

GASTBEITRAG

Plädoyer für das Ende sonderpädagogischer Feststellungsverfahren

Entgegen der menschenrechtlichen Verpflichtung zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems wird das Förderschulsystem bildungspolitisch verfestigt und ausgebaut. Die sonderpädagogischen Feststellungsverfahren spielen dabei eine Schlüsselrolle – und sollten abgeschafft werden.

03.02.2022 / Bundesweit / Artikel / Dr. Brigitte Schumann



© sakkmasterke - stock.adobe.com

Statistisch ist belegt, dass die Förderquote und damit der Anteil der Schüler:innen mit offiziell festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (an allen Schüler:innen mit Vollzeitschulpflicht) bundesweit seit 2009 kontinuierlich gestiegen ist. 571.672 Schülerinnen und Schüler hatten laut Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK) im Schuljahr 2019/20 diese Diagnose. Seit 2009 ist auch ihr Anteil in den allgemeinen Schulen deutlich gewachsen. Lediglich die Verminderung der Exklusionsquote, die den Anteil der ausgesonderten Kinder in Förderschulen erfasst, ist mit 4,2 % gegenüber 4,8 % bundesweit bis heute fast konstant geblieben.

Damit ist einerseits belegt, dass seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 der von der Konvention geforderte progressive Rückbau des Förderschulsystems in Deutschland nicht erfolgt ist. Andererseits ist ebenfalls offensichtlich, dass mehr Inklusion nicht – wie es die Konvention vorschreibt – weniger Exklusion bedeutet. Der Zuwachs

an Inklusion folgt vielmehr aus der Tatsache, dass immer mehr Schüler:innen als sonderpädagogisch förderbedürftig diagnostiziert werden.

Ausbau statt Rückbau

Sebastian Steinmetz, Michael Wrase et al. haben in ihrer Studie (2021) anhand menschenrechtlicher Indikatoren eine Typisierung der Bundesländer bei der Umsetzung schulischer Inklusion vorgenommen. Als „strukturpersistent“ bezeichnen sie die Länder, die sich der strukturellen Transformation des Förderschulsystems verweigern und vollumfänglich an ihrem ausdifferenzierten Förderschulsystem festhalten. 11 Bundesländer gehören dazu, wovon drei sogar einen Anstieg der Exklusionsquote zu verantworten haben. Dazu zählen sie Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz.

Klaus Klemm hat die jüngste Statistik der KMK (2021) zur sonderpädagogischen Förderung für das Schuljahr 2019/20 ausgewertet und festgestellt: „Ein Blick auf die Gesamtheit der Bundesländer zeigt, dass die Exklusionsquote neuerdings in acht Ländern steigt, in fünf Ländern stagniert und nur in drei Ländern weiter zurück geht“.

Auch NRW gehört zu den Bundesländern, in denen konventionswidrig der Anteil der Schüler:innen in Förderschulen nach der Auswertung von Klemm wächst.

Wie Information und Technik Nordrhein-Westfalen als Statistisches Landesamt im Oktober 2021 vermeldet, ist von 2019/20 bis 2020/21 die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen um 1,3 % gestiegen. Der Anstieg der Schülerzahl mit Förderbedarf um satte 2,5 % ermöglicht sowohl die Zunahme der Exklusion als auch der Inklusion. Während Steinmetz, Wrase et. al NRW vor dem Hintergrund des Regierungswechsels noch als „entwicklungsambivalent“ bezeichnen, dürfte es sich mit diesem Trend inzwischen eindeutig für die Gruppe der „strukturpersistenten“ Bundesländer qualifiziert haben.

Es ist sicherlich kein Zufall, dass sich diese auffällige Zunahme der Schüler:Innen mit Förderbedarf nach der Umstellung von der pauschalisierten, systemischen Ressourcenzuweisung im Förderbereich „Lernen“, „Sprache“ und „Emotionale - soziale Entwicklung“ auf die schülerbezogene Zuweisung unter der schwarz-gelben Regierung ereignet.

Sonderpädagogische Feststellung und Systeminteressen

Die KMK hat mit der Einführung des sog. Elternwahlrechts die Weichen für ein duales sonderpädagogisches Fördersystem gestellt. Damit werden die Ziele der UN-BRK zwar verletzt, aber die Interessen der Bildungspolitik und der Sonderpädagogik gewahrt. Das Förderschulsystem bleibt trotz steigender Inklusionsanteile erhalten, die wiederum der Bildungspolitik als Nachweis für ihre inklusive Schulentwicklung dienen.

Nach der Definition der KMK ist sonderpädagogischer Förderbedarf „bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“. Aus dieser tautologischen Definition lassen sich keine validen, verlässlichen, objektiven Kriterien für die förmliche Statuierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ableiten, dafür aber subjektive Ermessensspielräume für die sonderpädagogische Diagnostik, urteilen Kritiker:innen des Verfahrens wie bspw. Dagmar Hänsel.

Die Anmeldung der Schüler:innen bei den Feststellungsverfahren geht von den Schulen bzw. den Eltern aus. Die Tatsache, dass bei einer schülerbezogenen Ressourcenzuweisung an den offiziell festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf eines Kindes schulische Ansprüche auf zusätzliche sonderpädagogische Ressourcen zur Förderung verbunden sind, erklärt das Systeminteresse der allgemeinen Schulen an den Feststellungsverfahren. Dieses Interesse gilt erst recht, wenn die Schulen sich angesichts personeller Engpässe überfordert sehen. Da die Diagnose der Förderbedürftigkeit seit der UN-BRK nicht mehr automatisch den Förderschulbesuch nach sich zieht, ist der Widerstand der Eltern gegen ein Feststellungsverfahren gering.

Die Feststellungsverfahren sind zwar nicht bundeseinheitlich geregelt, aber immer liegt die Verantwortung für die diagnostischen Gutachten in der Hand von Sonderpädagog:innen, die in der Regel Förderschulen, Förderzentren oder Mobilen Sonderpädagogischen Diensten zugeordnet sind. Die Studie von Steinmetz, Wrase et al. legt nahe, dass mit Einführung der Inklusion das Verfahren vom Systeminteresse der Förderschulen geprägt ist, mit der Diagnostizierung einer immer größeren Zahl an sonderpädagogisch förderbedürftigen Schüler:innen bei gleichzeitig ansteigenden Inklusionsanteilen den eigenen Erhalt zu rechtfertigen.

Pseudo-Inklusion

Den Nachweis, dass die Sonderpädagogik ihre erheblichen Ermessensspielräume zur Ressourcenbeschaffung für die allgemeinen Schulen und zum Erhalt des Förderschulsystems nutzt, hat Hans Wocken in wissenschaftlichen Untersuchungen erbracht. Die steigenden Inklusionsquoten prangert er als „Pseudo-Inklusion“ an.

Wocken hat aufgezeigt, dass der Anstieg der Inklusionsquoten erwartungswidrig eben nicht mit einer äquivalenten Verminderung der Exklusionsquoten einhergeht. Bei den „Inkludierten“ handelt es sich hauptsächlich um Kinder, die bereits Grundschulen besuchen, früher als leistungsschwache Schüler:innen dazugehörten, aber seit der Ratifizierung der UN-BRK per sonderpädagogischer Etikettierung in „Inklusionskinder“ verwandelt werden. Nachweislich ist der Inklusionsanteil der Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf im Lernen in den allgemeinen Schulen erheblich gestiegen, während ihr Exklusionsrisiko – abweichend von allen anderen Förderschwerpunkten – erheblich gesunken ist.

Wocken hat auch in seiner jüngsten regionalen Studie „Vom Eigensinn der Kommunen“ „ein ungezügelt diagnostisches Aufspüren unterstützungsbedürftiger Schüler in allgemeinen Schulen und ihre kategoriale Etikettierung als Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ nachgewiesen und als „eine frevelhafte Zweckentfremdung der UN-Behindertenrechtskonvention“ scharf kritisiert.

Zudem hat ihn die Unterschiedlichkeit der Inklusionsentwicklung in den untersuchten Kommunen zu der Feststellung veranlasst, dass es „kein gemeinsames Inklusionsverständnis, keine Zielvorgaben, keine Grenzwerte und Leitplanken für eine stetige und progressive Inklusionsentwicklung“ in Bayern gibt. Diese Aussage darf man getrost auch auf Kommunen in anderen Bundesländern anwenden.

Kategoriale Etikettierung nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten

Zum sonderpädagogischen Feststellungsverfahren gehört auch die kategoriale Zuordnung der Schüler:innen zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Die Förderschwerpunkte kamen 1994 auf Beschluss der KMK ins Spiel, um die „Sonderschulbedürftigkeit“ in Verbindung mit der Sonderschulpflicht zu ersetzen.

Mit den Förderschwerpunkten sollte signalisiert werden, dass die Förderung von Kindern mit Behinderung nicht mehr ausschließlich an die Förderschule als Förderort gebunden sein sollte. Eine „kopernikanische Wende“ zu mehr gemeinsamem Lernen ging von dieser Empfehlung jedoch nicht aus.

Die Förderschwerpunkte waren und sind auf die immer noch bestehenden Förderschularten bezogen. Damit bleiben die Türen zu den Förderschulen im Feststellungsverfahren offen. Das gilt insbesondere für Bundesländer, wo die sonderpädagogischen Gutachten mit einer Empfehlung für einen Förderort versehen werden wie in Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen. Dort konterkarieren sie das Recht auf inklusive Bildung durch unmittelbare Beeinflussung, wie Steinmetz, Wrase et al. feststellen.

Förderschwerpunkt Lernen

Für den Förderschwerpunkt Lernen, der immer noch am häufigsten als kategoriales Etikett für 34 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verwendet wird, gibt es keine wissenschaftlich valide Definition.

Wie Hänsel anhand sonderpädagogischer Kontinuitäten belegt, verweist der Förderschwerpunkt historisch auf die pseudowissenschaftliche und zudem geschichtsbelastete Konstruktion der „Hilfsschulbedürftigkeit“, die im Nationalsozialismus von der Sonderpädagogik eingeführt und in der Nachkriegszeit an die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse angepasst wurde. Seit den 1960er Jahren sprach man offiziell von „Sonderschulbedürftigkeit“ bei „Lernbehinderung“.

Aus seiner wissenschaftlichen Unbestimmtheit ergeben sich weitreichende subjektive Ermessensspielräume für das sonderpädagogische Feststellungsverfahren. Die Fragwürdigkeit des Förderschwerpunktes mag dazu geführt haben, dass in Hamburg auf die Feststellung verzichtet wird und sie in Berlin nicht mehr zwingend durchgeführt werden muss.

Trotz der wissenschaftlichen Kritik entschied sich die KMK 2019 dafür, an dem Förderschwerpunkt Lernen festzuhalten, auch wenn sie konzedenieren musste, dass es keine klare Abgrenzung zwischen einem pädagogischen und sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen gibt. Damit begünstigt und legitimiert die KMK die Praxis, die Wocken als „ein ungezügelt diagnostisches Aufspüren unterstützungsbedürftiger Schüler in allgemeinen Schulen und ihre kategoriale Etikettierung als Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ anprangert.

Etikettenschwindel

Auffällig ist seit Inkrafttreten der UN-BRK die steigende Zahl der Kinder mit dem Etikett „Emotionale und soziale Entwicklung“ um ca. 13 % und mit „Geistige Entwicklung“ um ca. 8 %. Wissenschaftler sehen darin eine „Umetikettierung“. Kinder, die früher das Etikett „Lernen“ angehängt bekamen, werden jetzt bevorzugt dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ zugeordnet. Als Erklärung

bieten Steinmetz, Wrase et al. an, dass es schwerer geworden ist, den Förderbedarf im Lernen zu begründen, aber bei dem Urteil „Geistige Entwicklung“ der Legitimationszwang wesentlich geringer ist.

Der Fall Nenad, der große mediale Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, hat eine Diskussion über den sonderpädagogischen Etikettenschwindel im Bereich „Geistige Entwicklung“ in Gang gebracht. Zumal Nenad mit Unterstützung nachweisen konnte, dass er, obwohl normal intelligent, gegen seinen Willen eine Förderschule für „Geistige Entwicklung“ besuchen musste und so um sein Recht auf Bildung betrogen wurde.

Ein Film des WDR über eine Dortmunder Förderschule bestärkte den Eindruck, dass es – wie vom Elternverein mittendrin e.V. gefordert – eine Überprüfung der Förderschulen „Geistige Entwicklung“ geben muss, um festzustellen, nach welchen Kriterien die Schülerschaft zusammengesetzt ist. Der Verband Sonderpädagogik befand dagegen, dass es sich bei Nenad um einen Einzelfall handelt.

Zum Schaden der Kinder

Die sonderpädagogische Kategorisierung und Etikettierung ist eine besonders früh und tief in die Lernbiografie eingreifende Form der Leistungsselektion mit weitreichenden Folgen für die Lebensbiografie. Sie beschämt und wirkt durch die „Verbesonderung“ der betroffenen Kinder diskriminierend und stigmatisierend, unabhängig von dem Förderort, den sie besuchen.

Diese Praxis widerspricht den Kinderrechten und dem menschenrechtlichen Verständnis der UN-BRK. Theresia Degener, ehemalige Vorsitzende des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, argumentiert, dass die UN-BRK Behinderung als Ausdruck menschlicher Vielfalt begreift und sich mit einem transformativen Konzept von inklusiver Gleichheit verbindet.

Selbst unter dem Vorzeichen von Inklusion enthält das Feststellungsverfahren durch die Einflussnahme der sonderpädagogischen Gutachter:innen und durch einschränkende rechtliche Vorgaben für das Elternwahlrecht immer auch das Risiko auf den Förderschulbesuch, das durch die sozial selektive Elternwahl nach Bildung und Einkommen verstärkt wird.

Steinmetz, Wrase et al. haben auf der Basis der Mikrozensusdaten für die Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK errechnet, dass Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen eine 6,6 Mal so hohe Wahrscheinlichkeit haben, eine Förderschule zu besuchen, wie Kinder von Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen. Damit steht für sie auch fest, dass die Umsetzung der UN-Konvention an dem extrem sozial selektiven Besuch der Förderschule als „Schule für Arme“ wenig geändert hat. Weiterhin werden Kinder aus benachteiligten Milieus durch den Förderschulbesuch doppelt benachteiligt, weil die Förderschule wie eh und je ihre Schulabgänger:innen überwiegend bildungsarm und ohne Abschluss entlässt.

Unverzichtbarkeit des Verfahrens?

Ja, es ist unverzichtbar für die Ressourcenbeschaffung und den Selbsterhalt der Förderschulen. Doch es gehört abgeschafft, damit alle Kinder mit ihrem Recht auf inklusive Bildung auch zu ihrem Recht kommen und ein inklusives Schulsystem entwickelt werden kann.

Die Besorgnis, dass mit der Abschaffung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens auch notwendige Ressourcen zur pädagogischen Förderung eingespart und den allgemeinen Schulen vorenthalten werden, wird als Gegenargument häufig verwendet. Es entfele allerdings, wenn die De-Kategorisierung Hand in Hand mit dem stetigen und progressiven Rückbau des Förderschulsystems und dem Ressourcentransfer in die allgemeinen Schulen erfolgen würde, wie es die UN-BRK vorschreibt. Für Verteilungsgerechtigkeit sollte eine Ressourcensteuerung nach Sozialindex sorgen.

Das Gegenargument wäre zudem wertlos, wenn die Ermittlung des Unterstützungsbedarfs für das einzelne Kind dem gemeinsamen Lernen und der vollen diskriminierungsfreien Teilhabe in der allgemeinen Schule diene statt dem bildungspolitisch und sonderpädagogisch erwünschten Erhalt des teuren und diskriminierenden Förderschulsystems.

Auch angesichts des unbeschreiblichen Lehrkräftemangels in den kommenden Jahren, den Klaus Klemm errechnet hat, ist es geradezu fahrlässig und verantwortungslos, an einem Verfahren festzuhalten, das dringend benötigte Lehrerkapazitäten an ein teures und ineffizientes Förderschulsystem bindet und der schulischen Inklusion schadet.

Konsequenzen

Damit pandemiebedingte Lernrückstände bei Schüler:innen nicht zu mehr „Pseudo-Inklusion“ führen, müssten die Feststellungsverfahren sofort ausgesetzt werden. Das ist aber mit der KMK nicht in Sicht.

Um die weitergehende Forderung nach Abschaffung der Verfahren durchzusetzen, muss die Bundesregierung endlich ihrer Verantwortung nachkommen. Sie ist verantwortlich für die konventionskonforme Umsetzung der von ihr ratifizierten UN-BRK. Sie ist gegenüber dem Genfer Fachausschuss rechenschaftspflichtig. Vertreter:innen der neu gewählten Bundesregierung haben sich zu einer Politik bekannt, die sich einer stärkeren Beachtung der Menschenrechte verpflichtet fühlt.

Die Bundesregierung darf nicht tatenlos den systemischen Verletzungen der UN-BRK durch die Bundesländer zuschauen, die Steinmetz, Wrase et al. in ihrem Gutachten aufgedeckt haben. Es sollten aber auch die Widersprüche in den Blick genommen werden, die aus Sicht der Wissenschaftler darin bestehen, „inklusive Bildung in einem Schulwesen zu realisieren, das auf Leistungsselektion und Leistungshomogenität ausgerichtet ist“. Es ist dringend geboten, zügig eine Expertenkommission mit dem Auftrag einzurichten, bundeseinheitliche Standards zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems auf Basis der UN-BRK zu erarbeiten.

Von



Dr. Brigitte Schumann RSS-Feed