

Inklusion vor der Wende

Lange Zeit waren die kritischen Stimmen zur Integration behinderter Schüler kaum zu hören, nun stellt sich der Praxisschock ein.

Von Hansgünter Lang

Die inklusive Schule war lange Zeit ein Selbstläufer. Ihre Protagonisten brauchten nur das Wort „UN-Behindertenrechtskonvention“ auszusprechen – und unbequeme Fragen zu Sinnhaftigkeit und Rechtmäßigkeit dieses bildungspolitischen Großprojekts wurden gar nicht erst gestellt. Gesinnungsethische Beflisshenheit ersetzte juristische Hermeneutik.

Doch jetzt bahnt sich im öffentlichen Diskurs eine Wende an. Sie beruht auf einem Praxisschock, der gleich von zwei Seiten kommt. Die Eltern der behinderten Kinder erleben, wie eine Förderschule nach der anderen aufgelöst wird. Gleichzeitig hat sich der Blick der Öffentlichkeit dafür geschärft, wie schwierig Inklusion in den meisten Fällen ist: schließlich gilt es den Lernbehinderten, geistig Behinderten und Verhaltensauffälligen gerecht zu werden. Die Sensibilisierung hat etwas damit zu tun, dass die Lehrkräfte der Regelschulen neuerdings vor eine weitere Aufgabe gestellt sind. Sie müssen jetzt auch noch zahlreiche Flüchtlings- und Migrantenkinder ohne Deutschkenntnisse unterrichten und erziehen. Jetzt hört man den überforderten Lehrkräften endlich zu, wenn sie fragen: „Was sollen wir eigentlich noch alles leisten?“

Im Saarland, das als erstes Bundesland 1986 die integrative Unterrichtung Behinderter gesetzlich verankert hat, erhielt ein behindertes Kind im Schuljahr 2012/13 pro Woche im Durchschnitt gerade einmal 1,6 Unterrichtsstunden an sonderpädagogischer Förderung durch einen sogenannten Ambulanzlehrer. Unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Wirksamkeit kann diese Förderung, zurückhaltend gesprochen, fast vernachlässigt werden. Die Evidenzfrage lautet: Was geschieht mit dem behinderten Kind in den „übrigen“ 28 Wochenstunden?

Ein behindertes Kind ist an jedem Unterrichtstag und Stunde für Stunde auf eine sonderpädagogisch geprägte Unterrichtssituation angewiesen. Das gilt insbesondere für die Kinder mit Lernbehin-

derung und geistiger Behinderung, die nur zielfieldifferenziert unterrichtet werden können. Sie stellen etwa 80 Prozent aller Schüler dar, um die es hier geht. Ohne ein Zwei-Pädagogen-System, also ohne durchgängige pädagogische Doppelbesetzung, lässt sich für diese Schüler keine Unterrichtssituation herstellen, die einen Vergleich mit der Förderschule aushält. Das Niedersächsische Obergericht bekräftigt unter Hinweis auf das „Wohl des einzelnen Kindes und seine Förderung“, dass bei inklusiver Unterrichtung „die Förderung allerdings den bisher erreichten Standard der Förderschulpädagogik nicht unterschreiten darf“.

Doch sind Kultusminister auf diesem Ohr taub. Sie wissen, dass sie das erforderliche pädagogische Personal aus finanziellen Gründen nicht bereitstellen können – heute nicht und übermorgen nicht. Lieber reden sie von einer Verbesserung der Lehrerbildung und von Lehrerfortbildung für Regelschullehrer. So soll jeder Lehrer befähigt werden, Unmögliches zu leisten. Wer – wie der Verfasser dieser Zeilen – 33 Jahre in einem Kultusministerium gearbeitet hat, ist mit den Reflexen von Kultusministern vertraut. Wenn sich bei ambitionierten Großprojekten die pädagogische Innovation aus strukturell-immanenten Gründen oder wegen Fehlens der erforderlichen Rahmenbedingungen an der Wirklichkeit stößt, dann soll es die „Verbesserung der Lehrerbildung“ richten – ein realitätsfernes Lösungsversprechen.

Denn der Kern des Problems ist die fehlende Zeit für den einzelnen behinderten Schüler. Die Förderung Lernbehinderter und geistig Behinderter ist zeitintensiv. Gleiches gilt für die Verhaltensauffälligen mit ihren inneren Nöten, auf die der Lehrer geduldig eingehen muss. Selbst ein Lehrer mit förmlicher Doppelqualifikation als Grundschullehrer und Förderschullehrer ist damit in der Regelschule überfordert.

Der Bildungsanspruch des behinderten Kindes leitet sich aus dem Grundrecht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit und aus der staatlichen Schulverantwortung ab. Die Erfüllung dieses Bildungsanspruchs ist der normative Fluchtpunkt, an dem sich der Staat bei der Strukturierung und Realisierung seines Bildungsangebots auszurichten hat. Das bedeutet: Der Staat ist verpflichtet, in der Schule die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes zu fördern. Doch wie soll das an der Regelschule bei einem lernbehinderten, geistig behinderten oder verhaltensauffälligen Kind mit einer personellen „Zusatzausstattung“ gelingen, die allenfalls symbolischen Charakter hat? Ohne Qualitätssicherung der inklusiven Schule wird die Aktivierung des Teilhaberechts für das behinderte Kind zur Diskriminierung.



Auf dem Schulhof: Ein Inklusionsschüler und sein Freund, die rote Fahne fordert die Mitschüler auf, das ausgeliehene Spielzeug zurückzugeben.

Foto Patrick Slesiona

Wie haben es die Wortführer der inklusiven Schule geschafft, dass diese Verhältnisse lange Zeit im öffentlichen Diskurs ignoriert wurden? Man hantiert zum Beispiel mit mehr als fragwürdigen ländervergleichenden Statistiken, um sich erfolgreiche Inklusionspraxis zu beschreiben. Doch wird der „Erfolg“ ausschließlich an der Steigerung der Fallzahlen und an der Inklusionsquote festgemacht. Die traurige pädagogische Wirklichkeit, die sich in vielen Fällen dahinter verbirgt, kommt in solchen Rankings nicht vor. Auch scheint den Akteuren an Transparenz nicht gelegen zu sein.

Ein Beispiel dafür ist das Regelungsdefizit bei den personellen Ausstattungsstandards der inklusiven Schule. Es ist evident, dass diese Standards wegen ihrer Grundrechtsrelevanz nach dem rechtsstaatlichen Erfordernis des Vorbehalts des Gesetzes einer Regelung durch Gesetz oder aufgrund eines Gesetzes bedürfen. Doch existiert zum Beispiel im Saarland bis heute eine solche Regelung nicht. Warum wohl nicht? Dann könnte ja jeder im Gesetz- und Verordnungsblatt nachlesen, wie kläglich die Personalausstattung der inklusiven Schule ist. Dieses Regelungsdefizit ist auch in manchem anderen Bundesland anzutreffen, so dass sich da-

für schon ein Wort herausgebildet hat: „Standardabstinenz“.

Zu den verfassungsrechtlichen Anforderungen an das System sonderpädagogischer Förderung gehört es, das Elternrecht zu respektieren. Die Eltern dürfen über den Bildungsweg ihres Kindes entscheiden. Bei behinderten Kindern geht es nicht primär um Bildungswege mit gestuften Abschlüssen. Bei ihnen geht es um die Wahl des Lernumfeldes in sozial-emotionaler Hinsicht. Für die Persönlichkeitsentwicklung des behinderten Kindes ist es von überragender Bedeutung, dass es sich in der Schule wohl fühlt. Wenn Eltern dafür in der Förderschule den besseren Lernort für ihr Kind sehen, haben sie sich gegenüber niemandem dafür zu rechtfertigen.

Aus dem Bildungsanspruch des behinderten Kindes und der staatlichen Schulverantwortung folgt die objektivrechtliche Verpflichtung des Staates, auch Förderschulen in zumutbarer Entfernung bereitzustellen. Der grundsätzliche weite Spielraum, den der Staat nach dem Grundgesetz bei der Gestaltung des Schulwesens hat, wäre dann überschritten, wenn den Eltern keine faktische Auswahlmöglichkeit zur Verfügung steht. Von einem Wahlrecht kann begrifflich nur gesprochen werden, wenn mindestens zwei Möglichkei-

ten tatsächlich zur Verfügung stehen. Ebendiese faktische Verfügbarkeit von Förderschulen droht nunmehr in weiten Bereichen zu entfallen. Natürlich ist in den neuerdings ergangenen Rechtsvorschriften zur inklusiven Schule häufig vom Elternrecht die Rede. Doch sind manche dieser Gesetze und Verordnungen gespickt mit Verfahrensregelungen, denen das Ziel der Austrocknung der Förderschulen geradezu auf die Stirn geschrieben ist.

Nach Artikel 24 Absatz 2 der UN-Behindertenrechtskonvention dürfen Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Das bedeutet jedoch kein Verbot von Förderschulen. Ein solches Auslegungsergebnis folgt weder aus dem Wortlaut noch aus der Entstehungsgeschichte noch aus der Zielsetzung der Konvention. Das ist, soweit ersichtlich, auf juristischer Seite bisher nicht infrage gestellt worden. Demnächst wird es allerdings um die Existenz von Förderschulen unter explizit verfassungsrechtlichem Aspekt gehen. Es dürfte nämlich nur eine Frage der Zeit sein, bis über Klagen von Eltern behinderter Kinder auf Verpflichtung eines Schulträgers zur Gewährleistung eines Förderschulangebots in zumutbarer Entfernung zu entscheiden ist.

Mit diesem Streitgegenstand wäre gleichzeitig die Grundsatzfrage thematisiert, nämlich die Legitimität differenzierter Strukturen im Bildungswesen. Um diese Grundsatzfrage geht es auch dort, wo sie als originelle Anregung zur Schulentwicklung daherkommt. So wird bekanntlich von interessierter Seite gefordert, auch geistig Behinderten Zugang zum Gymnasium zu ermöglichen. In diesem Sinne hat sich etwa der Vertreter des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund in einer Anhörung im Landtag des Saarlandes ausgesprochen, die am 26. Mai 2011 im Rahmen der Beratungen über die Änderung der Schulartikel der Verfassung des Saarlandes stattfand. Es wäre ein Fehler, solche Vorstellungen als Stück aus dem Tollhaus abzutun. Denn die inklusive Schule soll bekanntlich den „förderlichen Umgang mit Heterogenität“ ermöglichen. Liegt da nicht „eine Schule für alle“ ganz nahe? Der Versuch, die Frage der Organisation sonderpädagogischer Förderung für weit darüber hinaus reichende Zwecke zu instrumentalisieren, ist nicht zu übersehen.

Der Autor ist Jurist und war jahrelang Staatssekretär im saarländischen Kultusministerium.

Stefan Kühl, Ines Langemeyer, Gabi Reinmann, Marcel Schütz

Wirklichkeitsfremd und wettbewerbsfixiert

Zur Forderung des Wissenschaftsrates nach „Lehrverfassungen“ an den Hochschulen

Der Wissenschaftsrat, das zentrale wissenschaftspolitische Beratungsgremium von Bund und Ländern, fordert „langfristig und systemweit“ angelegte „Strategien für die Hochschullehre“. „Exzellenzwettbewerbe“, so die Überlegung, könnten auch die bislang zu wenig beachtete Lehre veredeln. In staatstragender Manier werden dafür hochschuleigene „Lehrverfassungen“ vorgeschlagen. Jede einzelne Hochschule möge für sich entdecken, wie sie „ihren regionalen Standort, ihre Größe, ihre unterschiedlichen Zielgruppen, Kooperationspartner oder fachlichen Schwerpunkte strategisch“ am besten nutzen kann. Die Vision des Wissenschaftsrats ist die umfassend „strategiefähige“ Hochschule.

Es gehe darum, so der Wissenschaftsrat, auch in der Lehre systematisch „Expertise zu vernetzen und zu verstetigen sowie mit geeigneten Anreizsystemen strukturell zu unterstützen“. Natürlich darf die „Governance“ im „Mehrebenenensystem der Hochschule“ nicht fehlen, die „Beteiligung ermöglicht, legitime und zugleich zügige Entscheidungen erzeugt und zur Verständigung zwischen den Fächern und Statusgruppen führt“. Das Papier schwankt zwischen Partizipationsrhetorik und technokratischen Führungskonzepten.

Zugrunde liegt dem Papier ein zweckrationales Organisationsverständnis, das jedenfalls in der Organisationswissenschaft schon lange als überholt gilt. Ausgangspunkt einer „Strategie für die Lehre“ soll die Entwicklung eines Leitbildes sein, aus dem ein „strategischer Plan mit den wesentlichen Zielsetzungen für Studium und Lehre“ abgeleitet werden soll. Aus den für alle Hochschulangehörigen verbindlichen Lehrverfassungen sollen in den Fakultäten, Fachbereichen und Instituten „Lehrprofile“ erarbeitet werden. Darin finden sich aufgelistet die ultimativen „Bildungsziele eines Studiengangs sowie die angestrebten Kompetenzprofile“. So für die Studierenden und Lehrenden „transparent“ und „verbindlich“ gemacht, schaffe man schließlich eine „umfassende sichtbare Lehrkultur“. Alles Weitere sorgt für die Reibungslosigkeit des Betriebs: Vorhandenes Personal wird systematisch auf die Lehrverfassung einer Hochschule qualifiziert, neues Personal über die Passung zum Lehrprofil ausgewählt. Die Hochschulen sollen sich „ein modernes und effizientes Qualitätsmanagement- und Qua-

litätsentwicklungssystem“ geben, mit dem sie auch die Wirkung von Maßnahmen „im Rahmen von Qualitätskreisläufen“ standardisiert überprüfen können. Kennziffern wie Absolvatenzahlen und Zufriedenheit der Studenten bilden die Eckpfeiler und ermöglichen es, „das große Ganze“ – die „Prozess- und die Ergebnisqualität“ – „kurz: die gesetzten Ziele und ihr Erreichen“ – im Blick zu behalten. Die Hochschulen von solchen Aufgaben zu überzeugen, soll nach Vorstellung des Wissenschaftsrates über die Mittelvergabe sichergestellt werden. Es soll dabei „nicht nur geprüft werden, ob ein Leitbild für Lehre vorhanden ist, sondern auch, wie dieses mit einem Qualitätsentwicklungssystem für Lehre und der hochschulischen Gesamtstrategie verbunden ist und mit welchen Maßnahmen es in die Praxis übersetzt wird.“

Für Wissenschaftspolitiker mag der Vorschlag eines solchen Vorgehens Charme haben, weil er ein hohes Maß an organisatorischer Stringenz vorgaukelt. Wie in einer Maschine, so die Vision dieser zweckrationalen Vorstellung von Organisationen, greifen die verschiedenen Prozesse ineinander. Am Ende soll eine stromlinienförmige Organisation stehen, in der alle Elemente sinnvoll aufeinander bezogen sind. Dadurch werden Steuerungshoffnungen an der Spitze von Organisationen befriedigt, weil suggeriert wird, dass sich im Prinzip alle Entscheidungen in einer Organisation aus grundlegenden Überlegungen ableiten lassen. Die Realität aber sieht ganz anders aus. Wie wir aus der Organisationswissenschaft wissen, erfinden oftmals Mitarbeiter Praktiken, die neue Perspektiven eröffnen. Daraus entstehen verschiedene Veränderungen, die irgendwann unvorhergesehen strategisch verbunden werden. Rückblickend werden Leitbilder und Visionen formuliert, um dem Ganzen den Eindruck einer durchgängigen Logik und Planmäßigkeit zu geben.

Der Effekt der vorgeschlagenen Schritte wird sein, dass Hochschulen ein noch auf-

wendigeres Schauseitenmanagement praktizieren. Sie werden zusätzlichen Aufwand betreiben, um Begründungsketten zwischen Visionen, Missionen, Strategien und Praktiken zurechtzubiegen, die den Anschein von Kohärenz und Innovation erwecken. Von Einzelnen entwickelte Lehrkonzepte werden so dargestellt werden, als hätten sie sich zwangsläufig aus der Lehrverfassung einer Hochschule ergeben.

Das plötzliche wissenschaftspolitische Interesse an der Lehre hängt damit zusammen, dass die Forschung so in den Vordergrund gerückt ist, dass die Lehre an Bedeutung verloren hat. Auch der Wissenschaftsrat hebt hervor, dass sich die „Reputation der Hochschulen“ inzwischen „fast ausschließlich an den Forschungsleistungen orientieren“. Auf Druck der Landesregierungen haben fast alle Hochschulen leistungsorientierte Mittelvergaben eingeführt und viele Fachbereiche zu einer weiteren einseitigen Fokussierung auf Forschungsleistungen motiviert. Zwar wird

die Anzahl von Studienabschlüssen bei der Vergabe von Mitteln berücksichtigt, aber sichtbare finanzielle Vorteile werden an Hochschulen nur dann erzielt, wenn sie in den Drittmittel-Wettbewerben erfolgreich abschneiden.

Da wegen des Exzellenzwettbewerbs immer mehr Ressourcen für den Aufbau von Forschungsprofilen absorbiert werden, dient das Plädoyer für Lehrverfassungen vor allem dazu, die Legitimation der Hochschulen und der Hochschulpolitik abzusichern. Angesichts der offenkundigen Defizite in der Lehre scheint das Papier die Lösungen zu bieten. In der Organisationswissenschaft wird eine solche Vorgehensweise als „umgekehrte Kopplung“ bezeichnet. Je weniger eine Organisation einen Anspruch genügt, so der Wirtschaftswissenschaftler Nils Brunsson, desto stärker wird dieser Anspruch in der Außendarstellung hervorgehoben. Die Werbekampagne des Elektronikkonzerns Ericsson, in dem die „Swedishness“ des Unterneh-

mens betont wird, beginnt in dem Moment, in dem aus steuerlichen Gründen der Hauptsitz des Unternehmens ins Ausland verlegt wird. Die öffentlichkeitswirksame Propagierung von Lehrverfassungen verschafft dem Thema Lehre Aufmerksamkeit in einem Augenblick, da sie wegen der Exzellenzwettbewerbe tatsächlich eine immer geringere Rolle spielt. Aber wie erfolgversprechend ist die vorgeschlagene Strategie des Wissenschaftsrates?

Der Tanz ums Goldene Kalb der Drittmittel und Exzellenztitel hat an vielen Hochschulen zu einer Auszehrung der Lehre geführt. Die durch Wettbewerbe ausgelobten Forschungsluster, Sonderforschungsbereiche und Graduiertenschulen haben immer mehr Hochschullehrern die Flucht aus der Lehre ermöglicht. An manchen Fachbereichen gibt es aufgrund der vielfältigen Reduktionsmöglichkeiten kaum noch Wissenschaftler, die ihr volles Lehreputat erbringen. Die grundständige Lehre gerade in den Bachelor-Studiengängen wird häufiger an ein schlecht bezahltes Lehrproletariat ausgelagert, an kostenlos lehrende Privatdozenten, Lehrbeauftragte ohne Mindestlohn oder wissenschaftliche Mitarbeiter auf Kurzzeitstellen. Diese Entwicklung erwähnt der Wissenschaftsrat nicht einmal.

Weder die in der Forschung abgewanderten Professoren noch die mit der Suche nach der nächsten Stelle beschäftigten Lehrkräfte und Privatdozenten haben ein Interesse daran, die Lehre grundlegend weiterzuentwickeln. Diese Aufgabe wird durch die verschiedenen Bundes- und Länderprogramme wie „Qualitätspakt Lehre“, „Bologna – Zukunft der Lehre“ oder „Wettbewerb Exzellente Lehre“ an neu geschaffene Stabsstellen für die Qualität der Lehre delegiert. So ist die vom Wissenschaftsrat gepriesene Vernetzung der Experten für Lehre häufig nicht mehr als ein Netz der vom Alltag der Lehre weit entfernten Stabsstellen.

Die verschiedenen Programme zur Verbesserung der Lehre haben zu einer eigen-

tümlichen Entkopplung geführt. Während die Hauptlast der Lehre auf Kosten von Selbstausbeutung von einem schlecht bezahlten Lehrproletariat – oder auch Lehrprekariat – erbracht wird, entstehen auf der anderen Seite infolge der Wettbewerbe immer mehr auf Lehre spezialisierte Stabsstellen, die jedoch nur eine „begrenzte Wirkung“ auf die „hochschulischen Strukturen“ haben. Der Effekt ist häufig nur ein Aufblühen der Lehrfassade.

Ähnlich wie in den Endlos-Exzellenzdebatten der vergangenen Jahre werden Hoffnungen auf hochschulübergreifende Strategiepläne von vielen Beteiligten hinter vorgehaltener Hand allenfalls müde belächelt. Es wird von Wissenschaftlern heute erwartet, dass sie sich an strategierhetorisch ausgefeilten Diskussionsrunden beteiligen, und viele machen bereitwillig mit, aber spätestens am Buffet oder an der Bar gestehen sie ein, wie viel heiße Luft in diesen Strategieprozessen produziert wird. Verbunden werden die Geständnisse mit dem in der deutschen Wissenschaftsszene fast schon klassischen Hinweis, man müsse das ja mitmachen, wenn man im „Förderzirkus“ weiter eine Rolle spielen will.

Was die Hochschulen viel dringender als aufwendige Strategiedebatten brauchen, sind ausreichende „Puffer“ – also Zeit, Geduld und Vertrauen, um in der Lehre experimentieren zu können. Innovationen entwickeln sich, indem Ressourcen breit zur Verfügung gestellt werden und nicht, indem man punktuell einen Antrag in einem Wettbewerbsverfahren stellt – für den man im Erfolgsfall sein Lehreputat reduzieren kann. Hochschulen würden mit der Idee von Puffern bewusst eine „schlampige“ Gestaltung von Lehrprozessen riskieren, um dadurch Raum für Experimentierfreude zu schaffen. Die Innovationen, die in einzelnen Lehrveranstaltungen und Studiengängen entstanden sind, müssen verbreitet werden. Aber genau dafür fehlt Otto Normaldozent und Erika Normaldozentin die Energie, weil sie in den letzten Jahren durch Vervielfältigung von Wettbewerben für Lehre und Forschung in jeder Hinsicht überstrapaziert wurden.

Ines Langemeyer und Gabi Reinmann lehren Pädagogik bzw. Hochschuldidaktik an den Universitäten Karlsruhe und Hamburg, Stefan Kühl und Marcel Schütz unterrichten Soziologie bzw. Betriebswirtschaftslehre an den Universitäten Bielefeld und Oldenburg.



Überfüllt: Germanistikstudenten an der Goethe-Universität Frankfurt

Foto Laif