

Tillmann Nöldeke

Inklusion: Ganz oder gar nicht

Wie wir das gemeinsame Lernen retten können

V&R



Tillmann Nöldeke

Inklusion: Ganz oder gar nicht

Wie wir das gemeinsame Lernen
retten können

Vandenhoeck & Ruprecht

Für Kevin und Joel

Mit 13 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-70248-3

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Umschlagabbildung: Untitled design © azat1976 – Fotolia

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,

Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen

www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung oder: Von der Verheißung zum leeren Versprechen?	10
Wahrheiten über Inklusion, die weh tun	17
2 Viele Lehrer sind heillos überfordert	18
3 Das gemeinsame Lernen ist haarsträubend unterfinanziert	27
4 Dass das Lernniveau absinkt, ist eine reale Gefahr	34
5 Es ist schwer, Kinder mit Handicap in der Regelschule gut zu fördern	44
6 Förderkinder werden in der Regelklasse leicht zu Außen- seitern	53
7 Im gemeinsamen Unterricht fehlt oft das Gemeinsame ...	57
8 Ein paar Förderkinder machen noch keine inklusive Schule	60
9 Immer mehr Kinder mit Schulproblemen landen in der Psychiatrie	64
10 Gemeinsames Lernen in einer ausschließenden Gesell- schaft klappt nicht	69
11 Für viele Kinder bleibt die Förderschule immer noch die bessere Alternative	80
12 Inklusion light ist gescheitert – und zwar mit Ansage	88
Kein Heil, kein Untergang. Zeitgemäße Pädagogik	97
13 Ganz einfach, viel zu tun	98
14 Glanz und Kleister	103
15 Himmel und Hölle	115
16 Etiketten und Schwindel	119
17 Vordenker, Pioniere, Gewurstel	126
18 Leuchten die Leuchtturmschulen?	132

Nachrichten über gemeinsames Lernen, die Mut machen	141
19 Eine Lobby für <i>echte</i> Inklusion macht gute Schule!	142
20 Schulen wandeln sich – sie brauchen nur die richtigen Anreize!	148
21 Ein modernes Bildungssystem können wir uns leisten! . . .	156
Anhang: Was uns die Zahlen sagen – und was nicht	161
I. Die Förderkinder in Regelschulen sind nicht erfunden . . .	162
II. Im gemeinsamen Lernen fehlen ausgerechnet die Kinder mit klar erkennbarem Handicap	166
III. Bei der Inklusionsquote sieht Deutschland im inter- nationalen Vergleich ganz schlecht aus	168
IV. Gemeinsames Lernen findet am Gymnasium bislang kaum statt	170
V. Inklusion macht weder schlau noch dumm	174
Literatur	177

Vorwort

Neulich an einem ganz normalen Gymnasium in einem Bundesland »auf dem Weg zur Inklusion«. Ein Junge mit Förderbedarf rastet im Unterricht völlig aus, schlägt um sich, läuft schließlich schreiend aus dem Klassenzimmer. Schulbegleiterin, Lehrer, später auch Mitschüler¹ suchen ihn erstmal vergeblich. Später dann taucht er wieder auf, immer noch außer sich, nur mühsam kann er sich etwas beruhigen. Wenige Tage später empfiehlt die Schulleitung, künftig in jedem Klassenraum drei rote Karten bereitzuhalten. Sobald ein Kind sich selbst oder andere durch sein Verhalten akut gefährdet, so der Ratsschlag, holen Mitschüler drei Lehrer aus anderen Klassenzimmern herbei. Was die vier Lehrkräfte dann allerdings machen sollen, ist nicht überliefert. Als Vater eines Jungen mit Verhaltensschwierigkeiten habe ich da jedoch kein gutes Gefühl. Im Gegenteil. Für mich klingt das ganze Setting weniger nach Inklusion als nach Anstalt.

Nun ist es derzeit ziemlich in Mode, »die Inklusion« zu kritisieren oder für Mängel in deutschen Schulen verantwortlich zu machen. Selbst die Kultusministerkonferenz macht da jetzt mit: Nachdem der jüngste umfangreiche Test am Ende der Grundschulzeit ergab, dass viele Kinder heute schlechter in Deutsch und Mathe sind als noch vor fünf Jahren (Stanat u. a. 2017), machte sie die »zunehmende Heterogenität« an den Schulen verantwortlich und nannte in diesem Zusammenhang die wachsende Anzahl von Kindern aus Einwandererfamilien sowie die Inklusion (KMK 2017). Macht gemeinsames Lernen also die Schulen schlechter und die Kinder dümmer? Wohl kaum. In Baden-Württemberg, wo die Schulleistungen am stärksten absackten, besuchen heute noch praktisch genauso viele Kinder eine Förderschule wie 2009, als die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft trat. Hamburg, dessen Grundschulen sich in diesem Zeitraum

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird meist nur ein Genus verwendet.

stark inklusiv entwickelten, widersetzte sich dagegen dem Bundes-trend und erreichte trotz unbestritten stark heterogener Schülerschaft wieder (knapp) durchschnittliches Niveau. In anderen Bundesländern dagegen scheint sich die Gleichung »mehr Inklusion = weniger Schulleistung« eher zu bestätigen (siehe Anhang in diesem Buch). Und dann ist da noch Schleswig-Holstein: Dort lernen nur noch 0,6 Prozent der Viertklässler in Förderschulen. Die Leistungen in Deutsch und Mathe blieben jedoch stabil (leicht) überdurchschnittlich. Wie machen das die Norddeutschen bloß? Liegt es vielleicht an der frischen Brise?

Ein klarer Kopf jedenfalls könnte bei dem Thema nützlich sein. Bei der Recherche zu diesem Buch begegnete mir vieles, das offensichtlich schöngefärbt, vieles aber auch, das mutwillig hässlich gemalt wurde – selbst in wissenschaftlicher Literatur, und nicht selten bis über die Grenze zum Fake hinaus. Das Problem dabei ist, dass sich Inklusionsfans wie auch Skeptiker durchaus berechtigt gegenseitig einen ideologisch verengten Blick vorwerfen und so aneinander vorbeireden. Die einen halten den Hinweis auf Probleme nur für ein Mittel der Gegner, um das ganze Projekt zu diskreditieren. Die anderen wollen einfach nicht begreifen, dass es nicht besonders radikal oder abseitig ist, auch für behinderte und benachteiligte Menschen die Menschenrechte einzufordern.

Auch ich beschreibe in diesem Buch zunächst die Schwierigkeiten mit dem gemeinsamen Lernen. Warum quäle ich mich und Sie damit, wenn ich doch »für die Inklusion« bin? Das liegt schlicht daran, dass sich nur so erklären lässt, woran die in vielen Bundesländern fix verordnete »Inklusion light« eigentlich krankt. Es geht mir nicht darum, Zweifel zu säen am Sinn des Projekts selbst, sondern um eine ehrliche Aufgabenbeschreibung. Dieses Buch liefert die Fakten zur Krise der schulischen Inklusion. Es analysiert die Hintergründe und zeigt Lösungswege auf.

Im Gegensatz zu anderen kritischen Veröffentlichungen lautet meine Prämisse nicht: »Wieder mal eine seltsame Reformidee, die unseren geliebten Status quo bedroht« (vgl. z. B. Felten 2017), sondern ich nehme das Anliegen der Inklusion ernst. Entsprechend ist auch meine Schlussfolgerung nicht: »Ein paar Zugeständnisse, aber so wenig Veränderung wie möglich.« Ausgehend von meinen eige-

nen Erfahrungen als Lehrer an einer integrativen Schule sowie den Erkenntnissen empirischer Forschung gehe ich vielmehr der Frage nach, welche Änderungen *nötig* sind, um das große Versprechen Inklusion einlösen zu können.

Die wissenschaftlichen Untersuchungen decken sich leider mit den Erfahrungen aus der Praxis: Die Herausforderung wurde schlicht völlig unterschätzt. Nur, wenn wir uns das eingestehen, können wir auch Antworten finden auf die Krise, die sich in vielen Klassenzimmern ganz real abspielt. Wir müssen den Berg und seine Tücken kennen, wenn wir es wagen wollen, ihn zu besteigen.

Köln, im Oktober 2017

Tillmann Nöldeke

1 Einleitung oder: Von der Verheißung zum leeren Versprechen?

Gegenwind für ein Reformprojekt: Erst verbreitet sich das böse Wort von der »Inklusionslüge« (Becker 2015). Dann sammelt die aufmüpfige Hamburger Bürgerschaft innerhalb von nur sechs Wochen genügend Unterschriften, um eine Volksinitiative für »gute Inklusion« anzustoßen – offensichtlich als Gegensatz zu dem, was bislang an den Hamburger Schulen stattfindet. Und damit nicht genug: Ein verdienter Erziehungswissenschaftler legt ein Buch vor mit dem Titel: »Inklusion – ein leeres Versprechen?« (Feuser 2017) Nicht irgendein Erziehungswissenschaftler. Georg Feuser entwickelte bereits in den 1980er-Jahren Ansätze einer integrativen Didaktik, er ist ein Grandseigneur der schulischen Integrationsbewegung.

Die Landtagswahlen 2017 in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen schließlich markieren die vorläufige Bruchlandung des ganzen Projekts. In beiden Ländern wurden Regierungen nicht zuletzt deshalb abgestraft, weil die Wähler mit ihrer Schulpolitik unzufrieden waren. Markenzeichen dieser Schulpolitik war in Kiel wie in Düsseldorf die rasche Einführung des gemeinsamen Lernens.

Was ist bloß los mit der Inklusion an den deutschen Schulen, bald zehn Jahre nachdem der Bundestag die UN-Konvention für die Rechte der Behinderten verabschiedet hat? Auffällig ist: An Meinungen dazu mangelt es nicht, sei es in den Medien, im wissenschaftlichen Diskurs oder in den Lehrerzimmern. Nicht jeder, der sich äußert, kann als Wissenschaftler empirische Studien dazu vorweisen oder hat als Pädagogin überhaupt schon eine nennenswerte Zahl von Kindern mit Beeinträchtigungen unterrichtet. Nicht jede besorgte Mutter kann beurteilen, ob Schwierigkeiten in der Klasse ihres Kindes wirklich mit dem dort praktizierten gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Handicap zu tun haben. Manchmal muss Inklusion zweifellos auch als Sündenbock herhalten für Mängel und Versäumnisse, die ganz woanders zu suchen sind.

Das ändert nichts daran, dass der Chor derer, die skeptisch sind, ob wir mit Inklusion den Kindern überhaupt etwas Gutes tun, immer lauter wird. Dabei hatte doch alles einmal so voller Hoffnung angefangen.

Rückblende ins Jahr 1999, ich trat gerade meine erste feste Stelle als Lehrer an. Abgesehen von dem 70er-Jahre-Betonklotz faszinierte mich so ziemlich alles an meiner neuen Schule: der wertschätzende pädagogische Ansatz, in dessen Zentrum nicht eine zu erreichende Klassennorm stand, sondern die Individualität der Kinder und ihre Entfaltung; die Toleranz, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen untereinander, wie sie sich gerade auch im Umgang mit den gehandicapten Mitschülern zeigte. Vor allem aber, dass es dort wirklich normal zu sein schien, anders zu sein – eben z. B. auch behindert.

Behinderte Kinder zusammen mit allen anderen auf einer staatlichen Regelschule? Ich hatte keine Ahnung gehabt, dass es so etwas überhaupt gibt. Noch während meines Referendariats hatte ich mit meinen Schülern eigens eine Behindertenwerkstatt besucht. In der persönlichen Begegnung sollten sie sich eine Meinung bilden können zur Frage der Abtreibung eines Kindes z. B. mit Down-Syndrom. Nun war ich an einer integrativ arbeitenden Gesamtschule gelandet, und hier wäre die ganze Diskussion über das Thema gar nicht möglich gewesen – manche der potenziell abzutreibenden Kinder saßen ja jetzt mit im Unterricht.

Als mich einige Jahre später wieder einmal jemand fragte, ob denn das mit der Integration wirklich eine gute Idee sei, zögerte ich schon mit meiner Antwort, sagte dann spontan: »Für die nicht behinderten Kinder auf jeden Fall!« Was war passiert? Ich hatte inzwischen erfahren, wie schwierig gemeinsamer Unterricht sein kann. Schwierig für die Lehrkräfte, weil deren Hauptaufgabe selbst in der integrativen Schule die Vermittlung des Regelschullehrplans bleibt; weil es ihnen oft an Know-how und Zeit fehlt, um den Unterrichtsstoff so zu bearbeiten, dass auch die geistig beeinträchtigten Mitschüler etwas davon haben; weil sie mit Verhaltensweisen klar kommen müssen, die schwer einschätzbar und mitunter wenig kompatibel sind mit einer konzentrierten Lernatmosphäre.

Schwierig aber vor allem für die Kinder mit Handicap, die, so mein Eindruck, sozial doch eher an den Rand gedrängt waren, deren

Behinderungsverarbeitung nicht selten sehr schmerzhaft verlief und die im Unterricht manchmal eher sinnlose Beschäftigung erfuhren, wenn sie nicht gerade von einer Zweitlehrkraft »parallel« gefördert wurden. Ich hatte lernbehinderte Schüler erlebt, die stolz mit einem mittleren Abschluss die Schule verließen; aber auch ein körperbehindertes und verhaltensoriginelles Kind, das von Mitschülern in einen Müllcontainer gesteckt wurde.

So etwas gibt es natürlich auch unter »ganz normalen« Schülern – sah ich das Ganze also einfach nur zu negativ? Vielleicht. Als 2006 die personelle Ausstattung an meiner Schule zum ersten Mal drastisch zusammengestrichen wurde, wollte das Kollegium eigentlich aus der Inklusion aussteigen. Nicht etwa, weil sie plötzlich die »falsche Einstellung« dazu hatten, sondern weil sie gemeinsames Lernen unter diesen Voraussetzungen schlicht für unverantwortlich hielten. Es war nicht zuletzt der lautstarke Protest der Schülerschaft, der sie umdenken ließ. Schülerinnen und Schüler retten also hier den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung. Was für ein schöner Beweis, dass Inklusion die Schule positiv verändern kann!

Kaum ein Praktiker an einer ambitionierten inklusiven Schule wird mir widersprechen, wenn ich sage: Der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder *kann* gelingen und bereichernd sein. Unter günstigen Voraussetzungen ist er allemal der Mühe wert. Mit Sicherheit macht er Schule jedoch nicht einfacher. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass er eine wirklich große Aufgabe ist, der auch an einer Pionierschule die Beteiligten im Alltag keineswegs immer gewachsen sind.

Dabei waren dort, rückblickend betrachtet, die Bedingungen für das gemeinsame Lernen aller Kinder eigentlich traumhaft: Kleine Klassen, mehr als die Hälfte des Unterrichts durch eine zweite Lehrkraft unterstützt, dazu noch engagierte Pädagoginnen und Pädagogen, die sich jede Woche freiwillig zu Teamsitzungen trafen, um sich über die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder auszutauschen.

Die Gesamtschule, an der ich später arbeitete, ist eine sogenannte »Brennpunktschule«, deren Schülerinnen und Schüler, fast alle mit Migrationsgeschichte und fast alle mit einer Hauptschulempfehlung, am Ende doch noch in erstaunlich hoher Zahl irgendwie das Abitur

schaffen. Darauf sind die Kolleginnen und Kollegen mit Recht stolz. Diese Schule hat ungefähr zehn Arbeitskreise zur Schulentwicklung, keiner davon beschäftigt sich mit Inklusion – dabei hat die Schule nach den Sommerferien 20 neue »Inklusionskinder« aufgenommen.

Wie kann das sein? Niemand hat die Schule je gefragt, ob sie sich denn in der Lage sieht, nun auch noch Kinder mit diagnostizierten Lern- und Entwicklungsstörungen optimal zu fördern, ob sie ein Lernumfeld schaffen kann, das für Kinder mit autistischen Symptomen oder geistiger Behinderung gedeihlich ist. Die Schule versucht seit Jahren, attraktiver zu werden für ein bürgerliches Publikum. Dazu zählt kaum das Image eines besonders geeigneten Ortes für Förderschüler. Und für die Kollegen kommt Inklusion hauptsächlich als eine Reihe von zusätzlichen Aufgaben daher, für die sie weder ausgebildet sind noch an anderer Stelle entlastet werden: angefangen von der individuellen Förderplanung über den Anspruch passgenauen differenzierten Unterrichts bis hin zu zusätzlichen Konferenzen ...

Vergleiche ich beide Schulen, so sehe ich: auf der einen Seite eine Schule mit sehr gemischtem Publikum, von bürgerlich bildungsbegeistert bis sozial benachteiligt und bildungsfern, von hochbegabt bis geistig behindert. Eine Schule, die sich bewusst nach langen Diskussionen auf die behinderten Kinder eingelassen und das gemeinsame Lernen ins Zentrum ihres pädagogischen Konzeptes gestellt hat. Eine Schule, die zwar weder heile Welt bieten noch jeden Schüler zum denkbar besten Schulabschluss führen kann, die aber doch ein erfahrungsreicher und lebenswerter Lern-Ort ist. Ein Ort, zu dem die meisten Kinder und Jugendlichen gerne gehen und an dem sie letztlich auch gut auf ihre Zukunft vorbereitet werden.

Auf der anderen Seite erblicke ich eine Schule mit deutlich benachteiligter Schülerschaft, die sich dieser Herausforderung seit Jahren durchaus erfolgreich stellt. Eine Schule, die unter prekären Bedingungen jetzt »auch noch« Inklusion macht, so gut es eben geht – bestimmt nicht, weil das gesamte Kollegium oder wenigstens die Schulleitung das toll findet, sondern einfach, weil sie muss.

Unter solchen Vorzeichen kann ich kaum mehr erwarten als Schmalspur-Inklusion. Und deshalb drängt sich mir hier die bange Frage auf: Kann das wirklich gut gehen? Ist unseren Kindern (ins-

besondere denen mit Förderbedarf) diese Art von flink verordneter Inklusion wirklich zumutbar?

Viele Bürger beantworteten diese Frage offenbar mittlerweile mit einem klaren Nein. Die Politik scheint mit einem Moratorium zur Inklusion zu reagieren, das den schlechten Zustand erstmal einfriert und keinem Kind weiter hilft. In Fachkreisen tobt derweil seit Langem ein heftiger Stellungskrieg, in dem sich Inklusionsbefürworter und Inklusions skeptiker scheinbar unversöhnlich gegenüberstehen.

Dabei bedarf die »größte Baustelle der deutschen Schulpolitik« (Irle) endlich einer offenen, ernsthaften Debatte, in der auch die Praktiker Gehör finden, die den inklusiven Umbau stemmen sollen. Gerade in der jetzt zutage tretenden Krise darf die Überschrift allerdings nicht mehr lauten, ob und in welchem Umfang Inklusion überhaupt möglich ist. Die Gretchenfrage ist vielmehr: *Unter welchen Voraussetzungen* ist Inklusion möglich, und wie können wir diese Voraussetzungen schaffen?

Mehr denn je geht es jetzt darum, wie *gelingendes* gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Handicap in der Praxis aussieht und was wir zu tun haben, um Inklusion tatsächlich zu verwirklichen. Diese Frage lässt sich schlüssig jedoch nur beantworten, wenn wir uns endlich den offensichtlichen Fehlentwicklungen stellen, die nun das ganze Projekt bedrohen. Was genau ist schiefgelaufen und wie können wir es künftig besser machen?

So viel ist klar: Für Kinder, die durch eine Behinderung oder auch durch Armut und ein bildungsfernes Elternhaus benachteiligt sind, bleibt Inklusion ein großes Versprechen auf bessere Bildung und mehr Teilhabe. Für Kinder mit günstigeren Startbedingungen ist sie außerdem eine Chance auf mehr individuelle Entfaltungsmöglichkeiten und besseres soziales Lernen. Uns allen kann sie Hoffnung machen auf eine humanere Gesellschaft. Eins war Inklusion jedoch nie: ein Selbstläufer, der alles besser und womöglich auch noch billiger macht. Allein dadurch, dass dort behinderte Kinder anzutreffen sind, wird keine Schule gut (allerdings auch nicht schlecht).

Was erwartet Sie in diesem Buch?

Im ersten Teil werde ich ungeschminkt die Schwierigkeiten darstellen, mit denen schulische Inklusion zu kämpfen hat. Es wird sich

zeigen, dass die Probleme nicht nur in schlechter Ausstattung und mangelnder Vorbereitung der Schulen zu suchen sind, sondern bis in die Seele jeder Schule reichen, ihre pädagogischen Konzeption, ihr Selbstverständnis als Bildungseinrichtung. Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Belege, dass das gemeinsame Lernen oft schlecht gelingt. Mit Folgen, die besonders für die Kinder mit Handicap dramatisch sein können. Für alle, die sich diese Reform wünschen, sind das schmerzhaftesten Wahrheiten, zumal sie als Argument gegen das ganze Projekt missbraucht werden können. Aber wenn wir die Krise des gemeinsamen Lernens überwinden wollen, müssen wir uns diesen Problemen stellen. Wegschauen und Schönreden hilft jetzt nicht mehr weiter.

Oder ist das Ganze vielleicht doch ein großer Irrweg? Dieser Frage gehe ich im zweiten Teil des Buches nach. Dabei beleuchte ich das Reformprojekt im Spannungsverhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und werfe einen Blick auf die Geschichte der Integrationsbewegung, der so manchen heutigen Konflikt zu erklären vermag.

Was macht Hoffnung, dass wir einen Weg aus der gegenwärtigen Krise finden und Schule für viele Kinder tatsächlich besser machen? Einen Weg, der zudem finanzierbar, politisch durchsetzbar und für die Kinder mit Handicap wirklich verantwortlich ist? Diese Fragen stehen im Zentrum des dritten Teils.

Der Integrationsforscher Hans Wocken schreibt: »Die Unvollkommenheit der allgemeinen Schule war und ist der einzige legitime Grund für die Einrichtung separierender Schulen.« (Wocken 2015, S. 27) Recht hat er. Dieses Buch schreibe ich nicht zuletzt aus der Perspektive eines Lehrers, der nach wie vor ein paar Unvollkommenheiten in der allgemeinen Schule zu erkennen glaubt. Unvollkommenheiten, die nicht einfach deshalb verschwinden, weil nun das Inklusionszeitalter ausgerufen wurde.

Erlauben Sie mir in diesem Zusammenhang ein persönliches Bekenntnis, passend zur Herzensangelegenheit Inklusion, die für manchen Protagonisten wohl auch zur Glaubenssache geworden ist: Als Lehrer möchte ich nie mehr an einer Schule arbeiten, an der ich mit meinen Schülerinnen und Schülern eine Behindertenwerkstatt besuchen muss, damit sie wenigstens einmal die Chance

haben, Menschen mit Handicap zu begegnen. Allerdings auch nicht an einer Schule, an der das gemeinsame Lernen zur zeit- und nervenraubenden Nebensache verkommt nach dem Motto: »O Gott, und jetzt auch noch Inklusion«.

Als Vater ist mir vor allem eines wichtig: dass mein eigener, behinderter Pflegesohn eine weiterführende Schule findet, an der er mit seinen Lehrerinnen und Lehrern wie auch seinen Mitschülerinnen und Mitschülern klarkommt, sich wohlfühlt und gut lernen kann. Wenn das eine Regelschule ist: super. Wenn das nur eine Förderschule sein kann: auch okay. Auf der politischen Ebene sollte jedoch klar sein: Jede erzwungene Zuweisung an eine Förderschule ist diskriminierend. Jedes einzelne nicht ermöglichte oder gescheiterte gemeinsame Lernen in der Praxis muss Aufforderung sein, es künftig besser zu machen.

Wahrheiten über Inklusion, die weh tun

*Alle sollen mitspielen, keiner darf »draußen« bleiben.
Mitmachen, wobei denn? (Becker 2015, S. 20)*

2 Viele Lehrer sind heillos überfordert

Es mangelt an Zeit für die Kinder, an Know-how über ihre Förderung, an pädagogischen Konzepten für den gemeinsamen Unterricht und an der nötigen Ausstattung der Gebäude.

Nach anfänglich großer Aufregung ist das Thema »Inklusion« in den Medien etwas in den Hintergrund getreten – verdrängt durch neue Aufreger wie die Debatte um die Gymnasiale Oberstufe (G8 oder G9). Es brodelt jedoch gewaltig in diesem Hintergrund. Und wenn es dann doch mal wieder eine Geschichte zum gemeinsamen Lernen der Kinder mit und ohne Handicap bis in die Zeitung schafft, so handelt sie oft von behinderten Kindern, die durch ihr schlimmes Verhalten ihre braven Mitschüler vom Lernen abhalten und ihre ohnehin überarbeiteten Lehrer an den Rand der Verzweiflung bringen.

Zu einer gewissen Berühmtheit brachte es in dieser Hinsicht ein Förderkind mit dem Pseudonym Yassar: Dieser Junge, so wird berichtet, bewirft seinen Lehrer mit Steinen, sobald er in die Klasse kommen soll. Und wenn er ausnahmsweise mal am Unterricht teilnimmt, spuckt er mit Schnipseln von Arbeitsblättern um sich oder beschmiert seine Klassenkameraden mit Apfelsaft. »Ab und zu biss er seine Mitschüler in den Hinterkopf, machte ihnen blaue Flecken oder schlug sie ins Gesicht.« (Hummel 2014) Eine neuere Story zitiert eine Lehrerin so:

»Es gibt Kinder, da lohnt es sich sehr, sie in der Regelschule zu integrieren, aber bei vielen Kindern ist das nicht möglich. Manche Inklusionskinder treten den Lehrer, kratzen andere Kinder blutig und überschreiten permanent Grenzen.« (Schipp 2017)

Die Schlussfolgerung solcher Schilderungen liegt auf der Hand: Weg mit diesen Kindern von der Regelschule, und zwar sofort! Es ist aber auch eindeutig, dass auf diese Weise Stimmung gemacht wird und die Ängste besorgter Eltern geschürt werden. Der bedauernswerte

Yassar oder andere auffällige Kinder stehen plötzlich für alle Kinder mit Behinderung, ihre augenfällig scheiternde Integration ist Sinnbild dafür, dass das ganze Projekt Inklusion scheitern muss. Dieses Argumentationsmuster ist uns im Zusammenhang mit der Flüchtlingsdebatte und »dem Islam« sehr geläufig, und hier wie dort ist es ein diskriminierendes Argumentationsmuster.

So ist es kein Wunder, dass solche Darstellungen bei überzeugten Inklusionsfans nicht Nachdenklichkeit hervorrufen, sondern Abwehr. Bisweilen wird auch versucht, mit eigenen, ebenfalls skandalträchtigen Beispielen gegenzuhalten. Jüngstes Beispiel dazu ist Nenad Mihajlovic.

Als siebenjähriger Junge kamen seine Lehrer in einer bayrischen Grundschule nicht klar mit ihm und leiteten ein Sonderschulverfahren ein. Ergebnis: Er wurde als geistig behindert eingestuft. Tatsächlich war er wohl nur entwicklungsverzögert und konnte vor allem so gut wie kein Deutsch. Dennoch wurde er elf Jahre lang auf eine Schule für geistig behinderte Kinder geschickt, auch ein Umzug nach Köln änderte daran nichts. Er habe viel geweint, weil er sich unter den schwer behinderten Kindern nicht wohlfühlte. Später dann schwänzte er regelmäßig die Schule. Nur durch einen Trick schaffte er es schließlich auf ein Berufskolleg und machte dort als Klassenbester seinen Hauptschulabschluss nach. Ein erneuter IQ-Test bescheinigte ihm zudem eine durchschnittliche Intelligenz.

Jetzt verklagt er das Land auf Schadenersatz und Schmerzensgeld, und seine Geschichte wurde sogar verfilmt (Katzmarzik 2016). Nenad Mihajlovic wurde so zum Kronzeugen gegen ein vermeintlich unmenschliches System schulischer Aussonderung und damit irgendwie auch zum lebenden Beweis dafür, dass wir dringend ein inklusives Schulsystem brauchen. Ob sein berührendes Schicksal typisch ist für die Probleme der Förderschulen oder nicht, spielt dabei keine Rolle.

Das heißt nun keineswegs, dass die Schwierigkeiten hinter solch spektakulären Einzelfällen nicht existierten, und schon gar nicht bedeutet es, darüber nicht reden zu dürfen.

Aus meiner Zeit als Lehrer an einer integrativen Gesamtschule erinnere ich mich beispielsweise an einen autistischen Schüler, der im naturwissenschaftlichen Unterricht regelmäßig zu schreien begann und sich selbst heftig in den Handteller biss – deutliches Zeichen, dass er mit der Situation im Chemieraum überfordert war.

Die Mitschüler nahmen das meist erstaunlich gelassen hin, während ich mich sehr gestört fühlte. Im Gedächtnis hängen geblieben ist mir auch ein Erlebnis aus den ersten Tagen meiner Lehreraufbahn. Eine aufmüpfige siebte Klasse testete die Nervenstärke und Durchsetzungskraft des neuen Lehrers. Jedes Mal, wenn endlich Ruhe war, begann ein geistig behindertes Mädchen, lautstark ein Weihnachtslied zu schmettern (bis heute weiß ich nicht, ob es dazu angestiftet wurde). Meine pädagogischen Reaktionen zeigten wenig Wirkung, die Schüler hatten ihren Spaß.

Aber was sagt das über die Einzelfälle hinaus aus? Ich habe als Lehrer viele schwierige, nervige oder traurige, bisweilen auch hochdramatische Situationen mit Schülern erlebt. Manchmal, weil ich selbst einen schlechten Tag hatte oder pädagogisch ungeschickt handelte, oft, weil die jugendlichen Schüler gerade wenig Lust auf Unterricht hatten oder/und in einer persönlichen Krise steckten. Ob sie nun einen attestierten Förderbedarf hatten, spielte dabei in den allermeisten Fällen keine erkennbare Rolle.

Neben den spektakulären und leider häufig ebenso tendenziösen Geschichten über Einzelschicksale häufen sich jedoch die Berichte über kaum fortgebildete Lehrer, die sich einer Reihe von neuen Anforderungen und Ansprüchen im Zuge der Inklusion gegenübersehen, denen sie auch bei gutem Willen und großem Engagement schlicht nicht gewachsen sind. Und es sind nicht nur einzelne frustrierte Pädagogen, die es bis in die Gazetten gebracht haben. Diese Kritik an der inklusiven Praxis ist mittlerweile durch Umfragen auch gut belegt (Forsa 2015):

- Rund ein Drittel der befragten Lehrkräfte an inklusiven Schulen hatte vor Übernahme einer inklusiven Klasse nicht einmal ein Vorgespräch oder eine Fortbildung, 60 Prozent hatten zur Vorbereitung des inklusiven Unterrichts nur wenige Wochen Zeit. Ganze sechs Prozent der Pädagogen glauben, die inklusiv unterrichtenden Kollegen hätten sonderpädagogische Kenntnisse.
- Praktisch alle Lehrer halten eine Doppelbesetzung aus Lehrer und Sonderpädagoge in inklusiven Klassen für erforderlich, 88 Prozent sind der Meinung, diese sollte es immer geben. Zwei Drittel der Lehrer an inklusiven Schulen geben dagegen an, dass der Unterricht in der Regel nur von einer Person gehalten wird.

- Die Hälfte aller Schulen mit inklusiven Lerngruppen ist nach Einschätzung der Lehrkräfte noch »überhaupt nicht« barrierefrei.
- Obwohl die klare Mehrheit der Pädagogen dem gemeinsamen Lernen positiv gegenübersteht, glauben nur acht Prozent von ihnen, Kinder mit Behinderung hätten inklusiv bessere Chancen, gefördert zu werden.

Im Zusammenhang mit der Hamburger Volksinitiative für gute Inklusion urteilte jüngst die ZEIT, eigentlich bekannt für sehr wohlwollende Berichterstattung zum gemeinsamen Lernen der Kinder mit und ohne Handicap: Inklusion sei mittlerweile »zur Chiffre der Überforderung« an den Schulen geworden. Die Volksinitiative sei eine Aufforderung, die Sorgen der Schulen ernster zu nehmen: »Vielleicht ist es die letzte Gelegenheit, diese Reform zu retten. Die nächste Volksinitiative könnte sich gegen die Inklusion an sich richten.« (Hollenstein 2017) Prophetische Worte ...

Wie diese Überforderung ganz konkret im Schulalltag aussieht, berichtete jüngst eine Lehrerin auf einer Veranstaltung der bislang sehr inklusionsfreundlichen Lehrgewerkschaft GEW:

»Wir haben 2,5 Sonderpädagogstellen statt wie von der Landesregierung versprochen vier. Deshalb werden die 26 Förderkinder der Schule auf alle Klassen verteilt, obwohl das pädagogisch eigentlich nicht sinnvoll ist. In meinem Jahrgang gibt es 14 sonderpädagogische Lehrerstunden für neun Kinder mit Handicap. Vier Stunden davon verwendet die Sonderpädagogin für Einzelförderung, die übrigen Stunden spielt sie pädagogische Feuerwehr, die immer gerufen wird, wenn im Unterricht untragbare Situationen entstehen.«

Eine Lehramtspraktikantin habe die Schulleiterin neulich gefragt, in welchen Bereichen die Förderkinder an ihrer Schule eigentlich gefördert werden. Antwort: »Fördern können wir sie hier nicht. Wenn überhaupt, dann klappt die soziale Integration.«

Solche Aussagen sind mehr als Einzelmeinungen. Vier ganz unterschiedliche Lehrerverbände in NRW, die sich sonst eigentlich nicht besonders grün sind, raufte sich vor Kurzem zu einer

gemeinsamen Erklärung zusammen. Unmissverständlich heißt es da:

»Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die von Schulen des Gemeinsamen Lernens kommen und zur Förderschule wechseln, steigt. Die Unzufriedenheit bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften aller Schulformen nimmt zu. Gerade Lehrkräfte, die als Wegbereiter Gemeinsamen Lernens früh in integrativen Beschulungsmodellen gearbeitet haben, sind massiv enttäuscht von den aktuellen Entwicklungen, da sie eine spürbare Verschlechterung der Bedingungen vor Ort wahrnehmen. Teilweise ersuchen sie um einen Wechsel an Förderschulen.« (Mülheimer Erklärung)

Selbst die Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V., die die Interessen der geistig behinderten Menschen in Deutschland vertritt und Inklusion glühend vertritt, warnt inzwischen:

»Wenn Schülerinnen und Schüler nicht die Lernangebote und Unterstützung bekommen, die sie benötigen, wenn Lehrerinnen und Lehrer, Erzieher und Erzieherinnen (...) ohne ausreichende Vorbereitung oder Unterstützung im gemeinsamen Unterricht eingesetzt werden, kann dies zu Schwierigkeiten und Überforderung von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n führen. Mancherorts weichen Eltern mit ihren Kindern in andere Bundesländer aus, weil ihnen das inklusive Bildungsangebot nicht gut genug erscheint und sie notwendige Rahmenbedingungen und Ausstattung der Regelschulen vermissen. Einige Eltern wählen auch nur deshalb eine Förderschule.« (Lebenshilfe 2016)

Wer wissen will, wie »Schwierigkeiten und Überforderung« konkret für die Kinder mit Handicap aussehen, kann dies beispielsweise im *Schwarzbuch Inklusion* aus Hessen nachlesen.

Dort ist die Geschichte eines afghanischen Flüchtlingsjungen dokumentiert. Er kommt ohne Schulbildung und Deutschkenntnisse nach Hessen, wird von einer engagierten Klassenlehrerin mit Unterstützung einer Lehramtsstudentin an der Grundschule nach Kräften und mit Erfolg gefördert. An der weiterführenden Schule kann er jedoch dem Frontalunterricht nicht folgen und wird ver-

haltensauffällig. Konsequenz: Obwohl die Pädagogen keine sprachliche Behinderung erkennen, wechselt er an die Sprachheilschule. Die Lehramtsstudentin ist zunächst geschockt über diese Entwicklung. Nachdem sie an der Förderschule hospitiert hat, ist sie jedoch überzeugt, dass der Junge dort anständig behandelt wird »und nicht laufend mit schlechten Noten bestraft und im Verhalten gegängelt wird«, sondern »einfach lernen darf«.

Von einem Kind mit Down-Syndrom wird berichtet, wie es im ersten Schuljahr die meiste Zeit mit seinem Integrationshelfer im Treppenhaus saß, da die Lehrkräfte keinerlei Ansätze fanden, es aus seiner vermeintlichen Verweigerungshaltung herauszuholen. Nach Einschätzung der Autoren des Schwarzbuchs »herrschte, in Ermangelung an Aus-, Fort- und Weiterbildung, eine völlige Hilflosigkeit der pädagogischen Akteure hinsichtlich der Bedingungen, unter denen das Kind angemessen und gut lernen kann«.

Oder handelte sich hier vielleicht um ein Kind, das einfach nicht integrierbar war? Kaum. Als das Kind die erste Klasse wiederholte, blühte es plötzlich regelrecht auf. Es wurde jetzt als selbstbewusst und bestens integriert beschrieben. Die Klassenlehrerin gab ihm Raum für seine kreativ-musischen Stärken und förderte gleichzeitig nachdrücklich seine Arbeitshaltung.

Die hier beschriebene Inklusion auf dem Treppenabsatz ist jedoch leider keine Seltenheit. Ich selbst kenne aus meinem Bekanntheitskreis mehrere solcher Fälle. Auch das Schwarzbuch beschreibt ein weiteres, fast paralleles Kinderschicksal: Ein körperlich behindertes Kind mit Lernschwierigkeiten wird in die Grundschule eingeschult. Mit der Klassenlehrerin gibt es jedoch von Anfang an Probleme.

»Sie hat mehrfach unser Kind nicht an ihrem Unterricht teilnehmen lassen, sondern es alleine mit der Integrationshelferin in einen Nebenraum geschickt oder auf den Spielplatz. Als die Integrationshelferin erkrankt war und auch die Ersatzkraft nicht kommen konnte, hat sie uns über die Schulleitung aus der Schule werfen lassen – vor der versammelten Klasse. Das war für unser Kind eine sehr schlimme Erfahrung, es ist weinend nach Hause gegangen und war bis zum nächsten Tag zutiefst verstört.«

In diesem Beispiel scheint von Anfang an die Bereitschaft der Lehrerin völlig gefehlt zu haben, auch ein behindertes Kind zu unterrichten. Aber auch prinzipiell gutwillige Pädagogen machen mitunter haarsträubende Fehler, die für das Kind traumatisierend sein können – einfach, weil sie es nicht besser wissen. So kenne ich die Geschichte eines Kindes mit hochgradigem ADHS. Durch sein unruhiges, impulsives Verhalten stört es mal wieder den Unterricht in der Grundschule empfindlich. Diesmal hat sich die Lehrerin jedoch etwas Neues ausgedacht. Das Kind soll auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt sein Verhalten reflektieren. Als es sich weigert, besteht die Pädagogin darauf. Das Kind zerreißt das Arbeitsblatt, die Lehrerin wird laut, das Kind schimpft und schlägt um sich. Schließlich wird der zierliche Junge durch vier Lehrkräfte festgehalten und aus der Klasse entfernt. Die Schule hält nach diesem Vorfall das Kind für nicht mehr tragbar. Monatelang wird es krankgeschrieben, bis das Schulamt endlich einen Platz an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung findet.

Wer sich mit ADHS auskennt, weiß: Kinder mit diesem Syndrom zu unterrichten, ist eine echte Herausforderung. Dass die Situation aber so eskalierte und der Junge so ausrastete, ist einer ganzen Kette von pädagogisch-handwerklichen Fehlern geschuldet, die passieren können, eigentlich aber nicht dürfen. Die Lehrerin handelte, als ob sie ein aufmüpfiges Kind vor sich hätte, das sich normal steuern kann. Genau dies trifft bei ADHS-Kindern nicht zu.

Allerdings müssen die spezifischen Probleme der Kinder auch erst einmal erkannt werden. Im inklusiven Unterricht ist das keine Selbstverständlichkeit. Auf der schon erwähnten GEW-Veranstaltung berichtete jüngst eine Mutter, wie eine Realschule auf das »schwierige« Benehmen ihres Kindes mit den üblichen disziplinarischen Maßnahmen reagierte, bis hin zum Schulausschluss. Es folgte auch hier eine monatelange Krankschreibung, weil keine Schule das Kind aufnehmen wollte. Immerhin wurde in dieser Zeit ein Asperger-Syndrom bei dem Jungen entdeckt, und eine Förderschule nahm sich schließlich seiner an. Hier gehe der Junge nun gerne hin und komme »endlich gut klar«.

Gibt es etwa keine positiven Beispiele? Natürlich gibt es die! Selbst das Schwarzbuch beschreibt auch die hellen Seiten der Inklusion,

indem dokumentiert wird, wie sich trotz anfangs großen Schwierigkeiten behinderte Kinder in der Regelschule auch gut entwickeln können und von den Mitschülern anerkannt werden. Immer wieder finden sich in der Fachliteratur Schilderungen, wie selbst mehrfach schwer behinderte Kinder integriert werden können, wenn die Beteiligten mit Engagement, Phantasie, Fachwissen an die Sache herangehen und über genug Zeit für das Kind, geeignete Räume und (therapeutische) Hilfsmittel verfügen.

Genau daran aber mangelt es offensichtlich. Nach meiner Beobachtung gibt es außerdem ein weiteres großes Problem, das ich mit »struktureller Marginalisierung« umschreiben möchte:

Kinder mit Behinderungen sind meist in besonders hohem Maße auf feste Bezugspersonen angewiesen, die sie annehmen und gut kennen in ihren Stärken, Schwächen und Eigenarten. Weiterführende Schulen sind dagegen oft nach dem Fachlehrerprinzip organisiert. Lehrkraft und Kind sehen sich also häufig nur zweimal die Woche.

Für nötige Teamgespräche, die dieses Manko wenigstens teilweise kompensieren könnten, fehlt nicht nur die Zeit, sondern oft überhaupt die Möglichkeit, weil immer irgendwelche wichtigen Kollegen gerade im Unterricht sind. Selbst die Beratung von Regellehrern durch eine Sonderschulkollegin scheitert häufig allein am Stundenplan.

Inklusive Schulen müssten sich dringend Gedanken machen über einen Leistungsbegriff jenseits des zu erreichenden Klassenziels, über alternative Formen der Leistungsbewertung. Sie müssten neue Unterrichtsformen erproben und Möglichkeiten entwickeln, auf »schwieriges«, herausforderndes Verhalten der Kinder nicht nur mit dem pädagogischen »Normalbesteck« zu reagieren.

Dafür fehlt neben der allseits zu knappen Zeit bei verordneter Inklusion oft auch völlig das Verständnis: Ich habe es erlebt, dass in einem Zukunftsseminar ein enges Mitglied der Schulleitung völlig entgeistert dreinschaute, als ich den Wunsch äußerte, in zehn Jahren möge die Schule doch ein inklusives pädagogisches Konzept haben.

Förderpläne zu schreiben, Gespräche mit Kolleginnen, Eltern und Therapeuten zu führen oder individuell differenziertes Unterrichtsmaterial zu entwickeln, bedeutet Mehrarbeit, für die Entlastungen an anderer Stelle schmerzlich vermisst werden. Auch die nötige