

# Inklusive Bildung

## 2023 Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse

### Mark Rackles

*„Deutschland ist geprägt von einem ausdifferenzierten System von Förderschulen für Kinder mit Behinderungen. Eine Transformation hin zu einem inklusiven Schulsystem findet nicht statt“.*

**Im Jahr 15 der deutschen Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (UN BRK) kommt das Deutsche Institut für Menschenrechte als nationale Monitoringstelle der UN BRK zu einem vernichtenden Urteil (2, S. 38). Dieses negative Fazit teilt auch der offizielle Staatenbericht der UN zu Deutschland vom Oktober 2023 (3, S. 12).**

Der Verband der Schulen des gemeinsamen Lernens e.V. (GGG) formulierte bereits 2011 eine Erklärung, die das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht bezeichnete und die notwendigen Rahmenbedingungen in organisatorischer, personeller und finanzieller Hinsicht einforderte (4). In der Erklärung wurde die schrittweise Aufhebung der Sonderschulen ebenso gefordert wie die Unterstützung der Schulen und Verankerung inklusiver Pädagogik in der Lehrkräftebildung. Zwölf Jahre später und angesichts der UN-Kritik ist es an der Zeit, eine Bilanz des bisherigen Transformationsprozesses zur inklusiven Schule zu ziehen.

Empirische Analysen haben in der jüngeren Vergangenheit nachgewiesen, dass der Transformationsprozess zum inklusiven Bildungswesen in der Mehrheit der Bundesländer seit etwa 2015 ins Stocken geraten ist (10, S. 78f; 7). In der Hälfte der Länder sind die Exklusionsquoten (als der Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarf, die an Sonderschulen unterrichtet werden, an allen Schüler\*innen) seit 2015 sogar angestiegen. Durch die föderale Länderzuständigkeit bedingt, gibt es 16 regionale Transformationsprozesse, die keiner zentralen Steuerung oder politischen Verantwortung unterliegen und die teilweise unter-

einander und in sich konträr verlaufen. „Inklusion in der Schule ist ein Menschenrecht – doch ob es gewährt wird, regeln die Länder nach Gutsherrenart“ titelte der Onlinedienst news4teachers.de Ende 2019 (8). Es ist das bekannte Dilemma des Bildungsföderalismus: Die Verteilung von Lebenschancen und die Sicherung von Rechten (wie das auf inklusive Bildung) müssen bundesweit einheitlich gewährleistet werden. In der Praxis verteilen sich diese Chancen und Rechte auf inklusive Bildung jedoch regional völlig unterschiedlich.

Auch wenn bezogen auf einzelne Indikatoren Überlappungen bestehen können und in der zeitlichen Betrachtung teilweise gegenläufige Dynamiken feststellbar sind, so lassen sich auf Basis quantitativer und qualitativer Analysen doch relativ klar Ländergruppen bestimmen. Die „Inklusionsländer“ weisen niedrige Exklusionsquoten auf und jenseits der langfristigen Entwicklung auch in den letzten Jahren sinkende Exklusionsquoten (und in der Tendenz parallel steigende Inklusionsquoten), haben unterdurchschnittliche Quoten im Förderbereich LSE (Lernen, Sprache, Emotional/ Sozial) an Sonderschulen und einen niedrigen Anteil von Sonderschüler\*innen am privaten und öffentlichen Gesamtbestand der Schüler\*innen. Die „Exklusionsländer“ stehen für das Gegenteil und erfüllen weder in der lang- noch mittelfristigen Betrachtung die Anforderungen eines inklusiven Transformationsprozesses. In diesem Sinn können Berlin, Bremen, Hamburg und Thüringen zur Kerngruppe der Inklusionsländer gezählt werden, ergänzt um Hessen und Niedersachsen als inklusionsaffines Umfeld. Der harte Kern der Exklusionsländer besteht aus Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Sachsen und NRW sowie Mecklenburg-Vorpommern als Umfeld. Ambivalente Länder sind Brandenburg, das Saarland und Schleswig-Holstein, die allerdings jeweils deutliche Entwicklungstendenzen aufweisen (Brandenburg und das Saarland in der Tendenz in Richtung Exklusion, Schleswig-Holstein in Richtung Inklusion) (10, S. 64f u. 77).

In den letzten Jahren hat die Dynamik der Transformationsprozesse jedoch in allen Ländern spürbar nachgelassen, dies betrifft sowohl den angestrebten Abbau exklusiver (segregierender) Strukturen als auch den Ausbau inklusiver Strukturen. Aktuell besuchen von den knapp 580.000 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf 55% eine Förderschule (sog. Exklusionsanteil). Die Exklusionsquote verharrt stabil bei (im internationalen Vergleich hohen) 4,3% (1, S. 2). Im Vordergrund der Bemühungen müsste bundesweit das Anliegen stehen, das deutsche Sonderschulwesen im Sinne der Inklusion abzubauen. Der Auftrag zum Rückbau der Sonderschulen ist dabei einerseits Teil völkerrechtlicher Vorgaben (die UN gibt vor, dass man den Bestand an Sonderschulplätzen auf 10–20% des bisherigen Bestands senken sollte) (5, S. 11). Andererseits handelt es sich beim Sonderschulwesen um ein sehr teures Doppelsystem der Beschulung und um eine sozial selektive Schulform in Deutschland („Sonderschulen sind Armenschulen“) (6, S. 600f). Zudem erscheinen Untersuchungen plausibel, die nahelegen, dass Sonderschulen ihren eigenen Bedarf erzeugen und somit die Förderquoten (und Kosten) weiter erhöhen (12, S. 257; 8, S. 36). Die Beharrungskräfte der Exklusion haben sich jedoch als sehr stark und stabil erwiesen und nutzen sowohl sprachlich-rhetorische Strategien der Abwehr („Förderschulen“) als auch politisch-normative Strategien („Elternwahlrecht“) und organisatorisch-regulative Strategien (Umbau von Sonderschulen zu „Förderzentren“ als Unterstützungszentren, jedoch mit eigenem Bestand an Schüler\*innen) (10, S. 78). Wie erfolgreich diese Abwehrstrategien sind, konnte man im September dem neuen Schulbarometer entnehmen, das auf forsa-Befragungen der Lehrkräfte in Deutschland basiert: Demnach sind 73% der Lehrkräfte der Meinung, dass Kinder mit Förderbedarf an Sonder- und Förderschulen grundsätzlich besser gefördert werden können. Wie widersprüchlich diese Einschätzung ist, zeigt die gleichzeitige Aussage von über 50% der Lehrkräfte, die die inklusive Schule grundsätzlich für richtig halten (11, S. 30). Das Schulbarometer weist zugleich aus Sicht der Lehrkräfte auf bestehende Hemmnisse im Transformationsprozess hin: 77% geben an, dass multiprofessionelle Fachkräfte für eine adäquate inklusive Beschulung an ihrer Schule fehlen, knapp 75% bemängeln die Raum- und Materialausstattung als de-

fizitär. Zudem geben weniger als 10% an, dass sie im Lehramtsstudium ausreichend für einen inklusiven Unterricht vorbereitet wurden (11, S. 7). Mit dem Defizit eines verengten Begriffsverständnisses von Inklusion, dem Gefühl der Überforderung, fehlender Ressourcen und mangelhafter Ausbildung sind wesentliche politische Handlungsfelder markiert, die dem notwendigen Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem wieder Dynamik verleihen und damit zur Gewährleistung des individuellen Rechtsanspruchs auf diskriminierungsfreie Teilhabe beitragen könnten. Die UN-Monitoringstelle fasst diese Handlungsfelder systematisch in konkrete Empfehlungen zusammen (2, S. 39), die in der KMK und in den Ministerien in Bund und Ländern dringend aufgegriffen werden müssen:

- Überwindung der schulischen Segregation mithilfe einer Gesamtstrategie und unter Ausbau der Kooperation von Bund und Ländern,
- Veränderung eines vorbehaltlosen Rechtsanspruchs auf inklusive Beschulung in allen Bundesländern sowie konkrete Zeit-Maßnahmenpläne,
- Umschichtung der personellen und finanziellen Ressourcen von der Förderschule zur inklusiven Schule,
- Sicherstellung von verpflichtenden Aus- und Fortbildungsangeboten für Lehr- und Fachpersonal zu inklusiver Beschulung,
- Entwicklung von Informationskampagnen zum menschenrechtlichen Verständnis und den Vorteilen von inklusiver Bildung.

**Vor diesem Hintergrund sind die Empfehlungen des GGG-Bundeskongresses von 2011 heute so aktuell wie damals.**

► Quellenangaben auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)