

INHALT

2 | 1. Ausgangspunkt: Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009

3 | 2. Auswirkungen der UN-Konvention auf die deutsche Politik

6 | 3. Inklusion im deutschen Schulsystem

8 | 4. Fazit

10 | Literaturverzeichnis

Öffentliche Diskussion in Deutschland konzentriert sich auf den Bildungsbereich

Kritik an der Umsetzung

1. Ausgangspunkt: Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009

1.1 Anspruch und Zielsetzung der Konvention

Die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 wird als Grundlage und Richtschnur für die Umsetzung der Inklusion angesehen.

Ziel der Konvention ist: „Die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung [...]“ (UN-BRK Art. 4)

In insgesamt 50 Artikeln wird in der Konvention dargelegt, welche Bereiche Beachtung finden müssen, um eine inklusive Lebenswelt zu gestalten und um jedem Menschen den gleichberechtigten Gebrauch der fundamentalen Rechte zu ermöglichen. Die UN-BRK verfolgt einen umfassenden Ansatz, der auf die Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen zielt und damit weit über das Bildungssystem hinausgeht. In der internationalen Debatte steht die Verbesserung der sozialen Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Vordergrund sowie die generelle Verminderung von Diskriminierung und Benachteiligung von Schülern/-innen aufgrund von Behinderung, Geschlecht, sozialer und oder kultureller Herkunft. In der öffentlichen Diskussion in Deutschland konzentriert sich die Debatte um Inklusion insbesondere auf den Bildungs- und Schulbereich (Art. 24 der UN-BRK). Die Umsetzung des Anspruchs auf Inklusion im Schulbereich stellt neue Fragen und Herausforderungen an das vorhandene Schulsystem und weitergehende Anforderungen an den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft. Inklusion ist ein komplexes und weitreichendes Konzept, für das es keine allgemein akzeptierte Definition gibt. Sechs Jahre nach der Vertragsunterzeichnung stellt die Nationale Monitoring-Stelle zur UN-Konvention der Bundesrepublik Deutschland in ihrem Bericht 2015 ein kritisches Zeugnis aus. Nach Darstellung der Prüfer hat Deutschland einen großen Nachholbedarf: „Von einem inklusiven Bildungssystem ist der Vertragsstaat weit entfernt.“ Daher stellt sich die Frage: Wie sieht die Inklusion im deutschen Schulsystem aus? Was ist das Beste für Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen? Was ist notwendig für eine bessere schulische Inklusion?

1.2 Zum sich wandelnden Verständnis von Behinderung

Die Ratifizierung der Konvention hat in Deutschland die Debatte um Inklusion von Menschen mit Behinderung neu entfacht. Der Begriff der Behinderung ist dabei sehr komplex und nicht eindeutig definiert. Behinderung gilt vielfach als individuelles Merkmal einer Person. Seit den 70er Jahren ist erkennbar, dass die Definition von Behinderung einen Wandel erfährt. Der individuumsbezogene Begriff der Behinderung wird zunehmend abgelöst durch ein soziales Begriffsverständnis. Im Mittelpunkt eines solchen Verständnisses stehen gesellschaftliche Barrieren, die Menschen mit körperlichen wie auch sozialen Normabweichungen stigmatisieren und benachteiligen. Behinderung wird in diesem Sinne nicht mehr als zuschreibendes Merkmal einer Person verstanden, sondern besteht in Wechselwirkungen mit Hindernissen oder Barrieren, die Menschen die gesellschaftliche Teilhabe erschweren oder unmöglich machen. Die UN-BRK greift ein solches Verständnis von Behinderung in Artikel 1 auf: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen

Statt Hilfe und
Fürsorge Veränderung
der Bedingungen für
ein selbstbestimmtes
Leben

und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“. Ein solches Verständnis von ‚Behinderung‘ verschiebt die daraus folgenden Maßnahmen und Handlungen von ‚Hilfe‘ oder ‚Fürsorge‘ für die betroffenen Menschen hin zur Veränderung der Bedingungen, um ihnen ein selbständiges und selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen.

Menschenrechtliches
Verständnis von
Behinderung

In Deutschland ist die Anerkennung von Behinderung an gesetzlich geregelte Voraussetzungen geknüpft, die damit auch ein Beziehen von Leistungen ermöglichen. Die grundlegenden Voraussetzungen für die Leistungen sind im Sozialgesetzbuch (SGB IX) geregelt, das allerdings von einem auf das Individuum bezogenen Verständnis von Behinderung ausgeht: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“ Aus diesem Behindertenbegriff entsteht eine komplexe deutsche Rechtslage, weil damit unterschiedliche vielfältige Angebote und Einrichtungen verbunden sind. In ihrem Bericht 2015 im Rahmen des Staatenberichtsprüfungsverfahrens durch die UN stellt die Nationale Monitoring-Stelle zur UN-Konvention fest, dass in der deutschen Definition von Behinderung das „dynamische Verständnis von Behinderung“ nicht zufriedenstellend abgebildet ist. Das menschenrechtliche Verständnis von Behinderung soll noch viel stärker ins Zentrum gerückt werden als bisher. Daher regt die Monitoring-Stelle, gemäß Art 1 UN-BRK an, die gesetzliche Definition von Behinderung im deutschen Recht neu zu fassen.

2. Auswirkungen der UN-Konvention auf die deutsche Politik

2.1 Die rechtliche Umsetzung in Deutschland

Die UN-Behindertenkonvention gilt in Deutschland seit dem 26. März 2009, nachdem sie durch das Ratifizierungsgesetz in Deutschland rechtsverbindlich geworden ist. Es setzt damit bundesweit einen einheitlichen und verbindlichen Rechtsrahmen für eine weitergehende Umsetzung und Ausgestaltung durch die entsprechend der Bildungshoheit zuständigen Bundesländer. In einem Fakultativprotokoll zur UN-BRK hat sich Deutschland u. a. verpflichtet, eine unabhängige Stelle zur Förderung und Überwachung der nationalen Umsetzung des Übereinkommens zu schaffen. Mit dieser Monitoring-Stelle wurde das Institut für Menschenrechte in Berlin beauftragt.

Weder aus der UN-BRK Konvention noch aus dem Ratifizierungsgesetz zur UN-Konvention ist ein unmittelbarer Rechtsanspruch eines einzelnen Kindes auf Inklusion in eine Regelschule abzuleiten. Die Umsetzung der Konvention erfolgt durch die Bundesländer. Als erstes Bundesland hat Nordrhein-Westfalen im 9. Schulrechtsänderungsgesetz schrittweise einen Rechtsanspruch auf Inklusion begründet. Mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz wird das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zum gesetzlichen Regelfall. Das Schulministerium erläutert hierzu auf seiner Internetseite: „Allerdings umfasst dieses Gesetz (noch) nicht das Recht auf den Besuch einer von den Eltern gewünschten konkreten allgemeinen Schule, sondern betrifft zunächst das Recht, überhaupt ein Angebot des Gemeinsamen Lernens zu erhalten. Dabei steht auch dieses Recht (noch) unter einem Realisierungsvorbehalt. So kann die Schulaufsicht die Förderschule statt der allgemeinen Schule oder die allgemeine Schule statt der Förderschule festlegen, wenn die ‚personellen und sächlichen Voraussetzungen am gewählten Förderort nicht erfüllt sind und auch nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können‘ (§ 20 Absatz 4, 9. Schuländerungsgesetz)“.

Kernelement des Gesetzes ist die Beweislastumkehr für die Schulaufsicht. Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird zum gesetzlichen Regelfall. Eltern haben die Möglichkeit einen Antrag zu stellen, dass ihr Kind eine Förderschule besuchen kann.

In allen Bundesländern – mit Ausnahme von Baden-Württemberg und Sachsen – ist der Vorrang des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf rechtlich geregelt.

Die Kultusministerkonferenz hat darüber hinaus mit ihrem Beschluss vom 20. Oktober 2011 Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen abgegeben. Auf dieser Grundlage sind auch in anderen Bundesländern rechtliche Anpassungen vorgenommen worden.

Trotz der Anstrengungen der letzten Jahre beklagt die nationale Monitoring-Stelle, dass in der Politik ein Paradigmenwechsel hin zu einer größeren Selbstbestimmung der Behinderten in die Gesellschaft bislang ausgeblieben sei. „Einige Länder verweigern sich offenkundig dem Auftrag, Inklusion strukturell zu begreifen und halten an der Doppelstruktur Regelschule und Sondereinrichtung ausdrücklich fest.“ (Monitoring-Stelle 2015, S. 26) Auch hinsichtlich der Rechtsänderungen kritisiert die Monitoring-Stelle, dass kein Bundesland seine Rechtsvorgaben hinreichend entwickelt habe. (Monitoring-Stelle 2015, S. 27)

2.2 Inklusion – Paradigmenwechsel in der deutschen Bildungspolitik

„Inklusion heißt nicht, Menschen mit Behinderung in ein ansonsten gleichbleibendes System des Bestehenden einzubinden. Inklusion ist der kritische Maßstab, der das bestehende System daraufhin befragt, wie es sich ändern muss, damit behinderte und nicht behinderte Kinder zusammen lernen können.“ (Uwe Becker, SZ, 10. April 2013)

Leitbild Diversität

Dem Inklusionsansatz liegt das Leitbild der Diversität zugrunde, das über die Heterogenität hinausgeht. Die Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen wird demnach nicht mehr als Herausforderung wahrgenommen und damit als Problemstellung, die gelöst werden muss. Diversität innerhalb einer Schule wird als Gewinn und Lernressource angesehen.

Differenz ist der Normalfall

Das Aufkommen von Postulaten der Inklusion steht im Zusammenhang mit der Neubewertung von Heterogenität und ist als ein grundlegender Wandel über Erziehung und Bildung zu verstehen. Differenz ist der Normalfall der gesellschaftlichen wie individuellen Entwicklung. Das Konzept eines auf Inklusion hin orientierten Bildungssystems hinterfragt die Struktur des bestehenden Schulsystems. Denn jede inklusive Schule muss ein Konzept im Umgang mit Diversität entwickeln, das sich auf unterschiedliche Bereiche wie die innere Differenzierung im Unterricht, die Binnenorganisation von Schulen, die Einbindung außerschulischer Partner und nicht zuletzt auch die Leistungsbewertung und -rückmeldung beziehen muss.

Förderschulsystem auf dem Prüfstand

Bisher folgte das deutsche Bildungssystem dem Grundsatz optimaler Förderung durch institutionelle Differenzierung und eine möglichst homogene Schülerschaft. Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen steht ein breit differenziertes System von Förderschulen zur Verfügung. Diesem Sonderschulsystem liegt die Grundannahme zugrunde, dass sich Kinder mit Behinderung am besten entwickeln können, wenn sie außerhalb des Regelschulwesens in besonderen Lernumgebungen von spezialisiertem Lehrpersonal beschult werden. Dieses Förderschulsystem sieht

sich vor dem Hintergrund der Diskussion um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Hinblick auf seine zukünftige Bedeutung in Frage gestellt.

Die kindgerechte
Schule statt
schulgerechtes Kind

Was bedeutet dies für die inklusive Pädagogik? Die Schule passt sich demnach an die Lernenden an. Der Schüler ist gleichsam die Konstante, die Schule die Variable, d.h. es geht nicht mehr um das schulgerechte Kind, sondern um die kindgerechte Schule. Während in der homogenen Schulkultur Schule die passenden Schüler gesucht hat, versteht sich die inklusive Bildung als eine Pädagogik der Vielfalt. Behinderung ist für die Inklusionsbefürworter ein soziales Konstrukt. Behinderung ist eine Form des Andersseins, so wie das Geschlecht. Insofern fordern radikale Inklusionsverfechter alle personenbezogenen und sonderpädagogischen Förderkategorien abzuschaffen. Sie sind aus ihrer Sicht diskriminierend, verletzen die Würde und untergraben die Individualität.

2.3 Grundlegende Differenzen in den Bewertungen und ihrer Konsequenzen für die Schulpolitik

„Von Behinderung betroffene Kinder und Jugendliche bedürfen andauernder oder vorübergehender Unterstützung, um ihnen eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014)

Widerspricht die
Förderschule
dem Inklusions-
verständnis?

Wie diese Unterstützung aussehen soll, darüber gibt es grundlegende Differenzen in der Fachwissenschaft. Es geht im Kern um die Grundsatzfrage, ob die Förderschule dem Inklusionsverständnis widerspricht.

Die nationale Monitoring-Stelle der UN-Konvention von Behindertenrechten kritisiert, dass ein Festhalten an Förderschulen die Gefahr von Ausgrenzung und Benachteiligung beinhaltet. Daher raten die Experten, dass trennende Strukturen im Bereich der schulischen Bildung überwunden werden müssen. Erst ein für alle gemeinsames Schulsystem, das die sonderpädagogische Förderung strukturell und systematisch in der allgemeinen Schule verändert, kann als ein inklusives Schulsystem gelten. Sie berufen sich dabei auf Art. 24 UN-BRK. „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen...“ Abs. 2. „Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.“ Die Interpretation dieses Artikels ist weiterhin sehr umstritten. Experten zweifeln, ob daraus die Förderung in besonderen Klassen abzuleiten ist. Die KMK (2010) stellt fest: „Aussagen zur Gliederung des Schulwesens enthält die Konvention nicht.“

Zwei unterschiedliche
Arten des Inklusions-
verständnisses

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Es gibt zwei unterschiedliche Arten des Inklusionsverständnisses. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des Reformtempo darin, ob die ungetrennte Gemeinsamkeit aller Schüler das ausschließlich gültige Ziel sein kann und hinsichtlich des Stellenwertes der intra- und interindividuellen Leistungsbewertung. Unterschiedlich bewertet werden auch die Akzeptanz oder die (weitgehende) Ablehnung von Bildungsstandards und die Frage von Mindeststandards sowie die unterschiedliche Bewertung sonderpädagogischer Förderkategorien, die bis zur vollständigen Abschaffung reichen. Ein weiterer Punkt ist das sonderpädagogische Studium, das in vielen Studienstätten in seiner Fächervielfalt eingeschränkt und auf übergreifende Themen verlagert wird. Die Inklusionskritiker sehen darin einen Niveauverlust der sonderpädagogischen Förderung.

3. Inklusion im deutschen Schulsystem

3.1 Große Varianz der Inklusionsrate in den Ländern

Das Schulsystem befindet sich derzeit in einer Umbruchphase, die in den Bundesländern unterschiedlich schnell vorangetrieben wird. Die Umsetzungen der Inklusion reichen von barrierefreien Schulen, zieldifferentem Unterricht, der sich an die Fähigkeiten des einzelnen Schülers anpasst, bis zur Änderung der Schulgesetze. Der Anteil der Schüler, der inklusiv allgemeine Schulen besucht, liegt bei 31,4 %. Allerdings variiert die Inklusionsrate zwischen den Bundesländern stark. Mit einer Inklusionsrate von über 50 % liegen die Stadtstaaten (Bremen, Hamburg, Berlin) weit vorne. Als einziges Flächenland reicht Schleswig-Holstein (60,5 %) mit einem vergleichbar hohen Inklusionsanteil heran. Dagegen macht der Inklusionsanteil in Niedersachsen 23,3 % und in Hessen mit 21,5 % weniger als ein Viertel aus. Zwar besuchen immer mehr Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam Kindertageseinrichtungen und Schulen, doch nimmt ihr Anteil mit zunehmendem Alter ab. Mehr als zwei Drittel besuchen gemeinsam die Kita. In der Grundschule sind es 46,9 %, in der Sekundarstufe I sind es noch 29,9 % (vgl. Klemm 2015).

3.2 Steigende Förderquoten

Im Schulalter tritt neben sozialgesetzlich geregelten Hilfen (Eingliederungshilfen) die Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dieser wird in den Schulgesetzen definiert. Unter einem sonderpädagogischen Förderbedarf wird eine Beeinträchtigung verstanden, die so gravierend ist, dass Kinder und Jugendliche ohne besondere Unterstützung im Regelunterricht nicht hinreichend gefördert werden können. Unter dem sonderpädagogischen Förderbedarf werden acht sonderpädagogische Förderschwerpunkte unterschieden. Das Verfahren und die Abläufe der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs regeln die Länder eigenständig. Nicht zu übersehen sind die großen Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf Struktur und Durchführung der Verfahren als auch in Bezug auf die große Differenz hinsichtlich der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Förderschwerpunkte.

In Deutschland werden 500.500 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert. Das entspricht einer Förderquote von 6,8 %. Trotz steigender Inklusionsanteile ist die Anzahl der Schüler/-innen an Förderschulen weitgehend konstant geblieben, sodass seit 2000/2001 eine steigende Förderquote festzustellen ist. Bundesweit wird bei einer zunehmenden Anzahl von Kindern Förderbedarf festgestellt.

Innerhalb der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ist der Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ derzeit mit 38,8 % aller Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und 197.000 Schüler/-innen am ausgeprägtesten. Förderung im Bereich ‚geistige Entwicklung‘ erfolgte für 16 % der Schüler an zweiter Stelle. Bemerkenswert ist die Verschiebung, die in den letzten Jahren zwischen den Förderschwerpunkten stattgefunden hat. Während der Bereich ‚Lernen‘ rückläufig war, haben sich alle anderen Förderschwerpunkte erhöht. Auffällig ist die Verdoppelung im Bereich ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ auf 15,2 % an dritter Stelle.

Danach folgen die Förderschwerpunkte ‚Sprache‘ mit 11,1 %, ‚körperliche motorische Entwicklung‘ mit 6,9 %, ‚Hören‘ mit 2 %, ‚Sehen‘ mit 1,5 % und ‚Kranke‘ mit 3,6 %. Allerdings kann die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Kinder nicht vollständig erfasst werden, da einige Bundesländer bei einzelnen Förderschwerpunkten (‚Lernen‘, ‚Emotionale Entwicklung‘, ‚Sprache‘) auf die Feststellung eines Förderbedarfs verzichten.

Sonderpädagogischer
Förderbedarf:
Große Unterschiede
zwischen den Ländern

Förderschwerpunkt
,Lernen‘ ist am
ausgeprägtesten

3.3. Förderschule – (k)ein Auslaufmodell?

In ihrem Bericht für das Staatenberichtprüfungsverfahren der UN 2015 kritisiert die Monitoring-Stelle das Festhalten an einer Doppelstruktur aus Regelschule und Förderschule. Von einer Weichenstellung hin zu einem inklusiven Schulsystem könne erst dann die Rede sein, wenn die sonderpädagogische Förderung systematisch und strukturell in der allgemeinen Schule verankert sei.

Insgesamt besucht die überwiegende Mehrheit der 500.500 Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule. 68,6 % der Schüler mit ausgewiesenem Förderbedarf werden in einer Förderschule unterrichtet. Für fast jeden Förderschwerpunkt hält das deutsche Fördersystem einen eigenen Schultypus vor. Jede zehnte allgemeinbildende Schule ist eine Förderschule. Wobei der Anteil der 3218 Förderschulen zwischen den Ländern erheblich variiert. Während in Bremen 5,4 % aller allgemeinbildenden Schulen Förderschulen sind, macht ihr Anteil in Mecklenburg-Vorpommern 13,6 % aus. Fast drei Viertel der Schüler/-innen verlassen die Förderschule ohne einen Hauptschulabschluss. In vielen Förderschulen ist ein Abschluss auch nicht möglich. Ein Großteil dieser Jugendlichen erlangt dafür eine spezifische Abschlusszertifizierung des jeweiligen Förderschwerpunktes.

Jede zehnte allgemein
bildende Schule ist
eine Förderschule

Internationale Studien deuten auf Leistungsrückstände für Schülerinnen und Schüler hin, die in Sondereinrichtungen gefördert werden. Die Auswertung der PISA-Zusatzerhebung des Jahres 2012 bestätigt diese Befunde für Deutschland. Danach bleibt ein Großteil der Förderschüler/-innen unter der Kompetenzstufe II und verfügt damit am Ende der Sekundarschulzeit höchstens über ein Leistungsniveau, das den Anforderungen der letzten Grundschulklasse entspricht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2014, S. 180). Wie vergleichende Untersuchungen im Rahmen des IQB-Ländervergleiches 2011 zeigen, erreichen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ gefördert werden, in bestimmten Förderschwerpunkten höhere Kompetenzen.

Leistungsrückstände
bei Schülern in
Förderschulen

In den letzten Jahren hat die Zahl der Förderschulen aufgrund der demografischen Entwicklung einerseits und der zunehmenden Integration in die allgemeinbildenden Schulen andererseits kontinuierlich abgenommen. So hat sich die Zahl der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die keine Förderschule besuchen, seit dem Schuljahr 2000/2001 mehr als verdoppelt. Im Schuljahr 2012/2013 wurde jede/r dritte Schüler/-in mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Regelschulen unterrichtet. Allerdings hat das verwendete inklusive Unterrichten in der Regelschule nicht zu einem Rückgang des Unterrichts in Förderschulen geführt, da die Förderquote auf 6,8 % angestiegen ist (vgl. Klemm 2015).

3.4 Forschungsstand – kein einheitliches Bild

Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand ergibt kein klares Bild. Die vorliegenden Befunde weisen unterschiedliche Erkenntnisse auf. Ein Defizit der Forschung ist der fehlende individuelle Blick auf die Kinder hinsichtlich der Schwere der Beeinträchtigung.

3.5 Die ambivalente Haltung der Eltern

Eltern wünschen sich natürlich die bestmögliche Förderung für ihr Kind. Gerade in Deutschland ist die Abwägung der bestmöglichen Förderung für Eltern angesichts der vielfältigen Möglichkeiten nicht leicht. Daher verwundert es keineswegs, dass Eltern hinsichtlich des gemeinsamen Lernens durchaus ambivalent sind. Auch wenn

Unsichere Eltern

sie eine Inklusion befürworten, so bleibt die Unsicherheit, ob die Kinder in gewünschten Klassen eine hinreichende individuelle Förderung entsprechend ihrer Bedürfnisse erhalten. Tendenziell zeichnet sich eine größere Akzeptanz der Eltern für eine inklusive Beschulung bei leichteren Beeinträchtigungen und bei jüngeren Kindern ab.

3.6 Differenz und Vielfalt – konkrete Voraussetzungen für eine gelingende Inklusion

Bei der Umgestaltung zu einem inklusiven Schulsystem steht das Wohl des/r einzelnen Schülers/in und die soziale Teilhabe in einem umfassenden Sinn im Mittelpunkt.

Neugestaltung
des Ganztagsschul-
bereiches

Mit der Umsetzung der Inklusion in der Schule hat sich nicht nur die Unterrichtsgestaltung verändert, sondern auch die Anzahl der unterschiedlichen Professionen an der Schule durch die Einbindung außerschulischer Partner. Hinzu kommt, dass sich der Ganztagsschulbereich innerhalb der letzten zehn Jahre ausgeweitet hat. Schulen stehen vor der Herausforderung den unterrichtlichen Teil von Schule am Vormittag mit dem außerunterrichtlichen Teil am Nachmittag zu verzahnen. Die große Herausforderung vor der inkludierten Schulen stehen, ist neben des zieldiffernten Unterrichts, der sich an die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler/-innen anpasst, die verbesserte Zusammenarbeit der Sonderpädagogen/-innen, der Regelschulkräfte, der Mitarbeiter/-innen der Jugendhilfe und der Schulbegleiter.

Doppelbesetzung
in Inklusionsklassen

Entscheidend für eine gelingende Inklusion ist die Hinführung zu einer Doppelbesetzung (Regelschulkraft und Sonderpädagoge/in) in allen Klassen. Das bedeutet auch, dass es einen Vertretungspool für Sonderschulpädagogen/-innen geben muss, um sonderpädagogische Förderung der Schüler/-innen sicherzustellen.

Unklarheiten über
Schulbegleiter

Zusätzliche personelle Unterstützung erfahren Schulen zunehmend durch Schulbegleiter, die Eltern für ihre Kinder über Sozialleistungsträger beantragen können. Allerdings ist unklar, ob Schulbegleiter nur ein Übergangsphänomen darstellen bis bessere Strukturen an den Schulen geschaffen werden oder ob sich ihre Aufgabe noch mehr etabliert. Dann müssten konkrete Aufgabenbeschreibungen, Finanzierungen und konkrete Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal geklärt werden.

Ombudsstellen
zur Unterstützung

Die Realisierung der Inklusion im Bereich Schule darf nicht als ein rein quantitativer Prozess verstanden werden bei dem der Anstieg der sog. „Inklusionsrate“ im Vordergrund steht. Damit Inklusion in der Schule gelingen kann, bedürfen Schulen auch der Unterstützung. Dazu kann eine Ombudsstelle gehören, die Beratung und Konfliktlösung sowohl für Eltern, Lehrer/-innen und Schüler/-innen anbietet als auch eine Art Kompetenzzentrum, das eine pädagogische Begleitung für Schüler/-innen mit besonderem Unterstützungsbedarf sein kann. Ein solches Unterstützungszentrum hat zwei Hauptaufgaben: Es soll den Prozess der Inklusion an den Schulen unterstützen und es soll als „time-out-Ort“ für Kinder mit besonders komplexen Verhaltensschwierigkeiten dienen.

4. Fazit

1. Mit der Inklusion verbunden ist ein grundlegender Wandel von Bildung und Erziehung. Differenz ist der Normalfall der gesellschaftlichen und individuellen Entwicklung. Das Konzept eines auf Inklusion hin orientierten Bildungssystems hinterfragt die Struktur des bestehenden Schulsystems. Danach passt sich die Schule an die Lernenden an.

2. Kinder mit Behinderung benötigen andauernde oder vorübergehende Unterstützung, um ihnen eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Wie diese Unterstützung aussehen soll, darüber gibt es grundlegende Differenzen in der Fachwissenschaft. Es geht im Kern um die Grundsatzfrage, ob die Förderschule dem Inklusionsverständnis widerspricht.
3. Nimmt man das Kindeswohl als generelle Maxime, dann muss geklärt werden, ob die inklusive Beschulung in der weiterführenden Schule dem besten Interesse der betroffenen Kinder in jedem Fall entspricht. Kinder mit Behinderung brauchen einen speziell auf sie abgestimmten Förderplan. Auch wenn eine gemeinsame Beschulung für mehr Kinder als bisher förderlich ist, sind die Grenzen des Möglichen im Auge zu behalten. Gerade bei Mehrfachbehinderten empfiehlt sich eine Spezialisierung in der Beschulung. Zudem muss den Wünschen der Eltern, die ihr Kind in einer Förderschule gut aufgehoben wissen, Rechnung getragen werden.
4. Eine gemeinsame Beschulung erfordert nicht nur eine ausreichend sächliche, sondern auch eine ausreichend personelle Ausstattung. Eine zusätzliche personelle Unterstützung sind in vielen Bundesländern die Schulbegleiter/-innen oder auch Schulassistenten/-innen oder Integrationshelfer/-innen. Allerdings ist weder ihre Qualifikation, ihre Finanzierung noch ihre Rolle im Kollegium geklärt. Inwieweit sie sich im Schulsystem etablieren, ist zurzeit nicht abzuschätzen.
5. Mit der Umsetzung der Inklusion in der Schule hat sich nicht nur die Anzahl der unterschiedlichen Professionen erhöht. Es hat sich auch die Gestaltung des Unterrichts verändert. Entscheidend für die Qualität des Unterrichts ist die Hinführung zu einer Doppelbesetzung und eine neue Form der Zusammenarbeit von Regelschulkräften, Sonderpädagogen/-innen und Mitarbeitern/-innen der Jugendhilfe.
6. Einrichtungen, die den Inklusionsprozess in der Schule begleiten, Eltern, Schüler/-innen und Lehrer/-innen beraten und unterstützen und Konflikte lösen, können den Umsetzungsprozess erleichtern. Dies kann in Form einer Ombudsstelle erfolgen und oder auch in einem Kompetenzzentrum. Ein Kompetenzzentrum kann zudem als „time-out-Ort“ für Kinder und Jugendliche mit besonders komplexen Verhaltensschwierigkeiten dienen.
7. Die Umsetzung der schulischen Inklusion verläuft in den Bundesländern höchst unterschiedlich: Hinsichtlich der Geschwindigkeit, der Finanzierungsmodelle und der Diagnosekataloge. Notwendig wäre ein einheitlicher Diagnosekatalog, um die Akzeptanz für die Inklusion zu erhöhen, denn die Quote der als förderbedürftig eingestuften Schüler/in variiert zwischen den Bundesländern sehr stark.
8. Zu klären ist die Finanzierung der Inklusion. Hinsichtlich der Finanzierung der Inklusion durch Umsetzung in das Schulrecht der Länder sind die landesverfassungsrechtlichen Konnexitätsprinzipien zu beachten. Zwischen Kommune und dem Land wird ein Streit um die Finanzlasten ausgetragen. Hinzu kommen neben der Finanzierung durch die Länder und Kommunen die Finanzierung durch Jugend- und Sozialhilfeträger. Ziel muss es sein, ein inklusives Bildungssystem aus einer Hand anzubieten und zwar durch eine vorrangig verantwortete Schule.

LITERATURVERZEICHNIS

- *Ahrbeck, Bernd: „Das Gleiche ist nicht immer gleich gut. Zur deutschen Diskussion über die Sonderbeschulung“, in: Die Politische Meinung, Nr. 525, März/April 2014, 59. Jahrgang, S. 13-18.*
- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung, Bielefeld 2014.*
- *Becker, Uwe: „Trick mit der Moral“, in: Süddeutsche Zeitung, 10. April 2013.*
- *Deutscher Bundestag: „Bildung in Deutschland gemeinsam voranbringen, Lehren aus dem nationalen Bildungsbericht 2014 ziehen, Chancen der Inklusion nutzen“, in: Drucksache 18/3456: 17.12.2014.*
- *Füssel, Hans-Peter, Hasselhorn, Werner, Rolf: „Zur Bildung von Menschen mit Behinderungen“, in: Bildung in Deutschland, DJI Impulse. 3/2014, S. 34-38.*
- *Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh 2013.*
- *Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten, Gütersloh 2015.*
- *Kultusministerkonferenz: Inklusiv Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011).*
- *Kultusministerkonferenz: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. November 2010).*
- *Mißling, Sven und Ückert, Oliver: Inklusiv Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.), Berlin 2014.*
- *Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention: Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Anlässlich der Prüfung des ersten Staatenberichts Deutschlands gemäß Artikel 35 der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.), Berlin 2015.*

Eine ausführliche Fassung ist online abrufbar unter www.kas.de/publikationen.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Ansprechpartnerin:

Christine Henry-Huthmacher

Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik

Hauptabteilung Politik und Beratung

Telefon: +49(0)2241/246-2293

E-Mail: christine.henry-huthmacher@kas.de

Postanschrift: Konrad-Adenauer-Stiftung, 53754 Sankt Augustin

Kontakt zum Thema Publikationen:

publikationen@kas.de

ISBN 978-3-95721-121-7

www.kas.de



Der Text dieses Werkes ist lizenziert unter den Bedingungen von „Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland“, CC BY-SA 3.0 DE (abrufbar unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>)

*Bildvermerk Titelseite:
© Susanne Witsch,
SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln*