schon erwähnten 9,8 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern die Quoten der westdeutschen Flächenländer deutlich übersteigen. Lediglich Thüringen mit einer Förderquote von 6,6 Prozent liegt im Bereich der westdeutschen Flächenländer. Die drei Stadtstaaten weisen Quoten von 7,1 Prozent in Bremen, 7,6 Prozent in Berlin und 8,7 Prozent in Hamburg auf.

Wenn man nicht unterstellen will, dass die zwischen den sechzehn Bundesländern 2016/17 so unterschiedlich hohen Förderquoten mit der Spannweite von (ohne Saarland) 5,6 bis hin zu 9,8 Prozent Ausdruck tatsächlich unterschiedlich hoher Förderbedarfe sind, so muss die Verlässlichkeit der Diagnosen und damit die Vergleichbarkeit der ermittelten Förderquoten in Frage gestellt werden. Offensichtlich gibt es zwischen Bundesländern unterschiedliche Diagnosestandards.

Auch bei den **Exklusionsquoten** (und entsprechend den **Inklusionsquoten**) finden sich vergleichbar starke Länderunterschiede: Während in Mecklenburg-Vorpommern noch 6,0 Prozent aller Schüler der Primar- und der Sekundarstufe I ‚exklusiv‘ in Förderschulen lernen (und damit 3,8 Prozent in allgemeinen Schulen), tun dies im Flächenland Schleswig-Holstein nur noch 2,1 Prozent (und 4,3 Prozent in allgemeinen Schulen) und im Stadtstaat Bremen sogar nur noch 1,2 Prozent (bei 5,9 Prozent in allgemeinen Schulen).

Beim Anteil derer, die inklusiv, also am Lernort ‚allgemeine Schule‘, unterrichtet werden, hat Bremen mit 83,5 Prozent die höchste und Bayern mit 26,3 Prozent den niedrigsten **Inklusionsanteil**.

Zur Entwicklung während der Jahre von 2008/09 und 2016/17

Die folgende Darstellung nimmt die Entwicklung im Zeitraum von 2008 bis 2016 in den Blick: Das Schuljahr 2008/09 war das letzte vor Deutschlands Beitritt zur UN-Konvention, das Schuljahr 2016/17 das letzte, zu dem bundesweit Länderdaten zur Verfügung stehen.

Tabelle 3: Grunddaten zum Stand der Inklusion in Deutschland im Jahr 2008/09			
Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 insgesamt	davon mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf		
	insgesamt	in Förderschulen	in allgemeinen Schulen
7.992.315	482.155	393.491	88.664
Quoten und Anteile	Förderquote: 6,0%	Exklusionsquote: 4,9%	Inklusionsquote: 1,1% Inklusionsanteil: 18,4%

Quelle: eigene Berechnungen nach KMK 2014

Wenn man die Daten des Jahres 2008/09 (vgl. Tabelle 3) mit denen für das Schuljahr 2016/17 (vgl. Tabelle 1) vergleicht, so wird für Deutschland insgesamt deutlich (vgl. Tabelle 3): Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, ist bundesweit von 6,0 auf 7,2 Prozent angestiegen. Dieser Anstieg der **Förderquote** zeigt, dass in einem Zeitraum, in dem die Schülerzahlen der Primarstufe und der Sekundarstufe I von etwa 7.992.000 um etwa 658.000 auf etwa 7.334.000 gesunken sind, die der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Förderschulen und in den allgemeinen Schulen um etwa 42.000 von 482.000 auf 524.000 gestiegen sind.

Mit diesem Anstieg der Förderquoten um 1,2 Prozentpunkte von 6,0 auf 7,2 geht ein Rückgang der **Exklusionsquoten** von nur 0,6 Prozentpunkten (von 4,9 auf 4,3 Prozent) einher. Daraus ergibt sich: Die Inklusionsanstrengungen während der acht Schuljahre nach Deutschlands Beitritt zur UN-Konvention haben gerade einmal dazu geführt, dass der Anteil der exklusiv unterrichteten Schüler gerade einmal um ein gutes Zehntel zurückgegangen ist. Von einer Annäherung an das Ziel der UN-Konvention kann vor dem Hintergrund dieser Daten nicht einmal im Ansatz gesprochen werden.

Auch hier stehen hinter diesen bundesdurchschnittlichen Werten erhebliche länderspezifische Unterschiede (vgl. Tabelle 2). In einzelnen Ländern sind in den Jahren nach 2008/09 die **Förderquoten** gesunken: Dies trifft mit Ausnahme von Sachsen auf alle ostdeutschen Länder zu, am stärksten ausgeprägt in Thüringen, wo die Förderquote von 9,0 auf 6,6 Prozent gesunken ist. Unter den westdeutschen Ländern, bei denen das Saarland aus den erwähnten Gründen nicht berücksichtigt werden kann, gilt dies nur für Bremen mit einem Rückgang der Förderquote von 7,6 auf 7,1 Prozent.

Die Entwicklung der **Exklusionsquoten** zeigt, dass sich die einzelnen Bundesländer in sehr unterschiedlichem Ausmaß dem Ziel der UN-Konvention angenähert haben: In Bremen (von 4,6 auf 1,2 Prozent), in Schleswig-Holstein (von 3,1 auf 2,1 Prozent) und auch in Berlin (von 4,4 auf 2,8 Prozent) ist unstrittig erkennbar, dass die separierende Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in eigens für sie eingerichteten Schulen tendenziell zur Ausnahme wird.

Umgekehrt verhält es sich in Baden-Württemberg, in Bayern und in Rheinland-Pfalz: Diese drei Länder haben sich in den Jahren seit 2008/09 vom Ziel der UN-Konvention weiter entfernt. In ihnen ist die Exklusionsquote nicht gesunken, sondern noch angestiegen: von 4,7 auf 4,9 Prozent in Baden-Württemberg, von 4,6 auf 4,8 Prozent in Bayern sowie von 3,8 auf 4,0 Prozent in Rheinland-Pfalz. Im Widerspruch zu dieser Entwicklung steht die Beobachtung, dass die Inklusionsanteile im selben Zeitraum auch in den Ländern, in denen der Anteil der ‚exklusiv‘ unterrichteten Schüler angestiegen ist, angestiegen sind: So wuchs der Inklusionsanteil in Baden-Württemberg von 26,0 auf 34,9 Prozent, obwohl die Exklusionsquote zugleich von 4,7 auf 4,9 Prozent angestiegen ist.

Mehr Inklusion und höhere Förderquoten zugleich

Blickt man noch einmal auf die Entwicklung der Jahre seit dem Beitritt Deutschlands zur UN-Konvention, also auf die Spanne zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2016/17, zurück, so zeigt sich: Deutschlandweit ist die Förderquote in diesem Zeitraum kontinuierlich angestiegen – von 6,0 Prozent auf aktuell 7,2 Prozent.

Im gleichen Zeitraum hat sich die Exklusionsquote von 4,9 auf 4,3 Prozent um 0,6 Prozentpunkte nur schwach verkleinert. Zeitgleich stieg die Inklusionsquote an: Von 2008/09 bis 2015/16 von 1,1 Prozent um 1,7 Prozentpunkte auf 2,8 Prozent.

Diese Daten zeigen: Vermehrtes inklusives Unterrichten hat bisher kaum zu einem Rückgang des Unterrichts in separierenden Förderschulen geführt. Offensichtlich verdanken sich der Anstieg der Inklusionsquoten sowie der Inklusionsanteile in den Jahren seit 2008/09 überwiegend der Tatsache, dass in den allgemeinen Schulen bei mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Für Deutschland insgesamt muss daher festgestellt werden: Gemessen an dem Ziel, die Quote und die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die auf Grund ihres besonderen Förderbedarfs separiert unterrichtet werden, zu senken, sind die Inklusionsanstrengungen der letzten Jahre weitgehend verpufft.

Das parallele Ansteigen von steigender Inklusion und zugleich nahezu stagnierender oder sogar steigender Exklusion kann darin begründet liegen, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf in allgemeinen Schulen in dem Augenblick eher diagnostiziert wird, in dem daraus nicht länger ein Verweisen auf eine Förderschule folgt. Hinzu kommt, dass die Ressourcenverteilung bisher in der Mehrheit der Länder an die Zahl der Kinder und Jugendlichen gekoppelt ist, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde.

Dieser Zusammenhang mag dazu verleiten, in den allgemeinen Schulen einen solchen Förderbedarf bei zusätzlichen Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren und so die an der einzelnen Schule verfügbaren Lehrerstellen auf diesem Wege zu steigern. So nachvollziehbar ein solches Vorgehen aus Sicht der einzelnen Schule ist, so bedenklich ist es zugleich:

Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler führt dies zu einer ‚Etikettierung‘ als Förderschüler, die vielfach die weitere individuelle Schullaufbahn begleiten wird.

Literatur

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin

KMK (2018): Vorläufiges Tabellenwerk Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen 2007 – 2016. Berlin (Abruf vom 6.4.2018)

Ein Interview mit der Bildungsjournalistin Dr. Brigitte Schumann

"Die Sonderschule als geschichtsbelastetes Relikt"

SONDERPÄDAGOGIK Die fehlende Aufarbeitung der nationalsozialistischen Geschichte durch Sonderpädagogik und Bildungspolitik spielt bei der Kontinuität sozialer Ungleichheit im Förderschul- und im allgemeinen Schulsystem eine große Rolle. Die Verengung des Inklusionsbegriffs durch die Kultusministerkonferenz auf Menschen mit Behinderungen führt zudem dazu, dass die Transformation der selektiven und segregierenden Schulstrukturen weiterhin nicht angegangen wird.

Diese Fragen sind Thema der jüngst erschienenen „*Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*“ der Bildungsjournalistin Brigitte Schumann.

Das Interview führte *Denk-doch-Mal.de* Redaktionsmitglied Martina Schmerr.

Fangen wir gleich mit dem Titel deiner Streitschrift an: Was verschweigen denn Sonderpädagogik und Bildungspolitik genau?

Sie verschweigen beide, dass die bildungspolitische Umsetzung von Inklusion in deutschen Schulen gegen das Menschenrecht auf inklusive Bildung schwerwiegend verstößt. Der zuständige UN-Fachausschuss in Genf hat 2016 einen maßgeblichen Kommentar zum Recht auf inklusive Bildung[i] veröffentlicht. Darin stellt er erstens unmissverständlich klar, dass dieses Recht kein Sonderrecht für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ist. Und zweitens wird von den Vertragsstaaten gefordert, das Sonderschulsystem zügig abzubauen und zu überwinden, weil es ein diskriminierendes Aussonderungssystem ist. Indem Bildungspolitik und Sonderpädagogik diesen Kommentar verschweigen, führen sie die unmittelbar Betroffenen und die Öffentlichkeit hinters Licht.

Inzwischen ist auch die Rede von der „Inklusionslüge“. Was ist denn damit gemeint?

Sie besteht in der Behauptung, dass mit steigenden Inklusionsquoten an Schulen die Inklusion bereits erfolgreich umgesetzt wird. Tatsächlich aber bleibt die Exklusionsquote – also die Zahl der Kinder an Sonderschulen – stabil.

*Der Großteil der Förderschüler*innen besucht Schulen für so genannte Lernbehinderte. Diese Kategorie ist ein deutsches und geschichtsbelastetes Konstrukt, führst du in deinem Buch aus. Was ist unter diesem „Deutschen Sonderweg“ zu verstehen?*

Die Sonderschule für Lernbehinderte ist aus der Hilfsschule hervorgegangen. Sie wurde 1972 von der KMK offiziell in Sonderschule für Lernbehinderte umbenannt.

Sie ist bis heute eine Schule für Kinder und Jugendliche mit einem Armutshintergrund geblieben.

In der NS-Zeit konnte sie expandieren, weil die Hilfsschule nicht mehr ausschließlich die Schule für die Kinder war, die als erbgeschädigt bzw. schwachsinzig galten. Unter der neuen sonderpädagogischen Konstruktion der „Hilfsschulbedürftigkeit“ wurden alle Schülerinnen und Schüler erfasst, die – vermeintlich oder voraussichtlich – nicht erfolgreich den Bildungsgang der Volksschule besuchen konnten. Es bestand eine strenge Pflicht für Volksschulleiter, diese Kinder der Hilfsschule zu melden und zuzuführen. Es handelte sich also um eine Zwangsauslese.

Mit der Konstruktion der „Hilfsschulbedürftigkeit“ war also der Grundstein für die heutige „Lernbehinderung“ gelegt?

Richtig, und mit der Fortführung der Hilfsschule nach 1945 wurde auch die vage, an kein wissenschaftliches Kriterium gebundene Definition von „Hilfsschulbedürftigkeit“ übernommen und später dann in „Lernbehinderung“ umbenannt. Lernbehindert war, wer die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen musste. Der Sonderpädagogik in unserer Zeit ist vorzuhalten, dass sie mit ihrer Diagnose eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen“ die unhaltbare geschichtsbelastete Konstruktion von „Hilfsschulbedürftigkeit“ fortführt und eine negative soziale Zuschreibung vornimmt. Damit werden die Lernprobleme der Kinder individualisiert. Der Beitrag der Schule und des Schulsystems am Schulversagen bleibt damit genauso unsichtbar wie die Armut der Kinder. Und das Ganze wurde dann auch noch vielfach als „Schonraum“ verklärt.

Du hast bereits in deiner Dissertation die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“ bezeichnet. Ein „Schonraum“ könnte ja auch etwas Positives sein, zum Beispiel aus Sicht von Eltern, die hoffen, hier wird mein Kind besser gefördert, muss sich nicht hänseln lassen und lernt ungestört.

Die Sonderpädagogik begründet die Sonderschule bis heute mit dem „Schonraum“ – Argument: Kinder mit Schulversagen werden in der Sonderschule dem Konkurrenz- und Leistungsdruck der allgemeinen Schule entzogen. Sie werden in kleinen Gruppen individuell von speziell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern gefördert, entwickeln Lernmotivation, ein positives Selbstkonzept und verbessern ihre Schulleistungen.

Das genau funktioniert aber nicht. Der „Schonraum“ wird für die meisten zur „Schonraumfalle“. Warum? Weil die Konzentration von Kindern mit einem benachteiligten sozialen Hintergrund und ähnlichen Lernproblemen ein erfolgreiches Lernen verhindert. Es fehlt der Anregungsreichtum, den nur die heterogene Gruppe bieten kann. Die Statistiken bestätigen, dass diese Kinder, die aus bildungsarmen Elternhäusern kommen, die Sonderschule bildungsarm verlassen. Zweidrittel von ihnen erwerben keinen Hauptschulabschluss. Außerdem

hindert sie in der Regel die Scham über ihren stigmatisierten Sonderschulstatus an der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes und an Partizipation. Sie vermeiden Kontakte und Situationen, bei denen sie befürchten, dass ihre Identität als Sonderschüler*in ans Licht kommen könnte.

Was die Rolle der Sonderpädagogik in der Geschichte betrifft, sprichst du sogar von einer „Geschichtslüge“ der Zukunft. Inwieweit haben die „Hilfsschulen“ denn konkret Schuld auf sich geladen?

Im Nationalsozialismus waren die Hilfsschulen und über die Institution auch die Hilfsschullehrer*innen an Zwangssterilisation und Euthanasie beteiligt. Sie hatten die Schülerschaft zu kategorisieren und zu unterteilen in „noch bildbar“, aber „hilfsschulbedürftig“, in „noch brauchbar“, aber „erbgeschädigt“. Diese Kinder waren dann nach dem „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ für die Sterilisation vorgesehen. Wer „unbrauchbar“ war, wurde ausgeschult und nach 1939 Opfer der Euthanasie. Etwa 400 000 Hilfsschüler*innen wurden zwangssterilisiert. Die Vertreter der Sonderpädagogik sahen in der Mitwirkung an diesem Gesetz die Erfüllung der Hilfsschule.

Und wie ging das nach 1945 weiter? Wie konnte die Hilfsschule ihre Rolle vertuschen?

Nach 1945 behauptete die Sonderpädagogik, die Hilfsschule und die Hilfsschulkinder wären Opfer der NS-Herrschaft gewesen. Das war eine unglaubliche Lüge. Und auf dieser Basis forderte die Sonderpädagogik den Ausbau der Hilfsschulen – als „Wiedergutmachung“ an den Hilfsschulkindern. Sie konnte sich tatsächlich damit durchsetzen, weil ja auch die Politik den gesellschaftspolitischen „Neuanfang“ nicht mit einer politischen Aufarbeitung belasten wollte. Der Ausbau der Hilfsschule wurde mit dem „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ 1960 von der Kultusministerkonferenz beschlossen und zur Keimzelle des heute in acht Sonderschultypen ausdifferenzierten Sonderschulsystems. Dieser Beschluss ist auch die Grundlage für die unverbrüchliche Allianz von Bildungspolitik und Sonderpädagogik, die gegen alle Reformbestrebungen an der Unverzichtbarkeit des Sonderschulsystems festhält.

Wie müsste aus deiner Sicht die Aufarbeitung laufen? Stehen die Zeichen gut dafür?

Die Aufarbeitung der verschwiegene Zusammenhänge ist notwendig, um die mächtige Stellung der Sonderpädagogik gegenüber der Bildungspolitik und ihr Ansehen in der Gesellschaft zu verstehen. Geschichtsbelastete Kontinuitäten in sonderpädagogischer Theorie und Praxis müssen sichtbar und fragwürdig werden. Dazu gehört die sonderpädagogische Diagnostik, die an die Überzeugung gebunden ist, dass Kinder, denen die allgemeine Schule nicht gerecht werden kann, behindert sind und in die Zuständigkeit der Sonderpädagogik gehören.

Hier wird deutlich, dass die Sonderpädagogik nicht die Zuständigkeit für Inklusion reklamieren kann, denn das Menschenrechtsmodell von Inklusion strebt ein Schulsystem an, das von der Lernfähigkeit aller Kinder ausgeht, sich der Unterschiedlichkeit der Kinder anpasst und der Selektion und Aussonderung eine Absage erteilt. Damit ist allerdings auch die Regelschulpädagogik adressiert und herausgefordert.

Sonderpädagogik und Bildungspolitik werden von sich aus diese Aufarbeitung nicht leisten, sie müssen dazu mit zivilgesellschaftlichem Druck genötigt werden. Das Wissen dafür hat unter anderem *Dagmar Hänsel* mit ihren Forschungsarbeiten bereitgestellt. Ich sehe hier auch eine wichtige Aufgabe für die GEW, mit Aufklärung sowohl die Rollenbilder der Sonderpädagog*innen als auch die der allgemeinen Lehrer*innen zu verändern.

Wo siehst du darüber hinaus die Hauptbarrieren, die seitens der Politik gegen Inklusion aufgebaut werden?

Eine zentrale Hauptbarriere ist das selektive, hierarchisch gegliederte Schulsystem mit seiner frühen Aufteilung der Kinder, die angeblich begabungsgerecht erfolgt, aber tatsächlich eng gekoppelt ist an die sozioökonomische Stellung der Eltern. Dieses System steht in einem unglaublich krassen Widerspruch zu Inklusion. Arme Kinder lernen in sozialen Brennpunktschulen, privilegierte Kinder in Gymnasien und immer mehr auch in Privatschulen. Die gesellschaftliche Segregation wird durch das segregierte Schulsystem abgebildet und verschärft. Das Schulsystem muss so transformiert werden, dass alle Kinder in allen Schulen willkommen sind. Nur so kann das fundamentale und bedingungslose Recht aller Kinder auf inklusive Bildung nach dem Menschenrechtsmodell umgesetzt werden.

Eine weitere, besonders trickreiche Barriere gegen Inklusion stellt das Elternwahlrecht dar. Die Einführung erfolgte mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und ist eindeutig politisch motiviert. Wenn man statt des Rechts der Kinder auf inklusive Bildung, das Recht der Eltern auf die Wahl einer Sonder- oder Regelschule einführt, lässt sich der Erhalt des Sonderschulsystems auf ewig begründen. Und mit der schlechten Ausstattung der Regelschulen kann man diesen Elternwillen natürlich auch gut steuern.

In fast allen Bundesländern hat sich ein stabiles Doppelsystem aus sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen und Sonderschulen herausgebildet. Es ist erstens extrem teuer und führt zweitens dazu, dass der von der UN-BRK geforderte Ressourcentransfer von den Sonderschulen in die allgemeinen Schulen über einen zügigen Abbau des Sonderschulsystems eben nicht stattfindet. Die unzulänglichen Rahmenbedingungen für das gemeinsame Lernen haben gleichzeitig dazu geführt, dass Inklusion skeptisch und ablehnend betrachtet wird und vielen als gescheitert gilt, obwohl – und das ist das Tragische – die

menschenrechtliche Idee der Inklusion ja nicht einmal ansatzweise verwirklicht worden ist.

Die KMK hat das Menschenrechtsmodell von Inklusion auf die Gruppe der Menschen mit Behinderungen verengt und die Inklusion in die Zuständigkeit der Sonderpädagogik gelegt. Warum tut sie das und was kritisierst du genau daran?

Der Vorteil für die Bildungspolitik besteht darin, dass sie keine ernsthaften strukturellen Veränderungen vornehmen muss, die die Stellung des Gymnasiums in unserem Schulsystem grundsätzlich berühren. Über das Wahlrecht der Eltern verschafft sie formal Kindern mit Behinderungen einen Zugang zu den Regelschulen, wenn auch nicht zu allen. Das Gymnasium darf eine Sonderstellung einnehmen. Dass wegen „fehlender angemessener Vorkehrungen“ Kinder weiterhin draußen bleiben, wird mit dem Verweis auf das Elternwahlrecht vertuscht.

Was ich daran kritisiere? Dass Inklusion genau damit total verfälscht und diskreditiert wird. Auch der internen Schulentwicklung fehlt die bildungspolitische Unterstützung für eine inklusive Ausrichtung. Eingespielte Lehrerrollen – sowohl bei den allgemeinen Lehrkräften als auch bei den Sonderpädagog*innen – bleiben unhinterfragt. Die einen sind für die „normalen“, die anderen für die „behinderten“ Kinder zuständig. Beispiel für diese Fehlentwicklung ist die „Sonderpädagogisierung“, die mit dem Einzug von Sonderpädagog*innen in die Regelschulen dort stattfindet. Sie zeigt sich daran, dass der Anteil der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention stetig gestiegen ist. Da aber kaum vorstellbar ist, dass sich in dem Zeitraum die Lebenslagen von Kindern verschlechtert haben, ist die Annahme berechtigt, dass Kinder, die früher als leistungsschwache Grundschüler*innen akzeptiert waren, mittels sonderpädagogischer Diagnostik zu „Hilfsschüler*innen“ gemacht werden.

Man hat den Eindruck, die UN-BRK hat vor einigen Jahren eine Tür aufgestoßen für ein integrativeres, gerechteres Bildungssystem, die sich derzeit wieder schließt. Welche Perspektiven siehst du, um den Ausgegrenzten und Benachteiligten zu ihrem Recht zu verhelfen und das Schulsystem grundlegend zu reformieren?

Die UN-BRK hat bei Eltern von Kindern mit Behinderungen und bei engagierten Schulen und Lehrkräften durchaus die Erwartung ausgelöst, dass nun ein bildungspolitischer Kurswechsel eingeschlagen werden muss. Bezogen auf die Bildungspolitik ist mein Eindruck, dass sie anfangs von den völkerrechtlichen Verpflichtungen der Konvention verunsichert war, dann aber mit den Grundsatzbeschlüssen von 2010 und 2011 die Formel gefunden hat, um Inklusion an das System anzupassen, zu verfälschen und in Misskredit zu bringen. In den Medien, die anfangs wohlwollend berichteten, spiegelt sich das wider.

Meine Perspektive? Die inklusive Schule für alle ist das wichtigste Projekt für unsere angeschlagene Demokratie. Das hat das Bündnis „Eine für alle – Die

inklusive Schule für die Demokratie“^[ii] – bestehend aus Aktion Humane Schule, GEW, GGG, GSV, NRW-Bündnis Eine Schule für alle sowie dem Verein Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion- auf dem gemeinsam veranstalteten Bundeskongress in Frankfurt 2016 deutlich gemacht. Mit der Frankfurter Erklärung haben die Bündnispartner sich verpflichtet, „an der Überwindung des gegliederten Schulwesens mitzuarbeiten und dafür gesellschaftliche Mehrheiten zu finden“. Wenn im nächsten Jahr die Grundschule ihr 100-jähriges Bestehen feiert, die Gesamtschule auf 50 Jahre zurückblicken kann und die UN-BRK ihr Zehnjähriges erlebt, dann gibt der Blick auf die bildungspolitischen „Baustellen“ und unerledigten Aufgaben genügend Anlass für öffentliche Aufklärung und selbstbewusstes Eintreten dafür, dass ein inklusives Schulsystem machbar und notwendig ist.

Fußnoten

[i] Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention: Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2017. Online: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf

[ii] <https://eine-fuer-alle.schule>

Inklusion als (bildungs-)gewerkschaftliches Thema

Ilka Hoffmann: Solidarität - Vielfalt - Gerechtigkeit

Von: **Dr. Ilka Hoffmann** (Mitglied des geschäftsführenden Vorstands der GEW)

SCHULE Die Forderung der UN-Behindertenkonvention Sondersysteme nach und nach zu überwinden, löst vielfach eher Angst als Begeisterung aus. Das Vorhandensein von Sondersystemen wird als Entlastung empfunden, auch wenn es die „Vielfalt“ im Klassenraum einschränkt.

Die Maikundgebungen 2018 standen unter dem Motto *Solidarität – Vielfalt – Gerechtigkeit*. Dieser Dreiklang fasst die Zielsetzung einer inklusiven Entwicklung der Gesellschaft schlagwortartig zusammen. Wir Gewerkschafter*innen würden keinen dieser starken und auch emotional bedeutsamen Begriffe in Frage stellen. Auf der abstrakten und programmatischen Ebene sind sie unumstritten. Schwieriger wird es, wenn wir diese Begriffe auf die konkrete „Arbeitsebene“ herunterbrechen und sie in spezifischen Bereichen zur Grundlage der gewerkschaftlichen und praktischen Arbeit machen wollen. Ich möchte dies am Beispiel des Arbeitsfeldes Schule verdeutlichen.

Solidarität.

Welche Solidarität mit wem und in welchem Kontext ist gemeint? Solidarität mit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft, mit den Schüler*innen, den Eltern und hier vor allem mit den (bildungs-) Benachteiligten? – Oder Solidarität mit den Arbeitskolleg*innen im Kampf für bessere Arbeitsbedingungen? Gerade im Arbeitsfeld Schule können diese beiden Ansätze von Solidarität in Konflikt geraten. Die Kolleg*innen erwarten von einer Gewerkschaft zu Recht, dass diese für gute und gesunde Arbeitsbedingungen sorgt. Die Arbeit in den Schulen ist durch die Kombination von steigenden Anforderungen an die Pädagog*innen und sich verschlechternden Bedingungen geprägt. Fachkräftemangel, verfallende Gebäude, große Lerngruppen und vielfältige pädagogische und soziale Herausforderungen prägen den Schulalltag. Unsere Forderung, Ungerechtigkeiten im Bildungssystem durch inklusive Bildung abzubauen, wird von nicht wenigen Kolleg*innen dementsprechend als „unsolidarisch“ gegenüber ihren Bedürfnissen als Arbeitnehmer*innen gewertet.

Vielfalt.

Vielfalt, Diversität, heterogene Lerngruppen: Diese Begriffe werden auch von (Bildungs-)Politiker*innen in Bezug auf das Arbeitsfeld Schule gebraucht. Betrachtet man die Organisationsformen, Rahmenbedingungen und Vorgaben im Arbeitsfeld Schule, dann sie nicht mehr als oberflächliche Lippenbekenntnisse: Das gegliederte Schulsystem, schulformbezogene Lehramtsstudiengänge, das Bewertungssystem auf der Grundlage von Ziffernoten, zentrale Abschlussprüfungen und verpflichtende Bildungsstandards – all diese Vorgaben und Strukturen gehen von weitgehend homogenen mittelschichtsorientierten Lerngruppen aus. Lehrkräfte sind also dazu angehalten, in einem auf Homogenität ausgelegtem System, Vielfalt zu gestalten.

Auch die Kollegien selbst sind nicht sehr vielfältig. Man findet kaum Menschen mit Behinderungen oder Menschen aus anderen Kulturkreisen in den Lehrerzimmern. Schon Männer sind in mancher Schulform eine extrem kleine Minderheit. Dieser Widerspruch – in einem auf Exklusion angelegten System Inklusion zu gestalten – führt bei den Kolleg*innen zu Überforderungen. Die Forderung gemäß der UN-Behindertenkonvention Sondersysteme nach und nach zu überwinden, löst vielfach eher Angst als Begeisterung aus. Das Vorhandensein von Sondersystemen wird als Entlastung empfunden, auch wenn es die „Vielfalt“ im Klassenraum einschränkt.

Gerechtigkeit.

Dem deutschen Schulsystem wird in regelmäßigen Abständen in nationalen und internationalen Studien bescheinigt, dass es Bildungsbenachteiligungen verstärkt, also „ungerecht“ ist. Hier führen die hierarchische Gliederung in verschiedene Schulformen und die frühe Trennung der Kinder in verschiedene Bildungsgänge zu strukturellen Benachteiligungen.

Würde also die Überwindung der Gliedrigkeit zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen? Nur teilweise, denn die Unterschiede zwischen den Schulen in verschiedenen Wohnquartieren sind extrem hoch. Wir haben Schulen, die in „armen“, von vielfältigen sozialen Herausforderungen geprägten Vierteln den gleichen Output produzieren sollen, wie Schulen im Villenviertel. Die besonderen Herausforderungen bestimmter Schulen sind die Folgen verfehlter Sozialpolitik. Es fehlt an bezahlbarem Wohnraum, und die unsoziale Politik der letzten Jahre hat zur Verarmung von immer mehr Familien geführt. Eine gezielte Förderung und Unterstützung von Kindern aus Armutsverhältnissen blieb und bleibt leider aus. Den Lehrkräften wird die Aufgabe zugemutet, die Nachteile einer verfehlten

Sozialpolitik auszugleichen und dies in einem System, das auf die Verstärkung dieser Ungleichheit hin angelegt ist.

„Gerechtigkeit“ hat im Arbeitsfeld Schule aber noch einen weiteren Aspekt: In den Schulen arbeiten Lehrkräfte oft das Gleiche aber mit unterschiedlicher Bezahlung. Hier zählt die Laufbahn und nicht die Tätigkeit. Hinzu kommen sozialpädagogische Fachkräfte in z.T. prekären Arbeitsverhältnissen. Angesichts des von der Regierungskoalition vereinbarten Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung in den Grundschulen sowie des allgemeinen Mangels an Geld und Fachkräften im Bildungswesen wird die Zahl der prekären Beschäftigungsverhältnisse in Schulen noch zunehmen.

Wie lassen sich diese Widersprüche zwischen (bildungs-)politischen Überzeugungen und Interessenvertretung auflösen? – Dies kann nur gelingen, wenn die Bildungsgewerkschaft der widersprüchlichen Bildungs- und Sozialpolitik einen eigenen Kompass professionellen und gewerkschaftlichen Handelns entgegensetzt. Eine gute Orientierung bietet hier das von der GEW mitunterzeichnete Manifest zum Berufsethos der Bildungsinternationalen, der Dachorganisation der weltweiten Bildungsgewerkschaften.

Es vereint drei Perspektiven:

1. das Menschenrecht auf Bildung als Grundlage professionellen Handelns;
2. die arbeitsrechtliche Perspektive, die auf angemessene Rahmenbedingungen achtet;
3. die Professionsentwicklung, um die Qualität im Bildungsbereich zu gewährleisten.

Das BI-Manifest verbindet demnach individuelle, kollektive und gewerkschaftliche Selbstverpflichtungen. Denn es reicht nicht, wenn einzelne pädagogische Fachkräfte ihre Tätigkeit nach ethischen Grundsätzen ausrichten. Diese können nur dann in einer Einrichtung wirksam und tragfähig sein, wenn sie vom gesamten Kollegium, den verschiedenen im Arbeitsfeld Schule tätigen Professionen geteilt und gelebt werden. Zu einem verbindlichen Berufsethos gehören also auch kollegiales Miteinander und professionelle Teamarbeit, also Solidarität untereinander.

Das Berufsethos muss auch Leitlinie gewerkschaftlicher Arbeit sein. Im GEW-Kontext meint dies: Das uneingeschränkte Bekenntnis zu den allgemeinen Menschen- und Kinderrechten sowie zu den UN-Antidiskriminierungskonventionen sollte die Grundlage unseres professionellen Handelns sein. Nach diesem Wertekanon beurteilen wir Schulgesetze, organisatorische Regelungen,

Strukturen und Rahmenbedingungen (Personalschlüssel, Unterrichtsverpflichtung, materielle Bedingungen...). Auf diese Weise helfen wir als Gewerkschaft mit, die Professionen und die Gesellschaft insgesamt weiterzuentwickeln. Alle Menschenrechtskonventionen zielen auf die Gestaltung einer vielfältigen, diskriminierungsfreien Gesellschaft ab.

Pädagogische und gewerkschaftliche Arbeit ethisch zu verorten, ist kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit, denn:

- Wir dürfen es nicht der Politik überlassen zu definieren, was als gute Bildung für alle gilt. Wir müssen unsere eigene Sicht, unsere eigenen Visionen entwerfen und politisch einbringen.
- Gemeinsame Werte, gegenseitige Achtung und Kooperation verbessern nicht nur die pädagogische Qualität einer Schule, sondern tragen wesentlich zur Berufszufriedenheit bei.
- Die eigene Tätigkeit ethisch zu begründen, hilft in Konflikt- und Entscheidungssituationen.

Nicht zuletzt: Ethische Maximen sind als professionelle Richtschnur eine Kraftquelle im Kampf für bessere Arbeitsbedingungen – und machen ihn glaubwürdiger, denn er fußt auf Solidarität, Vielfalt und Gerechtigkeit!

Autistenfreundliche Schulen sind gute Schulen

Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe

Von: **Dr. Peter Schmidt** (Koordinator IT-Projekte, Autor, Referent)

AUTISMUS Alles, was autistische Kinder brauchen, um an einer normalen Schule zu „überleben“, hilft übrigens auch allen anderen Schülern. Insofern ist eine autistenfreundliche Schule eine Institution, an der Menschen sind, die die Vielfalt respektieren.

W

ie so oft im Leben war auch zu Beginn meiner Schulzeit der erste Eindruck entscheidend, den ich hinterließ. Unser Lehrer stellte uns am ersten Schultag die Aufgabe, aus den bunten Stäben unseres Rechenkastens „etwas Schönes“ zu bauen. Während alle anderen Kinder laut und wild drauflos bauten, brauchte ich einen Plan und das Wissen, wie viele Stäbe ich von welcher Sorte überhaupt im Kasten habe! So machte ich eine Inventur, indem ich die Stäbe stapelte. Der Lehrer bewunderte meine Struktur. Und ich begriff, dass meine dreidimensionale Inventur schon ein Ergebnis ist! 35 Jahre später konnte sich dieser Lehrer noch immer an dieses Bauwerk und mein Sein erinnern. Als ich wissen wollte, wie er mich damals wahrgenommen hatte, sagte er, vom ersten Moment an sei ihm klar gewesen, „dieses Kind ist was Besonderes“. Sein unwiederholbar erster Eindruck, den ich bei ihm hinterließ, der war positiv! Sein zweiter Eindruck, „der Junge ist irgendwie komisch“, der kam erst danach, und das sei mein Glück gewesen.

„In einer Abweichung sollte man nicht gleich eine Störung, sondern einfach das Besondere sehen.“

Weiterhin sagte er mir, dass ich bei einem anderen Klassenlehrer möglicherweise nicht lange an der Schule gewesen wäre, weil andere Lehrer nicht bereit gewesen wären, einige Ausnahmen zu gewähren, die ich einforderte, um die Schulzeit möglichst gut überleben zu können. Heute heißt dies für mich, weiterzugeben, dass man in einer Abweichung nicht gleich die Störung, sondern einfach das Besondere sehen muss!

Autismus zu verstehen, ist daher eine wichtige Voraussetzung, um das Verhalten und die Wahrnehmung autistischer Menschen für Außenstehende nachvollziehbar

zu machen. Daraus ergeben sich die Merkmale einer autistenfreundlichen Schule. Daher beginne ich mit einer Einleitung über das Phänomen Autismus. Autisten sind zwar individuell verschieden, es gibt aber dennoch verbindende Muster. Autisten haben vor allem große Schwierigkeiten mit der nonverbalen Kommunikation. Sie können die Beziehungsebene in einer Kommunikation nicht oder nur rudimentär erkennen. Das hat zur Folge, dass subtile, soziale Erwartungshaltungen anderer oft unerfüllt bleiben.

Es kann vorkommen, dass zum Beispiel in bester Absicht gesendete Informationen oder gutgemeinte Verhaltensweisen von Autisten von außen als Provokation aufgefasst werden, ohne dass das so gewollt war. Haltgebende Rituale und Strukturen, die sich Autisten entweder selbst geschaffen haben oder die von außen vorgegeben werden, spielen für das Wohlbefinden von Autisten eine große Rolle. Bei unkalkulierbaren Abweichungen von diesen Strukturen kommt es zu Krisen, die sich zum Beispiel in Panik oder Schweigen äußern können.

„Autisten wirken oft wie ‚Gefangen im Ich.‘“

Weiterhin kämpfen auch viele Autisten mit Prosopagnosie[1], was sich zum Beispiel im Nichtgrüßen manifestieren kann, sowie mit der Reizverarbeitung, so dass sie nicht hinterherkommen, eine hohe Anzahl von gleichzeitig auf sie einströmenden Informationen zu verarbeiten. Das alles und noch mehr hat zur Folge, dass die Stärken autistischer Menschen, z. B. ihr besonderer Blick für Details oder sonstige vom Autismus völlig unabhängige Fähigkeiten, oft nicht mehr gewürdigt werden. Zusammengefasst wirken Autisten auf Außenstehende nicht selten wie „Gefangene im Ich“.

„... als würde man von einem Rollstuhlfahrer verlangen, die Treppe raufzufahren.“

Schon immer fühlte ich um mich eine Art „Mauer“, von der ich heute weiß, dass sie nur ein anderes Wort für die Wirkung von Autismus ist. Autismus ist eine unsichtbare Behinderung, die erst durch die Wirkung als Undeutbarkeit von Abweichungen im Verhalten wahrnehmbar ist. Die Unsichtbarkeit der Behinderung hat im Gegensatz zum Rollstuhlfahrer, dem unmittelbar anzusehen ist, was man von ihm nicht verlangen kann, bei Autisten zur Folge, dass man von ihnen oft vergebens Dinge verlangt, die „andere schließlich auch ertragen müssen“. So als würde man vom Rollstuhlfahrer verlangen, die Treppe raufzufahren!

Um das Kernproblem, das alle Autisten miteinander verbindet, die abweichende Kommunikation auf der Beziehungsebene, für Außenstehende nachföhlbar zu machen, habe ich ein Farbspektrummodell entwickelt. Wenn Emotionen die Farben der Kommunikation wären, dann hätte ich sozusagen bei der Emotionserkennung eine Schwarz-Weiß-Darstellung der emotionalen Farben mit vielen Grautönen dazwischen. Das bedeutet, dass ich beispielsweise nicht erkennen kann, ob die rote oder die grüne Emotion im Raum ist, wenn beide in meiner Wahrnehmung den gleichen Grauton darstellen.

Die Folgen illustriert folgendes Beispiel: „Peter, damit hast du uns einen großen Bären dienst erwiesen!“. Was für ein großes Lob! Die Eins mit Sternchen. Wer immer mir das sagte, muss hoch erfreut über das gewesen sein, was ich tat. Und so tat ich genau das was er mit diesen Worten lobte, erst recht! Denn vor meinem geistigen Auge sah ich den Bären in Alaska, dem ein großer Fischfang gelungen ist! Die Wut, die andere im Gesicht des Senders der Bären dienstbotschaft wahrnehmen, ist für mich ohne weitere Hinweise nicht erkennbar! Die rote Emotion (Wut) zeigte in meiner Wahrnehmung die gleiche Farbe (Grau) wie die grüne Emotion (Freude). Also blieben soziale Erwartungshaltungen, die mit dem Senden dieser Wut-Botschaft verknüpft waren, stets unerfüllt. Stattdessen wurde mir Provokation unterstellt, obwohl nur ein simples Missverständnis vorlag! Man hätte sich bei mir vergewissern müssen, dass ich die Botschaft so verstanden habe, wie der Sender es verstanden wissen wollte!

Je jünger ein Autist ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass derartige Dinge passieren. Je mehr Lebenserfahrung vorliegt, desto kleiner wird die Wahrscheinlichkeit, dass Redewendungen fehlinterpretiert werden. Doch es wird nie aufhören! Ein Autist lernt durch Erfahrung, das was er nicht kann, in dem Sinne zu kompensieren, dass er mit den Ohren sieht. So wie ein Blinder, der sich seine Umgebung mit allen anderen Sinnen ersieht, aber nicht mit den Augen.

Wenn Erwartungen, die an eine nonverbal kommunizierte Botschaft geknüpft sind, nicht erfüllt werden, dann kann es sein, dass ein Verhalten als böartige Provokation oder Ignoranz fehlgedeutet wird, obwohl der Autist aus seiner Wahrnehmung heraus in gutartiger und bester Absicht handelte. Jede Form der Sanktion wäre dann kontraproduktiv – für alle an einer Situation Beteiligten!

„Ich lernte, dass ich mich nur daneben benehmen muss, um für mich ungeeignete Dinge nicht mehr mitmachen zu müssen.“

Kontraproduktiv sind auch alle Strafen, die ein Autist ungerecht findet oder die er gar als Belohnung wünscht! In all diesen Fällen erreichen Außenstehende nicht,

dass sich das Verhalten des Autisten ändert, ganz im Gegenteil! Wenn ein Autist eine Strafe ungerecht findet, fühlt er sich mit seiner Wahrnehmung nicht verstanden! Und manchmal gibt es gar Dinge, die alle anderen als peinlich oder als Strafe bewerten, die ein Autist schön und erstrebenswert findet. So wollte ich als Kind zum Beispiel bei der „Reise nach Jerusalem“ nicht mitmachen, weil es erstens gar keine Reise nach Jerusalem war und zweitens die Spielregeln wirr waren. Es war unklar, wie viel Körpereinsatz ich beim Kampf um die verbliebenen Stühle einsetzen darf. Und ich wollte nicht berührt werden. Als ich einmal zu viel schubste, um einen Stuhl zu ergattern, kam vom Erzieher ein „In die Ecke, Peter!“ Wow, was Besseres konnte mir ja gar nicht passieren! Ich war fortan von dem blöden Spiel befreit! Ich lernte, dass ich mich nur daneben benehmen muss, um für mich ungeeignete Dinge nicht mehr mitmachen zu müssen.

Außenstehende sehen nicht selten stereotype Bewegungen bei autistischen Menschen. Dies sind emotionale Signale, die zum Beispiel große Freude ausdrücken können. Ich bin dann völlig in mir selbst versunken und genieße das, worüber ich mich freue. Andere Stereotypen helfen wie ein Blitzableiter, mich zu erden und akuten Stress abzubauen. Solange Stereotypen niemanden stören oder gefährden, sollten sie nicht verboten werden, weil sie das Wohlbefinden des Autisten sichern. Ohne diese auszuleben, könnte er ins Chaos abgleiten. Sie zu verbieten, wäre ungefähr so, als würden sich Menschen untereinander verbieten, über Witze zu lachen oder bei Schmerzen schreien zu dürfen!

„Autistenfreundliche Schulen haben hingegen Platz für haltgebende Rituale.“

Ich fand schon immer Halt und Freude in meinen stereotypen Beschäftigungen. Ich sah mich selbst als Auto, ging mit ausgestreckten Armen zur Schule und über den Schulhof, das imaginäre Lenkrad haltend, Geräusche machend, so kannte mich jeder. Im Unterricht hatte ich mein Autochen, ein kleines Ford Capri Modell, unter dem Pult stehen, das mich beglückte. Andere Kinder brachten fortan auch Autos mit und lärmten und alberten damit herum. Daraufhin verbot unser Lehrer allen Schülern Autos in die Schule mitzubringen, obwohl ich mit meinem Autochen niemanden gestört hatte. Der Entzug meines Autos hatte einen kompletten Blackout zur Folge. Ich konnte nicht mehr mitmachen, kaum noch reden. Das schockte mich sehr. . Autistenfreundliche Schulen haben hingegen Platz für Halt gebende Rituale, zumal, wenn sie nicht stören.

„Geschichten von Autisten sind nicht mit dem üblichen Schema bewertbar.“

Die abweichende Wahrnehmung wirkte sich natürlich auch auf Klassenarbeiten aus, vor allem in Aufsätzen. Ich war nicht fähig, aus einer Bildergeschichte eine „richtige“ Geschichte zu schreiben, stattdessen beschrieb ich nur, was auf den Bildern dargestellt war. Bei einer Nacherzählung erzählte ich gleich eine ganz andere Geschichte, weil ich einfach nicht herausfinden konnte, was man sich von all dem, was der Onkel Lehrer da vorgelesen hatte, denn überhaupt merken sollte. Auf einen Französisch-Aufsatz am Gymnasium über unsere Klassenfahrt bekam ich von der Lehrerin das Feedback: „Peter, du beschreibst die ganze Zeit, welche Straßen wir gefahren sind, aber der Leser erfährt nicht, mit wem du da warst und was du da gemacht hast und wie du dich gefühlt hast. Inhaltlich weiß ich nicht was ich davon halten soll!“ Der Inhalt ist dann nicht mit dem üblichen Schema bewertbar.

Oft war für mich der Unterricht erholsam, in der Pause kam dann der eigentliche Stress. Denn im Gegensatz zum ruhigen, strukturierten und meist leisen Unterricht war die Pause immer laut und chaotisch. Sie war anstrengend, da sie Ort und Zeit des scheinbar sinnlosen Smalltalks war und zudem die größte Angriffsfläche für Mobbing und Bullying bot. Ich dagegen suchte und fand mein Bibliotheksasyl: In der Studienbücherei gab es leichtes Lernen und Lesen ohne lästigen Lärm.

In der Regel war ich eine Form von Musterschüler. Aber es gab immer mal wieder Situationen, die die Lehrer voreilig ungerecht bewerteten. Das illustriert zum Beispiel nachfolgende Geschichte.

Auf dem Schulhof gab es buschartige Bäume, auf denen die Schüler in den Pausen gerne kletterten. So auch ich. Und plötzlich stieß mich ein Mädchen von meinem Ast, kommentiert mit den Worten „Da habe ich gegessen!“, was gar nicht stimmte, jedenfalls nicht in der Pause. Ich landete im Dreck, sie setzte sich auf den Ast. Was die darf, darf ich auch! Also schubste ich sie genauso von diesem Ast: „Da habe ich gegessen!“ Diesmal stimmte das! Doch das Mädchen schrie los, ich flüchtete vor dem grellen Gekreische, das ich nicht ertragen konnte. Damit schien die Sache für mich erledigt.

Im Klassenraum wurde ich von Mitschülerinnen mit den Worten erwartet: „Du spinnst ja wohl, die hat sich was gebrochen!“ Das kommentierte ich mit der Feststellung: „Sorry, das ist nicht meine Schuld! Wenn sie kranke Knochen hat oder nicht landen kann, dann darf sie nicht auf Bäume klettern und erst recht nicht vorher andere vom Baum schubsen!“ Der dann erschienene Lehrer wollte nicht wissen, was sich da genau zugetragen hat, sondern sah ganz allein das Ergebnis:

„Peter, dein Arm ist heil, du hast ihr den Arm gebrochen! Deswegen gibt es für dich den Tadel!“

Das verletzte mein Gerechtigkeitsempfinden sehr, denn immerhin hatte sie mich zuerst gestoßen, und das auch noch ohne Grund, wohingegen ich sehr wohl einen Grund hatte. Und es war nicht meine Absicht, ihr mehr wehzutun als sie mir wehgetan hat. Da sie mit dem Ärgern angefangen hatte, war sie aus meiner Sicht für das Ergebnis ganz allein verantwortlich. Der dies anders sehende Lehrer hatte seine Autorität bei mir vollständig verloren, weil er nicht wissen wollte, wie es zu diesem Ergebnis kam!

„Ein Konflikt mit einem Autisten ist wie brennendes Fett in der Pfanne.“

Er konnte auf mich keinerlei Druck mehr ausüben. Um seine Autorität wiederherzustellen, hätte er sich zunächst doch noch die ganze Geschichte anhören müssen und nicht nur das Ergebnis zur Beurteilung der Lage heranziehen dürfen. Dann hätte er sich bei mir entschuldigen und den Tadel zurücknehmen müssen! Oder dem Mädchen auch einen Tadel für das Runterschubsen geben müssen! Alles andere war für mich nicht in Ordnung!

So gleicht der Umgang mit dem Konflikt einer Gratwanderung. Konflikte haben scheinbar schon öfter dazu geführt, dass Autistenleben voreilig zerstört worden sind, weil man Gutgläubigkeit und Gerechtigkeit mit einem der Situation nicht angemessenen Normenschema sanktionierte. Ich habe es immer geschafft, dass es nicht vollkommen eskaliert, weil ich immer intelligent genug war, die Situation zu „retten“, und weil ich stets fachlich das ablieferte, was die Schule verlangte, man mich also anderweitig wertschätzte.

Ein Konflikt mit einem Autisten ist wie brennendes Fett in der Pfanne. Dieses ist nicht mit der Standardmethode „Wasser“ lös(ch)bar. Man muss aufpassen, dass Mobber ihr Ziel nicht methodisch erreichen, indem sie so lange mobben, bis das Opfer als Täter hingestellt wird. Ein klassenüblicher Spaß kann vom Autisten als Angriff gewertet werden, weil Autisten große Schwierigkeiten haben, Späße und Ironie zu erkennen. Durch das wörtliche Verstehen kann es zu üblen Missverständnissen kommen. Redewendungen nahm ich oft wörtlich. Da ich oft geärgert wurde, sagte zum Beispiel auch meine Mutter zu mir: „Du musst dich einfach mehr durchbeißen!“ Den nächsten Schüler, der mich ärgerte, indem er mir meine Ordnung auf dem Tisch zerstörte, biss ich so stark, dass er sofort zum Arzt musste. Da merkte ich auch, dass das wohl so nicht gemeint gewesen sein konnte, aber es war zu spät. Sanktionen gab es dennoch keine, sie wären auch

kontraproduktiv gewesen, denn ich habe ja nur ausgeführt, was andere von mir wollten.

Daher ist es sehr wichtig, bei Konflikten immer nach dem Warum zu fragen, um die Wahrnehmung des Autisten zu verstehen. Genauso wichtig ist es aber auch, das Warum zu erklären, wenn ein Verhalten vom Autisten nicht hinnehmbar ist. Ein „Das gehört sich nicht!“ reicht bei Weitem nicht! Denn was sich gehört oder nicht, ist oft historisch bedingt oder gar reine Willkür!

Eine weitere Form von Schwierigkeiten erwartet vor allem Lehrer, wenn sie versuchen, das Erreichen des Lernziels nach Schema F zu überprüfen. So gab es in der Schule einen Englisch-Test, bei dem als Aufgabenstellung „Blue or Black?“ zu lesen war. Darunter mehrere Bilder, auf denen verschiedene Gegenstände in Blau oder Schwarz abgebildet waren. Neben den Bildern standen Wörter wie „David, Susan, You, They“ und so weiter, gefolgt von Punkten. Ok, das ist also ein Vokabeltest, bei dem man Sätze bilden soll, in denen der jeweilige Gegenstand auf dem Bild vorkommt und dabei schreibt, ob der blau oder schwarz ist. Als Musterlösung gab es: „I have a pen, my pen is black.“

„Autistenfreundliche Schulen geben zu, wenn sie eine unklare Aufgabenstellung formuliert haben.“

Ich vervollständigte alle Sätze nach demselben Schema: „... has/have a blablabla, my blablabla is blue/black“. Ich bekam den Test zurück mit „4 mistakes“, ich hätte bei David „his“, bei Susan „her“ und so weiter schreiben müssen. Ich hätte die Personalpronomina nicht erkannt! Was für ein Schwachsinn! Daran bestand die Aufgabe nicht! Nur darin, blau oder schwarz zu erkennen! Natürlich kann ich die Personalpronomina, ich bot dem Lehrer an, spontan einen mündlichen Test zu machen, aber er blieb bei seiner Feststellung, dass ich das ja offenkundig nicht könne, sonst hätte ich es ja wohl geschrieben, den mündlichen Test könne er sich sparen. Da die Eins im Englischen dadurch futsch war, machte ich fortan bei Englisch nicht mehr mit, der Lehrer hatte seine Autorität für den Rest des Schuljahres verloren!

Ein Lehrer behält seine Autorität, wenn er in der Lage ist, Fehler einzugestehen. Er verliert sie, wenn die Faktenlage gegen ihn spricht! Autorität kraft Amtes geht gar nicht, nur kraft Kompetenz! Autistenfreundliche Schulen geben zu, wenn sie eine unklare Aufgabenstellung formuliert haben. Das Überprüfen des Lernziels darf nicht zwingend nach Schema F erfolgen!

An dieser Stelle möchte ich nicht unerwähnt lassen, dass Autisten oft auch anders lernen als die meisten anderen Schüler. Man darf ihnen gerne Wege des Lernens vorschlagen, aber niemals vorschreiben, wenn sie für sich eine besser funktionierende Alternative gefunden haben. Dann machen die das eben anders! Viele Autisten lernen übrigens weniger durch Nachahmen als viel besser durch Experimentieren!

Lehrerinnen und Lehrer sowie weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an autistenfreundlichen Schulen leben eine Schulkultur, die Vielfalt als Normalität begreift. Sie erkennen die Bedürfnisse aller Beteiligten, respektieren dabei besonders die oft ungewöhnlichen Bedürfnisse des autistischen Menschen. Sie äußern bei gelegentlichen Schwierigkeiten nicht gleich Killerphrasen wie „Dann gehört dieses Kind eben nicht auf diese Schule!“, „Stell’ dich nicht so an!“, „Es gibt keine Extrawürste. Basta!“ und andere.

Insbesondere bestehen sie nicht auf die Einhaltung von Regeln, die offenbar für einen gegebenen Kontext nicht gemacht sind und deren Anwendung in der momentanen Situation kontraproduktiv wäre. Sie sorgen für Ruhe und Reizarmut besonders im Unterricht, fördern die Stärken autistischer Schüler und üben konstruktiv Kritik an deren Schwächen.

Autistenfreundliche Schulen wissen, dass die Kommunikation zu Missverständnissen führen kann, dass das Sozialverhalten von Autisten anders ausgeprägt ist, dass Autisten Strukturen brauchen. Sie streben daher eine nachhaltige Lös(ch)ung aufkommender Konflikte an, was erfordert, dass auch die Sicht des Autisten verstanden und angenommen wird, weil dieser grundsätzlich in anderen Normen lebt und oft ein anderes, „logisches“ Gerechtigkeitsempfinden hat.

„Eine autistenfreundliche Schule ist eine Institution, an der Menschen sind, die die Vielfalt respektieren.“

Anhand meiner persönlichen Geschichten aus der Schulzeit wird deutlich, dass es vor allem autistenfreundliche Lehrer und ihnen folgende Mitschüler sind, die mit ihrem Verhalten eine Schule autistenfreundlich machen können. Die Inklusion andersartiger Menschen in eine Normenwelt ist immer eine Gratwanderung zwischen Sonderbehandlung und Integration. Die Sonderbehandlung sollte nur soweit gehen wie nötig. Die Integration sollte, wann immer möglich, erfolgen, um das Miteinander zu fördern.

Alles, was autistische Kinder brauchen, um an einer normalen Schule zu „überleben“, hilft übrigens auch allen anderen Schülern. Insofern ist eine

autistenfreundliche Schule eine Institution, an der Menschen sind, die die Vielfalt respektieren. Zugang zu einem autistischen Schüler erhalten Sie nur dann, wenn Sie ihn wohlwollend dort abholen, wo er steht, also in seine Weltsicht unvoreingenommen eintauchen und gegebenenfalls vorhandene Wertesysteme um Abweichungen ergänzen. Vor allem dürfen Sie niemals versuchen, aus ihm etwas zu machen, was er nicht ist und nie sein können wird, sondern ihn mit dem was er aus seinem Innersten heraus anbieten kann, aufblühen lassen.

Literatur

Schmidt, Peter: Der Junge vom Saturn, erschienen 2013 im Patmos-Verlag als Hardcover, 2015 im Goldmann-Verlag als Taschenbuch.

Schmidt, Peter: Was eine autistenfreundliche Schule braucht, In: Hartmut Sautter u. a. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit ASS – Neue Wege durch die Schule, erschienen 2012 bei Kohlhammer.

Fußnoten

[1] „Gesichtsblindheit“; Menschen mit Prosopagnosie haben Schwierigkeiten, sich Gesichter zu merken bzw. Gesichter zu unterscheiden.