



INKLUSION

Schwer wegzukommen

Die Evaluation inklusiver Bildung an Hamburger Schulen – Licht am Ende des Tunnels?

Nach den coronabedingten Schulschließungen und den ersten Monaten „regulären Schulbetriebs“ – nach fast eineinhalb Jahren – erleben Pädagog_innen in inklusiven Systemen, dass sich die Situation von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen deutlich verschärft hat. Erste Veröffentlichungen bestätigen, dass sich nicht nur erhebliche Lernrückstände, sondern vor allem psycho-soziale Problemlagen zuspitzen. Inklusion wird allerdings neuerdings bundesweit ganz klein geschrieben (s. KMK-Beschlüsse, 2020). Auch die gegenwärtige Überarbeitung der Bildungspläne in Hamburg erfolgt nach altem Muster, nicht „inklusiv“.

Gibt es einen Trend, Kinder

und Jugendliche, die nicht in den standardisierten Rahmen schulischer Lernfelder hineinpassen, auszugrenzen? Wem hilft es, wenn von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (SpF) als einer bestimmaren, fest umrissenen Gruppe gesprochen wird?

Wird mithilfe der kategorialen sonderpädagogischen Diagnostik auf die zunehmende Heterogenität und Vielfalt der Schülerschaft reagiert, die im Unterrichts- und Schulalltag häufig überfordert? Gibt es Fehlentwicklungen, die diese Trends möglicherweise verschärfen?

Der folgende Beitrag greift Entwicklungen der Hamburger Schulpolitik auf, die sich bereits vor dem Ausbruch der Pandemie gezeigt haben, sowie die Ausein-

andersetzung um die systemischen Ressourcen im Kontext (sonder)pädagogischer Förderung, die Entwicklung der Förderquote, der Segregationsquote und der Inklusionsquote.

Bezug genommen wird hier u.a. auf die EiBiSch-Studie der Professor_innen Prinz, Rauer und Schuck (2018), Rauer & Schuck (2020) und die fachwissenschaftliche Diskussion schulischer Entwicklung (u.a. Wocken, 2020).

Zur Entwicklung inklusiver Bildung an Hamburgs Schulen

1) Der Anteil der Schüler_innen mit SpF in allgemeinen Schulen, die Inklusionsquote, ist bundesweit um 1,70 Prozent und in Hamburg um 4,82 Prozent –



Nein!

– gestiegen. (Senator Rabe darf sich auf die Schulter klopfen.) Dabei ist diese Zahl in höherem Maße angestiegen als die Zahl der Schüler_innen mit SpF in Sondersystemen gesunken ist. Wie ist das zu erklären?

2) Die Erklärung liegt in dem erheblichen Anstieg der Förderquote. So ist beispielsweise sowohl die Förderquote derjenigen Schüler_innen mit SpF in der Vollzeitpflicht an allgemeinbildenden Schulen bundesweit um 1,12 Prozent als auch in einzelnen Bundesländern, wie z.B. in Hamburg, um 3,02 Prozent, angestiegen. (Zeigt Ihr Daumen noch nach oben, Herr Senator?) Das heißt, dass im Zeitraum zwischen 2008/2009 und 2016/2017 deutlich mehr Schüler_innen als sonderpädagogisch förderbedürftig erklärt worden sind. Nach den von Rauer & Schuck vorgelegten Zahlen geht nur ein knappes Drittel der sonderpädagogischen Förderungen an allgemeinen Schulen auf die Reduktion der Schüler_innenzahlen in Sondersystemen durch Inklusion zurück, aber mehr als die Hälfte auf zusätzliche Statusdiagnostik („neu als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert“).

Wocken (2020) erklärt die explosive ‚Inklusionsentwicklung‘ allgemein mit der „mas-

senhaften, völlig enthemmten Diagnostizierung, Etikettierung und Kategorisierung von schwachen und schwierigen Schülern“: „Auch geringfügige Schwächen, Abweichungen und Auffälligkeiten sind nun stets gefährdet, als ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ identifiziert und kategorisiert zu werden“ und beschreibt genau dieses als Problem der Entwicklung inklusiver Bildung.

Wer darf da seine Hände in Unschuld waschen: die maßgeblichen Abteilungen in der BSB und der Senator? ein für die Fortbildung(en) zuständiges Landesinstitut? begutachtende Sonderpädagog_innen und Psycholog_innen?

„Defizitblick“ und Selbstverständnis der ‚Sonderpädagogik‘ sind hier genauso in Frage zu stellen wie das Selbstverständnis der etablierten Allgemeinen Pädagogik bzw. Regelpädagogik, die der Sonderpädagogik mit Blick auf inklusive Bildung diesen Raum gewährt. „...Eine auf einer Allgemeinen Pädagogik basierende Pädagogik ist ... unter gesellschaftlichen Bedingungen, die Menschen ausschließen, notwendig politisch gegen diesen Ausschluss beauftragt. Sie wird so und erst im Sinne dieses politischen Anspruchs – nicht durch eine andere Art Pädagogik – zur

Integrationspädagogik“ (Rödler, 2011, 348).

3) Wird aber hinsichtlich des sonderpädagogischen Förderbedarfs unterschieden zwischen den Förderbedarfen im Bereich Lernen – Sprache – Emotionale und soziale Entwicklung (LSE) und den speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen, u.a. Körperlich-motorische Entwicklung – Geistige Entwicklung – Autismus sowie Sinnesbeeinträchtigungen, muss beim Blick auf die Segregationsquote differenziert werden. So geht die Segregationsquote für Schüler_innen mit dem SpF LSE bundesweit um 0,79 Prozent zurück und in Hamburg um – 2,06 Prozent (Senator Rabe klopfte sich wieder auf die Schulter). Dagegen ist jedoch die Segregationsquote für Schüler_innen mit speziellem SpF im selben Zeitraum bundesweit um 0,21 Prozent und in Hamburg um 0,26 Prozent gestiegen. Mit anderen Worten: Die Förderquote der Schüler_innen-Gruppe mit dem SpF LSE, die in anderen europäischen Ländern gar nicht als behindert gelten, d.h. gar nicht als sonderpädagogisch förderbedürftig erfasst werden, ist gestiegen – gleichzeitig aber ist auch die Segregationsquote der Schüler_innen mit speziellem SpF, die die eigentliche Zielgruppe der UN-Behindertenrechtskonvention darstellen, gestiegen. Mit der steigenden Segregationsquote „fällt Hamburg hinter die Quote aus der Zeit des Modellversuchs ‚Integrationsklasse‘ zurück“ (Rauer&Schuck, 2020). Wohin nun mit den Händen, Herr Senator?

Einer der Gründe für diese Entwicklung dürfte sicherlich das Schleifen der mit der Einrichtung der Integrationsklassen und integrierten Regelklassen vor bald 40 Jahren gewachsenen ‚integrativen‘ Schulstrukturen durch den Senator und seine Entourage sein. Leichtfertig das (Hamburger) Fundament für

„das größte Reformvorhaben in der gesamten Geschichte der Schulpädagogik“ (Wocken) abzureißen, deutet auf bildungspolitische Konzeptlosigkeit und das Zufriedengeben mit Schulverwaltung und ‚Schulfrieden‘ hin ... und das eben seit Jahren.

An die Stelle von IR- und I-Klassen, d.h. eines systemischen Zwei-Pädagog_innen-Systems, das Sparmodell inklusiver Beschulung mittels personenbezogener Ressourcen zu setzen, überzeugt weder Eltern noch diejenigen, die inklusive Bildung im Unterricht umzusetzen haben.

Zwischen-Resümee: Offensichtlich hat die Schulpolitik der Bundesländer in Hinblick auf die Segregationsquote versagt, offensichtlich hat auch die Hamburger Schulpolitik diesbezüglich versagt.

4) Laut EiBiSch erreicht ... „ein erschreckend hoher und seit allen großen Vergleichsuntersuchungen bekannter Prozentsatz von Schüler_innen ... in Hamburg die Mindeststandards am Ende eines Bildungsabschnittes nicht. In der Klassenstufe 4 der Längsschnittstichprobe der Grundschule waren es 22,7 Prozent (n=376) der Schüler_innen, die Mindeststandards in einem oder beiden zentralen Fächern nicht erreichen. In der Stadtteilschule waren es gar 44,7 Prozent (n=539). In der Grundschule befanden sich unter denjenigen, die Mindeststandards nicht erreichen, nur 29 Prozent sonderpädagogische Förderung. Der entsprechende Anteil betrug in den Stadtteilschulen sogar nur 18,2 Prozent.“ (Rauer & Schuck, 2020, S. 80).

Das bedeutet zweierlei: Zum einen genügt die gegenwärtige Schul- und Unterrichtsentwicklung den entstandenen Herausforderungen einer heterogenen Schülerschaft nicht; zweitens verweist der geringe Anteil von Schüler_innen mit SpF unter denjenigen, die die Mindeststan-

dards unterschreiten, dass die sonderpädagogische Status-Diagnostik keinerlei diagnostischen und prognostischen Wert hat.

„Es ist das Unvermögen der Schulen, unter der gegebenen und erwünschten Heterogenität der Schüler_innen für alle erfolgreiche Bildungsbiographien zu entwickeln.“ (Rauer & Schuck, 2020, S. 105). Was nun, Herr Senator?

5) Diagnostik in regionaler Kooperation (DirK) – das trojanische Pferd der traditionellen Sonderpädagogik innerhalb der inklusiven Bildung.

Die in der Nachfolge der zweistufigen LSE-Diagnostik (2015) – deren Ziel bereits vorrangig verwaltungstechnisch-organisatorisch und nicht pädagogisch begründet worden ist – eingeführte Diagnostik in regionaler Kooperation, die ebenso zur individualisierten Ressourcensicherung für den Sekundarbereich in den Grundschulen durchgeführt wird „... ist ein Rückfall in klassisches, sonderpädagogisches Denken. Es wird zwar als scheinbar pädagogisch und sonderpädagogisch begründetes Verfahren der Förderung präsentiert, greift aber auf überholte, eigenschaftsorientierte Konzepte zurück, deren Annahmen vornehmlich mit der Stabilität und Unveränderlichkeit individueller Merkmale rechnen.“ (Rauer & Schuck, 2020). Damit einhergehend konstatieren Rauer & Schuck einen Anstieg der Zahlen sonderpädagogisch als förderbedürftig diagnostizierter Schüler_innen und zweifeln die Passung dieses Denkens mit den Leitideen eines inklusiven Schulsystems an. Durch die Wiedereinführung der Ressourcenzuweisung durch eine untaugliche individuelle Diagnostik fällt die Entwicklung im Sekundarbereich in das klassische Denken der Vor-Inklusions- und der Vor-Integrationszeit zurück. Es konkretisiert das in der Grundschule vordem bereits überwundene

Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma bezüglich der Allokation finanzieller Mittel.

Es ist ein Widerspruch in sich, Vielfalt und Heterogenität zu proklamieren, aber Stigmatisierung, Etikettierung und „sonder“pädagogische Förderung auf der Grundlage eines klassischen sonderpädagogisch-kategorialen Denkens zu praktizieren!

Ein ausgearbeiteter Vorschlag eines breiten bildungspolitischen Bündnisses fordert zudem die Abschaffung dieser Art von Zuschreibungsdiagnostik und Ziel auf eine praxisbezogene, lernstandsbezogene und lernprozessorientierte inklusive Diagnostik, die eine systemische Ressourcenvergabe für alle Schulen – inklusive der Stadtteilschulen – definiert. Dieser Entwurf wird ein Gradmesser sein, ob inklusives Denken und Handeln aus Sicht der BSB überhaupt noch erwünscht ist. Dieser Vorschlag richtet, quasi als Kompass, die Entwicklung auf eine Diagnostik aus, die einer Pathologisierung großer Schüler_innen-Gruppen entgegentritt.

6) Die phantasielose Orientierung an PISA, Bologna und allgemeinen Bildungsstandards.

Jahrgangsstufenbezogene Kompetenzmodelle und abschlussbezogene Bildungsstandards reproduzieren in auf sie zugeschnittenen Leistungsmessungen und Leistungskontrollen den Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung. Leistungsmessungen passen aber nicht wirklich „... in eine inklusive Schule, weil sie geradezu das klassische Unterrichtsmodell gleichschrittigen Lernens und ein Sortieren nach Leistungsgraden befördern“ (Rauer & Schuck, 2020).

Im Übrigen bedeutet die Arbeit an der Kompetenz „immer den Ausschluss der Bereiche, die im Unterschied zu den Kompetenzbereichen als defizitär erkannt werden. D.h. aber, dass



Dies gilt es zu verhindern

sich pädagogisches Handeln auch unter der Leitkategorie der Kompetenzorientierung, am spezifisch reduzierten Curriculum erkennbar, als defizitorientiert herausstellt“ (Rödler, 2011, 352).

7) Welche Rolle spielt die zunehmende Armut und soziale Spaltung Hamburgs für steigende pädagogische Förderbedarfe?

Laut Armutsbericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes (Dezember 2019, vor Ausbruch der Pandemie) ist das Armutsrisiko in Hamburg nach zuletzt positiver Entwicklung im vergangenen Jahr auf 15,3 Prozent gestiegen und liegt damit auf bundesweitem Niveau (15,5 Prozent). Bei Minderjährigen stieg die Armutsgefährdungsquote auf 21,7 Prozent. Dem ist die mit 12,3 Prozent bundesweit höchste Einkommensreich-tumsentwicklung der Stadt entgegen zu halten: „Die Zahlen zeigen, dass die positive wirtschaftliche Entwicklung der vergangenen Jahre bei vielen Menschen nicht ankommt.“ (Kristin Alheit vom Paritätischen Wohlfahrtsverband Hamburg)

„Durch die wirtschaftlichen Folgen der Pandemie hat sich die Einkommenssituation einiger Bürgerinnen und Bürger innerhalb kurzer Zeit durch

Kurzarbeit, Arbeitslosigkeit oder Einschränkungen bei der Ausübung ihrer selbstständigen Tätigkeit signifikant verschlechtert. So legt die Hochrechnung von Befragungsdaten nahe, dass Ende August 2020 etwa 15,5 Mio. Haushalte in Deutschland mit Einkommenseinbußen leben mussten. Gering- und Normalverdiener waren davon besonders betroffen.“ (Aus dem 6. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Entwurfsstand 18.1.2021, S. 304)

Die hohe Korrelation zwischen dem Auftreten sonderpädagogischer Förderbedarfe und Armut ist im Hamburger Bildungsbericht 2020 nachzulesen: Schüler_innen mit SpF „leben häufiger in weniger privilegierten sozialen Wohngebieten als Schülerinnen und Schüler ohne solchen Förderbedarf... 39,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf leben in Gebieten mit sehr niedrigem oder niedrigem sozialem Status. Dieser Anteil ist noch einmal etwas höher (43,5 Prozent), wenn nur die Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten LSE betrachtet werden. Bei den Schülerinnen und Schülern mit speziellem Förderbedarf ist die soziale Verteilung der

Gesamtchülerschaft deutlich ähnlicher.“ (S. 116) Angesichts dieser armseligen Zustände und Entwicklung(en) wird sicher der gesamte Senat entschuldigend seine Hände heben und auf die Bundesgesetzgebung verweisen...

„Ohne begleitende sozialpolitische Maßnahmen bleibt das wichtige Ziel der Entkoppelung von sozialer Herkunft und individueller Zukunft eine pädagogische Illusion (vgl. Rauer 2010). Das Hamburger Zweisäulenmodell in der Sekundarstufe, das tatsächlich aber ein Dreisäulenmodell ist (Stadtteilschulen, Gymnasien, Sondereinrichtungen), verschärft den Trend zur gesellschaftlichen Exklusion“ (Rauer&Schuck, 2020,106).

Licht am Ende des Tunnels oder: Notwendige Neuorientierungen

Rauer & Schuck (2020) beschreiben nachfolgend nur skizzierte notwendige Neuorientierungen, die die Entwicklung der inklusiven Bildung in andere, zukunfts-trächtige Bahnen lenken kann, basierend auf dem ‚guten Weg‘, der in Hamburg im Grunds Schulbereich gegangen werde:

a) Dazu gehört die Überwindung eines schädigungsorientierten Behinderungsbegriffs und die Ausrichtung pädagogischen Handelns am Subjekt und dessen individuellen Bedürfnissen nach Autonomie, Anerkennung, Selbstverwirklichung, Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Sinnerfüllung, nach emotionaler und sozialer Bindung, nach Identität und Persönlichkeitsentwicklung und nach einem Maximum gesellschaftlicher Teilhabe.

„Förderung ist danach als die Summe pädagogischer Handlungen zu verstehen, die auf dem Hintergrund von Bildungszielen die Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten anstreben und dabei die Unterstüt-

zung, Anregung und Begleitung sicherstellen, die die Subjekte für die Gestaltung ihrer Entwicklung benötigen. Und das kann immer nur auf dem aktuell erreichten Entwicklungsniveau in der Zone der nächsten Entwicklung geschehen“ (Rauer & Schuck, 2020, 98).

b) Dazu gehört die Aufhebung des Widerspruchs zwischen Individualisierung und Standardisierung. Die in Hamburg in Folge der Rahmenvereinbarung Schulfrieden in der BSB begonnene Überarbeitung der Bildungspläne („Die Kompetenzorientierung in den Hamburger Bildungsplänen soll [...] durch Kerncurricula konkretisiert und ergänzt werden, um ein gemeinsames Grundwissen zu erreichen.“) leistet dies gerade nicht, vielmehr wird die Entwicklung inklusiver Bildungspläne, die es bundesweit noch nicht gibt, auf die lange Bank geschoben.

Im Gegensatz dazu umfasst die „Standardisierung pädagogischer Prozesse“ im Sinne von Schuck & Rauer ... erstens, ein (entwicklungspsychologisch begründetes (d.V.) „transaktionales Subjektmodell“ (zu verfolgen), zweitens „lerngegenstandsbezogene Diagnose und persönlichkeitsorientierte Förde-

rung stets als Einheit zu betrachten“ und drittens, „ein zirkuläres, diagnosebasiertes, an Bildungszielen und Bildungsstandards orientiertes Unterrichtsmodell zu implementieren und unterschiedliche Bezugssysteme für die Beschreibung und Bewertung von Entwicklungsergebnissen zu verwenden.“ Als Ziel gilt „...bei allen Schüler innen die je individuelle Eindringtiefe in die Lerngegenstände zu erhöhen, dazu einen adaptiven und differenzierenden Unterricht zu gestalten, die Ergebnisse lernprozessbegleitend und lerngegenstandsbezogen zu erfassen und im Unterricht als Ausgangspunkt für das Lernen auf der nächsten Entwicklungsstufe zu verwenden.“ (ebenda, 2020, 98/99).

c) Darüber hinaus sei auf die von Schuck an anderer Stelle formulierten Überlegungen zu einer adaptiven Diagnostik und Didaktik verwiesen (2014 u. 2018). Kern pädagogischer und sonderpädagogischer Professionalität müsse es aber werden, „nach einheitlichen, standardisierten Regeln diagnosegestützte Pläne für eine individuelle, adaptive Förderung zu entwickeln, deren Umsetzung zu evaluieren und die Erfolge bzw. Misserfol-

ge zu dokumentieren.“ (ebenda). Ebenso sei auf die Überlegungen von Rauer & Schuck zur Stärkung der schulinternen und schulübergreifenden Kooperation und Fortbildung verwiesen wie auf die Weiterentwicklung der systemischen Ressourcenvergabe (Rauer & Schuck, 2020, S. 101ff.).

Liebe Kolleginnen und Kollegen, lasst uns endlich aufhören, ständig Kinder und Jugendliche zu vermessen und einzusortieren. Danach zu fragen, was Kinder nicht können, stärkt eine defizitorientierte Pädagogik. Es aktualisiert sich selbsterfüllende Prophezeiungen und negative Bildungskarrieren. Unsere Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen, die aus dem herkömmlichen schulischen Rahmen fallen, zeigen, dass es von großer Bedeutung ist, ihre individuellen Potenziale zu entdecken, um ihre Lernentwicklung gemeinsam mit ihnen entfalten zu können. Es geht darum, Bedürfnisse zu verstehen, anstatt Bedarfe festzustellen. Lasst uns damit beginnen! ...

STEPHAN STÖCKER &
ULRICH MEISTER
Fachgruppe Sonderpädagogik
& Inklusion

Foto: flickr/del Olmo



Imagine ... keine Probleme mit der Inklusion