Deutscher Lehrerverband

April 2013

Positionspapier „Inklusion“

Ein **Mehr an Gemeinsamkeit** von behinderten und nicht behinderten Menschen ist in allen gesellschaftlichen Bereichen, zumal auch im Bildungsbereich wünschenswert. Dieses Mehr ist aber nur möglich, wenn die Wege der Inklusion vom Kindeswohl aller Kinder ausgehen sowie realistisch und frei von ideologisch motivierter Instrumentalisierung sind.

Das **differenzierte deutsche Förderschulwesen** mit seinem hochprofessionellen Lehrpersonal hat sich bewährt. Anstatt es zur Disposition zu stellen, sollte man alle Kraft für dessen Weiterentwicklung und Finanzierung aufwenden und alles unternehmen, um die Integration Behinderter in die allgemeine und berufliche Bildung und in die Arbeitswelt voranzubringen.

I. Grundsätze für eine inklusive Beschulung

1. Es ist zu unterscheiden zwischen **Inklusion als Ziel** und **Inklusion als Weg**. Das Ziel jeder behindertenpädagogischen Bildungsmaßnahme ist eindeutig und unumstritten: Es geht um die berufliche und soziale Eingliederung dieser jungen Menschen. Daran muss sich jede Bildungsmaßnahme messen lassen. Allerdings widersprechen sich die Vorstellungen vom Weg zu diesem Ziel.

2. Jede Behinderung muss individuell und differenziert betrachtet werden. Das **Kindeswohl in seiner je eigenen Ausprägung** ist entscheidend, damit nicht am Ende ein Anpassungsdruck und ein Gefühl der Ausgrenzung entstehen. Es muss vermieden werden, dass Schüler mit Anforderungen konfrontiert werden, denen sie nicht gewachsen sind. Es kann keinen Automatismus geben – weder bei der Überweisung in eine Förderschule noch bei der Zuweisung in eine integrative/inklusive Klasse. Jede Behinderung ist zu spezifisch, als dass man auf differenzierte Diagnostik und Entscheidung verzichten könnte. Der Förderbedarf eines Kindes mit einer geistigen Einschränkung ist ein anderer als der eines seh-, hör- oder motorisch beeinträchtigten Kindes.

3. Inklusion ist nur dann zu befürworten, wenn begründete Aussichten bestehen, dass ein Schüler das **Bildungsziel der betreffenden Schulform** erreichen kann und die Regelklasse durch die Inklusion nicht über Gebühr beeinträchtigt wird und die Klasse insgesamt von der Inklusion profitiert.

4. Wenn eine Behinderung bzw. Beeinträchtigung **mit Hilfe technischer oder baulicher Mittel** (Digitalisierung des Unterrichtsgeschehens, Aufzüge in Schulgebäuden, zusätzliche Räume usw.) bzw. mit Hilfe zusätzlicher Fachkräfte kompensiert werden kann, steht einer Inklusion nichts im Wege.

5. Die Möglichkeiten der Inklusion bei verhaltensauffälligen oder kognitiv beeinträchtigten Schülern ist mitunter kaum umsetzbar.

6. Inklusion ist nur mit entsprechenden **personellen Ressourcen** möglich. Das heißt, je nach Behinderung/Beeinträchtigung brauchen inklusive Klassen bzw. Schulen doppelte Lehrerbesetzungen, zusätzliche Verfügungsstunden, eine pädagogisch vertretbare Lehrer/Schüler-Relation und zusätzliche spezialisierte Kräfte (z.B. Gebärdendolmetscher, Schulwegbegleiter, medizinisch geschultes Personal, mobile Dienste). Hilfreich wäre es auch, wenn mehr Lehrer, die selbst behindert sind, an den Schulen tätig werden könnten. Realitätsfremd dagegen ist die Vorstellung, alle Lehrer könnten zu Spezialisten der Inklusion ausgebildet werden. Eine Ausbildung von Sonderpädagogen ist weiterhin zwingend erforderlich.

7. Inklusion darf **kein Einsparmodell** sein. Zu Recht wird für Schüler in Förderschulen pro Kopf ein Mehrfaches an Finanzen aufgebracht. Diese Mittel dürfen bei einer Inklusion nicht zur Disposition stehen, sondern sie müssen eben dann für das Gelingen der Inklusion zur Verfügung stehen. Es ist aber auch legitim, nach der Kosten-Nutzen-Relation unterschiedlicher Förderkonzepte zu fragen.

8. Die Tatsache, dass Befürworter integrativer, egalitärer Schulsysteme gerade auch in der Behindertenpädagogik verstärkt den Weg der Integration/Inklusion beschreiten, nährt den Verdacht, dass die Debatte um die richtige Schule für Benachteiligte auch eine ideologische ist. Hier drohen Behinderte instrumentalisiert zu werden für die Vision einer „Schule für alle“. Auf eine solche Instrumentalisierung muss aber gerade im sensiblen Bereich der Behindertenerziehung verzichtet werden. Inklusion darf **nicht Gegenstand ideologisch motivierter Winkelzüge** sein. Es geht um praktische Lösungen und nicht um normative Setzungen. Es bringt die behinderten jungen Menschen auch nicht weiter, wenn man die Behinderten- bzw. Förderkategorien abschafft bzw. verbal wegdefiniert. Damit werden die Behinderungen und Beeinträchtigungen nicht unsichtbar, und die betroffenen Eltern werden nur weiter verunsichert. Die Förderbedürfnisse der betreffenden Menschen sind damit nicht erledigt.

II. Hintergründe

1. Vorgeschichte

Die Debatte um die Integration von behinderten und beeinträchtigten Menschen ins Regelsystem der allgemeinbildenden und der beruflichen Bildung gibt es nicht erst seit der jüngsten **UN-Konvention** („Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, verabschiedet 2006, in Kraft seit 2008, in Deutschland ratifiziert 2009). Diese Debatte war bereits 1973 vom **Deutschen Bildungsrat** initiiert worden. Der Bildungsrat hatte damals die Integration Behinderter in Regelklassen empfohlen und das Sonderschulwesen radikal in Frage gestellt. In der Folge starteten vor allem die Länder Berlin, Bremen, Hamburg und Hessen Modellversuche.

Spätestens seit 1994 war in allen deutschen Ländern integrativer Unterricht möglich. In einem Beschluss vom 6. Mai 1994 hatte die **Kultusministerkonferenz (KMK)** den einzelnen behinderten Schüler in den Vordergrund gestellt, dessen Förderbedürftigkeit jedoch nicht mit Sonderschulbedürftigkeit gleichgesetzt. Vielmehr betrachtet die KMK die Bildung behinderter Menschen damals "ver-

stärkt als gemeinsame Aufgabe für alle Schulen". Am 27. Oktober 1994 war zudem das **Grundgesetz** erweitert worden. Im GG-Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 heißt es seitdem: "Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden." So gesehen, war Deutschland bereits lange vor der UN-Konvention auf dem Weg zur Inklusion Behinderter.

Am weitesten in der integrativen Schulpraxis ging bereits vor drei Jahrzehnten **Hamburg**. 1983 gab es dort Modellversuche an zwölf Grundschulen – im Herbst 1997 waren es 377 integrative Grundschulklassen mit gut 9000 Schülern. **Hessen** folgte 1991 unter dem Titel "Gemeinsamer Unterricht" mit 396 behinderten Kindern in Vorklassen und in den ersten Grundschuljahren; 1994 war die Zahl der behinderten Schüler in integrativen Klassen auf 1500 angewachsen. Für alle Integrationsmaßnahmen wurden 400 Lehrerstellen zur Verfügung gestellt. Der Bayerische Landtag verabschiedete im Mai 1998 eine Entschließung, derzufolge die Regelschule behinderten Kindern vermehrt geöffnet wurde.

2. Zurückliegende Bilanzen und Debatten

Der Erfolg der integrativen/inklusiven Beschulung stellte sich bislang in der Empirie als eher gering dar. **Hessische Schulämter** etwa hielten 1994 in "Sachstandsberichten" fest: Behinderte Kinder können in einer Sonderschule besser gefördert werden. Und: Die Rahmenbedingungen in den kleinen Gruppen der Sonderschulen sind für die Behinderten erheblich günstiger, die Lehrer sind kompetenter, die Ausstattung besser.

Kaum anders fiel der wissenschaftliche Bericht aus, den die "Arbeitsstelle Integration" am Institut für Behindertenpädagogik der **Universität Hamburg** über das Modell "Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt" erstellte. Die Untersuchung, deren Ergebnisse im September 1997 als vertrauliches Papier vorlag, aber erst im November 1998 publik wurde, dämpfte ebenfalls viele Hoffnungen. Im Gegenteil. Die Kernaussagen über den Erfolg "Integrativer Regelklassen" (IR), das heißt von Klassen mit heterogener, also behinderter und nichtbehinderter, Schülerschaft, sind eindeutig: "Auch im IR-System ist es trotz der sonderpädagogischen Ressourcen nicht gelungen, das Auseinanderklaffen der Leistungsschere aufzufangen." Und: "Es muss konstatiert werden, dass die Integration im Schulversuch nicht zur Reduzierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach Ende der Grundschulzeit geführt hat."

Die differenzierte und höchstindividuelle Beschulung eines behinderten Kindes in einer spezialisierten Förderschule ist einem integrativen/inklusiven Ansatz also in vielen Fällen überlegen. Die Behauptung, dass einheitliche Schulsysteme einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität belegt hätten und dass diese Erfahrung auch auf inklusive Bildung gelten könne, ist nicht belegt.

Vielmehr gilt: Die integrative Beschulung ist nicht per se humaner, demokratischer und effektiver.

Vielmehr zeigt sich wie in allen Bereichen allgemeiner und beruflicher Bildung: Je homogener eine Lerngruppe, desto individueller ist die Betreuung und desto größer sind die Fortschritte im kognitiven und im affektiven Lernbereich.

Sogar **verfassungsrechtlich** relevant war die Frage "Integration oder Separation" in Deutschland schon geworden, nämlich im Herbst 1997. Das Land Niedersachsen hatte eine körperlich und motorisch mehrfach behinderte Schülerin damals gegen den Wunsch der Eltern aus der fünften Klasse einer Gesamtschule

in eine Sonderschule überwiesen. Das **Bundesverfassungsgericht** bestätigte dieses Vorgehen und kam am 8. Oktober 1997 zu dem Urteil:

Die Überweisung an eine Sonderschule stelle nicht schon für sich eine Benachteiligung dar.

Eine solche sei nur gegeben, falls die Unterrichtung im Regelschulsystem möglich sei, der dafür vorhandene Personal- und Sachmittelbedarf bestritten werden könne und schutzwürdige Belange Dritter nicht entgegenstünden.

3. Zur Situation der Förderschulen in Deutschland

Das **deutsche Förderschulsystem** ist einmalig. Deutschland hat nämlich im allgemeinbildenden und im beruflichen Sektor weltweit eines der differenziertesten und funktionsfähigsten Systeme der Sonder- und Förderpädagogik. In Deutschland ist dies – anders als in vielen anderen Ländern – selbstverständlicher Bestandteil eines modernen Rechts- und Sozialstaates. Auch die **Terminologie** hatte sich im Lauf der Jahre weiterentwickelt und diesem Grundsatz Rechnung getragen. Aus den "Hilfsschulen" waren "Sonderschulen“, aus diesen in der Mehrzahl der deutschen Länder "Förderschulen" geworden.

In Deutschland besuchen derzeit etwa 365.700 Kinder und Jugendliche (233.400 Jungen und 132.300 Mädchen) eine der insgesamt rund **3.300 Sonder- beziehungsweise Förderschulen**. Das sind 3,2 Prozent aller Schüler. Rund 43 Prozent davon gehen in eine Schule für Lernbehinderte, rund 16 Prozent besuchen eine Schule für Geistigbehinderte, etwa acht Prozent eine Schule für Sprachbehinderte, rund 12 Prozent eine Schule für Verhaltensauffällige, rund 6 Prozent eine Schule für Körperbehinderte, jeweils ein bis drei Prozent eine Schule für Sehbehinderte oder für Gehörlose/Schwerhörige. Die Förderschüler werden von knapp 72.000 Lehrern unterrichtet. Im Schuljahr 2010/2011 wurden 79 Prozent der Schüler (in absoluten Zahlen 113.800) mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen unterrichtet (2000/2001 waren es noch 88 Prozent). Von Land zu Land weichen diese Anteile aber zum Teil erheblich voneinander ab: Im Saarland etwa werden 100 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen unterrichtet, in Bremen, Berlin und Schleswig-Holstein weniger als 60 Prozent. Ansonsten ist die Inklusionsrate sehr abhängig von der Altersstufe: In Kindertagesstätten beträgt er gut 60 Prozent, in Grundschulen rund ein Drittel und in weiterführenden Schulen rund 15 Prozent.

4. Die UN-Konvention verlangt keineswegs die Schließung von Förderschulen.

An keiner Stelle dieser Konvention findet sich eine Passage, mit der die Beschulung in Förderschulen als Diskriminierung betrachtet würde. Im Gegenteil: Artikel 5 (4) der UN-Konvention spricht davon, dass „besondere Maßnahmen … zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen“ nicht als Diskriminierung gelten. Und auch Artikel 24 der Konvention spricht nicht von einem inklusiven einheitlichen Schulwesen. In diesem Sinne hat sich im November 2010 auch die KMK geäußert: „Die Behindertenrechtskonvention macht keine Vorgaben darüber, auf welche Weise gemeinsames Lernen zu realisieren ist. Aussagen zur Gliederung des Schulwesens enthält die Konvention nicht.“