

hlz-Interview

Für eine Pädagogik der Vielfalt Inklusion ist mehr als Addition

hlz: Du hast die Integrationsklassen und die Integrativen Regelklassen in Hamburg mitinitiiert. Für dich - so heißt es auf deiner Homepage - hat das Thema Integration, also die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern, lebensgestaltende und identitätsprägende Bedeutung. Hamburg will jetzt flächendeckend die schulische Integration ermöglichen. Die Bildungsbehörde spricht davon, dass sie dabei konsequent die UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen umsetzt. Ist dieses endlich der Schritt, für den du dich die letzten Jahrzehnte eingesetzt hast?

Hans Wocken: Ich gebe darauf eine sehr persönliche Antwort. Mein Traum war es, dass am Ende meiner beruflichen Tätigkeit die gesamte Grundschule in Hamburg integrativ sein würde und es keine Sonderschulen für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten mehr geben würde. Das wäre in Hamburg durchaus möglich gewesen, nun wird dieser Traum durch das neue Schulgesetz der Hansestadt Bremen verwirklicht.

hlz: Mit dem Papier „Eckpunkte Sonderpädagogische Förderung“ hat die Hamburger Regierungskoalition ihr neues Handlungsmodell vorgestellt. Handelt es sich dabei um einen inklusiven Ansatz im Sinne der UN-Konvention?

Hans Wocken: Die „Eckpunkte“ folgen bestenfalls problematischen Annahmen der Integration. Sonderpädagogik und Integration unterstellen, es gäbe „normale“ Kinder und von diesen abweichende „Sonderlinge“, die trotz ihrer Defizite und Besonderheiten in eine homogene Mehrheit von unauffälligen Schülern aufgenommen, „integriert“ werden. Das Menschenbild der Inklusion hingegen sieht jedes Kind als „besonders“ und einmalig an. Die UN-Konvention fordert Gesellschaft und Pädagogik dazu auf, die Individualität aller Kinder wahrzunehmen und wertzuschätzen. Die „Eckpunkte“ tradieren demgegenüber die Vorstellung, man könne die Gesamtheit der Kinder sauberlich trennen und in die Schubladen „behindert“ bzw. „nicht-behindert“ stecken. Das Hamburger Konzept ist nicht inklusiv, sondern allenfalls integrativ.

hlz: Tragende Leitidee der neuen sonderpädagogischen Förderung soll die diagnosegeleitete Integration sein. Sonderpädagogische Förderung soll zielgenau erfolgen. Die Diagnostik soll helfen die jeweiligen individuellen sonderpädagogischen Förderziele exakt zu bestimmen. Ist das möglich?

Hans Wocken: Die „diagnosegeleitete Förderung“ ist eine Lieblingsvokabel der Sonderpädagogik. Zuerst muss ein Kind diagnostiziert werden, dann ergeben sich quasi von selbst aus den diagnostischen Informationen auch

„exakte“ Förderziele und konkrete Fördermaßnahmen. Aus dem IST folgt das SOLL, so die These. In den Handlungswissenschaften ist aber das Verhältnis zwischen IST und SOLL genau umgekehrt. Was folgt aus der Tatsache, dass ein Nagel 2 cm aus einem Brett herauschaut? Nichts! Wenn der Nagel das Brett halten soll, dann sollte er auch ganz eingeschlagen werden. Wenn der Nagel aber zum Aufhängen von Gegenständen dient, dann stimmt es. Das IST sagt über das Ziel gar nichts, das Ziel ist nicht aus dem IST ableitbar. Die leichtfertigen Versprechungen der sog. Förderdiagnostik, sie bringe Ziele und Maßnahmen sonderpädagogischen Handelns aus sich selbst hervor, sind nicht einlösbar.

Redensarten wie „zielgenau“, „exakt“ oder „speziell“ suggerieren eine Professionalität, die zwar statusförderlich ist, aber fachlicher Nonsens. Eine Sonderpädagogik, die sich durch Zielgenauigkeit und Exaktheit profilieren will, gleicht einer Art Laser-Pädagogik, die punktgenau die Defizite behebt. Laser-Pädagogik basiert auf einer mechanistischen Modellvorstellung, wonach das Menschenkind aus allerlei Rädchen und Funktionen besteht. Und etwaigen Dysfunktionen muss man dann durch spezielle Funktionstrainings auf den Leib rücken.

hlz: Je früher und genauer der Entwicklungsstand eines Kindes erfasst wird, umso besser kann - so das neue Hamburger Konzept - der individuelle Förderplan formuliert werden. Ist dieses nicht im Interesse der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sinnvoll?

Hans Wocken: Die Frage setzt voraus, dass eine frühe Erfassung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs überhaupt möglich ist. Diese Annahme ist strittig. Nehmen wir als Beispiel Schüler mit sogenannten „Lernbehinderungen“. Kein Experte dieser Welt kann bereits bei Schulbeginn feststellen, ob ein Kind „schulreif“ ist und die Grundschule erfolgreich bestehen wird. Leistungsbehinderungen können erst in Leistungssituationen verlässlich erkannt werden. An eine Diagnose manifester Lernbehinderungen kann man daher frühestens etwa ab Klasse 3 denken.

Ich verweise ferner auf die Misserfolgsgeschichte der sogenannten Schulreifetests. Man hat einmal geglaubt, man könne schon bei Schulbeginn den wahrscheinlichen Erfolg und Misserfolg von Kindern in der Schule vorhersagen. Der wissenschaftliche Forschungsstand belegt seit den 70er Jahren eindeutig das Scheitern prospektiver Schulfähigkeitstests.

Weiterhin ist die Annahme irrig, dass Eigenschafts- und Statusdiagnostik eine notwendige und hilfreiche Bedingung für eine planvolle individuelle Förderung sind. Die sonderpädagogischen Gutachten, die beim Aufnahmeverfahren für Sonderschulen durchgeführt werden, entbehren entgegen dem Anspruch der Förderdiagnostik mehrheitlich der Förderorientierung. Die „Fördergutachten“ konzentrieren sich auf die Frage, ob überhaupt Förderbedarf besteht und welche Schule das Kind besuchen soll. Das Wie der Förderung wird in den Gutachten eher selten

und zumeist undifferenziert thematisiert. Nicht zuletzt ist es fraglich, ob sich aus Persönlichkeitseigenschaften wie Intelligenz oder aus Diagnosen wie ADHS unmittelbar relevante Förderkonzepte „ableiten“ lassen.

hlz: Die Bildungsbehörde sagt, die Ressource folgt dem Kind. Sie soll schülergenau zugewiesen werden. Das sonderpädagogisch diagnostizierte Kind erhält einen Rucksack mit dem ihm zugewiesenen Förderstunden. Ist es nicht sinnvoll, zunächst die Art und Weise der Behinderung festzustellen und dann die Ressource darauf bezogen dem jeweiligen Kind zuzuweisen?

Hans Wocken: Das Eckpunkte-Papier leistet sich die dreiste Fehlinterpretation der UN-Konvention, dass das Label oder Etikett „Behinderung“ die Voraussetzung für eine Ressourcenzuweisung in der Inklusion sei. Die Behindertenrechtskonvention verbietet nachdrücklichst jegliche Diskriminierung. Aus menschenrechtlicher Perspektive ist daher das Labeln und Abstempeln von Kindern als „behindert“ höchst problematisch. Alle Kinder haben ein verfassungsmäßig zugesichertes Recht auf Bildung, sie müssen sich dieses Recht nicht erst durch die Zumutung eines Stigmas erkaufen. Die Formel „Die Ressource folgt dem Kind“ beinhaltet in ihrem Kern die unselige Wahrheit „Die Ressource folgt dem Stigma“. Die persongebundene Ressourcenzuweisung ist mit einem unauflösbaren Paradox verknüpft: Zuerst wird das Kind diagnostisch geschädigt, danach bemüht man sich um eine „Heilung“ des angerichteten Schadens.

hlz: Die Ressource soll den behinderten Kindern zugute kommen. Reicht dieses Konzept für den Ausbau einer inklusiven Schule?

Hans Wocken: Das Eckpunkte-Papier ist ausschließlich auf die behinderten Kinder fixiert. Der Gesichtskreis der Inklusion geht weit darüber hinaus und bezieht grundsätzlich alle Kinder ein. Eine inklusive Schule muss gleichzeitig auch etwa die Förderung von Migrant*innen, die Herausforderungen der Kinderarmut und die nachhaltige Unterstützung eines gewaltfreien Zusammenlebens im Konzept mit bedenken. Die Eckpunkte leiden an einer Blickverengung auf behinderte Kinder. In der Inklusion geht es nicht nur um Sonderpädagogik. Die Schulbehörde müsste bei den Konzeptplanungen entsprechend auch die Expertise anderer Heterogenitätsdimensionen mit einbeziehen.

hlz: Was gehört dann deines Erachtens alles zum Aufbau einer inklusiven Schule?

Hans Wocken: Dazu wäre Vieles zu sagen. In aller Kürze: Das Allerwichtigste ist ein neues Menschenbild und eine neue pädagogische Grundhaltung, die ich einmal mit „inklusionspädagogisches Ethos“ umschreiben will. Zu den grundlegenden Einstellungen gehört 1. die vorbehaltlose Wertschätzung der Verschiedenheit aller Kinder und 2. die Anerkennung und Achtung der gleichen Würde aller Kinder. Aus der

bejahen Verschiedenheit und Gleichwürdigkeit aller Kinder folgt praktisch das Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“, die als Leitidee die Gemeinsamkeit der Verschiedenen verfolgt. Das wichtigste pädagogische Prinzip einer inklusiven Schule ist die Individualisierung des Lernens, und hier insbesondere das Prinzip des zieldifferenten Lernens. „Lernen im Gleichschritt“ und „Rasenmäherpädagogik“ sind mit einem inklusiven Unterricht nicht vereinbar.

Als nächste, nicht minder wichtige Bedingung ist die multiprofessionelle Unterstützung inklusiver Arbeit zu nennen. Ein einziger Pädagoge kann mit einer heterogenen Lerngruppe nicht mehr klarkommen. Der Vielfalt der Kinder muss durch eine Vielfalt von Pädagogen, durch ein Mehrpädagogen-System entsprochen werden.

hlz: Die BSB verfolgt nicht mehr das Konzept der Integrativen Regelklassen. Sie lehnt eine systemische Zuweisung sonderpädagogischer Förderung und systemische Arbeit, sozusagen die Arbeit um das behinderte Kind drum herum, ab. Sie will stattdessen am Kind und mit dem Kind arbeiten. Sind das Gegensätze?

Hans Wocken: Gegensätze keineswegs, aber dieser Ansatz ist einseitig. Die direkte Arbeit mit dem Kind muss unbedingt ergänzt werden durch die indirekte Arbeit für das Kind. Ein stammelndes Kind wird von der Klasse gehänselt, abgelehnt und gemoppt. Da hilft keine Stammertherapie, sondern die „normalen“ Kinder sind die eigentliche Aufgabe pädagogischer Bemühungen. Oder: Die schwachen Kinder werden besser lernen können, wenn die Lehrerin auch „Leichte Sprache“ spricht. Oder: Rituale und klare Strukturen schaffen eine Verlässlichkeit, die auch unsicheren und unruhigen Kindern zugutekommt. Inklusive Pädagogik fragt nicht zuerst nach den „Defiziten“ der behinderten Kinder, die dann zu kurieren sind, sondern nach den Barrieren, die Lernen und soziale Teilhabe behindern.

hlz: Die Bildungsbehörde sagt, zu viele Ressourcen seien bei der systemischen Zuweisung wie in den Integrativen Regelklassen vor Ort z.B. für Vertretung versickert und seien nicht zielgenau beim zu fördernden Kind angekommen. Die IR-Ressource sei aber kein allgemeines Extra für die Schule sondern ein Extra für behinderte Kinder gewesen.

Ist das IR-Konzept gescheitert?

Hans Wocken: Der Einsatz von Sonderpädagogen für Vertretung, Wartung der Physiksammlung und anderes mehr war und ist falsch. Wenn aber die Extra-Ressourcen den behinderten Kindern ans Bein gebunden werden, dann liegt diesem Denken die alte medizinische Denkweise von Behinderung als einer persönlichen Eigenschaft zugrunde. Behinderung – so auch die Auffassung der Behindertenrechtskonvention – entsteht aus der Wechselwirkung von individuellen Beeinträchtigungen und Umfeldbedingungen. Behinderung ist keine Eigenschaft einer Person, sondern das Merkmal einer Situation. Die Extras sind also durch die

größere Heterogenität der Lerngruppe, durch die Steigerung der Komplexität insgesamt begründet. Die Vorstellung, dass behinderte Kinder zu einer normalen Klasse „addiert“ werden und deshalb auch sonderpädagogische Extras hinzuaddiert werden müssen, ist überholt.

hlz: Die IR-Schulen sagen, sie hätten nicht nur behinderte sondern auch von Behinderung bedrohte Kinder sonderpädagogisch gefördert. Ist dieses nicht auch im neuen Modell möglich?

Hans Wocken: Genau dieser Punkt gehört zu den problematischsten Aspekten des Eckpunkte-Papiers. Das Konzept fordert eine vorausgehende Statusdiagnose von Behinderungen und realisiert erst nach der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eine Pro-Kopf-Zuweisung sonderpädagogischer Extras. Zuerst also die Diagnose und die Etikettierung, erst danach die Ressource. Dieses Ressourcen-Etikettierungs-Junktim verhindert damit frühzeitige sonderpädagogische Unterstützung. Die Eckpunkte-Pädagogik führt zur vollständigen Liquidierung von Prävention. Die Kinder müssen erst einmal in den Brunnen fallen, erst dann kommt die sonderpädagogische „Feuerwehr“ und rettet, was noch zu retten ist.

hlz: Die sonderpädagogische Diagnostik soll grundsätzlich extern erfolgen. Was hältst du von einer externen Diagnostik? Ist sie nicht unabhängiger und verlässlicher, als wenn in die jeweilige Integrationsschule eingebundene KollegInnen quasi für ihre Schule vor Ort testen?

Hans Wocken: Merkwürdigerweise ist bei den traditionellen Sonderschulaufnahmeverfahren niemals eine externe Diagnose praktiziert worden! Wenn die Sonderschulen selbst in eigener Regie die Aufnahmediagnostik durchführen, kann man durchaus an der Unabhängigkeit dieser Aufnahmediagnostik Zweifel haben. Wer ist dann eigentlich „sonderschulbedürftig“? Braucht das Kind eine Sonderschule oder braucht die Sonderschule dieses Kind? Neben der Unabhängigkeit ist für die Frage „Externe oder interne Diagnostik“ aber ein anderer Aspekt weitaus bedeutsamer. Eine externe Diagnostik ist nicht nahe genug am Kind und an seiner erschwerten Lernsituation dran. Gute Pädagogik braucht die sensible und kontinuierliche Wahrnehmung des Kindes in seinem Umfeld und in seinem Alltag. Externe Diagnostik läuft auf punktuelle Statusdiagnostik hinaus, wir brauchen aber lernprozessbegleitende Diagnostik!

hlz: Die sonderpädagogische Förderung wird von der Bildungsbehörde als subsidiär, also als nachrangig, gegenüber der allgemeinen Schule bezeichnet. Die neu zu schaffenden sonderpädagogischen Bildungszentren und nicht die allgemeinen Schulen sollen aber den Prozess der Inklusion steuern. Sie entscheiden über Art und Umfang der sonderpädagogischen Förderung, ihnen

obliegt die Personalzuweisung sowie die Fach- und Dienstaufsicht. Siehst du Vorteile in diesem Modell?

Hans Wocken: Ich bringe es nicht unter einen Hut, wie man auf der einen Seite den subsidiären, unterstützenden Charakter von Sonderpädagogik hervorhebt, aber schon im nächsten Atemzug die Steuerungs- und Aufsichtsfunktion für den Prozess der Inklusion reklamiert. Die neuen Bildungszentren beanspruchen gleichsam ein „Wächteramt“, so heißt es wortwörtlich in einem Positionspapier des Verbands Sonderpädagogik. Die Verantwortung für Inklusion muss bei der allgemeinen Pädagogik und in den inklusiven Schulen liegen! Die Sonderpädagogik wäre gut beraten, die behinderten Kinder wieder in die Obhut der allgemeinen Pädagogik zurückzugeben, auf illegitime Macht- und Kontrollansprüche zu verzichten und sich in subsidiärer Bescheidenheit zu üben.

hlz: Die integrative Förderung soll grundsätzlich im gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule erfolgen. Kann dieses bei einer nichtsystemischen Ressourcenzuweisung gelingen?

Hans Wocken: Dem Landesverband Sonderpädagogik ist wichtig, dass die Ressourcen „auch beim Kind ankommen“. Um dieses „Ankommen“ zu gewährleisten, muss dann wohl ein Sonderpädagoge in der Inklusion immer an der Seite der behinderten Kinder stehen und darf auch ausschließlich nur mit diesen Kindern arbeiten. Systemische pädagogische Arbeit kommt angeblich nicht bei den behinderten Kindern an und ist deshalb verboten. Die heimliche Theorie dieser personengebundenen Arbeit ist die Vorstellung, Inklusion sei eine Addition von Regelpädagogik und Sonderpädagogik. Der Klassenlehrer unterrichtet die ganze Klasse, der Sonderpädagoge kümmert sich parallel dazu um „seine“ Kinder. Kinder und Lehrer sind in einem Raum zusammen und werden doch in zwei Welten gespalten. Diese Art eines sonderpädagogischen Beistands, wo der Sonderpädagoge sich an den behinderten Kindern andockt, verdient nicht einmal den Namen Integration. Der personengebundene Einsatz von Sonderpädagogen hat eine Verhinderung gemeinsamen Lehrens und Lernens zur Folge. „Klempnerpädagogik“ ist Separation im Hause der Inklusion. Diese Art von Sonderpädagogik möge der Inklusion erspart bleiben.

hlz: Du formulierst für dich, das Ziel der Reise steht unverrückbar fest: Es ist die vielfältige, gemeinsame Schule für alle Kinder. Es geht darum, den Primat der Integration zu verwirklichen und Sonderpädagogik als eine subsidiäre Ergänzung der allgemeinen Pädagogik zu etablieren. In welche Richtung geht die Reise der Hamburger Bildungsbehörde?

Hans Wocken: Die Richtung stimmt schon! Die UN-Konvention verpflichtet alle Vertragsstaaten rechtsverbindlich zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystem. Die Bildungspolitik kann es sich in Deutschland folglich auch nirgendwo mehr leisten, nicht in Richtung Inklusion zu marschieren.

Die Eckpunkte haben zwar das richtige Ziel im Auge, aber das falsche Konzept. So wird Hamburg ein inklusives Bildungssystem nicht erreichen.

hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg 3-4/2010