

Separation – Integration – Inklusion

Bildungsgerechtigkeit im Blick auf Schülerinnen und Schüler mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“

Die letztjährige Curriculum-Konferenz hat das Thema Bildungsgerechtigkeit in einer allgemeinen Perspektive behandelt. In diesem Jahr erfolgt eine spezielle Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler mit so genanntem „sonderpädagogischem Förderbedarf“. Sie und auch die Schulen, die sie besuchen, werden in öffentlichen Diskussionen oder konzeptuellen Überlegungen (vgl. „Bildung neu denken“; Curriculum-Konferenz 2006) nur am Rande wahrgenommen. Die Annäherung an die Frage nach einer gerechten und angemessenen Bildung für diese Gruppe, die aus christlicher Sicht besonderer Aufmerksamkeit bedarf, ist Ziel der folgenden Ausführungen.

1. Jede Schule ist eine Förderschule

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Diese Ergänzung des Artikels 3 GG verabschiedeten die Abgeordneten des Deutschen Bundestags am 30. Juni 1994 nahezu einstimmig. Der damalige Bundesbehindertenbeauftragte Otto Regenspurger kommentierte dies wie folgt: „Wenn Kinder wegen ihrer Behinderung nicht zu Regelschulen zugelassen, sondern auf Sondereinrichtungen verwiesen werden, so liegt hierin eine Benachteiligung stets dann, wenn diese Ungleichbehandlung nicht dem Willen der Betroffenen (oder ihrer Erziehungsberechtigten) entspricht.“¹ Spätestens seit dieser Zeit ist die Landschaft im Förderschulbereich – auch in Bayern – heftig in Bewegung geraten. Waren vor allem die 1950er und 1960er Jahre vom Aufbau eines hochgradig differenzierten Systems geprägt und standen die 1970er und 1980er Jahre im Zeichen didaktischer und methodischer Konkretisierungen, so lassen sich seit Beginn der 1990er Jahre einzelne Meilensteine des Veränderungsprozesses benennen, wie etwa die oben genannte Grundgesetzergänzung. Bereits kurz zuvor läutete die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrer „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ einen Paradigmenwechsel ein, der auch für die bayerische Entwicklung prägend werden sollte. Das KMK-Papier forderte: „Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen (...) vermehrt entsprochen werden.“² Mit anderen Worten: Jede Schule ist eine Förderschule. Mit einer Ergänzung des BayEUG von 2003 fand dies auch Eingang in das bayerische Schulgesetz. Art. 2 (1) Satz 2 lautet nun: „Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schulen. Sie werden dabei von den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten unterstützt.“

In der internationalen Debatte lässt sich ebenfalls seit etwa zwanzig Jahren ein Trend ausmachen, der im angelsächsischen Raum als *special need education* bezeichnet wird. Im deutschsprachigen Diskurs finden sich als Übersetzungen „sonderpädagogischer Förderbedarf“ genauso wie „spezielle Erziehungserfordernisse“ oder „besondere pädagogische Bedürfnisse“. Schon allein die begriffliche Verschiebung verdeutlicht, dass dieser Ansatz nicht mehr ausschließlich defizitorientiert ist. So umfasst er u. a. auch den Bereich der Hochbegabung und führt über eine individuelle, subjektbezogene Sichtweise zur Einsicht, dass jeder Schüler und jede Schülerin in besonderer Weise förderbedürftig ist.

Und dennoch: Trotz allgemeinen Schülerrückgangs steigen die Zahlen in den Förderschulen in Bayern leicht an oder bleiben zumindest konstant. Hinzu kommt im Freistaat eine signifikant wachsende Zahl von durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) an Regelschulen geförderten Schülerinnen und Schüler. Haben wir es also auch im Jahr 2008 noch mit stundenweisen „Sondermaßnahmen“ in „Sonderräumen“ mit ambulanten „SonderpädagogInnen“ aus „Sonderzentren“

¹ Otto Regenspurger (Hg.), Der neue Diskriminierungsschutz für Behinderte im Grundgesetz. Entstehung und Tragweite des Benachteiligungsverbots (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG), Bonn 1995, S. 39.

² Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994, S. 2 [www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf].

für „Sonderkinder“³ zu tun? Wie weit sind wir auf dem Weg von der Separation zur Integration oder gar zur Inklusion? Ist dies – unter dem Blickwinkel von Bildungsgerechtigkeit – überhaupt der richtige Weg?

2. Begriffliche Annäherungen

Innerhalb der Debatte um eine angemessene Bildung und Erziehung für Menschen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ sind vor allem drei Argumentationslinien auszumachen, die sich weder eindeutig begrifflich definieren noch in allen Bereichen trennscharf unterscheiden lassen. Daher wird über begriffliche Annäherungen versucht, den aktuellen Diskussionsstand wiederzugeben.

2.1 Separation

Als vor genau 100 Jahren – vom 15. bis 25. Juli 1908 – in München der erste „Kurs für Heil- und Hilfsschulpädagogik sowie für Schulhygiene“ im süddeutschen Raum stattfand, stand eine Forderung der „modernen Pädagogik“ im Mittelpunkt: „Den körperlich oder geistig schwachen, unternormalen Kindern [ist] eine ihrer Individualität entsprechende spezielle Sorge und Ausbildung der gesund gebliebenen Kräfte und Fähigkeiten angedeihen zu lassen, um auch ihnen ein menschenwürdiges Dasein zu verschaffen, zu einem bescheidenen Verdienst im späteren Leben zu verhelfen, sie dadurch auch zu möglichst nützlichen Gliedern der Gesellschaft zu gestalten, jedenfalls sie vor Verwahrlosung und so die Gesellschaft vor Verbrechern zu schützen. Zugleich aber wird dadurch *der Unterricht der Normalen entlastet und die Bahn zur Erreichung entsprechend höherer Ziele bei diesen freigemacht*, während andererseits mannigfache neue Anregungen für die Normalpädagogik aus den Bemühungen um die Unnormalen fließen.“⁴

Deutlich zeichnet sich hier bereits die über viele Jahrzehnte prägende „Theorie der Andersartigkeit“ ab, die davon ausgeht, dass Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf *grundsätzlich* in Art und Umfang verschiedene Förder- und Entwicklungsbedürfnisse haben als andere Kinder und Jugendliche.

Im Zuge der Reorganisation des Bildungswesens nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur bildeten sich viele unterschiedliche Schularten für verschiedene Behinderungs- und Beeinträchtigungsformen heraus, mit denen auf den jeweiligen behinderungsspezifischen Förderbedarf reagiert wurde und – bis heute – wird. Die Zuteilung zu den einzelnen Schularten erfolgt dabei anhand systematisierter medizinischer Defektkategorien. Im Vordergrund steht eindeutig die Defizitorientierung. Der Mensch mit, insbesondere geistiger, Behinderung wird eher als passives Objekt betrachtet, das durch stellvertretende Fürsorge „behindertengerecht“ zu betreuen ist. Weil in diesem traditionellen Verständnis pädagogische Führung und Betreuung, mithin alle Lern- und Entwicklungsprozesse, der Arbeit spezialisierter Erwachsener bedarf, führt dieses theoretische Konstrukt zu einer Separation von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern in unterschiedliche Einrichtungen des Bildungssystems.

2.2 Integration⁵

Ausgehend vom Konzept der Separation dürfen die in Deutschland seit mehr als 30 Jahren feststellbaren Bemühungen um eine Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in das Regelschulsystem als Gegenentwurf betrachtet werden. Jakob Muth hat Ende der 1990er Jahre (schulische) Integration inhaltlich bestimmt: „Sie ist die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung

³ Vgl. Andreas Hinz, Aufnahmeverfahren für integrative Erziehung, in: Behindertenpädagogik 31 (1992) 4, S. 338-349, hier S. 345.

⁴ Joseph Göttler, Ein Kurs für Heilpädagogik, Hilfsschulwesen u. Schulhygiene, in: Katechetische Blätter 34 (1908) 4, S. 92-94, hier S. 92 (Hervorhebung M.P.).

⁵ Die hier folgende Begriffsbestimmung bezieht sich ausschließlich auf den Aspekt der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher. Andere Zielgruppen integrativer Bemühungen wie Fremde, Ausländer oder sozial Schwache bleiben ausgeblendet.

von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen des Bildungswesens.“⁶ Diese Definition macht deutlich, dass Ausgrenzungsprozesse nicht die Normalität bleiben dürfen.

Integration wäre aber völlig missverstanden, würde der Ansatz auf seine schulorganisatorische Komponente reduziert. Auch müssen Gemeinsamkeiten zwischen allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von spezifischen sonderpädagogischen Bedürfnissen beachtet werden. Erst im letzten Jahrzehnt scheint sich in der Pädagogik die Erkenntnis durchzusetzen, dass es homogene Lerngruppen – unabhängig von der Differenziertheit der Kriterien der Zusammenstellung – im verfassten Bildungssystem nicht geben kann. Die Folge ist, dass Heterogenität nicht mehr als Übel betrachtet, sondern auf ihre Lernchancen hin untersucht werden muss.⁷ Integrative Pädagogik darf daher als Neuansatz verstanden werden, der die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen explizit in den Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben stellt.⁸ Integration fordert Veränderungen auf beiden Seiten. Nicht dann, wenn sich die förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler dem Regelsystem möglichst konform anpassen, gelingt Integration. Voraussetzung ist vielmehr, dass auch die etablierte Mehrheit ihren Umgang mit und ihr Verhalten gegenüber der Minderheit kritisch reflektiert und verändert.

2.3 Inklusion oder Pädagogik der Vielfalt

Aus der Reflexion der Integrationspraxis, die sehr häufig „Umformungsprozesse in Richtung auf Anpassungsdruck an eine im wesentlichen unveränderte Schule mit ihrer tradierten Normalität ausgesetzt ist“⁹, und durch Aufnahme des angelsächsischen Sprachgebrauchs findet sich in den letzten Jahren zunehmend der Begriff der Inklusion.¹⁰ Konzeptuell zeigen sich zwar etliche Überschneidungen mit den theoretischen Überlegungen zur Integration, wie sie u. a. von Annedore Prengel seit den frühen 1990er Jahren im Kontext der „Pädagogik der Vielfalt“¹¹ vorgelegt wurden. Dennoch bestehen unterschiedliche Hintergründe und Schwerpunktsetzungen.

Während das Konzept der Integration behinderte Menschen in die bereits vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen und damit auch alle Bildungseinrichtungen einzugliedern versucht, zielt Inklusion noch nachdrücklicher auf eine Veränderung der Strukturen und Auffassungen bis zu dem Punkt, an dem die Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen als Normalfall gilt. Eine solche Pädagogik kann nur an Schulen verwirklicht werden, die explizit Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum für alle Kinder sein wollen. Es bedarf daher auch einer sprachlichen Anpassung. Nicht mehr „Sonder-“ oder „Heilpädagogik“ sind die angemessenen Termini, sondern – in Übersetzung von *special need education* – „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“¹². Darin sind alle Schülerinnen und Schüler eingeschlossen.

Ausgangspunkt des Konzepts der Inklusion ist eine zusammen mit der betroffenen Person vorgenommene Analyse der momentanen Situation, der Probleme sowie eine gemeinsame Planung der

⁶ Jakob Muth, Zur bildungspolitischen Dimension der Integration, in: Hans Eberwein (Hg.), Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, Weinheim u. a. ⁵1999, S. 17-24, hier S. 21.

⁷ Vgl. u. a. Andreas Hinz, Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation, Hamburg 1993; Olga Graumann, Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt, Bad Heilbrunn 2002; Frederike Heinzl / Annedore Prengel (Hg.), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 6, Opladen 2002.

⁸ Vgl. Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt, Opladen ²1995, S. 158.

⁹ Ines Boban / Andreas Hinz, Vorwort für die deutschsprachige Ausgabe, in: Tony Booth / Mel Ainscow, Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle-Wittenberg 2003, S. 3-4, hier S. 3.

¹⁰ Vgl. u. a. Irmtraud Schnell / Alfred Sander (Hg.), Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn 2004.

¹¹ Vgl. u. a. Annedore Prengel [FN 8].

¹² Die endgültige Festlegung dieser Begrifflichkeit erfolgte während der UNESCO-Konferenz in Salamanca 1994; vgl. THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEED EDUCATION, adopted by the WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEED EDUCATION: ACCESS AND QUALITY, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 [<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>].

Perspektiven.¹³ Es gilt sämtliche Interessen, Eigenarten, Begabungen und Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen, um in Abstimmung aller Beteiligten die notwendigen Schritte einzuleiten.

Wie Schulen ihre Entwicklung zur Inklusivität strukturell und systematisch angehen können, zeigt der „Index für Inklusion“ von Tony Booth und Mel Ainscow auf.¹⁴ Sie beschreiben darin auch, was Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet:

- „die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen,
- die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der SchülerInnen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter SchülerInnen überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler SchülerInnen bewirkt werden können,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle SchülerInnen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.“¹⁵

Mit dieser inhaltlichen Beschreibung skizzieren die beiden Autoren einen zukunftsweisenden Neuansatz.

3. Sonderpädagogischer Förderbedarf und das aktuelle (bayerischen) Bildungssystem

In der Bundesrepublik gibt es ein hoch differenziertes System unterschiedlicher Sondereinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit speziellem Förderbedarf. Allein in Bayern existieren für sieben verschiedene Förderschwerpunkte¹⁶ über 400 Förderschulen, viele davon als Schulen für nur einen Schwerpunkt. Trotz vielfältiger Integrationsversuche, wie etwa Kooperationsklassen, Außenklassen oder sonderpädagogischer Stütz- und Förderklassen¹⁷, ist im Freistaat der notwendige und (grund-)gesetzlich gebotene Paradigmenwechsel (noch) nicht eingetreten. Weiterhin wird eher separiert als ernsthaft integriert. Zwar liegen politische Willensbekundungen zur Integration in ausreichendem Maße vor, aber von den ca. 120.000 Kindern und Jugendlichen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf wurden im Schuljahr 2006/2007 immer noch 77 % in gesonderten Einrichtungen unterrichtet und erzogen. Lediglich 23 % waren an allgemeinen Schulen integriert und wurden durch die MSD unterstützt.¹⁸

Eine solche Zuordnung muss nicht ausschließlich Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten mit sich

¹³ Vgl. Andreas Hinz, Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden – von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? Überarbeitete Fassung eines Vortrags am 16.09.1998 in der Französisch-reformierten Gemeinde Frankfurt am Main [<http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inclusion.html>].

¹⁴ Tony Booth / Mel Ainscow, Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle-Wittenberg 2003 (dt. Fassung: Ines Boban / Andreas Hinz).

¹⁵ ebd., S. 10.

¹⁶ Die einzelnen Förderschwerpunkte sind: Sehen; Hören; körperliche und motorische Entwicklung; Lernen; Sprache; emotionale und soziale Entwicklung; geistige Entwicklung.

¹⁷ Vgl. dazu die Broschüre „Förderschule“, hg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 2007.

¹⁸ Ebd. S. 21.

bringen. Der Wert eines differenzierten Systems soll nicht von vorneherein in Frage gestellt werden.¹⁹ Schließlich werden die Kinder und Jugendlichen in strukturellen Debatten inzwischen wenigstens beachtet und nicht mehr einfach vollständig aus dem Fokus des Interesses ausgeblendet.²⁰ Einige signifikante Merkmale belegen aber die gesellschaftliche Nichtbeachtung:

- Ulf Preuss-Lausitz bündelt mit Verweis auf unterschiedliche Quellen den Mangel an Fairness gegenüber behinderten Kindern und Jugendlichen: Diese interessieren z. B. in der PISA-Studie nicht, „aus vorgeblich methodischen Gründen (...). Sie sind, wie vor 50 oder 100 Jahren, die ‚ganz anderen‘. Sie sitzen im Bildungskeller (...), sie sind *quantité négligeable*, deren schulische wie biographische Entwicklung [durch] eine auf die Rettung des Standortes Deutschlands (und des Gymnasiums) fixierte Politik nicht in den Blick gerät. Diese Kinder werden, als Jugendliche, erst dann Thema, sollten sie deviant auffallen, und als Erwachsene, wenn ihre Sozialkosten zu hoch werden.“²¹ Ergänzt werden darf an dieser Stelle: Auch dann, wenn bekannt wird, dass die Kosten pro Förderschüler besonders hoch sind.²²
- Unser alltäglicher wie auch der wissenschaftliche Sprachgebrauch tragen zu einer systematischen Ausblendung der Schülerinnen und Schüler bei, die an Sondereinrichtungen beschult werden. In der Rede vom „dreigliedrigen Schulsystem“ kommen die Förderschulen schlichtweg nicht vor, obwohl immer noch der separatistische Ansatz überwiegt.

Die Diskussion um „Bildungsgerechtigkeit“ für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedarf einer für das Bildungssystem anschlussfähigen Umschreibung des Begriffs „Gerechtigkeit“. John Rawls liefert eine m. E. geeignete Definition. Aus gesellschaftlicher und philosophischer Perspektive darf im Anschluss an Rawls von Gerechtigkeit gesprochen werden, wenn (a) für alle größtmögliche Freiheit in einer Weise gewährleistet ist, dass die Freiheit anderer nicht behindert wird. Ungleichheit ist in diesem Verständnis (b) nur dann akzeptabel, wenn sie für jedermann von Vorteil ist. Schließlich muss (c) kompensatorisch gehandelt werden, damit die am wenigsten Begünstigten – also diejenigen, mit geringen natürlichen Fähigkeiten und Begabungen sowohl im körperlichen wie geistigen Sinne – als Menschen gleicher Rechte und Entwicklungspotentiale Chancengleichheit erhalten (distributive Gerechtigkeit).²³

Unsere aktuellen Verhältnisse im Bildungssystem scheinen in diesem Sinne wenig gerecht. Mehrere Aspekte sollten verändert werden:

- So fällt zunächst ein überproportional hoher Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Förderschulen auf. Sandra J. Wagner und Justin J. W. Powell sprechen in diesem Zusammenhang von der „ethnisch-kulturellen Ungleichheit im deutschen Bildungssystem“²⁴ und belegen dies mit Zahlen. Insbesondere Schulen mit dem Förderschwerpunkt

¹⁹ Vgl. dazu auch das SALAMANCA STATEMENT [FN 12], Framework for Action, S. 12, Nr. 9: „Such special schools can represent a valuable resource for the development of inclusive schools. The staff of these special institutions possess the expertise needed for early screening and identification of children with disabilities.“

²⁰ So klammerte etwa der „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates 1970 alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderung und das gesamte Sonderschulwesen aus. Ulf Preuss-Lausitz spricht in diesem Zusammenhang von einer symbolischen Nichtbeachtung; vgl. ders., Gerechtigkeit durch Integrationspädagogik, in: Dietlind Fischer / Volker Elsenblast (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungswesen, Münster 2007, S. 72-77, hier S. 73.

²¹ Ebd.

²² Einige bayerische Lokalzeitungen – u. a. der „Fränkische Tag“ aus Bamberg und die „Passauer Neue Presse“ – überschrieben einen Artikel zum Thema Privatschulfinanzierung in ihren Ausgaben vom 10.05.2008 ausgerechnet mit den relativ hohen Kosten, die Förderschüler und -schülerinnen verursachen. Dabei ging es bei der Vorstellung von Ergebnissen einer Studie des Heidenheimer Steinbeis-Transferzentrums am 09.05.2008 in erster Linie um die abweichenden Berechnungsgrundlagen von Staat und Privatschulen und um die Frage der angemessenen Kostenrefinanzierung.

²³ Vgl. John Rawls, Gerechtigkeit als Fairness, Freiburg / München 1977, S. 109-110.

²⁴ Vgl. Sandra J. Wagner / Justin J. W. Powell, Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Zur Überrepräsentanz von Migrant*innenjugendlichen an deutschen Sonderschulen, in: Günther Cloerkes (Hg.), Wie man behindert wird, Heidelberg 2003, S. 183-208.

Lernen sind auch heute noch „Schulen des gesellschaftlichen Randes“²⁵. Daher dürfen auch gelegentliche verbale Entgleisungen nicht verwundern: Im Frühjahr 2006 hatten z. B. der damalige bayerische Ministerpräsidenten Edmund Stoiber und andere hochrangige Politikern gefordert, „Sonderschulen“ verstärkt als Auffangbecken für nicht oder nicht zureichend der deutschen Sprache mächtige Migrantinnen und Migranten zu nutzen.²⁶

In Bayern ist im Schuljahr 2006/2007 eine gravierende Ungleichverteilung von ausländischen Kindern und Jugendlichen auf die einzelnen Schularten feststellbar: Während der entsprechende Anteil an den so genannten Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung bei 12,84 % und an den Grund- und Hauptschulen bei 10,61 % liegt, besuchen nur deutlich weniger als 5 % Realschulen und Gymnasien.²⁷ Statistisch nicht erfasst sind dabei diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zwar die deutsche Staatsbürgerschaft, aber auch einen Migrationshintergrund haben. An diesen empirisch belastbaren Zahlen zeigt sich die hohe Selektivität des Systems, deren Kriterien wohl kaum ausschließlich leistungsbezogen sein können.

- Alarmierend ist zudem, dass insbesondere in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung der Anteil der Jungen deutlich über der Hälfte liegt. Dies ist ein Phänomen der Benachteiligung, das zum Perspektivenwechsel vom besonders zu fördernden „kath. Mädchen vom Lande“ der 1960er und 1970er Jahre hin zum „Jungen mit Migrationshintergrund aus der Großstadt“ herausfordert.

Inzwischen setzt sich auch die Bildungsforschung stärker mit dem Problem des unterschiedlichen Schulerfolgs von Mädchen und Jungen auseinander und versucht den Ursachen systematisch nachzugehen.²⁸

- Eine systemimmanente Schieflage liegt darüber hinaus, gerade mit Blick auf den Freistaat Bayern, in der personellen Ausstattung der Förderschulen. Bei den Schülerzahlen pro Klasse weisen die bayerischen Förderschulen bundesweit Höchstwerte auf. Im Förderschwerpunkt Lernen wird der Bundesdurchschnitt – bei Gruppengrößen von etwa 10 Kindern und Jugendlichen – um mehr als einen Schüler pro Klasse überschritten, in den übrigen Förderschwerpunkten ist die Differenz noch größer.²⁹ Auch bei der Relation Schüler je Lehrer insgesamt schneidet Bayern relativ schlecht ab. Während im Förderschwerpunkt Lernen der Bundesdurchschnitt nur knapp überschritten wird, fällt eine enorme Abweichung bei den übrigen Förderschwerpunkten besonders ins Gewicht.³⁰

Die durch die MSD an Regelschulen betreuten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf leiden seit Jahren unter der unzureichenden Ausstattung. Nach neuesten Daten werden für die im laufenden Schuljahr zu begleitenden und zu unterstützenden 17.772 Schülerinnen und Schüler nur 13.670 Lehrerstunden aufgewendet. Das entspricht umgerechnet 506 „Vollzeit-Lehrerkapazitäten“. Damit entfallen auf jeden einzelnen Schüler im Durchschnitt

²⁵ Ulf Preuss-Lausitz [FN 20], S. 72.

²⁶ Vgl. Tätigkeitsbericht 2005 / 2006, S. 19.

²⁷ Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Bayerischen Landesamts für Statistik und Datenverarbeitung; vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.), Schule und Bildung in Bayern 2007. Statistische Übersichten, München 2007. An so genannten Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung sind von insgesamt 59.496 Schülerinnen und Schülern 7.643, an Grund- und Hauptschulen von 771.414 Schülerinnen und Schülern 81.887, an Realschulen von 230.518 Schülerinnen und Schülern 9.184 (und damit 3,98 %) und an Gymnasien von 364.081 Schülerinnen und Schülern 13.555 (und damit 3,72 %) ohne deutsche Staatsbürgerschaft.

²⁸ Vgl. u. a. die Beiträge im Jahresheft Schüler 2007 mit dem Titel „Jungen“, das vom Erhard Friedrich Verlag in Seelze herausgegeben wurde.

²⁹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [FN 27], S. 35. In Bayern sind im Förderschwerpunkt Lernen durchschnittlich 13,1 Schüler in einer Klasse, der Bundesdurchschnitt liegt bei 11,7. In den übrigen Förderschwerpunkten, für die keine differenzierte Aufgliederung vorliegt, besuchen in Bayern 10,8 Schüler eine Klasse, im Bundesdurchschnitt nur 9,3.

³⁰ Hier beträgt die Relation 7,5 Schüler pro Lehrkraft, während der Bundesdurchschnitt bei 5,6 liegt; vgl. ebd., S. 37.

exakt 0,77 Lehrerstunden.³¹ In dieser Form bleiben die MSD unzureichend und können nur wenig zu einer gelingenden Integration beitragen.

- Defizite sind auch – trotz deutlicher Verbesserungen – in der Einbeziehung der Eltern auszumachen. Immer noch ist es möglich, gegen den Willen der Erziehungsberechtigten eine Zuweisung zu einem Förderort auszusprechen. Die Verfahrenshoheit liegt auch nach der Neufassung des BayEUG bei den zuständigen Staatlichen Schulämtern.³² Hier wirkt eine aus der Zeit des Nationalsozialismus stammende Regelung nach, die Kinder wegen einer Behinderung „zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschulen oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts“³³ verpflichtet. Viel mehr als bisher muss(t)en – auch auf der Grundlage der Erfahrungen aus anderen Ländern – Eltern als kompetente Experten für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder verstanden werden. Von einer solchen echten Erziehungspartnerschaft kann derzeit nur in Einzelfällen gesprochen werden.

Auch die aktuell gültigen Aufnahmeverfahren wirken diskriminierend. Die neue, vielfach als fortschrittlich bewertete Regelung des BayEUG spricht davon, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf dann in eine Regelschule aufgenommen werden können, wenn eine „aktive Teilnahme“ gewährleistet ist. Dieser unbestimmte Rechtsbegriff wird in Satz 2 im Sinne einer Legaldefinition konkretisiert: „Eine Schülerin oder ein Schüler kann aktiv am gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen, wenn sie oder er dort, gegebenenfalls unterstützt durch Maßnahmen des Art. 21 Abs. 3 [MSD; M. P.], überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen und dabei schulische Fortschritte erzielen kann sowie gemeinschaftsfähig ist.“³⁴

Der Druck der Anpassung liegt bei den Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und nicht bei der aufnehmenden Schule. Der Kommentar von Erhard Karl und Stefan Graf bestätigt dies eindrücklich. Ausgehend vom Gesetzestext erläutern sie die verwendeten Termini: „Überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet“ werden zu können, heißt, dass eine Schülerin oder ein Schüler „über die Hälfte des Unterrichts in der Gesamtklasse unterrichtet werden kann und nicht weitergehender ‚Binnenseparierung‘ in Form von Kleinstgruppenunterricht oder Einzelunterricht bedarf, wobei sich der gemeinsame Unterricht auch auf die Kernfächer erstrecken muss“³⁵. „Den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule [zu] folgen“, bedeutet, mit den methodischen Formen des Unterrichts der allgemeinen Schule zurechtzukommen und nicht überwiegend auf Einzelmaßnahmen und Einzelzuwendungen angewiesen zu sein. Wer dabei „schulische Fortschritte erzielen“ kann, erreicht durch den oben beschriebenen Unterricht der allgemeinen Schule erkennbare und messbare Lernfortschritte, die – ohne auf Lernziele verengt zu werden – „im Gesamtspektrum der Bandbreite der Leistungen der Volksschule liegen“. Und schließlich bedarf es noch einer „Gemeinschaftsfähigkeit“, nach der eine Schülerin oder ein Schüler im Stande sein muss, in den üblichen Sozialformen des Unterrichts der allgemeinen Schule zu lernen, in einer Klasse der allgemeinen Schule mit den dort üblichen Klassenstärken zurecht zu kommen und die Mitschüler in ihrem Lernen nicht nachhaltig

³¹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Informationen für Schulräte, Heft 100, Ausgabe 2008/I, S. 6.

³² In einer Kommentierung der Auswirkungen des neuen BayEUG auf die sonderpädagogische Förderung haben Erhard Karl und Stefan Graf den hoch komplexen Vorgang des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Ermittlung des richtigen Förderorts grafisch dargestellt; vgl. Erhard Karl / Stefan Graf, Das neue BayEUG und seine Aussagen zur sonderpädagogischen Förderung, o. O., o. J., S. 21-22 [<http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/35.pdf>].

³³ Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz) vom 6. Juli 1938, § 6 „Schulpflicht geistig und körperlich Behinderter“ (1).

³⁴ Vgl. Art 41 (1) Satz 2 BayEUG.

³⁵ Erhard Karl / Stefan Graf [FN 32], S. 17.

zu stören oder zu behindern.³⁶

All dies scheint Grund genug, vor dem Zufriedensein mit einer zu kurz greifenden Integration zu warnen und ernsthaft – auch und gerade aus theologisch-religionspädagogischen Überlegungen – auf die Verwirklichung des Inklusionskonzepts zu drängen. Nur so können im Sinne Georg Feusers „alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau mittels ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen, arbeiten“³⁷.

4. Religionspädagogische Aspekte

Für Ulf Preuss-Lausitz ist „das deutsche Sonderschulsystem (...) entstanden (...) aus einem als ungerecht, inhuman und / oder unchristlich empfundenen Ausschluss aus Bildung für Menschen mit körperlichen und Sinnes-Behinderungen oder mit kognitiven Beeinträchtigungen“³⁸. Diese Provokation ist auch als zentrale religionspädagogische Herausforderung zu verstehen: Darf die Religionspädagogik überhaupt noch rein sonderpädagogische Überlegungen anstellen? Muss nicht vielmehr integrativ und inklusiv gedacht und gehandelt werden?

Einen zukunftsweisenden Weg zeigt das „Handbuch integrative Religionspädagogik“³⁹ auf, der bereits in der Gliederung zum Ausdruck kommt. Nicht einzelne Behinderungsarten und eine speziell darauf abgestimmte Religionspädagogik prägen das Bild, sondern vielfältige Anfragen an das weite Feld integrativer Bemühungen in Schule und Gemeinde. Alle Beiträge prägt erkennbar die Subjektorientierung. Sie kann als Ausgangspunkt aller religionspädagogischen Bemühungen um Bildungsgerechtigkeit für Menschen mit Behinderung verstanden werden.

Aus (religions-)pädagogischer Perspektive hat für alle Bestrebungen die *Gleichheit aller Menschen selbst bei größter Verschiedenartigkeit* als oberste Handlungsmaxime zu gelten. Urs Haeblerlin hat darauf hingewiesen, dass diese Maxime sowohl für die Anhänger einer dezidierten Sonderschulpädagogik als auch für Integrations- und Inklusionspädagoginnen und -pädagogen gültig ist.⁴⁰ Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil die Rolle der christlichen Kirchen im Umgang mit behinderten Menschen ambivalent war und bis heute ist. Auf der einen Seite ist – von der biblischen Überlieferung ausgehend – die Heilbedürftigkeit der Menschen derart in den Mittelpunkt gerückt worden, dass die Betroffenen zu „Objekten“ von pädagogischen Maßnahmen und Betreuung wurden, ohne Rücksicht auf die jeweiligen Bedürfnisse zu nehmen. Andererseits führte die Überzeugung von der unverfügbaren Würde jedes einzelnen Menschen auch zu vielfältigen Versuchen, Erziehung und Bildung für behinderte Menschen als Gegenbewegung in gesellschaftlichen Systemen zu etablieren, die rein auf die Ausgrenzung und gar auf die Beseitigung so genannten unwerten Lebens zielten.

Von diesem Hintergrund sind zwei Felder zu benennen, die eine genauere Betrachtung verdienen:

- (a) das Bildungs- und Schulsystem insgesamt, das in seinen Auswirkungen gerade auch für Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen kritisch reflektiert werden muss, und
- (b) der RU selbst sowie schulpastorale Angebote, die im unmittelbaren Verantwortungsbereich der Kirchen liegen.

³⁶ Vgl. ebd., S. 17-18. Die hervorgehobenen Wörter werden *so* in diesem Dokument verwendet. Dabei handelt es sich um eine offizielle Veröffentlichung auf der Homepage der Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.

³⁷ Georg Feuser, Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse, in: Hans Eberwein (Hg.), Handbuch Integrationspädagogik, Weinheim u. a. 1997, S. 215-226, hier S. 217.

³⁸ Ulf Preuss-Lausitz [FN 20], S. 72.

³⁹ Vgl. Anabelle Pithan / Gottfried Adam / Roland Kollmann (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik, Gütersloh 2002.

⁴⁰ Urs Haeblerlin, Benachteiligung der Schwachen durch Integration? In: Anabelle Pithan / Gottfried Adam / Roland Kollmann (Hg.) [FN 39], S. 261-269, hier S. 261.

(a) Welche Schwerpunkte sind im Blick auf das gesamte Bildungssystem zu setzen? Religionspädagogisch Verantwortliche sollten Gemeinschaft als selbstverständlich und Separierung als begründungspflichtig verstehen und auch so kommunizieren. Dafür kann folgende Formulierung hilfreich sein: „Es ist ‚normal‘, verschieden zu sein. Eine Schule ohne Kinder und Jugendliche mit Behinderung ist keine ‚normale‘ Schule.“⁴¹ Für entsprechende Diskussionen sind Argumente zu verwenden, die auf empirisch belegbaren Befunden basieren.⁴²

Im Sinne der oben genannten Inklusionsmerkmale von Tony Booth und Mel Ainscow haben Religionspädagogen und kirchliche Vertreterinnen und Vertreter auch auf den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Kirchengemeinden hinzuarbeiten. Die Kirche und damit auch die je einzelne Gemeinde könnte man „als eine soziale Lernschule im Horizont des Gottes betrachten, der seinerseits mit den Menschen in Jesus Christus radikal sozial umgeht. In solcher Lernschule verwirklichen ChristInnen nicht nur das Wesen der Kirche, sondern leisten gerade dadurch einen unerlässlichen Dienst an der Gesellschaft, an der Vermenschlichung ihrer Integrations- und Desintegrationsprozesse und an ihrer gesteigerten Gerechtigkeit.“⁴³

(b) Das Hauptaugenmerk in Bezug auf den RU und das schulpastorale Handeln sollte an den je aktuellen Förderorten einerseits auf die individuellen Ausgangslagen und Entwicklungschancen der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerichtet sein⁴⁴. Andererseits steht die bisherige Praxis der Thematisierung von „Behinderung“ im alltäglichen Unterricht zur Disposition. Dabei ist auch zu beachten, wie – im umfassenden Sinne von Bildungsgerechtigkeit – „nicht behinderte“ Menschen Behinderung zur Sprache bringen.

5. Schlussbemerkungen

Die Selektivität unseres Bildungssystems hat u. a. zur selten hinterfragten Gewohnheit geführt, Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Förderorten zuzuweisen, an denen sie unter ihresgleichen leben und lernen können. In der Überzeugung, dass alle Menschen gleichberechtigt sind und geachtet und geschätzt werden sollen – und das ist die Grundhaltung im Konzept der Inklusion –, müssen wir alle Anstrengungen unternehmen und uns auf einen langwierigen Prozess einlassen, in dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen die Chance bekommen, im vollen Umfang an allen Gemeinschaftsaktivitäten teilzunehmen, die auch nicht behinderten Menschen offenstehen. Dann tragen wir auch bei zu einer bildungsgerechteren (Schul-)Entwicklung, die auf der Grundlage des christlich-biblichen Menschenbildes die humane Qualität zunächst im Teilsystem Schule und – optimistisch gedacht – auch in der gesamten Gesellschaft erhöht.

© Dr. Matthias Pfeufer 2008



⁴¹ Jutta Schöler, 13 Diskussionspunkte zum Werkstattgespräch „Schulische Integration“, Vortragsmanuskript vom 28.06.2004 [http://www.sgb-ix-umsetzen.de/pdfuploads/schoeler_13_diskussionspunkte-00.pdf].

⁴² Vgl. etwa Ulf Preuss-Lausitz [FN 20], S. 74-75.

⁴³ Otmar Fuchs, Integration – Herausforderung für die Pastoraltheologie, in: Annette Pithan / Gottfried Adam / Roland Kollmann (Hg.) [FN 39], S.155-165, hier S. 165.

⁴⁴ Vgl. etwa Roland Kollmann, Menschen mit Behinderungen in Katechese und Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge Nr. 45 (2000), S. 89-102; Robert Ebner, Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge Nr. 47 (2001), S. 27-34.