

Brigitte Schumann: Die Rolle der Sonderpädagogik in Zeiten inklusiver Bildung

(Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 04.06.2014)

Zum Vorgehen

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat die entscheidenden bildungspolitischen Weichen für das gestellt, was wir derzeit als „Inklusion in Schulen“ erleben. Mit ihren Beschlüssen von 2010 und 2011 ermöglicht sie das Unterlaufen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und räumt den Ländern dabei vielfältige Handlungsspielräume ein.

Die besonders „wunden Punkte“ der bildungspolitischen KMK Vorgaben sollen nachfolgend unter die Lupe genommen werden. Im Anschluss daran soll gezeigt werden, wie die Sonderpädagogik diese für sich nutzt und davon profitiert.

1. Die „Inklusionspolitik“ der KMK

1.1 Vermeidung des Menschenrechtsbezugs

Es fällt auf, dass die KMK und mit ihr verantwortliche Bildungspolitikerinnen und -politiker in den Ländern es tunlichst vermeiden, von Inklusion und inklusiver Bildung als Menschenrecht zu sprechen.

Es liegt offensichtlich nicht im bildungspolitischen Interesse zu verdeutlichen, dass Inklusion eben keine Sonderregelung für Menschen mit Behinderungen ist, sondern ein allgemeines Menschenrecht. Das passt auf jeden Fall zu der Bemühung, die Verpflichtungen aus der UN-BRK auf Menschen mit Behinderungen zu reduzieren und die materielle Ausgestaltung der Konventionsforderungen möglichst niedrig zu hängen.

1.2 Verfälschung der Konventionsziele

Die Erfüllung des Rechts auf inklusive Bildung mit dem Ausbau des Gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderungen in unserem selektiven Schulsystem gleichzusetzen, bedeutet, die Ziele dieser Menschenrechtskonvention gründlich zu verfehlen.

Zu der Frage, was genau die Forderung nach Inklusion für das deutsche Schulsystem impliziert, wird der ehemalige UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Munoz, zuweilen mit der Aussage zitiert: „Wie können wir das Bildungssystem in ein wirklich inklusives System umwandeln? Ich glaube, wir müssen nur eine einzige Kleinigkeit ändern, nur eine kleine Sache, nämlich alles“ (2009).

Das trifft den Nagel auf den Kopf!

Der Entwicklungsauftrag für ein inklusives Schulsystem bedeutet, Abschied zu nehmen sowohl von dem Sonder-/ Förderschulsystem als auch von dem selektiven allgemeinen Schulsystem und damit von einer an Leistungshomogenität orientierten Lernkultur, die alle Schülerinnen und Schüler - ungeachtet ihrer Unterschiedlichkeit - auf unfaire Art gleich behandelt.

Der Grundschulverband hat den Konventionsauftrag in die positive Formulierung gefasst: „Die Grundschule ist zur Grundstufe einer für alle Kinder und Jugendlichen gemeinsamen Schule weiter zu entwickeln. Im gemeinsamen Unterricht bis zum Ende der Pflichtschulzeit werden alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich individuell gefördert und im eigenverantwort-

wortlichen Lernen unterstützt. Indem sie mit- und voneinander lernen, übernehmen sie auch füreinander Verantwortung“ (2012).

Die KMK wehrt diesen unabweisbaren Reformanspruch ab, indem sie sich darauf beruft, dass die UN-Konvention keine strukturellen Vorgaben für die Vertragsstaaten enthält.

Wie ärmlich!

Eine solche Argumentation stellt sich bewusst blind gegenüber der Tatsache, dass sich die Menschenrechtskonvention rückbezieht auf das Konzept der inklusiven Bildung der UNESCO, das auf der UNESCO Weltkonferenz in der internationalen Erklärung von Salamanca schon 1994 ausformuliert wurde. Das Leitprinzip dieses Konzepts besteht darin, dass alle Kinder miteinander lernen, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, emotionalen, sprachlichen und anderen Fähigkeiten. Nur wer ideologische Scheuklappen hat, kann Schulstrukturen, die ein Sortieren und Aussortieren von Kindern und Jugendlichen zum Leitprinzip erheben, für vereinbar halten mit inklusiver Bildung.

Bedauerlicherweise halten sich sowohl die Monitoring-Stelle am Deutschen Institut für Menschenrechte als auch die Deutsche UNESCO - Kommission in ihrer „Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland“ (2014) mit Forderungen nach einer tiefgreifenden Schulstrukturreform zurück. Frau Erdsieck-Rave lehnte es für die Deutsche UNESCO Kommission ab, die Abschlusserklärung mit der Kritik am gegliederten selektiven Schulsystem zu „befrachten“. Die Deutsche UNESCO Kommission traut sich nicht, die 20 Jahre alte Erklärung der UNESCO auf die deutschen Verhältnisse anzuwenden.

Aber die Tabuisierung der Schulstrukturfrage geht dauerhaft nicht auf. Selektion und Inklusion sind absolute Widersprüche, die man nicht miteinander versöhnen kann. Das ist wie Rechts -und Linksverkehr gleichzeitig. Mit diesem Argument verweigern sich Gymnasien dem Inklusionsauftrag, wenn es um Kinder wie Henri geht, die nicht zielgleich unterrichtet werden können. Und die gutwilligen Kollegien, die Inklusion trotz der Widersprüchlichkeiten umsetzen wollen, müssen sich an der Paradoxie von Selektion und Inklusion im Schulalltag unnötig abarbeiten. Ziffernnoten, Klassenwiederholungen, Abschlungen, um nur die klassischen Selektionsinstrumente zu nennen, bremsen eine inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung aus. Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen bleiben in einem selektiven Schulsystem die „besonderen“ Kinder, für die Ausnahmetatbestände gelten.

In zweigliedrigen Schulsystemen wie hier in Hamburg sehe ich die Gefahr, dass die Schulform, die selbstverständlich für alle da ist, auch für Kinder mit Behinderungen, in der öffentlichen Wahrnehmung abgewertet und deklassiert wird als Schulform, die alle diejenigen aufnehmen muss, die das Gymnasium nicht haben will.

Der Vorwurf, über die UN-Behindertenrechtskonvention würden Kinder mit Behinderungen instrumentalisiert für die alte ideologische Forderung nach einer Schule für alle, ist absurd. Richtig ist lediglich, dass die Forderung alt ist. Sie ist sogar sehr alt, weil wir in Deutschland seit Humboldt aufgrund des gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses immer wieder daran gescheitert sind, das Schulsystem zu demokratisieren.

Diejenigen, die von sich behaupten, dass es ihnen ausschließlich um das Kindeswohl geht, müssen sich dagegen fragen lassen, warum sie sich so wenig um die krankmachenden Folgen der frühen Selektion bei Grundschulkindern oder um das pessimistische Selbstbild von Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Sonderschulen sorgen. Dazu gibt es etliche Studien aus jüngster Zeit, z.B. die Elefanten - Kindergesundheitsstudie (2011) oder die KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2006).

1.3 Missachtung der Rechte des Kindes durch das Elternwahlrecht

Jahrzehntelang haben Eltern von Kindern mit Behinderungen vergeblich das Recht eingefordert, über den Förderort ihrer Kinder selbst zu entscheiden. Nun macht sich die KMK dafür stark. Eltern wissen aber sehr wohl, dass der glänzend polierte Apfel, der ihnen großzügig gereicht wird, vergiftet ist, denn der Sinngehalt der UN-BRK wird so unterlaufen.

Wie Prof. Theresia Degener, eine an dem Entstehungsprozess der Menschenrechtskonvention maßgeblich beteiligte Juristin, immer wieder in öffentlichen Veranstaltungen betont, gibt es nach der Konvention kein Menschenrecht auf Sonderschule. Auch der Anspruch auf Wahlfreiheit ist von den Vorbereitungsgremien der Konvention abgelehnt worden. Die Konvention hat eine eindeutige Werteentscheidung getroffen für das Recht des Kindes auf inklusive Bildung.

In ihrem Newsletter von Dezember 2013 berichtet Degener u.a. von der Staatenprüfung Österreichs zur Umsetzung der UN-BRK durch den UN-Fachausschuss in Genf und stellt dabei heraus: „So wie Artikel 12, 14 und 17 der BRK die radikale Abkehr von Stellvertretung, Zwangsunterbringung und Zwangsbehandlung verlangen, so fordert Artikel 24 die radikale Abschaffung jeder Form von Segregation im Bildungssystem.“

Die Vorteile für die Bewahrer des alten Systems liegen bei der Einführung eines Elternwahlrechts auf der Hand. Um den Eltern eine Wahl einzuräumen, muss das segregierende Sonderschulsystem aufrechterhalten werden. Die Wahrnehmung des Wahlrechts durch die Eltern lässt sich zudem politisch steuern bzw. beeinflussen durch zweierlei: durch die Ausstattung der Angebote und durch die Elternberatung.

Valentin Aichele hat für die Monitoring- Stelle dazu eindeutig klar gestellt: „Das Recht auf Inklusion ist das Recht der Person mit Behinderung. Die Eltern haben bei der Ausübung ihrer elterlichen Sorge den Leitgedanken der Inklusion zu beachten und ggf. zu erklären, warum sie keine inklusiven Bildungsangebote wahrnehmen“ (2011). Und dieses individuelle Recht muss nicht erst durch gesetzgeberische Maßnahmen auf Länderebene geschaffen werden, sondern ist begründet in der UN-BRK, die seit dem 26. 3. 2009 deutsches Recht ist.

Ein Wort noch zum Wahlrecht bezogen auf die Sonderschulen für Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Armutsgefährdete Kinder haben ein erhöhtes Risiko, zu diesen Schulen überwiesen zu werden. Die AWO-ISS Langzeitstudie (Endbericht 2012) über die Bildungsverläufe von armen Kindern weist das nach. Sie belegt aber auch eindrucksvoll, dass die Förderung in separierten Settings diese Kinder von Bildungs- und Lebenschancen abkoppelt.

Prof. Edelstein, ehemaliger Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, hat diesen Zusammenhang so erklärt: „Diese Schulen können die im selektiven Schulsystem angelegte Entwertung der betroffenen Schüler, den Mangel an sozialisatorischen Ressourcen zur Kompensation ihrer kulturellen Lebenslage, die negative Selbststigmatisierung als Folge einer Identifizierung als „schlechte Schüler“ und gar die fehlende Unterstützung in soziokulturell marginalisierten Elternhäusern nicht kompensieren“ (2007).

Im Rahmen vertiefender Analysen der PISA-2000-Daten hat Gundel Schümer festgestellt: „Schüler, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und entsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstigen Schülerpopulationen angehören. Das heißt, durch die soziale Herkunft bedingten Nachteile werden institutionell verstärkt.“

Angesichts dieser Erkenntnisse, die von der Bildungsforschung hinreichend wissenschaftlich belegt sind, ist es aus Sicht der Armutsprävention und eines bedingungslosen Schutzes vor

Bildungsarmut vollkommen abwegig und unverantwortlich, diese „Armenschulen“ (Hänsel 2003) mit Hilfe des Elternwahlrechts aufrechtzuerhalten.

1.4 Ausweitung der Sonderpädagogik

Der KMK geht es nicht nur um Bestandssicherung der Sonderschule, sondern auch um die Erweiterung der sonderpädagogischen Zuständigkeiten an anderen Förderorten. Das Stichwort dafür heißt Pluralisierung der Förderorte. Die KMK empfiehlt: „Förderschulen mit spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten können sowohl Lernorte mit eigenen allgemeinbildenden und berufsbildenden Angeboten als auch Förderzentren mit sonderpädagogischen Angeboten in den anderen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Region sein. (...) Sonderpädagogische Unterstützungssysteme entwickeln je nach den Gegebenheiten der Region oder des Bildungssystems länderspezifisch unterschiedliche Profile“ (2011).

Eine endlose Liste von Zuständigkeiten und Aufgaben sieht die KMK für „qualitativ hochwertige sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote“ vor. Zusammengefasst heißt das Programm: „Allgemeinpädagogisches wird durch sonderpädagogisches Handeln ergänzt, wenn ein Bedarf auf ein sonderpädagogisches Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot gegeben ist“ (2011).

Reinald Eichholz, ehemaliger Kinderbeauftragter der NRW Landesregierung und Mitglied der National Coalition für die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland, wendet sich gegen die Annahme, „Inklusion verwirkliche sich in der bloßen Zusammenführung von Regel- und Sondereinrichtungen. Dass Zusammenarbeit nötig ist, liegt auf der Hand. Ziel muss aber ein Drittes sein: eine inklusive Pädagogik, die mehr ist als Regelpädagogik plus Behindertenpädagogik“ (2012).

2. Die Rolle der Sonderpädagogik

2.1 Die Sonderpädagogik als Bündnispartner der Bildungspolitik

Wissenschaftsvertreter und -vertreterinnen der Sonderpädagogik haben die Gunst der Stunde erkannt. Die Inklusionsdebatte ist für sie „Anlass für eine selbstbewusste Weiterentwicklung der Sonderpädagogik in der Allgemeinen Schule“ (Heimlich 2011). Sie wollen keine tiefgreifenden strukturellen und inhaltlichen Veränderungen im Sinne der Menschenrechtskonvention. Auf der Basis dieses Interessengleichklangs mit der Politik können sie dieser bei der Verhinderung eines inklusiven Schulsystems nützlich sein.

Insbesondere die so genannte empirische Sonderpädagogik reklamiert für sich den Expertenstatus für inklusive Bildung. Sie verbindet dies mit der gezielten Diskreditierung der Integrationsforschung, die seit den frühen 1980er Jahren in westdeutschen Bundesländern erfolgreiche Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen wissenschaftlich begleitet und evaluiert hat. Die damaligen Forschungsmethoden entsprachen nicht den heute geltenden, international anerkannten Standards evidenzbasierter Forschung, verkündet Clemens Hillenbrand, ein exponierter Vertreter der empirischen Sonderpädagogik, bei jeder sich bietenden Gelegenheit. Neuere empirische Forschungen hätten zudem ergeben, dass die von Integrationsforschern behauptete Überlegenheit inklusiver Settings gegenüber separierenden Settings nicht nachzuweisen sei. „Die verbreitete Ansicht eines qua Organisationsform gegebenen Vorteils gemeinsamen Unterrichts lässt sich empirisch ... keineswegs bestätigen. Die internationalen Befunde erlauben eher die Feststellung einer unklaren Befundlage mit bestenfalls leichten Vorteilen für den gemeinsamen Unterricht“, so Hillenbrand (2012).

Das vielfältige positive Erfahrungswissen, das Schulen, Lehrerinnen und Lehrer in der Integrationspraxis über Jahrzehnte erworben und für innovative pädagogische Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt haben wird damit kurzerhand gelehnt bzw. für irrelevant erklärt. Statistiken, die die erschreckende Zertifikatsarmut der Schulabgängerinnen und -abgänger an Sonder- /Förderschulen dokumentieren (vgl. Klemm 2009), werden unterschlagen. Auch jüngste Untersuchungen zu den Lernständen von Schülerinnen und Schülern an der Sonderschule Lernen in NRW unterstreichen, dass die Sonderschule weit davon entfernt ist, die Jugendlichen zu dem Mindestabschluss der Hauptschule heranzuführen (vgl. Müller et al. 2013).

Allein die Bildungspolitikerinnen und -politiker, die in der Vergangenheit alle wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Sonderschule ignoriert und das gemeinsame Lernen trotz der positiven Ergebnisse der Schulversuchsbegleitforschung eher behindert und erschwert haben, dürfen sich bestätigt sehen. An den Pranger gestellt werden auch heute noch diejenigen, die es wagen, die Wahrheit über Sondereinrichtungen auszusprechen. Die Kultusministerin von Schleswig-Holstein musste sich neulich im Landtag für ihre Äußerungen zur Sonderschule entschuldigen, weil ihre eindeutige Kritik an institutionalisierter Separierung und Segregation die CDU zu einem Missbilligungsantrag veranlasst hatte.

Und was hatte sie in ihrer Landtagsrede am 20. März 2014 gesagt: „Die Sonderschule, auch wenn sie euphemistisch als Förderzentrum bezeichnet wird, reduziert Teilhabechancen. Sie - die Sonderschulen bzw. die Förderzentren - gelten in der öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskussion als Einrichtungen mit kränkenden, belastenden, beschämenden erniedrigenden Wirkungen, mit Stigmatisierungen.“ Der CDU ist es offensichtlich gelungen, diese Aussage als Angriff auf die Lehrerschaft zu interpretieren und damit abzulenken von den eindeutigen Fakten.

Wie schön, dass das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das nach eigenen Aussagen zu den wichtigsten Instituten gehört, die im Bereich der empirischen Bildungsforschung aktiv sind, und den Auftrag hat, die Länder bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu unterstützen, in einer aktuellen Studie (2014) die Überlegenheit des Gemeinsamen Lernens gegenüber der getrennten Förderung für die Lern- und Kompetenzentwicklung nachweist und damit die vorliegenden Ergebnisse der Integrationsforschung bestätigt.

In Übereinstimmung mit der KMK-Position, jedoch im Widerspruch zu der eindeutigen Wertentscheidung der UN-BRK zugunsten des Gemeinsamen Lernens in einem inklusiven Schulsystem definiert die empirische Sonderpädagogik Inklusion als Kontinuum unterschiedlicher Organisationsformen, das Förderschulen, Förderklassen und „full inclusion“ in Regelschulen umfasst. In jedem einzelnen Falle müsse das Beste für das jeweilige Kind im Vordergrund stehen. „Für alle Lernenden ist immer wieder zu prüfen, ob Inhalte, Ansätze, Strukturen und Strategien des Bildungssystems insgesamt ihren Bedürfnissen gerecht werden“ (Hillenbrand 2014). Im Zentrum inklusiver Bildungssysteme, die keineswegs die Abschaffung von Förderschulen bedeuteten, stehe „die wirksame Gestaltung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungs- und Lernprozesse“. Die Gestaltung müsse wissenschaftlich fundiert erfolgen.

Mit der Unverzichtbarkeit der sonderpädagogischen Fachkompetenz für die vielfältigen Aufgaben an unterschiedlichen Förderorten begründet die empirische Sonderpädagogik den Erhalt eines eigenständigen Studiengangs Sonderpädagogik für alle sonderpädagogischen Fachrichtungen bei gleichzeitiger sonderpädagogischer Anreicherung der Aus- und Fortbildung für alle anderen Pädagogen. Diese Position vertritt z.B. Heimlich (2011) in seinem Beitrag für die Zeitschrift Heilpädagogik mit dem Titel „Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung“. Baden-Württemberg hat sich mit der aktuellen Entscheidung für die Beibehaltung eines Lehramtes für Sonderpäda-

gogik genau dieser Linie verpflichtet. Das wird unter den Bundesländern kein Einzelfall bleiben.

Wie die Fortbildungskonzeptionen für Inklusion zeigen, kann die Sonderpädagogik sich erfolgreich mit ihrem erweiterten Zuständigkeitsanspruch durchsetzen. Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber (2013) haben im Auftrag der Bertelsmann Stiftung über 700 Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion analysiert. Sie konnten feststellen, dass fast jede zweite Fortbildungsmaßnahme ihrer untersuchten Stichprobe zum Ziel hatte, Wissen und Kompetenzen zu sonderpädagogischer Förderung zu vermitteln. Die Autoren sehen darin die Gefahr, „dass die Angebote damit weiterhin einer Integrationslogik folgen, der es mehr um eine bloße Anreicherung bestehender Strukturen und Praktiken der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischen Inhalten als um einen tatsächlich grundlegend veränderten Umgang mit Heterogenität geht“.

Auch das NRW Schulministerium hat die Fortbildungskonzeption für die Ausbildung der Moderatoren zur Unterstützung inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung vollständig in die Hände der Sonderpädagogik gelegt. Dementsprechend sind die Inhalte und Methoden überwiegend einseitig sonderpädagogisch ausgerichtet. Auf dem Bildungskongress „Lernen vielfältig gestalten“ am 10.3. 2012, gemeinsam veranstaltet von dem Verband der Bildungsmedien e.V., dem Ministerium für Schule und Weiterbildung und der Medienberatung NRW, durfte Prof. Hillenbrand zusammen mit seinem Kollegen Prof. Hennemann mit dem Hauptreferat „Auf dem Weg der Inklusion! Vom Programm zur schulischen Wirklichkeit“ in das Thema des Kongresses einführen.

2.2 RTI: „alter Wein in neuen Schläuchen“

Bei ihren strategischen Bemühungen, sonderpädagogische Hegemonieansprüche in den allgemeinen Schulen durchzusetzen, setzt die empirische Sonderpädagogik auf die Einführung und Umsetzung des Modells Response - to- Intervention (RTI). Sie dient es der Politik als zuverlässiges Diagnostik- und wirksames Förderkonzept an. Das von US-amerikanischen Sonderpädagogen entwickelte und dort auch implementierte Programm soll die Inklusion in unseren Schulen unterstützen.

Drei Argumente sollen die Bildungspolitik von dem Nutzen des Konzepts in den allgemeinen Schulen überzeugen: Mit RTI bekämen Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen frühzeitige Unterstützung und müssten nicht erst nachweislich scheitern und „etikettiert“ werden. Die Diagnostik und Förderung sei auf ihre Wirksamkeit wissenschaftlich geprüft und daher im Vergleich zu allen bisherigen Verfahren evidenzbasiert, zuverlässig und effektiv. RTI liefere den Strukturrahmen für die Implementierung von Inklusion in Schulen und für die Aufgabenteilung von Sonderpädagogen und allgemeinen Pädagogen.

Die Darstellung von Huber und Grosche in der Zeitschrift für Heilpädagogik (2012) ist besonders aufschlussreich. Die Autoren haben mit ihrer Erläuterung des Konzeptes auch seinen technokratischen und mechanistischen Charakter offengelegt. Danach sollen alle Grundschul Kinder regelmäßig getestet werden, damit Lern- und Entwicklungsprobleme frühzeitig erkannt werden. Die Feststellung ist „sowohl mit normierten Testverfahren als auch mit kriteriums- oder curriculumbezogenen Instrumenten denkbar“. Stellt sich dabei heraus, dass Kinder keine oder nur geringe Lernfortschritte machen, „haben sie Anspruch auf intensivierete Diagnostik und Förderung in Stufe 2“. „Parallel zur Intensivierung der Förderung wird eine engmaschigere Lernverlaufsdiagnostik (bis zu ein- bis zweimal pro Woche) eingeleitet, die der Lehrkraft und den Schulkindern eine direkte Rückmeldung über die Wirksamkeit der eingeleiteten Intervention gibt.“ In der 3. Stufe wird die Förderung vollständig zur spezialisierten Angelegenheit der Sonderpädagogen. Erweist sich das Kind trotz aller Fördermaßnahmen in seiner Lern- und/oder Verhaltensentwicklung am Ende nicht als „responsiv“, dann wird ihm ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf mit intensiver Langzeitförderung zuer-

kannt, der sowohl in einer Förderschule als auch in einer allgemeinen Schule realisiert werden kann.

Der Inklusionsforscher Andreas Hinz (2013) hat es abgelehnt, dieses Konzept als „inklusiv“ zu adeln. Er hat als typische Merkmale von RTI herausgestellt: die Defizitorientierung, das behavioristische, mechanistische Lernverständnis, die Orientierung am herkömmlichen medizinischen Modell von Behinderung. Er bewertet RTI als Versuch, die Sonderpädagogik auf 25 % der Kinder eines Altersjahrgangs auszuweiten.

Befürchtungen, dass in Zukunft durch pauschale sonderpädagogische Mittelzuweisung für die Unterstützung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblemen ohne das bisherige Feststellungsverfahren die größte Gruppe der so genannten Lernbehinderten „kleingerechnet“ und damit ein Teil der Sonderpädagogen überflüssig gemacht werden könnte, wirkt RTI als „modernes“ Präventions- und Förderkonzept mit seinem wiederbelebten medizinischen Verständnis von Diagnostik entgegen.

Vor diesem Hintergrund wird Prof. Heimlich's optimistische Prognose verständlich. Er geht davon aus, „dass zukünftig nicht weniger Bedarf an sonderpädagogischer Förderung und sonderpädagogischer Fachkompetenz entsteht. Vielmehr wird sich der Bedarf an sonderpädagogisch qualifizierten Fachkräften in einem inklusiven Bildungssystem vervielfachen“ (2011).

2.3 Kritik der Disability Studies an RTI

Die US-amerikanische Forschung im Bereich der Disability Studies hat sich intensiv mit RTI auseinandergesetzt. Sie sieht darin eine Fortschreibung von Behinderung als biologisch-medizinisches Modell.

Die Gründe für die Entstehung und Entwicklung von RTI hat Deborah Gallagher (2010) in ihrem Aufsatz „Hiding in Plain Sight: The Nature and Role of Theory in Learning Disability Labeling“ dargestellt. Sie verweist darauf, dass 1975 in den USA die Kategorie „Learning Disability“ (LD) erstmals gesetzlich normiert und in dem „Education for all Handicapped Children Act“ aufgenommen wurde. Dies war begleitet von intensiven Bemühungen, LD als neurologisch oder genetisch bedingten Intelligenzdefekt theoretisch zu fundieren. Fehlende wissenschaftliche Nachweise und die Tatsache, dass keine einheitlichen Kriterien für die Bestimmung von LD entwickelt werden konnten, sorgten jedoch dafür, dass Zweifel und Kritik an LD als Behinderungskategorie nie verstummten und immer stärker den Diskurs bestimmten. Als die Sonderpädagogik befürchten musste, mit der Kategorie LD ein großes sonderpädagogisches Betätigungsfeld zu verlieren, kam RTI als „evidenzbasierte“ Methode zur Diagnostik und Prävention von Lernbehinderung auf den Plan, so Gallagher. Die schlichte, aber keinen Widerspruch duldende Antwort von RTI auf die Frage, was eine Lernbehinderung ist und woran man sie erkennt, lautet: „Those who do not respond to instructional intervention, scientifically proven to be effective, must accordingly have the disability.“

Beth Ferri (2012) hat im Rahmen ihrer Disability Studies die negativen Auswirkungen von RTI auf die Inklusion analysiert. Ihr Fazit lautet: RTI untergräbt die Inklusion. Die allgemeinen Lehrkräfte erleben RTI als Ausweitung des Ausleseprozesses, indem RTI die Lernentwicklung aller Kinder einer frühzeitigen Diagnostik unterzieht, um Defizite und Fehlentwicklungen zu entdecken. RTI fördert damit eine defizitorientierte Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern. Die „Interventionen“ laufen als rigide durchgeführte Instruktionen in der Regel außerhalb des Klassenzimmers ab. Die Stufen innerhalb von RTI wirken daher als Teile eines stigmatisierenden Etikettierungsprozesses, auch wenn es offiziell um präventive Förderung geht.

Das RTI-Modell ist, wie Ferri herausstellt, in seiner Wirksamkeit wenig seriös erforscht. Es ist darauf angelegt, immer recht zu haben und sich selbst zu bestätigen. Da die Instrumente der Diagnostik und Förderung für sich beanspruchen, „evidenzbasiert“ zu sein, kann es nur am Kind liegen, wenn die Förderung nicht entsprechend wirkt. Respondiert das Kind in der gewünschten Weise, dann hat RTI gewirkt. Wenn es trotz intensivster Förderung keine Lernfortschritte macht, dann hat es einen zweifelsfrei erwiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf. Dass die Zahl der Kinder trotz der präventiven RTI Interventionen eben nicht signifikant in den USA gesunken ist, kann also nach dieser Logik ebenso wenig gegen RTI ausgelegt werden wie die Überrepräsentation von Kindern nichtweißer Hautfarbe in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit LD.

2.4 Die „Sonderpädagogisierung“ als effektive Barriere für Inklusion

Die inklusive Diagnostik ist keine sonderpädagogische Spezialdisziplin mehr. Sie geht davon aus, „dass jedes Kind das Recht hat, dass lernprozessbegleitend Barrieren aufgedeckt, gemindert oder verhindert werden, dass die Zone seiner aktuellen Entwicklung festgestellt wird, um daran anschließend passende pädagogische Angebote bereitzustellen. Jedes Kind hat das Recht auf individuelle Unterstützung seiner Lernwege, egal auf welcher Stufe es kompetent ist, denn jedes Kind ist auf (s)einer Stufe kompetent. Inklusive Diagnostik ist ein ko-konstruktiver, dialogischer Prozess, in dem spezifische Expertisen und subjektive Perspektiven unterschiedlicher Akteur_innen, zu dem unbedingt auch die Perspektive der Person gehört, für die und mit der Diagnostik betrieben werden soll, ergänzt wird.“ So haben Simon/Simon in ihrem Aufsatz in der Fachzeitschrift Inklusion online argumentiert (4/2013).

Mit der „Sonderpädagogisierung“ bleibt Diagnostik jedoch in der Hand der Sonderpädagogen und in Verbindung mit RTI kommt unter dem Vorzeichen von Inklusion eine lediglich modernisierte Variante der traditionellen medizinischen, defizitorientierten und individuumsbezogenen Diagnostik zur Anwendung. Mit der frühen Vermessung aller Kinder durch sonderpädagogische Tests und der Vermessung der Effekte von Förderprogrammen sind Stationen markiert, die in letzter Konsequenz in die individuelle Diagnose „Lernbehinderung“ einmünden, wenn die Kinder nicht erfolgreich „respondieren“.

Mit der „Sonderpädagogisierung“ werden weiterhin Lern- und Verhaltensprobleme von Kindern individualisiert. Damit wird geleugnet, wie seit den Anfängen der Hilfsschulpädagogik im 19. Jahrhundert, dass der Ausgangspunkt für Lern- und Entwicklungsprobleme in der Schule die bittere Armut der Kinder ist. Trotz ihrer geringen sozialen und kulturellen Kapitalausstattung werden sie in der allgemeinen Schule an Normen und Habitusformen der Mittel- und Oberschicht gemessen. Diese Art der Gleichbehandlung macht sie zu „Bildungsverlierern“ und privilegiert kapitalstarke Schüler, die den habitusbezogenen Erwartungen der Schule entsprechen. Das hat Fabian van Essen in seiner Dissertation, die 2013 unter dem Titel „Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler“ veröffentlicht worden ist, anknüpfend an Bourdieus Theorie deutlich gemacht. Die gesellschaftlich verankerte meritokratische Lüge, dass der Bildungserfolg allein von der individuellen Bildungsfähigkeit und dem individuellen Bildungswillen abhängt, wird so verfestigt und das ungerechte Bildungssystem gerechtfertigt. In der Regel führt es dazu, dass die Betroffenen sich ihr Scheitern am und im System Schule selbst zuschreiben und kein Bewusstsein von ihrer sozialen Benachteiligung entwickeln können.

Mit der „Sonderpädagogisierung“ bekommt der „Vermessungswahn“ der empirischen Bildungsforschung, der mit PISA in den allgemeinen Schulen Einzug gehalten hat, zusätzlich Auftrieb und Verstärkung. Das Vorhaben dieser Forschung, Qualität von Bildung messen, kontrollieren und steuern zu wollen über zentrale schulische Leistungsvergleiche in Orientierung an festgelegten Regelstandards enthält erhebliche Risiken für die Inklusion von Menschen, die die behaupteten Normalitätsansprüche nicht erfüllen.

Die European Agency for the Development of Special Needs and Inclusive Education hat verschiedentlich vor den negativen Effekten dieser Entwicklung gewarnt. So z.B. in ihrem Report über „Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa“ (2011). Dort heißt es: „Die Notwendigkeit hoher Standards für alle Lernenden wird kaum bestritten. Die Werte und Annahmen, die in den verschiedenen Ländern hinter diesen Standards stehen, müssen jedoch hinterfragt werden. Wenn nur ein enges Verständnis von „Ability“ wertgeschätzt wird, werden wahrscheinlich verschiedene Formen der Kategorisierung und Etikettierung fortgesetzt. Dies erschwert eine Unterrichtsgestaltung, bei der alle erfolgreich lernen können.“

3. Ausblick

Inklusive Pädagogik misst Kinder nicht an einem Normalitätsverständnis, das vorschreibt, was Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt können müssen. Von der Erfüllung bestimmter Normen hängt nicht ab, ob sie dazu gehören oder ausgeschlossen werden. Inklusive Pädagogik ist begründet in einem menschenrechtlich fundierten Heterogenitätsverständnis, das auf dem grundlegenden Prinzip der Gleichheit beruht. Prof. Annedore Prengel hat dies in einer Expertise für den Grundschulverband 2013 dargelegt.

Insofern stellt das selektive Schulsystem eine erhebliche Barriere für Inklusion dar, die überwunden werden muss. Mit der „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule wird das nicht gelingen. Die „Sonderpädagogisierung“ selbst muss als zusätzliche Barriere identifiziert werden, wenn Inklusion überhaupt eine Entwicklungschance in den allgemeinen Schulen bekommen soll.