

Stigma – nein danke!

Pädagogik sollte sich daran messen lassen, wie es ihr gelingt, den Zusammenhang zwischen individuellen Lernschwächen und deren gesellschaftlichen Ursachen zu sehen und im Schulalltag entsprechend zu handeln

Grundlage des Widerspruchs bleibt auf theoretischer Ebene der Widerspruch zwischen Bildungsstandards und individueller Lernentwicklung (Eder, 2019), die im vorgegebenen Rahmen in der vorgesehenen Zeit den Bildungsstandards nicht genügt. Werden Bildungsstandards unterschritten, stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit das Schulsystem, einzelne Schulformen, einzelne Schulen, ob administrative oder aber didaktische Vorgaben oder pädagogisches Handeln mit-ursächlich sind. In der Tradition der Sonderpädagogik in Deutschland liegt das zentrale Augenmerk auf der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler. Das klingt zunächst positiv. Sobald jedoch Bildungsstandards unterschritten werden, greift eine Kategorisierung, die meist Stigmatisierung und Besonderung nach sich zieht.

Dies geschah historisch mit der Einrichtung von Sondereinrichtungen für seh- und hörgeschädigte junge Menschen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und in der zweiten Hälfte des vorletzten Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Gründung der Hilfsschulen insbesondere für die Kinder aus der Arbeiterklasse bis hin zur Konstituierung der völkischen Sonderpädagogik während der nationalsozialistischen Diktatur, die sich als Helfershelfer bei der Sterilisierung als behindert klassifizierter Menschen und der Vorbereitung der Euthanasie als lebensunwert klassifizierter Menschen erwiesen hat (s. hlz 9-10, 2018).

Das dreigliedrige Schulsys-

tem und das Sonderschulwesen, – beide hatten sowohl das Kaiserreich als auch die nationalsozialistische Diktatur überstanden, haben mit der Demokratisierung des Bildungswesens zwar Reformen erfahren, aber keinen grundlegenden Wandel. Auch die Gründung der frühen Gesamtschulen war nur ein Abbild der Dreigliedrigkeit, deren eingeschränktes Entwicklungspotenzial der Schulversuch bzw. die Einrichtung der Integrationsklassen aufgezeigt hat. Nun scheint aus dem dreigliedrigen Schulsystem ein mehr und mehr zweigliedriges zu werden - plus Sonderschulwesen. Dabei tragen in Hamburg insbesondere die Grundschulen und die Säule der Stadtteilschulen die Herausforderung und Aufgabe der inklusiven Bildung. Orientiert an der Fortschreibung der Lehrpläne, Bildungspläne und Bildungsstandards zeigt sich im pädagogischen Denken und Handeln wohl eine größere Offenheit für die Gestaltung der Übergänge zwischen den Schulformen.

Geblichen ist jedoch die „Zwei-Klassen-Philosophie“, hier die Anforderungen der Regelschule, d.h. der Bildungsstandards, dort die der Sonderschule bzw. des individuellen sonderpädagogischen Förderplans. System und Philosophie werden nicht in Frage gestellt, die bildungspolitischen Zugeständnisse an inklusive Bildung basieren nach wie vor auf der individuellen Feststellungs- und Zuschreibungsdiagnostik, die im Falle (der Kategorisierung) der Zuerkennung eines ‚Sonderpädagogischen Förderbedarfes im

Bereich Lernen‘ (SPF Lernen) als verwaltungstechnische Kategorie einerseits systemische Ressourcen auslöst, andererseits groteske Züge annimmt, gegen den Geist der UN-Behindertenrechtskonvention verstößt und den vorgestrigen Geist offenbart, der Schulaufsicht und Schulgestaltung in der Hamburger Straße (Schulbehörde) durchzieht. Da trifft sich die klassische, am medizinisch-nosologischen Modell orientierte Sonderpädagogik mit einer Bildungspolitik, die gesellschaftliche Widersprüche ontologisiert, d.h. aus den Widersprüchen erwachsene „Defizitleistungen“ dem einzelnen Individuum anhaftend als eigenes „Versagen“ zuschreibt. Insofern werden soziale und gesellschaftliche Widersprüche umetikettiert. Die Sonderpädagogisierung sozialer Probleme entlastet einerseits Schule und Bildungspolitik, da das Maß allen Handelns Kompetenzorientierung und Bildungsstandards bleiben, aber andererseits auch Senat und Bürgerschaft, da diese von der Herausforderung, die soziale Spaltung der Stadt in das Zentrum ihres Regierungshandelns zu stellen, verschont bleiben.

Das soll im Folgenden beispielhaft begründet werden.

Vorbemerkung

„Der UN-Konvention zufolge ist jede „Diskriminierung aufgrund von Behinderung eine Verletzung der Würde und Werte (...), die jedem Menschen innewohnen.“ Zieht man die Grundsätze der BRK zur Beurteilung der ‚diagnosegeleiteten Integration‘ heran, gelangt man

zu folgenden Feststellungen: Behinderungslabels sind diskriminierend, weil sie die Teilhabe von Kindern mit Behinderungen am sozialen Verkehr in der Altersgruppe und im täglichen Leben sowie eine unbeschädigte Identitätsentwicklung nachhaltig beeinträchtigen können...“ (Wockens, 2010).

Die Kategorie des Sonderpädagogischen Förderbedarfes im Bereich Lernen

In ihrer ELSE-Studie – (ELSE, die „Evaluation des Anstiegs der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung“, eine Zusatzuntersuchung im Rahmen des größeren Projekts »EiBiSch« (Evaluation inklusiver Bildung in Hamburger Schulen)) – haben Schuck & Rauer den Begriff des ‚Sonderpädagogischen Förderbedarfs‘, hier bezogen auf LSE, bereits in Frage gestellt: „Der Begriff ist aber derzeit eine vorwiegend verwaltungstechnische Kategorie zur Vergabe von Ressourcen. Mittel- und langfristig wäre daher zu prüfen, ob das Konzept der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs z. B. in ein Konzept der „Adaptiven Förderung“ überführt werden könnte. In einer inklusiven Schule geht es nämlich nach Auffassung der Autoren zuallererst um die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler im gesamten Heterogenitätsspektrum.“ (Abschlussbericht, S. XXI, 2014).

In der Zusammenfassung der Ergebnisse ihrer EiBiSch-Studie (2018) schreiben Schuck & Rauer, „dass die klassischen, kategorialen Begriffe der Diagnostik kaum einen diagnostischen und prognostischen Wert haben“ (S. 311) und: „Schließlich ist zu bedenken, ob mit dem kategorialen Begriff der „Sonderpädago-

gischen Förderung“ überhaupt eine hinreichend eindeutige und sachgerechte Beschreibung individueller Fördernotwendigkeiten und -bedürfnisse in unterschiedlichen Leistungs- und Persönlichkeitsbereichen möglich sein kann.“(312).

Eine zentrale Erkenntnis der Studie lautet: „Die größte Herausforderung der Weiterentwicklung der inklusiven Schule besteht darin, die erhebliche und kaum zu akzeptierende Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die am Ende der Grundschulzeit und am Ende der 6. Klassenstufe die Mindeststandards in einer oder beiden der untersuchten Domänen nicht erreichen, zu minimieren. Für die untersuchte Grundschulkohorte sind dies

Behinderungslabels sind diskriminierend, weil sie die Teilhabe von Kindern mit Behinderungen am sozialen Verkehr in der Altersgruppe und im täglichen Leben sowie eine unbeschädigte Identitätsentwicklung nachhaltig beeinträchtigen können

22,7 und für die Stadtteilschulkohorte 44,7 Prozent. Darunter befinden sich in der Grundschulkohorte allenfalls 29 und in der Stadtteilschule nur 22,4 Prozent sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler.“ (S. 309).

In Kurzfassung: Innerhalb einer viel zu großen SuS-Gruppe, die Mindeststandards im rechnerischen Denken und oder im Leseverstehen unterschreiten, der „größten Herausforderung“, werden SuS unterschieden, d.h. diskriminiert, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt worden ist. Das ist absurd.

Während im aktuellen Koalitionsvertrag zwischen SPD

und Grünen die Fortsetzung von Studien und Untersuchungen avisiert wird, um mehr Steuerungswissen über die Inklusion zu erlangen, scheint EiBiSch in BSB-Schubladen verschwunden. Stellen die Ergebnisse für Senat und Behörde eine Herausforderung dar, der sie sich nicht gewachsen sehen oder nicht stellen wollen?

Unabhängig davon formuliert Koßmann („Der sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen im Spiegel einer deutschlandweiten Vergleichsstudie“, 2020) in der Diskussion seiner Ergebnisse insbesondere bezüglich des Referenzgruppeneffektes, dass „die Erscheinung desjenigen Leistungsveragens, das mit dem SPL-L- oder hintergründig auch noch mit Lernbehinderung – bezeichnet wird, ... nicht nur etwas Individuelles, sondern auch etwas Kontextabhängiges“ sei... „Im Gegensatz zu dieser Kontextabhängigkeit steht, dass alle bisherigen Leitfäden zur Feststellung eines SPF-L – individuumszentriert sind.“ (BHP 1/2020, S. 66). Koßmanns Schlussfolgerung lautet an dieser Stelle: „Der Fokus der Kategorie SPF-L- und m.E. auch deren Bezeichnung sollte verändert werden. Anbieten würde sich eine Kennzeichnung, die etwas benennt, was gerade die Kategorien SPF-L- sowie ihre Vorgänger beiläufig sichtbar gemacht haben: nämlich einen Unterstützungsbedarf der schulischen Lehre.“ (2020, S. 67).

Wockens grundsätzliche Kritik wird durch die Untersuchungen von Schuck& Rauer sowie von Koßmann, auf die hier in aller Kürze verwiesen wird, bestätigt. Die „Behinderungslabels“ sind diskriminierend und fachwissenschaftlich nicht zu rechtfertigen.

Exklusive Bildungspolitik in Hamburg

Beispiel 1: Fördern statt wiederholen

Gemäß § 45 des Hamb. Schulgesetzes (Aufrücken, Übergänge, Kurseinstufung, individuelle Förderung, Wiederholung und Versetzung) wird in der entsprechenden Verordnung über die besondere Förderung von Schülerinnen und Schülern des Hamburgischen Schulgesetzes (VO-BF) festgelegt, dass diese VO (s. §1, Abs. 2) für alle Schülerinnen und Schüler gilt, die nach den Anforderungen der Bildungspläne der Grundschule, der Stadtteilschule oder des Gymnasiums unterrichtet werden, d.h. eine zusätzliche Lernförderung für zieldifferent unterrichtete SuS ist nicht vorgesehen. Hier werden SuS aufgrund ihrer Labelung, u.a. durch den SPF Lernen, benachteiligt, die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen wird verringert.

Beispiel 2: Außerunterrichtliche Lernhilfen (AUL) werden SuS, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt worden ist, ebenso verweigert (s. Merkblatt für Sorgeberechtigte, Schulen und ReBBZ).

Beispiel 3: Teilnahme von SuS mit dem SPF Lernen am ESA

Wurde SuS mit dem SPF Lernen bis in das vorletzte Schuljahr hinein in den Prüfungen zur Erlangung des ESA noch Nachteilsausgleich gewährt, ist dies nicht mehr vorgesehen. SuS mit dem SPF-L wird die Teilnahme an den Prüfungen verwehrt. Diese Regelung ist eine weitere Benachteiligung und erhöht den Leistungsdruck auf Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen (s. hz 1-2, 2018).

Beispiel 4: DiViS – Digitale Verwaltung in Schulen

Die Diskriminierung von SuS, denen SPF im Bereich Lernen zuerkannt worden ist, wird in DiViS zum Programm schulischer Praxis, wenn mit der Eingabe des SPFs Lernen zugleich zieldifferenten Unterricht, d.h. die Zwei-Klassen-Philosophie und ein auf die AO-SF (Ausbildungsverordnung Sonderpädagogische

Förderung) hinweisender Vermerk im Zeugnis generiert wird.

Beispiel 5: Die Handreichung „Nachteilsausgleich“ wird diesbezüglich leider zu Altpapier:

„Eine zieldifferente Unterrichtung soll nur dann erfolgen, wenn zielgleicher Unterricht aufgrund der Schwere der Einschränkungen „gar nicht möglich erscheint“, da die Schülerin bzw. der Schüler dann i.d.R. keinen Schulabschluss erwerben kann. Daher sind – unter Beachtung des Prinzips zielgleicher Unterrichtung – individualisierter Unterricht einschließlich des Nachteilsausgleichs sowie ggf. weitere, ergänzende Unterstützungsmaßnahmen wo immer möglich einer zieldifferenten Unterrichtung vorzuziehen.“ (S. 5-6 ebenda)

Das Hamburger „Zweisäulenmodell“ in der Sekundarstufe, das tatsächlich aber ein Dreisäulenmodell (Stadtteilschulen, Gymnasien, Sondereinrichtungen) ist, verschärft den Trend zur gesellschaftlichen Exklusion

Beispiel 6: Keine additive Sprachförderung an Sonderschulen

Hier soll daran erinnert werden, dass seit 2012 Schüler_innen aus Sonderschulen im Gegensatz zu allen anderen Schüler_innen in Hamburg von zusätzlicher Sprachförderung (im Umfang von insgesamt 39 Vollzeitstellen!) ausgeschlossen werden. Das ist diskriminierend! (s. hz 7-8/2015)

Beispiel 7: Standardisierung versus inklusive Bildung?

Folgen wir Martin Eder (2019), ist die Kompetenzorientierung, wie sie sich nach der ersten PISA-Studie 2000

zunächst in den nationalen Bildungsstandards und nachfolgend in den Lehrplänen manifestiert hat, Ausdruck der zunehmenden internationalen Tendenz der Normierung und Standardisierung von Bildungssystemen. Dabei zeige sich die Unvereinbarkeit von Bildungsstandards und Inklusion: „Während Inklusion die ausnahmslose Einbeziehung aller Schülerinnen und Schüler in eine Schule, die sich als System individuell dem einzelnen Kind anpasst, fordert (...), legen Standards Grenzen und Kriterien fest, die per definitionem nicht nur eine Separation und Normierung bedingen, sondern diese als Berechtigungsgrundlage auch benötigen (...). Demzufolge ist eine Realisierung von Inklusion ... unter nationalen Bildungsstandards nicht möglich.“ Hamburger Schul- und Bildungspolitik wird den Rahmen nationaler Bildungsstandards nicht sprengen, hier wäre allein die Erkenntnis, dass Standardisierung Exklusion (und Diskriminierung) produziert, ein Gewinn und möglicher Denkanstoß für eine inklusive Schule von morgen.

Beispiel 8: Der SPF Lernen ist mehr denn je ein sozialer Förderbedarf – das Problem Armut

„Die Lebensbedingungen der in Hamburg lebenden Kinder und Jugendlichen differieren deutlich und zum Teil dramatisch. Es sind nicht nur die individuell vorhandenen Ressourcen, sondern auch die Umfeldbedingungen, die die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen einschränken bzw. fördern. Der Trend zur gesellschaftlichen Exklusion lässt sich u.a. an der zunehmenden sozialräumlichen Segregation in Städten ablesen, wie jüngst Helbig und Jähnen zeigten (2018). Sie findet auch in den verschiedenen Hamburger Stadtteilen statt (ebd. S. 48 ff.) und prägt in unterschiedlichem Ausmaß auch die EiBiSch-Regionen.“ (310) Und:

„Das Hamburger „Zweisäulenmodell“ in der Sekundarstufe, das tatsächlich aber ein Dreisäulenmodell (Stadtteilschulen, Gymnasien, Sondereinrichtungen) ist, verschärft den Trend zur gesellschaftlichen Exklusion.“ (310)

Spätestens an dieser Stelle offenbart der theoretische Widerspruch zwischen Inklusion und Sonderpädagogik seine reale, d.h. wirkliche Grundlage. Angesichts der Zunahme der gesellschaftlichen Ungleichheit (Saez u. Zucman, 2020) bei einer Kinder und Jugendliche in Hamburg seit Jahren betreffenden beschämenden Armutsquote von rund 20 Prozent, die mit dem signifikant erhöhten Auftreten ‚sonder‘pädagogischer Förderbedarfe korreliert, d.h. allgemein mit der Entstehung pädagogischer Förderbedarfe, erscheint die ‚Sonder‘pädagogik bestenfalls als schlechtes Gewissen sozial- und bildungspolitischen Versagens, real aber als Individualisierung sozialer Probleme. Schülerinnen und Schüler, die u.a. in Hamburg in Armutslagen aufwachsen, sind in signifikant höherem Maße von Stigmatisierung, d.h. Diskriminierung, betroffen (s. hlz 9-10, 2018). Die klassische sonderpädagogische Diagnostik fügt sich in diesen

allgemeinen Standardisierungs-Mainstream „hervorragend“ ein, weil sie mit ihrem Methodenensemble (u.a. IQ-Tests und normative Lernleistungstests) Objektivität suggeriert, gemessen an der sozialen Realität jedoch einer Pathologisierung Vorschub leistet.

„Einzelne können unter verhältnismäßig günstigen Umständen durch Überwindung vieler Schwierigkeiten und durch Anwendung großer Energie, die nicht viele besitzen, sich eine höhere Bildung aneignen. Die Masse nie, solange sie in sozialer Unterdrückung und Abhängigkeit lebt.“ August Bebel, 1879

„Ohne begleitende sozialpolitische Maßnahmen bleibt das wichtige Ziel der Entkoppelung von sozialer Herkunft und individueller Zukunft eine pädagogische Illusion (vgl. Rauer 2010).

Resümee

Wird darüber hinaus bedacht, wie schnell Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, für die Deutsch in manchen Fällen gar die dritte zu erlernende Sprache ist und wird bedacht, wie schnell Kinder von Arbeitsmigrant_innen oder Geflüchteten in das Raster sonderpädagogischer Förderung fallen, die im Übrigen in den meisten

europäischen Ländern nicht als ‚sonder‘pädagogisch förderbedürftig im Bereich Lernen kategorisiert werden (Schuck, 2019), wird deutlich, wie dringend die Überwindung der Diskriminierung und die Aufhebung dieses grundlegenden Widerspruchs und wie dringend die Implementierung einer allgemeinen inklusiven Pädagogik (s. G. Feuser: Entwicklungslogische Didaktik) als Bedingung einer wirklichen Schulreform ist, die an die Stelle verwaltender Gestaltung der Schulpolitik und der „Tröpfchen-auf-den-heißen-Stein“-Bildungspolitik tritt. Nicht die wirklich existierenden pädagogischen Förderbedarfe sind das Problem, sondern deren sonderpädagogische Kategorisierung wie das Fortbestehen gesellschaftlicher Zustände wie Armutslagen und nachfolgender Bildungsungerechtigkeit als deren Bedingung.

„In unseren Händen liegt es, so zu handeln, dass das gehörlose, das blinde und das schwachbegabte Kind nicht defektiv sind. Dann wird auch das Wort selbst verschwinden, das wahrhafte Zeichen für unseren eigenen Defekt.“ Lew. S. Wygotski (1924)

Für die Fachgruppe
Sonderpädagogik & Inklusion
ULRICH MEISTER &
STEPHAN STÖCKER

Gesund in den Ruhestand!

Wir bieten euch an, in einem persönlichen Gespräch euch zum Beispiel über folgende Fragen zu informieren:

- Wie kann ich meine Gesundheit erhalten und stärken? Inwieweit kann ich dabei die Unterstützung durch Einrichtungen der Behörden erwarten?
- Wie und wo kann ich die Feststellung einer Schwerbehinderung beantragen?
- Wann kann ich in den Ruhestand gehen?
- Habe ich meine rentenrechtlichen bzw. versorgungsrechtlichen Zeiten geklärt?
- Wie berechnet sich meine Altersversorgung?

Die GEW bietet in ihrer Geschäftsstelle, Rothenbaumchaussee 15, eine kostenlose persönliche Beratung zu diesen und ähnlichen Fragen an. **Die nächsten Termin sind der 29.9., 27.10. und 24.11.** von 15-17 Uhr (offene Sprechstunde ohne Terminvereinbarung). Das Angebot richtet sich sowohl an Arbeitnehmer_innen als auch an Beamt_innen.

KARIN HUFERT,
ehrenamtliche Beraterin, Mitglied der GEW