

Dr. Birger Siebert: „Barrieren in der Schule“

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 28.05.2009

Liebe Zuhörerinnen und Zuhörer,

ich möchte in meinen Beitrag „Barrieren in der Schule“ die Theorie und Praxis der Integrationspädagogik aufgreifen und auf die Frage eingehen, welche Schwierigkeiten der Schulalltag für ein gemeinsames Lernen ohne Aussonderung beinhaltet. Die Barrieren, die dabei zur Sprache kommen werden, haben viel mit den institutionellen Besonderheiten der Schule zu tun und beziehen sich hauptsächlich auf die Bedingungen des schulischen Lernens. Ich beginne zunächst mit einigen Thesen, die im Rahmen des Eröffnungsvortrags von Homann und Bruhn geäußert wurden. Danach versuche ich, einen Begründungszusammenhang herzustellen, der die Hintergründe dieser Beobachtungen im Alltag der schulischen Integration beleuchtet. Abschließend möchte ich darauf eingehen, ob die Inklusionspädagogik in wissenschaftlicher Hinsicht eine weitergehende Perspektive bietet, als die Integrationspädagogik dies bisher leisten konnte.

1. Ist die Integration gescheitert?

Ich möchte zunächst an einige Gedanken der Eröffnungsveranstaltung dieser Ringvorlesung anknüpfen. Homann und Bruhn (2009) gehen in ihrem Referat von der These aus, dass die Integrationspädagogik gescheitert sei. Beide Autoren verdeutlichen ihre Aussage anhand unterschiedlicher Feststellungen. Zwei davon möchte ich hier noch einmal – sinngemäß – aufgreifen: 1. Die Integrationspädagogik habe sich im Bildungssystem nicht allgemein durchgesetzt – und sei daher de facto nur eine besondere Variante der Sonderpädagogik. 2. Sie unterscheide immer noch zwischen Schülern mit Förderbedarf und Schülern ohne Förderbedarf bzw. zwischen Integrations- und Regelschülern. Dadurch beruhe sie weiterhin auf einer Stigmatisierung und Sortierung der Schülerinnen und Schüler und schaffe darüber explizit einen Rechtfertigungsdruck: von Behinderung betroffene Menschen befinden sich immer wieder in der Situation der Bittstellung. Die Integration erscheint ihnen dann als ein

wohlwollender Luxus Seitens der Nichtbehinderten die es erlauben, dass auch „die Anderen“ – manchmal nur zeitweise – mit ihnen zusammen lernen dürfen.

Diese Zustandsbeschreibung der Integration möchte ich nicht in Frage stellen – im Gegenteil: die genannten Phänomene lassen sich immer wieder im Schulalltag der Integrationsklassen beobachten und ich möchte zunächst einige Belege anführen, die die genannten Thesen untermauern.

Auf der einen Seite hat sich die Sonderpädagogik mit der Integration nie so richtig anfreunden können. Zumindest nicht in dem Sinne, dass sie den gemeinsamen Unterricht und das gemeinsame Lernen als Negation der Auslese und darüber auch konsequent als Impuls für eine Infragestellung der eigenen Disziplin aufgegriffen hätte. Eine solche Veränderung hätte den fachlichen Schwerpunkt von der *besonderen Förderung* weg auf eine *allgemeine und differenzierte Bildung* legen müssen. Das Selbstverständnis der Sonderpädagogik beruht stark auf einer Abgrenzung zur Regelpädagogik und steht für eine Erweiterung durch Kompetenzen, die letztere nicht beinhaltet oder berücksichtigt. Die institutionelle Separation in Regel- und Sonderschulen vereinfacht diese fachliche Trennung in der Praxis. Die Integration kann daher auf den ersten Blick mit einem scheinbaren Kompetenzverlust einhergehen, wenn der Unterricht nicht ausdrücklich in Form „sonderpädagogischer Förderung“ erteilt wird, sondern in einer Differenzierung und Individualisierung der Regelpädagogik besteht.

Auf der anderen Seite gehört gerade das „spezifisch sonderpädagogische“ zum Arbeitsauftrag der Integrationspädagogen (die ja in Hamburg auch explizit „Sonderpädagogen in Integrationsklassen“ heißen) und gleichzeitig sind diese sonderpädagogischen Tätigkeiten für viele Sonderpädagogen Identifikationspunkt in der Praxis. So, wie die Fachlehrer sich in vielen Fällen über ihr Fach definieren (z.B. als Englischspezialist), bietet das System der schulischen Integration den Sonderpädagogen in der Integrationsklasse häufig die Sonderpädagogik als einzigen fachlichen Bezugspunkt. Die entspricht genau der Zuständigkeit der Integrationspädagogen. Sobald die gleichen Personen auch Fachunterricht für die ganze Klasse erteilen erscheinen sie in einer Doppelrolle, die auch administrativ entsprechend ausgewiesen wird. Es hat dabei viel mit der Zusammenarbeit in den entsprechenden Teams zu tun, wie die Rollen und Aufgaben genau verteilt werden. Man kann z.B. den Fachunterricht so gestalten, dass ihn beide Lehrpersonen inklusive der nötigen Differenzierung und Individualisierung gemeinsam durchführen. Das bedeutet, dass beide

gleichermaßen für alle Schüler zur Verfügung stehen und kein Unterschied zwischen den Tätigkeiten des einen und denen des anderen gemacht wird. Dann gibt es aus Schüler- wie aus Lehrersicht im Idealfall einfach zwei Lehrer in der Klasse, die gemeinsam unterrichten. In einer solchen Situation würde auch die fachliche Trennung in Regel- und Sonderpädagogik zumindest nicht „personifiziert“ fortgesetzt. Der Unterricht kann aber eben auch so aussehen, dass die eine Person für die Regelschüler und die andere für die Integrationsschüler zuständig ist – dann ist die Stigmatisierung der einen auch im Unterricht stets sichtbar und präsent. Diese Trennung in Sonder- und Regelpädagogik ist durch den jeweiligen Arbeitsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer institutionalisiert. Sie ist ein institutioneller Bestandteil der Integrationspädagogik, auch wenn sie in der praktischen Umsetzung anders gehandhabt werden kann.

Auch ein Blick auf die Entwicklungen des Fachs in Theorie und Praxis verdeutlicht die Bestandsaufnahme. Dabei sollte man zunächst unterscheiden zwischen der Umsetzung der Integration als eine Frage der Bildungspolitik und dem Fachdiskurs, also der wissenschaftlichen Befassung mit dem gemeinsamen Lernen. Bildungspolitisch sind die Empfehlungen der KMK von 1994 wegweisend gewesen. Darin heißt es, dass der Begriff der „sonderpädagogischen Förderung“ zunehmend den Terminus der „Sonderschulbedürftigkeit“ ersetzt habe. Die Schlussfolgerung der KMK aus dieser Feststellung bezieht sich dabei weniger darauf, die formale Trennung von Pädagogik und Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplinen zu hinterfragen, als auf die Aufteilung der Institutionen. Festgehalten wird, dass die Sonderpädagogik nicht zwingend in der Sonderschule stattfinden muss sondern auch in der allgemeinen Schule umgesetzt werden kann. Integration bedeutet in diesem Sinne also nicht die Aufhebung der Leistungssortierung und der formalen Ausdifferenzierung in Regel- und Sonderschulleistungen. Integration ist die gemeinsame Unterrichtung *trotz* dieser Sortierung.

In der Wissenschaft gab es dagegen von Beginn der Debatten an unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen von dem, was Integration bedeuten bzw. sein soll. Darunter findet sich auch der Ansatz – beispielsweise repräsentiert durch die Arbeiten von Feuser (1989, 1995) – Integration explizit als nicht selektive, differenzierte und individualisierte Pädagogik für Alle zu verstehen. Hier ging es von jeher nicht darum, behinderte Schülerinnen und Schüler in die Regelschule zu integrieren, son-

dern die Regelschule so zu verändern, dass sie von vornherein allen unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht wird.

Die Integrationspädagogik stand damit auch stets vor einem prinzipiellen Widerspruch: der Initiative zur Umsetzung der Integration, also der Praxis einerseits, und den theoretischen Vorstellungen und Zielen, bzw. den Idealen andererseits. In dieser Auseinandersetzung hat die Praktikierbarkeit teilweise die Form eines Dogmas angenommen. Gute Argumente, Analysen, Begründungen oder Konzepte waren schnell „abgemeldet“, wenn sie sich nicht (weitgehend unter den gegebenen Bedingungen und Strukturen!) umsetzen ließen. Auch hierfür kann das Integrationskonzept von Feuser als Idee einer allgemeinen Pädagogik für alle – d.h. ohne vorherige Aussonderung und Stigmatisierung – als Beispiel gelten. Es wurde zum Teil als „praxisferne Vision“, als zu komplex und nicht realisierbar aufgefasst. Der gleiche Widerspruch prägt aber auch die Inklusionsdebatte. Er wird etwa im folgenden Zitat bezüglich der inklusiven Didaktik deutlich: „Entwürfe für eine inklusive Didaktik sind auf das Leitbild einer Schule für alle angewiesen und sollten gleichzeitig anschlussfähig an die momentane Praxis sein, um nicht als Visionen gleichermaßen zu verpuffen“ (Seitz 2003, S. 94). Ob ein solches Leitbild tatsächlich über die Anschlussfähigkeit der Konzepte an die aktuelle schulische Praxis realisiert werden kann, ist sowohl theoretisch als auch angesichts Erfahrungen mit der Integration fraglich.

Dieser Diskurs zwischen theoretischem Anspruch und Praxistauglichkeit hat die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik stark beeinflusst. Der Schwerpunkt lag letztlich eindeutig auf dem Anwendungsbezug – und damit ging zugleich eine eher geringe Theoriebildung einher. Das wird unter anderem daran deutlich, dass die Inklusionspädagogik eben dies der Integrationspädagogik vorhält: zu nah an der Realität des selektiven Bildungssystems zu sein und die „eigentlichen“ Ziele aus dem Blick verloren zu haben. Ob die Inklusionspädagogik in der Theorie tatsächlich mehr leistet als die Integrationspädagogik ist eine Frage, auf die ich später zurückkommen möchte. Der Konflikt zwischen Theorie und Praxis hat noch eine zweite Seite, nämlich die Praxis selbst: und auf dieser Ebene wurde der Konflikt in gewisser Weise gelöst. Die Aufgabe der Integrationspädagogen ist mit den Empfehlungen der KMK allgemein gefasst und wurde von diesen entsprechend angenommen und umgesetzt. Sie leisten sonderpädagogische Förderung in der Regelschule. Für alle theoretischen Konzeptionen, die sich eng an der Integrationspraxis orientie-

ren, ist der Rahmen des Möglichen und Unmöglichen damit weitgehend vorgegeben – und für die Integrationspraxis erst recht!

Kann man also nun sagen, dass die Integration gescheitert ist? Ich denke nicht, denn im bildungspolitischen Sinne war und ist sie bisher nicht mehr als Sonderpädagogik in (oder die „sonderpädagogische Versorgung“) der allgemeinen Schule. Nicht erfüllt haben sich sicherlich einige der Ideale, die mit der Integration verbunden waren. Integration ist daher bis heute in erster Linie ein besonderes organisatorisches Moment in einem weiterhin selektiven Bildungssystem und nicht der Schritt zu dessen Aufhebung.

Ich möchte an dieser Stelle noch nicht die Frage aufgreifen, wie es anders sein könnte – sondern versuchen in die Analyse des bestehenden Schulwesens einzusteigen. Ich denke, es ist wichtig sich darüber Gedanken zu machen und zu verständigen. Denn nur über eine solche Analyse kann ein fachlicher Austausch und ggf. Konsens entstehen, wie man sich ein inklusives Schulsystem – also ein Schulsystem ohne Aussonderung – vorstellt. Ich möchte dafür zunächst zwei Thesen aufstellen, denen ich dann weiter nachgehe: 1. Die Konflikte und Probleme der Integrationspädagogik im Vergleich zu ihren Idealen sind in darin begründet, dass die Schulwirklichkeit Barrieren beinhaltet, die auf die Praxis der Leistungssortierung zurückzuführen sind. 2. Sofern die Inklusionspädagogik auf diese Analyse verzichtet, bleiben die Widersprüche zwischen Ideal und Praxis oder Anspruch und Wirklichkeit auch dort bestehen.

2. Der Barrierebegriff und die Schule

Da ich den Beitrag „Barrieren in der Schule“ genannt habe, möchte zunächst kurz darauf eingehen, was ich hier unter einer Barriere verstehe. Als Ausgangspunkt dafür soll die Definition des Bundesgleichstellungsgesetzes dienen: „Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind“ (§ 4 Barrierefreiheit).

Der Schwerpunkt bei der Frage der Barrierefreiheit liegt häufig auf baulichen Momenten des Alltags sowie auf der Zugänglichkeit der Infrastruktur bzw. zu Medien. Dieser Fokus zeigt sich auch in der o.g. Definition. Die Barrieren, die das gemeinsame Lernen behindern und die eine nicht selektive Schule verhindern, sind jedoch oftmals anderer Art und es geht im Folgenden daher um das, was im BGG sehr un-spezifisch als „andere gestaltete Lebensbereiche“ bezeichnet wird.

Joachim Becker (2008/09) ist im Rahmen der Ringvorlesung im letzten Wintersemester darauf eingegangen, dass die Frage der Barrierefreiheit des öffentlichen Raumes nicht ausschließlich ein bauliches Problem darstellt: sobald wir den Raum als einen „sozialen Raum“ sehen, betrachten wir nicht nur seine physische Wirklichkeit. Wir ziehen individuelle, soziale, gesellschaftliche Zwecke in Betracht, die mit dem Raum verbunden sind. Daraus ergeben sich dann nicht nur physische Barrieren, sondern auch soziale Barrieren (z.B. Mietpreise, kulturelle Möglichkeiten etc.). Diese Aussagen sind ein Beispiel dafür, dass Barrieren allgemeiner sind als hinderliche Bedingungen der Infrastruktur. Und selbst eine ungeeignete Infrastruktur ist viel mehr eine soziale als eine physische Barriere, denn ihre Existenz ist nicht naturgegeben sondern politisch und ökonomisch eine Frage von kalkulierte Nutzen und kalkulierten Kosten.

Ich würde den Begriff der Barriere noch allgemeiner formulieren und ihn als ein Hindernis bezeichnen, zwischen dem individuellen Bedürfnis (oder dem Zweck) eines Menschen zu dem Mittel (oder den Mitteln), die zu seiner Verwirklichung notwendig sind und die zur Verfügung stehen. Die Beeinträchtigungen, die die Barrieren darstellen, und die für das Subjekt daraus erwachsen, können unterschiedlich aussehen.

Es kann erstens die Situation eintreten, dass das Mittel, welches zur Verfügung steht, schlichtweg untauglich ist: etwa die Treppe für den, der sie nicht benutzen kann. Genauso aber kann eine bestimmte Pädagogik untauglich sein, für die Person, die mit ihr nicht zurecht kommt, also danach nicht gut lernen kann. Die Diskussion über alternative Lernformen in der Schule (z.B. Handlungsorientierung, offener Unterricht etc.) thematisiert diese Form von Barriere implizit schon seit langem. Auch die Reflexion auf Lernprobleme, die aus dem Anspruch bestimmter Strukturen der Regelschule resultieren („ADHS“), berücksichtigt implizit diese Frage: die zur Verfügung stehenden Mittel des Lernens sind für die Subjekte des Lernens ungeeignet.

Diese Einschränkung kann sich von der Pädagogik über die Strukturen und Anforderungen bis zum vorhandenen Lernmaterial und den Methoden erstrecken.

Zweitens kann das Mittel zwar prinzipiell vorhanden, aber für den, der es benötigt, unerreichbar sein: die Verfügung über Geld, also materiellen Reichtum wäre hier ein alltägliches Beispiel. Eine solche Barriere kann innerhalb des Bildungssystems auch durch einen Ausschluss von Bildung bestehen, also z.B. durch das systematische Fehlen von Bildungsangeboten in bestimmten Institutionen. Darin liegt eine große Problematik der Sonderschulen, die bestimmte Inhalte nicht oder nur sehr reduziert anbieten und auch im Bedarfsfall in der Regel nicht in der Lage sind, entsprechend zu reagieren. Eine autistische Schülerin, die ich an der Schule für geistig Behinderte unterrichtete, begann im Alter von acht Jahren aus eigener Initiative Englisch zu lernen – eine Situation auf die diese Schulform weder vorbereitet ist noch angemessen eingehen kann.

Barrieren sind das Grundproblem, wenn es um eine unzureichende Teilhabe oder Partizipation geht. Diese Situation trifft auch auf die Schule zu. Viele Schwierigkeiten, die sich innerhalb der Integration immer wieder ergeben sind Barrieren geschuldet, die durch die Leistungssortierung im normalen Alltag der Regelschule entstehen. Es sind Barrieren, die in erster Linie das Lernen der Schülerinnen und Schüler behindern.

3. Welche Barrieren setzt die Schule?

Ich gehe erst einmal davon aus, dass Kinder, die zur Schule kommen, prinzipiell motiviert sind, zu lernen. Die Inhalte und Formen, also das was sie lernen wollen und wie sie lernen können, sind dabei zum Teil sehr unterschiedlich. Einige motivieren Arbeitsblätter, andere das Spiel und wieder andere das Erforschen. Die einen Schreiben gerne, die anderen haben Spaß an anderen Tätigkeiten. Die besonderen, d.h. individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler passen dabei nicht immer zu den Strukturen, die die Schule bietet, oder zu den Anforderungen, die sie aufstellt. Ich würde sagen, dass die Schule dadurch Barrieren schafft, die verschiedene Bereiche des Schullebens betreffen. Und diese Barrieren werden durchaus von der Schule „gesetzt“. Sie entstehen als behindernde Bedingungen nicht zufällig oder als Nebenprodukt des Schulalltags, sondern die Schule gibt Strukturen vor, die nicht

für jeden barrierefrei sind. Viele dieser Barrieren haben einen gemeinsamen Hintergrund. Sie beruhen auf der in der Schule praktizierten Sortierung der Schülerinnen und Schüler nach Leistung und auf der dadurch entstehenden Konkurrenz. Die Barrieren können dabei unmittelbar mit dieser Praxis in Beziehung stehen oder vermittelt über den Einfluss, den die Sortierung auf das Lernen und den Schulalltag allgemein hat.

Der erste Bereich, der sich in diesem Zusammenhang verallgemeinern lässt sind Behinderungen des Lernens oder

3.1. Lern-Barrieren

Die Thematik der Behinderung des Lernens durch die schulische Leistungssortierung ist nicht neu: das Lernen in der Schule besteht nicht einfach in einer Auseinandersetzung der Schüler mit interessanten Gegenständen, also Themen, Aufgaben, Projekten o.ä., die die Lernenden sich aus eben diesem Grund, aus dem eigenen Interesse heraus, ausgewählt haben. Das, was beim Lernen eigentlich zentral ist, nämlich die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, ist in der Schule stets von anderen Anforderungen begleitet, die die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen oder bewältigen müssen: „Kinder und Jugendliche werden gezwungen, eine Vielzahl von sachfremden Bedingungen zu akzeptieren, ohne die der schulische Lernprozess gewissermaßen verboten ist“ (Waldrich 2007, 56). Auf einige dieser Punkte möchte im Folgenden eingehen (vgl. dazu Findeisen 2006, Waldrich 2007, Siebert & Sobich 2010). Nicht alle der genannten Aspekte treffen dabei auf jede Schule und jede Klasse in identischer Weise zu. In verschiedenen Schulformen, Altersstufen aber auch abhängig von pädagogischen Ansätzen können diese Behinderungen des Lernens im Schulalltag unterschiedlich ausgeprägt sein.

3.1.1. Lernen als Konkurrenz um (gute) Noten

Jeder Person, die sich an ihre eigene Schulzeit zurück erinnert, werden vermutlich Situationen einfallen, die von der Konkurrenz um gute Noten geprägt waren. Das Lernen in der Schule wird stark von dieser Konkurrenz beeinflusst. Entscheidend ist dabei, dass den Schülern (vielleicht gerade in den älteren Jahrgängen) nicht selten

die formalen Resultate ihres Lernprozesses wichtiger sind als die Themen, mit denen sie diese Noten erreicht haben. Sie sind faktisch gezwungen, sich mit Inhalten zu befassen, die sie nicht interessieren, bzw. sich für Themen zu interessieren, ohne selbst einen inhaltlichen Sinn damit zu verbinden. Sich beim Lernen so *widersprüchlich* verhalten zu können, ist eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch – und ein Grund dafür, weshalb einige Schüler die Regelschule verlassen müssen.

Die Lehrer hingegen sind aufgefordert, für eine Notenverteilung zu sorgen. Selbst wenn sie auf die kritischen Noten 5 und 6 in einem Kurs oder einer Klasse manchmal verzichten können, so gibt es doch keine Diskussion darüber, dass eine Aufteilung in „sehr gut“, „gut“ oder „ausreichend“ an sich stattfindet. Den meisten Lehrern käme es vermutlich schon intuitiv komisch vor, wenn alle ihre Schüler auf einmal sehr gut wären – und so ein Ergebnis führt in der Praxis normalerweise zu der Konsequenz, die Anforderungen für die nächste Arbeit zu erhöhen.

Die Leistungssortierung, die als „zweite Ebene“ beim Lernen auftritt, fungiert prinzipiell als Barriere, durch die die „erste Ebene“ (das eigentliche, inhaltliche Lernen) beeinträchtigt wird. Diese Beeinträchtigung wird häufig bei Lernmisserfolgen sichtbar, aber auch erfolgreiche Schüler können unter Schul- und Versagensangst, Leistungsdruck etc. leiden. Darin besteht ebenfalls eine Norm der Regelschule: eine solche *Belastung* muss ein „normaler Schüler“ verkraften können. Dieses Problem wird auch durch Kompetenzraster oder Lernberichte nicht wirklich gelöst – zumindest sofern damit die „Zugangsberechtigung“ zu bestimmten Bildungsangeboten verbunden bleibt, solange also eine Leistungserfassung aus Gründen der Auslese stattfindet. Und was es in dem Fall bedeutet, einigen Schülern Notenzeugnisse und anderen Schüler Berichte auszuhändigen, spricht für sich selbst! Die Auslese wird hier bereits über die äußere Form der Urkunde sichtbar.

3.1.2. Reglementierung und Zeitdruck: Die Lern-Strukturen und der Lehrplan

Wann in der Schule zu welchem Thema gelernt wird und wie lange ist selten eine Entscheidung der Schülerinnen und Schüler. Es gibt einen Lehrplan, der sowohl inhaltlich als auch leistungsbezogen einen einzuhaltenden Rahmen vorgibt. Es gibt in den meisten Schulen keine freie Wahl, wann und wie oft am Tag das Fach gewechselt wird oder welche Fächer aufeinander folgen. Auch eine individuelle Wahl der Inhalte ist äußerst selten, geschweige denn eine Wahl der Personen, von denen man

unterrichtet werden bzw. mit denen man zusammenarbeiten möchte. Auch die Zeitdauer des Lernens ist extrem unflexibel: häufig sind es 45 oder 90 Minuten, die für ein Thema am Stück zur Verfügung stehen. Aus ihr erwächst ein ständiger Druck: man kann nicht einfach früher in Pause, wenn die 90 Minuten mehr Zeit sind, als gerade benötigt werden. Und man kann nicht einfach weiterarbeiten, wenn der gleiche Zeitraum für ein Thema nicht genügt. Die Zeiten orientieren sich also nicht an den Inhalten – das wäre für den Lernprozess sicherlich am sinnvollsten – sondern im Gegenteil, die Inhalte an den Zeiten. Eine solche Vorgehensweise, z.B. 45 Minuten in einem interessanten Buch zu lesen, und nicht so lange es spannend ist, die Lust da ist, die Aufmerksamkeit reicht etc., würden die meisten Menschen im privaten Bereich selbstverständlich für sich ablehnen. In der Schule hingegen gilt dieser Rhythmus als völlig normal. Die Beispiele zeigen, dass das Lernen in der Schule weitgehend den Strukturen untergeordnet wird und nicht anders herum. Auch damit schafft die Schule Lernbarrieren, an denen viele Schüler scheitern, denn sie müssen in der Lage sein, ihr *Lernen den jeweiligen Strukturen anzupassen*.

3.1.3. Prüfungslernen

Das Lernen vor dem Hintergrund einer Auslese nach Leistung beinhaltet noch eine weitere Besonderheit, die vielmehr eine Lern-Barriere als eine Lernhilfe darstellt. Wenn es um das Lernen für Prüfungen geht ist oftmals davon die Rede, dass „Lernstoff“ bewältigt werden muss. Diese Formulierung legt bereits die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand nahe, die damit verbunden ist. In den Prüfungen geht es darum, Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt reproduzieren zu können. Im besten Fall haben die Schülerinnen und Schüler die Thematik verstanden. Oftmals werden Lerninhalte aber für Prüfungen (auswendig) gelernt und relativ schnell wieder vergessen. Die gegenständliche Motivbildung, also der Vorgang in dem ein Lernender das, was er lernt, auch als für sich sinnvoll, interessant oder nützlich einschätzt, ist in der Schule eher dem Zufall überlassen. Das Motiv zum Lernen besteht oft nur in dem Ziel, die Prüfung zu schaffen, richtet sich also nicht auf die eigentlichen Lerninhalte. Bei nicht wenigen Menschen führt diese Art des Lernens dazu, dass sie eine Abneigung gegen das Lernen überhaupt entwickeln. Und sie trägt ebenfalls viel dazu bei, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Anforderungen der Regelschule nicht einhält oder einhalten kann.

3.1.4. Verhindertes Lernen

Die Schule erschwert das Lernen nicht nur, sondern sie verhindert es auch immer wieder. Ein grundlegender Widerspruch ihrer Praxis ist – vom Lernen her gedacht – die Beschränkung der Lernmöglichkeiten. Anstatt denjenigen Schülerinnen und Schülern, die langsamer Lernen, mehr Zeit zur Verfügung zu stellen, bekommen sie weniger Zeit dafür. Sie verlassen die Schule früher als ihre „leistungsstarken“ Mitschüler und ihnen wird gleichzeitig die Möglichkeit höherer Bildung, z.B. durch ein Studium, zunächst vorenthalten (der zweite Bildungsweg bietet für einige die Option, das nachzuholen).

3.2. *Gleichheit, Ungleichheit und besondere Lernbedürfnisse*

Besondere Lernbedürfnisse sind eigentlich gar nichts Besonderes sondern ziemlich selbstverständlich. Dass sich inhaltliche Vorlieben und Interessen der Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden ist ebenso alltäglich wie die Tatsache, dass sich jeder das Lernen unterschiedlich arrangiert – sofern es geht. Denn die Schule setzt dafür einen allgemeinen Maßstab, nicht nur was die Inhalte betrifft, sondern auch bezogen auf die meisten „Nebensächlichkeiten“ (die gar nicht immer so nebensächlich sind) – von der Körperhaltung bis teilweise zur Farbe des Stiftes, mit der geschrieben werden darf. Zu dieser Form der Normierung des Lernens gehört, dass die Schule kaum darauf eingestellt ist, besondere technische Hilfsmittel, Materialien o.ä. im Unterricht zum Einsatz kommen zu lassen. Häufig ist bei einem entsprechenden Bedarf eine der ersten Fragen, wie ein nicht legitimer Einsatz der Hilfsmittel verhindert werden kann. Die Schule achtet damit weniger auf individuelle Bedürfnisse (z.B. einen Computer als Schreibhilfe) als auf die Einhaltung der Regeln, die für das Erreichen der Leistungsnorm gelten: der Computer könnte zum Schummeln dienen!

Integration wird oft als ein Thema der Gleichberechtigung verstanden. In der Schule ist die Gleichheit selbst meist das Problem. Eine gleichberechtigte Behandlung der Schülerinnen und Schüler wird von ihr relativ konsequent praktiziert, nämlich dadurch dass die Institution die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen und der Lernbedürfnisse weitgehend ignoriert. Diese Gleichheitsnorm – Bourdieu (2006)

spricht hier von einer formellen Gleichheit – hat nicht nur Auswirkungen auf das Lernen in der Schule: in Form der Schulfähigkeit wirkt dieser Anspruch weit in den vorschulischen Bereich hinein. Die Bedingungen des Lernens sind für alle gleich – und damit wird eine Ungleichheit reproduziert die denjenigen schadet, für die die Bedingungen ungeeignet sind. Auch die Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler ist eine Barriere, zumindest für einen Teil von ihnen.

Zwar wird in den Schulen seit einiger Zeit viel über individualisiertes Lernen diskutiert und viele Lehrer legen großen Wert darauf, besondere Umstände oder Voraussetzungen ihrer Schüler zu berücksichtigen. Doch bislang geht diese Auseinandersetzung noch kaum dahin, die Lern- und Leistungsnormen der Schule an sich zu hinterfragen.

3.3. Integration im Widerspruch zwischen Konkurrenz und Solidarität

Die Integration hat stets viel Wert darauf gelegt, dass die Schülerinnen und Schüler, die der schulischen Norm nicht entsprechen, im Klassenverband oder in der Schulgemeinschaft trotzdem anerkannt und geachtet werden. Dieses Ziel ist vielleicht der wichtigste Schwerpunkt der Integration, denn auch wenn ein gemeinsames Lernen als nicht mehr realisierbar erscheint, bleibt die so genannte soziale Integration als primäres Anliegen der Integration bestehen.

Doch auch dieser Bereich wird massiv von der allgemeinen Leistungsorientierung beeinflusst und stellt die Integration immer wieder vor das Problem zwischen der Konkurrenz um Leistungen und dem pädagogischen Ziel der Gemeinschaftlichkeit oder der Solidarität zu vermitteln. Diese Konflikte können in den verschiedensten Variationen auftreten und reichen von Mobbing über die Weigerung zur Zusammenarbeit bis hin zu verständnislosen Reaktionen darauf, dass eine Schülerin oder ein Schüler besondere Bedingungen zugestanden bekommt. Klasseninterne Gerechtigkeitsdebatten, etwa darüber, warum und ob ein Mitschüler mehr Zeit zum Schreiben einer Arbeit bekommt (z.B. durch den Nachteilsausgleich), sind in der Regel darauf zurückzuführen, dass die anderen Schüler die schulischen Normen verinnerlicht haben – und sie in der Konsequenz für alle einfordern. Geschieht dies nicht, fühlen sich einige der Nichtbehinderten benachteiligt. Die Konkurrenz zwischen Schülern, die die Schule durch ihre Regelungen bewirkt, ist daher auch eine Barriere für den sozialen Umgang untereinander.

Dass diese Fixierung auf Normen nicht nur an den Regelschulen stattfindet, sondern auch an den Sonderschulen hat Franz Christoph in dem Film „Krüppel kontra Sorgenkind“ beschrieben: an der Schule für Körperbehinderte, die Christoph besuchte, mobbten die weniger Behinderten die schwerer Beeinträchtigten. Für ihn ergab sich daraus nicht nur der Anlass, zu vermitteln, sondern auch die Normen zu in Frage zu stellen, auf denen diese Handlungsweisen beruhen.

4. Ist Barrierefreiheit in Integrationsklassen möglich?

Ich möchte den Grundgedanken des vorigen Abschnittes noch einmal zusammenfassen: Schülerinnen und Schüler werden aus der allgemeinen Schule ausgesondert (auch, wenn sie über die „Verleihung“ des I-Status nicht die Schule wechseln müssen), wenn sie die Barrieren der schulischen Norm nicht ohne spezielle Hilfen bewältigen können. Diese Barrieren bestehen nicht nur in Form der Räumlichkeiten, sondern sie existieren auch vermittelt über den Leistungsanspruch als eine Behinderung des Lernens und eine Beeinträchtigung des sozialen Umgangs untereinander. Die Integration als sonderpädagogische Unterstützung innerhalb *dieser* Regelschule versucht, mit den genannten Bedingungen umzugehen. Sie ist daher stets mit den (Leistungs-) Normen konfrontiert und findet darin auch eine Schranke ihrer Möglichkeiten vor.

Neben den räumlichen Barrieren, die in vielen Schulen existieren, beinhaltet die Schule als Institution strukturell Lernbarrieren und soziale Barrieren. Daher kann Barrierefreiheit in diesem Kontext nicht einfach bedeuten, den baulichen Zustand zu verändern, sondern muss auch auf die strukturellen und sozialen Hindernisse ausgerichtet sein, die einem gemeinsamen Lernen ohne Stigmatisierung und Aussonderung entgegenstehen. Die Integration wird das praktisch nicht erreichen, solange sie bildungspolitisch als Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule gedacht und umgesetzt wird. Die wissenschaftliche Integrationspädagogik ist und war dabei sehr in ihrem Primat der unmittelbaren Praxisnähe verhaftet und wird die Problematik auf diesem Wege nicht lösen können. Es stellt sich aber die Frage, ob die Inklusionspädagogik in diesem Punkt eine andere Perspektive bietet als die von ihr kritisiert Integration.

5. Einige Anmerkungen zur Inklusionspädagogik

1. In der pädagogischen Auseinandersetzung um Inklusion fällt zunächst der Umstand auf, dass Inklusion einerseits als perspektivisches Ziel einer nicht aussondernden, also nicht segregierenden Pädagogik verstanden wird. Andererseits bekommen jedoch immer mehr bereits bestehende Integrationsformen die Bezeichnung „inklusive“ zugesprochen. Der Begriff erscheint dann als eine Art Auszeichnung für besonders vorbildliche Projekte, doch die Diskussion um die letztlich notwendigen qualitativen Momente von Inklusion verschwindet dahinter. So wurden in der Literatur etwa die integrierten Regelklassen in Hamburg als ein Beispiel für Inklusion bezeichnet (Hinz 2006) – obwohl einige der genannten Lern-Barrieren zweifelsohne auch für diese Schulform gelten können. Darüber hinaus ist es außerdem fraglich, ob eine praktizierte Inklusion, wenn die Bedeutung des Begriffs wirklich die einer Schule ohne Aussonderung sein soll, sich tatsächlich auf die Zeit der Grundschule beschränken kann. Hier zeigt sich, dass diese Form des Praxisbezugs beim Inklusionsbegriff wie schon in der Integrationspädagogik tendenziell zu einer Relativierung der konzeptionellen Ansprüche führt.
2. Die Debatte um den Begriff wird oftmals sehr abstrakt geführt. Dieses Dilemma möchte ich anhand eines Zitates von Boban und Hinz darstellen: „Eine erfolgreiche inklusive Praxis stützt nicht nur SchülerInnen mit den Fähigkeiten aus, die Welt zu verändern, sondern zugleich auch, sich in den bestehenden Verhältnissen souverän zu bewegen. Insofern vermittelt sie gleichzeitig die praktischen Fähigkeiten, einen Test zu bestehen und die theoretischen Fähigkeiten, die schwierigen Effekte eines testfixierten Curriculums kritisch analysierend zu erkennen“ (2008, 72). Zum einen finden wir die Problematik des ersten Punktes verschärft wieder: in diesem Sinne kann Inklusion als Praxis bereits innerhalb eines selektiven Schulsystems realisiert werden. Das zweite Problem ist, dass in der pädagogischen Inklusionsdebatte die Frage nach den „nötigen Veränderungen“ und den „bestehenden Verhältnissen“ oftmals so unbestimmt bleibt, wie in diesem Zitat. Welche strukturellen Bedingungen für eine Inklusion notwendig verändert werden müssen oder sollten bleibt damit offen.

3. Die Inklusionspädagogik entwirft ein Bild von einer idealen Pädagogik, ohne dabei systematisch die Voraussetzungen zu analysieren, die das jetzige Bildungssystem setzt. Neben der Formulierung von Idealvorstellungen setzt auch die Inklusionspädagogik häufig auf das Primat der Praxistauglichkeit. Aus diesem Grund werden zentrale Widersprüche oder Gegensätze nicht erkannt – ähnlich wie es zuvor bei der Integrationspädagogik der Fall war. Beispielhaft dafür ist der Index für Inklusion (2003). Dort beschränkt sich etwa der Umgang mit der Leistungsbewertung auf das Ziel, ihre schädlichen Auswirkungen zu reduzieren (vgl. Indikator C.1.6.), verbleibt also in dem o.g. Widerspruch zwischen Konkurrenz und Gemeinschaftlichkeit. Auf diese Weise wird die wissenschaftliche Betrachtung der Hintergründe der Bewertung und ihrer Folgen gänzlich ausgeblendet, der Schwerpunkt liegt auf praktischen Erwägungen unter Voraussetzung einer Sortierung nach Schulleistungen.

4. Die Inklusionspädagogik führt die Auseinandersetzung um den Begriff als pädagogische Debatte. Dieser Umstand ist insofern fragwürdig, als dass die Realität der Schule nicht einfach auf die Pädagogik reduziert werden kann. Bildungspolitische Vorhaben und entsprechende Bedingungen, denen die Schule unterliegt, beruhen auf allgemeinpolitischen und ökonomischen Zielsetzungen. Diese schulischen Bedingungen werden in der Inklusionspädagogik kaum reflektiert und bilden daher oftmals den (teilweise unkritisch) akzeptierten Rahmen für die inklusive Theorie und Praxis. Inklusion lässt sich nicht allein innerhalb des Systems Schule realisieren.

Wenn Inklusion eine nicht selektive, allgemeine und differenzierte Pädagogik für alle bedeuten soll, dann ist dies ein unterstützenswertes Vorhaben. Die Auseinandersetzung über diese Thematik innerhalb der Pädagogik ist jedoch schwierig. Die Motivation dazu kann sich mit berufsspezifischen Anliegen verbinden, die eher auf ein neues, positives Bild der eigenen sonder- oder integrationspädagogischen Tätigkeiten ausgerichtet sind als auf ein konsequentes Festhalten an möglichen gesellschaftspolitischen Zielen der Inklusion. M.E. hat die Behindertenbewegung hier historisch gesehen einen großen Vorteil: aus der Perspektive der Betroffenen heraus sind die Tendenzen nicht so groß, bei der Reflexion auf nötige Veränderungen pädagogischer und institutioneller Strukturen einen Weg des geringeren Widerstandes zu ge-

hen. Eine Politisierung des Inklusionspädagogischen Diskurses ist Seitens der Pädagogik derzeit jedenfalls kaum zu erkennen.

Literatur

- Becker, J.: Leben oder Überleben – Dimensionen der Barrierefreiheit im Stadtraum. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte“ des Zentrum für Disability Studies (ZeDiS) der Universität Hamburg; WS 2008/2009.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): Index für Inklusion. Halle 2003.
- Boban, I. & Hinz, A.: „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In: Ziemer, K., Reflexive Didaktik. Oberhausen 2008, 71-98.
- Bourdieu, P.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg 2006
- Feuser, G.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28 (1989) 1, 4-48.
- Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995.
- Findeisen, U.: Mit Leistungslernen zum Erfolg und Misserfolg – von der Selbstachtung bis zur Schulangst. In: Systeme 20 (2006) 2, 173-199.
- Hinz, A.: Inklusion. In: Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2006, 97-99. b
- Peter, W.: Der lange Marsch zur Barrierefreiheit. In: Hermes, G. & Köbsell, S. (Hg.), Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Kassel 2003.
- Siebert, B. & Sobich, F.O.: Auslese als Lern-Behinderung. In: Beck, I., Feuser, G., Jantzen, W. & Wachtel, P. (Hg.), Behinderung, Bildung und Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 7: Entwicklung und Lernen. Stuttgart 2010. (i.V.)
- Waldrich, H.-P.: Der Markt, der Mensch, die Schule. Köln 2007.