



## INHALT

### 4 | AUSGANGSPUNKT:

#### DIE RATIFIZIERUNG DER UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION 2009

##### **Christine Henry-Huthmacher**

4 | *Anspruch und Zielsetzung der Konvention*

4 | *Zum sich wandelnden Verständnis von Behinderung*

### 6 | AUSWIRKUNGEN DER UN-KONVENTION AUF DIE DEUTSCHE POLITIK

##### **Christine Henry-Huthmacher**

6 | *Die rechtliche Umsetzung in Deutschland*

7 | *Inklusion – Paradigmenwechsel in der deutschen Bildungspolitik*

7 | *Grundlegende Differenzen in den Bewertungen und ihre Konsequenzen für die Schulpolitik*

### 9 | INKLUSION IM DEUTSCHEN SCHULSYSTEM

##### **Christine Henry-Huthmacher**

9 | *Große Varianz der Inklusionsrate in den Ländern*

9 | *Steigende Förderquoten*

10 | *Förderschule – (k)ein Auslaufmodell?*

11 | *Forschungsstand – kein einheitliches Bild*

11 | *Ambivalente Haltungen von Eltern*

11 | *Differenz und Vielfalt – Konkrete Voraussetzungen für eine gelingende Inklusion*

### 13 | DIE SCHWIERIGE UMSETZUNG DER INKLUSION IN DEN KOMMUNEN

##### **Uwe Lübking**

13 | *Städte und Gemeinden als Schulträger*

13 | *Handlungs- und Gestaltungsspielräume der Länder*

14 | *Das Kindeswohl als Leitwert*

14 | *Verschiedenartigkeit der Inklusion in den Ländern*

15 | *Streit um die Finanzlasten*

### 17 | LEITWERT: KINDESWOHL ALS POLITISCHER ANSATZ

##### **Jörg M. Fegert**

17 | *Kindeswohl als handlungsleitendes Prinzip im Einzelfall*

17 | *Kindeswohl als Rechtsmassstab*

18 | *Kalte Inklusion dient nicht dem Kindeswohl*

18 | *Kindeswohl als generelle Maxime*

### 19 | DIFFERENZ UND VIELFALT –

#### KONKRETE UMSETZUNGSVORSCHLÄGE FÜR EINE GELINGENDE INKLUSION

##### **Christian Eberhard**

19 | *Voraussetzung der Inklusion: Differenzierungen der unterschiedlichen Beeinträchtigungen*

19 | *Lehrerbildung: Professionalisierung der (Zusammen)Arbeit*

20 | *Umsetzung und Zusammenarbeit in der Offenen Ganztagschule:*

*Sonderschulpädagogen/innen, Regelschullehrkräfte, Mitarbeiter/innen Jugendhilfe*

21 | *Nutzung von Gebäuden der Förderschulen*

##### **Jörg M. Fegert, Katharina Henn, Ute Ziegenhain**

21 | *Zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern/innen und ihrer verbesserten Aus- und Fortbildung*

##### **Christian Eberhard**

24 | *Einsatz und Qualifikation von Schulassistenten/innen (Schulbegleiter/innen) (Poolbildung) – Bericht aus der Praxis*

## **26 | DIE OMBUDSSTELLE: INKLUSION ALS BERATUNGS- UND KLÄRUNGSSTELLE**

**Uta Buresch, Birgit Zeidler**

26 | *Zur Einführung der Inklusion in Hamburg – Fakten und Zahlen*

26 | *Zur Einführung der Ombudsstelle*

27 | *Die Aufgaben der Ombudsstelle*

27 | *Zur Ausstattung der Ombudsstelle*

27 | *Zwischen Beratung und Konfliktmanagement*

## **29 | „UNTERSTÜTZUNGS- UND KOMPETENZZENTRUM INKLUSION“ ALS BESONDERE MASSNAHME ZUR UMSETZUNG DES INKLUSIONSPROZESSES AN SCHULEN**

**Hans-Ulrich Baumgarten**

29 | *Qualität der Inklusion im Vordergrund*

29 | *Besondere Herausforderung: Kinder mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten*

30 | *Inklusion von Kindern mit emotionalen Auffälligkeiten – Forschungsergebnisse*

31 | *Pädagogische Begleitung und Förderung durch das Kompetenzzentrum*

31 | *Betreuungs- und Beratungsangebote*

32 | *Kompetenzzentrum als Beratungsangebot für Lehrer/innen und Schulbegleiter/innen*

## **34 | INTERNATIONALE TRENDS UND ERFAHRUNGEN MIT INKLUSIVER BESCHULUNG IN EUROPA**

**Wencke Chodan, Jörg M. Fegert**

34 | *Die Vereinigten Staaten von Amerika (USA)*

35 | *Europa*

35 | *Inklusionsrate im Europäischen Vergleich*

35 | *Inklusion – Ohne ein alternatives Angebot*

36 | *Österreich*

37 | *Deutschland*

37 | *Großbritannien*

38 | *Russland*

38 | *Skandinavien*

39 | *Zusammenfassung*

## **42 | FAZIT**

**Christine Henry-Huthmacher**

# Ausgangspunkt: Die Ratifizierung der UN-Behinderten- rechtskonvention 2009

## 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 fünfzig 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 sowie die generelle Verminderung von Diskriminierung und Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aufgrund von Behinderung, Geschlecht, sozialer und/oder kultureller Herkunft im Vordergrund. 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 die Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen? Was ist notwendig für eine bessere schulische Inklusion?

## 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 1970er 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.

*Inklusion zielt auf alle gesellschaftlichen Bereiche*

*Öffentliche Diskussion in Deutschland konzentriert sich auf den Bildungsbereich.*

*Kritik an der Umsetzung*

*Statt Hilfe und Fürsorge  
Veränderung der Bedingungen für ein selbstbestimmtes Leben*

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 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.

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.

*Menschenrechtliches  
Verständnis  
von Behinderung*

# Auswirkungen der UN-Konvention auf die deutsche Politik

## 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 dafür 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.

*Kein unmittelbarer Rechtsanspruch eines einzelnen Kindes auf Inklusion*

Weder aus der UN-BRK Konvention, aus dem Ratifizierungsgesetz zur UN-Konvention, noch aus den Umsetzungsgesetzen der Länder ist ein unmittelbarer Rechtsanspruch eines einzelnen Kindes auf Inklusion in eine Regelschule abzuleiten. Die Umsetzung der Konvention erfolgt durch die Bundesländer. Seit 2009 sind in der Mehrheit der Bundesländer rechtliche Anpassungen vorgenommen worden. Geändert wurden gesetzliche Bestimmungen, aber auch das Ordnungsrecht. Die Kultusministerkonferenz hat darüber hinaus mit ihrem Beschluss vom 20. Oktober 2011 Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen abgegeben.

*Kein einklagbares Recht auf Inklusion*

Weder die Konvention noch die Regelungen in den Ländern enthalten ein einklagbares Recht auf Inklusion. Am 16. Oktober 2013 hat der nordrhein-westfälische Landtag das erste Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verabschiedet. Es sieht eine schrittweise Erfüllung des Anspruchs auf Inklusion vor.

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.

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). Diese Kritik erscheint erstaunlich, da der zuständige Ausschuss der UN offen gelassen hat, „ob und unter welchen Voraussetzungen er es für zulässig erachtet, schulische Sonder- und Fördereinrichtungen zu erhalten und ob diese mit dem Ansatz eines inklusiven Systems in Einklang gebracht werden können.“ (Monitoring-Stelle 2015, S. 26).

## 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, 10.4.2013).

### *Leitbild Diversität*

Dem Inklusionsansatz liegt das Leitbild der Diversität zugrunde, das über die Heterogenität hinausgeht. Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler 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.

Das Aufkommen von Postulaten der Inklusion steht im Zusammenhang mit der Neubewertung von Heterogenität und ist als ein grundlegender Wandel von 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.

### *Differenz ist der Normalfall*

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.

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.

## GRUNDLEGENDE DIFFERENZEN IN DEN BEWERTUNGEN UND IHRE 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).

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 kindgerechte Schule  
statt schulgerechtes Kind*

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. Andere 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.“

*Widerspricht die Förderschule dem Inklusionsverständnis?*

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Es gibt zwei unterschiedliche Arten des Inklusionsverständnisses. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des Reformtempos darin, ob die ungetrennte Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und 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.



# Inklusion im deutschen Schulsystem

## 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 Prozent. Allerdings variiert die Inklusionsrate zwischen den Bundesländern stark. Mit einer Inklusionsrate von über fünfzig Prozent liegen die Stadtstaaten (Bremen, Hamburg, Berlin) weit vorne. Als einziges Flächenland reicht Schleswig-Holstein (60,5 Prozent) mit einem vergleichbar hohen Inklusionsanteil heran, während Niedersachsen mit 23,3 Prozent den geringsten Inklusionsanteil ausmacht. 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 Prozent, in der Sekundarstufe I sind es noch 23 Prozent.

*Zwei unterschiedliche Arten des Inklusionsverständnisses*

## 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. Innerhalb des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird zwischen acht sonderpädagogischen Förderschwerpunkten unterschieden. Zu diesen acht Förderschwerpunkten hat die Kultusministerkonferenz zwischen 1996 und 2000 je eigene Empfehlungen verabschiedet. 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. Die jährlich durchgeführten Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs werden zwar statistisch nicht erfasst, wohl aber die Anzahl der Schülerinnen und Schüler.

*Sonderpädagogischer Förderbedarf: Große Unterschiede zwischen den Ländern*

- In Deutschland werden 500.500 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert. Das entspricht einer Förderquote von 6,8 Prozent. Trotz sinkender Schülerzahlen ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler weitgehend konstant geblieben, sodass seit 2000/2001 eine steigende Förderquote festzustellen ist.

- Innerhalb der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ist der Förderschwerpunkt „Lernen“ derzeit mit 38,8 Prozent aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, d. h. mit rund 197.000 Schüler/innen, am ausgeprägtesten. Förderung im Bereich „Geistige Entwicklung“ erfolgte für 16 Prozent der Schüler/innen 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 Prozent.

#### 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 Prozent der Schüler/innen 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 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen Förderschulen sind, macht ihr Anteil in Mecklenburg-Vorpommern 13,6 Prozent aus. Fast drei Viertel der Jugendlichen 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.

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 förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler 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.

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 Prozent angestiegen ist (vgl. Klemm 2015).

*Jede zehnte allgemeinbildende Schule ist eine Förderschule*

*Leistungsrückstände bei Schülerinnen und Schülern in Förderschulen*

*Steigende Förderquote*

## FORSCHUNGSSTAND – KEIN EINHEITLICHES BILD

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

## AMBIVALENTE HALTUNGEN VON 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 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.

*Unsichere Eltern*

## DIFFERENZ UND VIELFALT – KONKRETE VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE GELINGENDE INKLUSION

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

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 inkludierte Schulen stehen, ist neben des zieldifferenten Unterrichts, der sich an die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler/innen anpasst, die verbesserte Zusammenarbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte, der Regelschulkräfte und der Jugendhilfe und der Schulbegleiter/innen.

*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 sonderschulpädagogische Lehrkräfte geben muss, um die sonderpädagogische Förderung der Schüler/innen sicherzustellen.

Zusätzliche personelle Unterstützung erfahren Schulen zunehmend durch Schulbegleiter/innen, die Eltern für ihre Kinder über Sozialleistungsträger beantragen können. Allerdings ist unklar, ob diese 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.

*Unklarheiten über  
Schulbegleiter/innen*

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, Lehrkörper und Schüler/innen anbietet als auch eine Art Kompetenzzentrum, das eine pädagogische Begleitung für Schülerinnen und Schüler 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.

### **Literatur**

*Ahrbeck, Bernd: Das Gleiche ist nicht immer gut. Zur deutschen Diskussion über die Sonderbeschulung. In: Die Politische Meinung Nr. 525, März/April 2014, S. 13–18.*

*Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung, Bielefeld 2014.*

*Deutscher Bundestag: Bildung in Deutschland gemeinsam voranbringen, Lehren aus dem nationalen Bildungsbericht 2014 ziehen, Chancen der Inklusion nutzen, Drucksache 18/3456, 17.12.2014.*

*Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand, Berlin 2014.*

*Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für Menschen mit Behinderungen anlässlich der Prüfung des ersten Staatenberichts Deutschlands gemäß Artikel 35 der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin 2015.*

*Füssel, Hans-Peter/Hasselhorn, Marcus/Werning, Rolf: Zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Befunde und Perspektiven aus dem Bildungsbericht 2014, DJI-Impulse 03/2014, S. 3–38.*

*Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh 2014.*

*Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten, Gütersloh 2015.*

*Kultusministerkonferenz: Inklusive 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 Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010.*

# Die schwierige Umsetzung der Inklusion in den Kommunen

## STÄDTE UND GEMEINDEN ALS SCHULTRÄGER

Städte und Gemeinden stellen sich als Schulträger, Träger der Schülerbeförderung sowie als Jugend- und Sozialhilfeträger den Herausforderungen, die mit der inklusiven Beschulung verbunden sind. In diesem Rahmen werden die Kommunen auch die notwendigen Ausgaben im Rahmen der bestehenden Aufgaben leisten. So haben Städte Inklusionspläne erstellt, in denen Entwicklungsmaßnahmen beschrieben und festgelegt werden, z. B.

- inklusive Schulentwicklungspläne,
- schulorganisatorische Maßnahmen wie der Ausbau allgemeiner Schulen, Zusammenlegung von Schulen, Verbund von Schulen unter Einbeziehung der Förderschulen sowie
- die Koordinierung der unterschiedlichen behindertenspezifischen Hilfen vor Ort.

Als weitere Aufgabe nehmen sich die Kommunen den Übergängen beim Wechsel von der Kita in die Schule an. In den Kindertageseinrichtungen findet zunehmend eine Prüfung des Entwicklungsstandes in allen Entwicklungsbereichen jedes Kindes im Rahmen von abgestimmten Verfahren, Dokumentationen und Elterngesprächen sowie darauf basierenden gemeinsamen Entwicklungsplanungen statt. In diesem Rahmen finden auch gemeinsame Beratungsgespräche zwischen Schule, Kitas und Eltern zur Vorbereitung der Schulanmeldung statt. Dies kann eine wichtige Hilfestellung für die Eltern bieten. Problematisch bei den Übergängen ist die Tatsache, dass aus datenschutzrechtlichen Gründen die Weitergabe der Erkenntnisse aus dem Kitabereich an die Schulen verboten oder eingeschränkt wird.

*Regel- und Förderschulen belassen*

## HANDLUNGS- UND GESTALTUNGSSPIELRÄUME DER LÄNDER

Das Recht auf inklusive Bildung gem. Art. 24 UN-BRK besagt, dass keine Person aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden darf. Was besagt dies aber konkret?

Bezüglich der Frage, wie das Konzept „Inklusive Schule“ im Einzelnen umzusetzen ist, mittels welcher pädagogischer Konzepte und insbesondere, ob der Zugang voraussetzungslos gilt, trifft die UN-BRK keine Aussage. Des Weiteren schließt diese die Existenz von Förderschulen nicht aus, regelt allerdings auch nicht das Verhältnis von Förderschule auf der einen und inklusiver allgemeiner Schule auf der anderen Seite. Auch gibt die UN-BRK keine Vorgaben dazu, wie Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht inklusiv beschult werden, unterrichtet werden sollen.

Bei der Umsetzung des Art. 24 UN-BRK bestehen folglich Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume der Länder. Denn eines ist aus unserer Sicht bei der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention eindeutig: Die schulische Bildung gehört zum Kernbereich der Länderkompetenzen. Deshalb bedarf es im Rahmen unserer föderalen

Rechtsordnung zum einen Transformationsgesetze der Länder, zum anderen ist die Umsetzung eine vorrangige Aufgabe der Schule und nicht der Kommunen als Schulsachaufwandsträger.

#### DAS KINDESWOHL ALS LEITWERT

Es bedarf auch einer Verständigung über die Grenzen einer inklusiven Beschulung in der Regelschule. Denn wir reden nicht nur über körperbehinderte Kinder, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind und denen schon eine barrierefreie Schule sowie eine persönliche Assistenz den Besuch der Regelschule ermöglichen. Die Behindertenrechtskonvention moniert an anderer Stelle ausdrücklich, dass bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, das Wohl des Kindes vorrangig zu berücksichtigen ist. Bei allen Überlegungen muss das Wohl des Kindes im Vordergrund stehen, und zwar das Wohl aller Kinder, mit oder ohne Förderbedarf.

Diese Fragen müssen die Länder beantworten. Und die Antwort liegt nach unserer Auffassung nicht in der „Schule für alle“. Richtig ist, dass viele Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf eine Regelschule besuchen können. Richtig ist aber auch, dass Andere besser in Förderklassen aufgehoben sind. Man muss erkennen, dass die individuelle Förderung, die ein notwendiger Baustein der Inklusion ist, in der Regelschule Grenzen hat. Viele Eltern sehen die Probleme bei der Umsetzung der Inklusion. Sie wissen ihre Kinder in den Förderschulen gut aufgehoben. Auch diesen Wünschen müssen wir Rechnung tragen. Man wird sich dabei sicherlich die einzelnen Förderschwerpunkte genauer anschauen müssen. Ein weiterer Punkt ist die Durchlässigkeit des Schulsystems.

#### VERSCHIEDENARTIGKEIT DER INKLUSION IN DEN LÄNDERN

Konkret setzt eine inklusive Schule Veränderungen im Hinblick auf Schulorganisation, Lehrpläne, Pädagogik, Didaktik, Methodik und Lehrerbildung voraus. Seit dem Inkrafttreten der UN-BRK sind in allen Bundesländern rechtliche Änderungen im Hinblick auf die schrittweise Verwirklichung inklusiver Bildung in der Schule vorgenommen worden. Die Bandbreite der Neuregelungen variiert aber stark voneinander. Darin regeln die Länder auch die Verfahren und Abläufe der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit großer Heterogenität sowohl bei der Struktur wie bei der Durchführung der Verfahren. Die Verschiedenartigkeit von Diagnosen und ihrer regional uneinheitlichen Umsetzung führen zu ganz unterschiedlichen Entwicklungen in den Ländern, angefangen bei der Zahl der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler über die Förderschwerpunkte bis zu der Tatsache, dass allein durch die bestehende Unvergleichbarkeit von Diagnoseergebnissen sich letztlich Bildung- und Lebenswege von gleichmaßen Betroffenen in den Ländern jeweils ganz unterschiedlich entwickeln können.

In Deutschland haben 493.200 Schülerinnen und Schüler, Kinder und Jugendliche einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Seit 2000/01 ist zwar die Anzahl weitgehend konstant geblieben, aufgrund sinkender Schülerzahlen bedeutet dies jedoch faktisch eine Erhöhung der Förderquote von 5,3 auf 6,6 Prozent. Dieser Anteil liegt damit vier Mal höher als der Bevölkerungsanteil mit nach den Sozialgesetzbüchern festgestellter Behinderung in der Altersgruppe zwischen sechs und unter sechzehn Jahren, was maßgeblich auf die unterschiedlichen Diagnosekonzepte von sonderpädagogischem Förderbedarf und amtlich festgestellter Behinderung zurückgeführt werden kann.

#### *Verschiedenartigkeit der Diagnosen*

Die Situation erweist sich als äußerst unterschiedlich: In Mecklenburg-Vorpommern beträgt die Quote der als förderbedürftig eingestuften Schülerinnen und Schüler 10,5 Prozent, in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen dagegen nur 4,9 Prozent. Bayern weist eine Quote von 6,2 Prozent auf, Hessen von 5,6 Prozent. Insgesamt werden Schülerinnen und Schüler im Osten eher als förderbedürftig eingestuft als im Westen. Nur in Thüringen liegt die Quote unter acht Prozent.

*Einheitliche Diagnoseverfahren notwendig*

Die Unterschiede ergeben sich aus den nicht einheitlich angewandten Kriterien der Länder. Akzeptanz für die Inklusion fördert das nicht. Die Länder müssen sich dringend auf eine eindeutige und vor allem einheitliche Definition sowie Diagnoseverfahren einigen.

Die Inklusion, so wie sie in Deutschland praktiziert wird – als eine der sechzehn Geschwindigkeiten, der sechzehn Diagnosekataloge, der sechzehn Finanzierungsmodelle – kann nicht zu einem Erfolg werden. Dies hat auch Folgen für die Kommunen und belastet die Umsetzung der inklusiven Beschulung.

#### STREIT UM DIE FINANZLASTEN

In den Bundesländern wird mit unterschiedlicher Intensität ein Streit um die Finanzlasten ausgetragen. In folgenden Bereichen hat die Inklusion Kostenfolgen für die Kommunen:

- Schülerfahrkosten,
- Anschaffung inklusionsgeeigneter Lehr- und Lernmittel,
- Schaffung der Barrierefreiheit von Schulgebäuden (im Altbestand),
- spezielle Ausstattung von Schulgebäuden in Abhängigkeit des Schwerpunkts der Behinderung,
- schulisches Ergänzungspersonal (soweit bisher kommunal finanziert): Integrationshelfer/innen, Sozialpädagogen/innen, Schulpsychologen/innen.

*Räumliche Umbauten verursachen erhebliche Kosten*

Hinsichtlich der Finanzierung der Inklusion durch Umsetzung in das Schulrecht der Länder sind die landesverfassungsrechtlichen Konnexitätsprinzipien zu beachten. Dabei ist selbstverständlich, dass bei der Erstellung von neuen Schulgebäuden die Kommunen bereits nach geltendem Bauordnungs- und Gleichstellungsrecht zu einer möglichst barrierefreien Gestaltung verpflichtet sind.

Die Inklusion erfordert jedoch räumliche Konsequenzen, die weit über die Barrierefreiheit hinausgehen und, soweit keine Umbauten oder Umnutzungen möglich sind, zum Teil erhebliche Kosten verursachen:

- Räume und Ausstattung zur therapeutischen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Beeinträchtigungen, z. B. Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie, Psychomotorik usw.,
- Rückzugsräume für Schülerinnen und Schüler, die Probleme mit längeren Konzentrationsphasen haben,
- Pflegeräume für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden körperlichen Beeinträchtigungen und damit erhöhtem Assistenzbedarf,
- optisch und akustisch abgeschirmte Räume, die sich an die regulären Unterrichtsflächen anschließen, für Schülerinnen und Schüler mit spezifisch psychischen Bedarfen,
- Differenzierungsräume,

- Lernräume, in denen Lerngruppen mit gleichen Behinderungen temporär zusammenarbeiten können,
- zusätzlicher Flächenbedarf für Schülerinnen und Schüler mit emotional/sozialem Förderbedarf sowie
- Stauräume und Abstellflächen für Rehabilitationsgeräte.

Hinzu kommen schalldämpfende Maßnahmen, Leitsysteme für sehbehinderte Schülerinnen und Schüler und Beratungs- und Besprechungsräumlichkeiten.

Daneben geben sich Anforderungen an die Lehr- und Lernmittelversorgung. Allein die Frage, wie digitale Medien den inklusiven Unterricht unterstützen können und welche Ausstattung dafür erforderlich ist, ist noch nicht geklärt.

Durch einen verstärkten Einsatz von Integrationshelfern/innen (Schulbegleitern/innen), therapeutischem und sonderpädagogischem Personal kommt ein erhebliches Kostenrisiko auf die Städte zu, die nach derzeitiger Rechtslage die individuellen Rechtsansprüche auf eine Integrationsassistenz als Jugendhilfe- oder Sozialhilfeträger als nachrangig Verpflichtete finanzieren. Die Fallzahlen der Integrationshelferinnen und -helfer sind nicht zuletzt aufgrund des fehlenden ausreichenden pädagogischen Personals in den Schulen massiv angestiegen. Oder anders ausgedrückt: Die Länder können das erforderliche pädagogische Personal nicht bereitstellen, also müssen die Jugend- und Sozialhilfeträger einspringen. Diese Entwicklung muss mit Blick auf die schulische Inklusion beendet werden. Ein inklusives Bildungssystem muss Bildung aus einer Hand anbieten und zwar durch die vorrangig verantwortete Schule.

*Länder können das pädagogische Personal alleine nicht bereitstellen*

Darüber hinaus werden im Sozialhilferecht Individualansprüche gewährt. Die Möglichkeit, Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zu bündeln (Poolbildung), die teilweise bereits heute in der Praxis vor Ort angestrebt und umgesetzt wird, setzt daher zwangsläufig das Einverständnis der Betroffenen voraus, die ihren Individualanspruch in den Pool geben müssten. Es stellt sich die Frage, inwieweit die sinnvollen Poollösungen nicht rechtlich abgesichert werden können.

*Jugend- und Sozialhilfeträger sind gefordert*

Werden die genannten Voraussetzungen beachtet, wird die Umsetzung der Inklusion für die Kommunen kein Problemfall, sondern eine zu bewältigende Herausforderung. Eine Inklusion ohne Konzept und mit Verschiebung von Finanzlasten auf die Kommunen ist dagegen zum Scheitern verurteilt.



## Leitwert: Kindeswohl als politischer Ansatz

Die UN-Konvention hat das Ziel, die Lebens- und Lernsituation von Menschen mit Behinderung zu verbessern. Im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde seitens der UN das deutsche Schulsystem als zu exklusiv und zu wenig offen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bewertet (vgl. Bericht des UN-Sonderberichterstatters 2007). Die daraus entstandene Diskussion eines notwendigen Systemwechsels, der die Auflösung der Förderschulen und spezieller schulischer Einrichtungen unumgänglich macht, vernachlässigt jedoch den Blick auf das Kind. Mehr schulische Gemeinschaft ist ein wichtiges Ziel der Inklusion, darf allerdings nicht auf Kosten der jeweils betroffenen Kinder erfolgen. Im Mittelpunkt der Bemühungen muss jeweils das einzelne Kind stehen mit seinen individuellen Bedürfnissen. Die grundsätzliche Fragestellung, unter welchen Bedingungen es ihm am besten geht und welcher Ort der Förderung geeignet ist, muss individuell beantwortet werden. In der Umsetzung der Inklusion sind zwischen Kindeswohl, Kindeswillen und Elternwunsch die zentralen, in der UN-Kinderrechtskonvention angeführten Basisbedürfnisse von Kindern zu berücksichtigen. Insofern muss die Beschulung eines Kindes mit Behinderung der Förderung der Entwicklung und damit dem Kindeswohl bestmöglich entsprechen. In Absatz 2 von Art. 7 UN-BRK wird die Kindeswohlmaxime als genereller Maßstab angesprochen. "The best interests of the child shall be primary consideration". Die Partizipation bei Entscheidungen (Art. 7 Abs. 1) runden diese Forderungen in Bezug auf behinderte Kinder ab. Sie machen klar, dass sich sowohl politische, strukturell gestalterische Überlegungen zur Umsetzung von Inklusion wie auch Beschulungsentscheidungen im Einzelfall an der Kindeswohlmaxime orientieren müssen.

*Im Mittelpunkt der Inklusionsbemühungen das Kind*

### KINDESWOHL ALS HANDLUNGSLEITENDES PRINZIP IM EINZELFALL

Das Kindeswohl muss in der Inklusionsdebatte als zentrales handlungsleitendes Prinzip im Einzelfall ebenso wie bei politischen und strukturellen Überlegungen Berücksichtigung finden. Die Verrechtlichung des Kindeswohlgedankens im deutschen BGB um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert führte dazu, dass die Definition gleichsam auch als eine Angelegenheit des Staates und nicht mehr allein als eine innerhalb der Familie zu definierende Angelegenheit anzusehen ist (Fegert 2012). In der 1989 verabschiedeten UN-Kinderrechtskonvention wurden zentrale Prinzipien in Bezug auf die Berücksichtigung kindlicher Basisbedürfnisse festgelegt.

*Festlegen der Basisbedürfnisse*

### KINDESWOHL ALS RECHTSMASSTAB

In der deutschen Fachdiskussion hat es eine lange Debatte um die Auslegung des unbestimmten Rechtsbegriffs „Kindeswohl“ gegeben. Er ist keineswegs unumstritten. Der Kindeswohlbegriff ist als Entscheidungsmaßstab und Eingriffslegitimation funktional, weil er Konsensfähigkeit ermöglicht und es gerade die Unbestimmtheit des Begriffes erlaubt, gesellschaftlichen Wandel, normative Veränderungen ebenso wie neue empirische Befunde zu berücksichtigen.

## Kindliche Basisbedürfnisse und die Berücksichtigung dieser Tatsachen in der UN-Kinderrechtskonvention

Basic Need	UN-Kinderrechtskonvention
<i>Liebe und Akzeptanz</i>	<i>Präambel, Art. 6; Art. 12, 13, 14</i>
<i>Ernährung und Versorgung</i>	<i>Art. 27, Art. 26, Art. 32</i>
<i>Unversehrtheit, Schutz vor Gefahren, vor materieller emotionaler und sexueller Ausbeutung</i>	<i>Art. 16, Art. 19, Art. 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40</i>
<i>Bindung und soziale Beziehungen</i>	<i>Art. 8, 9, 10, 11; Art. 20, 21, 22</i>
<i>Gesundheit</i>	<i>Art. 24, 25, 23, 33</i>
<i>Wissen und Bildung</i>	<i>Art. 17; Art. 28, 29, 30, 31</i>

Kindeswohl kann in der aktuellen Debatte um Inklusion sowohl als die zentrale Maxime bei der Umsetzung neuer Ansätze als auch als ein Rechtsmaßstab angesehen werden, welcher negative Reformfolgen in der Schulpolitik (kalte Inklusion) reduziert. So hat sich das OVG Lüneburg, Beschluss vom 07.08.2014, direkt auf Art. 7 Abs. 2 UN-BRK bezogen. Es begründet seine Entscheidung in der Debatte um die Umsetzung der Inklusion damit, dass im Fokus des Umsetzungsprozesses das Wohl des einzelnen Kindes und seine Förderung zu stehen habe und betont deshalb, dass die „Förderung allerdings den bislang erreichten Standard der Förderschulpädagogik nicht unterschreiten darf“. Das OVG wirft die Frage auf: „Ob der sukzessive Fortfall der Primarstufe der Förderschule derweil [...] bei gleichzeitiger unzureichender Ausstattung der inklusiven Grundschule verfassungsrechtlichen Anforderungen standhält“.

### KALTE INKLUSION DIENT NICHT DEM KINDESWOHL

Die Beschulung eines Kindes mit Behinderung muss der Förderung der Entwicklung und damit dem Kindeswohl bestmöglich entsprechen. Ohne hinreichende Unterstützung mit spezifischem Mitteleinsatz kann eine inklusive Beschulung nicht zufriedenstellend für die Entwicklung des Kindes sein. Erfolgt eine Umsetzung der Inklusion in dieser Art, wird sie kalte Inklusion genannt. Sie hat den Zusammenbruch des bisherigen sonderpädagogischen Fördersystems zur Folge, ohne dass eine hinreichende adäquate Fördermöglichkeit im inklusiven Schulsystem aufgebaut wird. Derzeit wird deutlich, dass die Inklusionsquote systematisch abnimmt.

### KINDESWOHL ALS GENERELLE MAXIME

Nimmt man das Kindeswohl als generelle Maxime, dann müsste geklärt werden, ob die inklusive Beschulung in der weiterführenden Schule dem besten Interesse der betroffenen Kinder in jedem Fall entspricht. Die inklusive Beschulung ist keine Lösung für das sogenannte „Ressourcenetikettierungsdilemma“. Um Förderung zu erhalten, werden Kinder vermehrt diagnostiziert und bestimmten behinderten Personenkreisen zugeordnet. Mit Blick auf das individuelle Kindeswohl muss betont werden, dass gerade bei Mehrfachbehinderungen eine Spezialisierung in der Beschulung teilweise notwendig ist, um die Basisbedürfnisse zu sichern und die Entwicklungsmöglichkeiten zu verbessern. Im Einzelfall ist das Kindeswohl relevanter Maßstab und nicht ein prinzipieller gesellschaftlicher Anspruch auf eine inklusive Gesellschaft. Auf der gesellschaftlichen Ebene ist vor radikalen Umbrüchen ohne adäquate Übergangsstrategien in unterschiedlichen Entwicklungsstufen und ohne den Aufbau hinreichender neuer Förderangebote mit Blick auf das Kindeswohl zu warnen. Die Abschaffung von Spezialeinrichtungen ohne klare Analyse, wie sie ersetzt werden könnten, führt zu konkreten Gefährdungen und Kindesrechtseinschränkungen. Es ist an der Zeit, neben der generellen politischen Debatte über Inklusion eine am Kindeswohl orientierte fachliche Debatte über förderliche Entwicklungsbedingungen in der Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung zu führen.

*Mehrfachbehinderungen  
benötigen spezielle  
Schulen*

# Differenz und Vielfalt – Konkrete Umsetzungsvorschläge für eine gelingende Inklusion

## VORAUSSETZUNG DER INKLUSION: DIFFERENZIERUNGEN DER UNTERSCHIEDLICHEN BEEINTRÄCHTIGUNGEN

Bei der Umgestaltung zu einem inklusiven, durchgängigen Schulsystem stehen das Wohl der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers und die soziale Teilhabe in einem umfassenden Sinne im Mittelpunkt.

Langfristiges Ziel ist es, alle Schulen zu barrierefreien Schulen im Sinne einer gesellschaftlich gelungenen Teilnahme aller Menschen umzuwandeln. Im Übergang zu einem inklusiven Schulsystem müssen u. a. der pflegerische Bedarf der Kinder, Ausstattung und Konzeption der Räumlichkeiten, Einsatz von Sonderpädagogen/innen, die Finanzierung von Schulassistenten (Schulbegleiter/innen), die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe und ein Schülerspezialverkehr mitbedacht werden.

Den einzelnen Schulen muss freigestellt bleiben, ob sie eine Bündelung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in einzelnen Klassen befürworten. Dabei darf es jedoch nicht zu einer Separierung von Schülern/innen und unterschiedlichen Unterrichtsmodellen innerhalb einer Schule kommen. Nicht einzelne Klassen sind inklusiv, sondern das gesamte System Schule. Denkbar wäre aber eine Schwerpunktsetzung in einzelnen Klassen, um Schüler/innen durch den Kontakt mit weiteren Mitschülern/innen mit gleichem Förderbedarf zu stärken. Schüler/innen benötigen eine Peergroup von Schülern/innen mit ähnlichen Beeinträchtigungen und Möglichkeiten. Dies käme dem systemischen Einsatz von sonderpädagogischem Personal und Schulassistenten/innen (Schulbegleiter/innen) und einem effektiven Ressourceneinsatz zugute.

Insgesamt erscheint unter den aktuellen Bedingungen im Übergang zu einer inklusiven, allgemeinen Regelschule eine Beibehaltung der Förderschulen als Orte der besonderen, geschützten Förderung mit kleineren Klassen und ganztägiger Begleitung in allen Förderbedarfen der Schüler/innen sinnvoll und notwendig. Dies bedeutet jedoch ein Mehr an personeller und finanzieller Ausstattung. Langfristig ist eine Umgestaltung zu einer einzigen Schulform im Primarbereich denkbar und wünschenswert.

## LEHRERAUSBILDUNG: PROFESSIONALISIERUNG DER (ZUSAMMEN)ARBEIT

In der Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischem Personal liegt eine große Chance bei der Umsetzung der Inklusion. Beide Professionen haben ihren jeweiligen Schwerpunkt in der Arbeit mit einer Klasse und einzelnen Schülerinnen und Schülern. Die Spezialisierung auf einzelne Förderschwerpunkte einerseits (Sonderpädagogen/innen) und andererseits in der breiter angelegten pädagogischen Grundausbildung (Regelschullehrkräfte) ist eine ergänzende, fachliche Professionalisierung der Arbeit. Daher ist eine Beibehaltung beider Lehrerausbildungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten sinnvoll.

*Schwerpunktsetzung in  
einzelnen Klassen von  
Schülern mit ähnlicher  
Behinderung*

*Beibehaltung von  
Förderschulen*

Darüber hinaus sollten beide Lehrerausbildungen Kenntnisse der jeweiligen anderen Schulform und Ausbildungsschwerpunkte vermitteln und Einblicke durch Praktika ermöglichen. Dies betrifft auch die Umgestaltung der Schulen in Offene Ganztagschulen und die damit verbundene Teamarbeit der unterschiedlichen Professionen.

#### *Beibehaltung der Lehrerausbildung für Sonderschulpädagogik*

Sonderpädagogen/innen sollten in Zusatzqualifikationen Kenntnisse in weiteren Förderschwerpunkten erwerben (körperliche-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Sinnesschädigungen, soziale und emotionale Entwicklung, Autismus, Lernen, Sprache). Regelschullehrkräfte müssen die Möglichkeit erhalten und dazu angeregt werden, sich in individuellen Fortbildungen zu speziellen Themen der inklusiven Schulentwicklung (Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten – Prävention, differenzierte Leistungsbewertung, Öffnung von Unterricht, rechtliche Rahmenvorgaben einer inklusiven Beschulung eines Schülers bzw. einer Schülerin, Wechsel des Förderortes oder des Bildungsgangs, rechtliche Vorgaben für Zeugnisformulierungen und Notenvergaben u. a.) weiterzubilden, jedoch nicht mit dem Ziel, fehlendes sonderpädagogisches Personal zu ersetzen oder Expertinnen und Experten für einzelne Förderschwerpunkte und Krankheitsbilder zu werden. Ihre weitere Fortbildung soll hauptsächlich der allgemeinen Unterrichtsentwicklung dienen. Der eingeschlagene Weg der systemischen Zuweisung von Sonderpädagogenstellen pro Schule sollte im Sinne einer qualitativen Unterrichts- und Schulentwicklung fortgesetzt werden.

#### *Inklusion in der Offenen Ganztagschule*

Die Umsetzung der Inklusion und die Themen des Offenen Ganztages (Vereinbarung von Familie und Beruf, mehr Zeit für Schülerinnen und Schüler, Verzahnung von Schule und Jugendhilfe, Qualitätsentwicklung für alle Schülerschichten, Bildungsziele der Jugendhilfe, andere Rhythmisierung) müssen auch in die Studienseminare und Ausbildungsverordnungen der Lehrerausbildung übernommen und praktisch erfahren werden.

### UMSETZUNG UND ZUSAMMENARBEIT IN DER OFFENEN GANZTAGSSCHULE

#### **Sonderschulpädagogen/innen, Regelschullehrkräfte, Mitarbeiter/innen Jugendhilfe, Schulassistenten/innen (Schulbegleiter/innen)**

Mit der Umsetzung der Inklusion in der Schule hat sich nicht nur die Anzahl der unterschiedlichen Professionen erhöht, sondern es hat sich auch die Gestaltung des Unterrichts verändert. Hinzu kommt, dass sich innerhalb der letzten zehn Jahre der Ganztagsschulbereich ausgeweitet hat und somit die Schulen zunehmend vor der Herausforderung stehen, den unterrichtlichen Teil von Schule (Vormittagsbereich) und den außerunterrichtlichen Teil (Nachmittagsbereich) auf allen Ebenen (organisatorisch, konzeptionell, personell) zu verzahnen. Die Herausforderung, vor der inkludierte Schulen stehen, ist eine verbesserte Zusammenarbeit der Sonderschulpädagogen/innen, der Regelschullehrkräfte, der der Jugendhilfe und der Schulassistenten/innen.

- Die Umsetzung der Inklusion benötigt einen qualitativen offenen Ganztag.
- Entscheidend ist die Hinführung zu einer Doppelbesetzung (Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin/e) in allen Klassen. Das bedeutet auch, dass es einen Vertretungspool für Sonderpädagogen/innen geben muss, um sonderpädagogische Förderung der Schüler/innen sicherzustellen.

- Sonderpädagogen/innen verlieren ihre berufliche Heimat und müssen sich neu in das Regelschulsystem einfinden. Gefordert ist ein Teamteaching und neue Formen der Zusammenarbeit sowie eine kritische Feedbackkultur. Um feste Klassenteams (Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe) bilden zu können, ist der Personalschlüssel pro Schüler/in aufzustocken und die Verringerung der Klassengröße wünschenswert.
- Bei allen Schulentwicklungsprozessen (Fortbildungen, Konzeptionen, Einsatz von Sonderpädagogen/innen) ist der Einbezug von Schule und Jugendhilfe (OGS) zentral.
- Um die Professionalisierung zu steigern, sind feste Präsenz- und Teamzeiten aller Mitarbeiter/innen notwendig. Gleichzeitig führen kollegiale Beratungen, Hospitationen und Teamteaching der unterschiedlichen Professionen (Regelschulkräfte, Sonderpädagogen/innen und Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe) zu steigender Unterrichtsqualität. Dafür benötigten die Schulen professionelle Begleitung.

#### NUTZUNG VON GEBÄUDEN DER FÖRDERSCHULEN

Auf der Ebene der Landes- und Kommunalpolitik sollte überlegt werden, welche Schulräume unabhängig der Schulform für den offenen, inklusiven Ganzttag am besten geeignet sind. Die bisherigen Förderschulen haben in der Regel bessere räumliche Ausstattungen im pflegerischen Bereich, bezogen auf Rückzugsräume und den sportlichen Bereich. Es sollte auch ein Umzug einer Regelschule in die Räumlichkeiten einer Förderschule nicht ausgeschlossen werden.

#### ZUR GEGENWÄRTIGEN SITUATION VON SCHULBEGLEITERN/INNEN UND IHRER VERBESSERTEN AUS- UND FORTBILDUNG

*Jörg M. Fegert, Katharina Henn, Ute Ziegenhain*

##### **Schulbegleiter/in – ein ungeklärter neuer Beruf**

Derzeit sind die größten Inklusionsbemühungen im Schulsystem zu finden. In den meisten Bundesländern wird Inklusion jedoch nur langsam umgesetzt, teilweise sicher aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen, aufgrund von Zuständigkeitsrangeleien und noch fehlender (Schul-)Gesetze, aber auch, um nicht durch eine „kalte Inklusion“ im Hauruckverfahren einzelne Familien und ihre Kinder vor unlösbare Anforderungen zu stellen.

Um dennoch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen an ihren Schulen aufzunehmen, kommt häufig eine zusätzliche personelle Unterstützung in Form eines/r Schulbegleiters/in (auch Inklusionshelfer/in oder Schulassistent/in genannt) zum Einsatz. Denn Schulbegleiter/innen werden häufig nicht vom Schuletat, sondern auf Antrag der Sorgeberechtigten über Sozialleistungsträger, insbesondere Träger der Eingliederungshilfe (Sozialhilfe, Jugendhilfe und selten Krankenkassen) finanziert. Dieser Umstand ist immer wieder Grund für Auseinandersetzungen, denn die Träger der Jugendhilfe und Sozialhilfe sehen den primären Handlungsbedarf – und damit die Finanzierung – bei den Schulen. In den Schulgesetzen sind jedoch (in der Regel) keine individuellen Leistungen festgeschrieben, sodass die Schulen kein Budget für zusätzliches Personal erhalten. Erst wenn die Schulen dezidiert darlegen können, dass ihre Ressourcen ausgeschöpft und ein Schulbesuch des/r Schülers/in ohne zusätzliche Hilfe nicht (mehr) möglich ist, werden Schulbegleiter/innen zumeist von der Jugend- oder Sozialhilfe finanziert. Diese Zuständigkeitsproblematik wurde in den letzten Jahren vermehrt Bestandteil von gerichtlichen Verfahren vor Sozial- und

Verwaltungsgerichten, die oftmals die Zuständigkeit zur Schaffung von inklusiven Strukturen in der Verantwortung der Schulen sahen (vgl. Landessozialgericht Schleswig-Holstein L 9 SO 222/13 B ER; Verwaltungsgericht Düsseldorf 19 K 469/14). Leidtragende sind in diesen langwierigen Auseinandersetzungen die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern.

Aus der Praxis wird berichtet, dass ein deutlicher Anstieg an Schulbegleitern/innen zu verzeichnen ist. Ob Schulbegleiter/innen nur ein Übergangsphänomen darstellen, bis bessere inklusive Strukturen an den Schulen geschaffen werden, oder ob sich ihre Aufgabe noch mehr etabliert, ist derzeit nicht abzuschätzen. Wenn es nach den Kommunen und Landkreisen geht, werden in Zukunft die Länder bzw. Kultusverwaltungen für individuelle Unterstützungsleistungen zuständig sein (vgl. Kingreen für den KVJS 2014). Derzeit obliegt die Ausgestaltung von Schulbegleitung den Akteuren vor Ort. Da für Schulbegleiter/innen häufig nur ein sehr geringes Budget und/oder ein geringes Stundenkontingent zur Verfügung gestellt werden und die Hilfe oftmals zeitlich auf einige Monate begrenzt wird, ist die Suche nach einer geeigneten und qualifizierten Person erschwert.

Bisher existieren in den meisten Bundesländern keine fachlichen Rahmenbedingungen für Schulbegleiter/innen, die ihr Aufgabenspektrum sowie die interdisziplinären Wissensgrundlagen und Handlungskompetenzen umschreiben, welche für eine qualifizierte Erfüllung der Aufgaben notwendig sind. Dies birgt ein hohes Problempotential, denn die verschiedenen Akteure (wie Eltern, Lehrkräfte, Kostenträger, Schülerinnen und Schüler) haben ganz unterschiedliche Erwartungen an den/die Schulbegleiter/in und die Ausgestaltung der Hilfe.

Zudem ist ihre Arbeit nicht frei von Widersprüchen: Sie sollen den Schüler bzw. die Schülerin befähigen, alleine die Schule zu besuchen, wenn dies gelingt, nehmen sie sich damit jedoch ihre berufliche Grundlage. Erschwerend kommt hinzu, dass ihr Auftrag oftmals reine Assistenzdienste vorsieht und sie „nicht-pädagogisch“ handeln dürfen, da der pädagogische Auftrag bei der Schule liegt. Da eine solche Unterscheidung in der Praxis fast unmöglich ist, bewegen sich die Schulbegleiter/innen auf einem schwierigen Terrain.

Da der/die Schulbegleiter/in nicht Mitarbeiter/in der Schule ist und somit einen Sonderstatus hat, kommt es immer wieder zu Konflikten und Reibungsverlusten, beispielsweise bei der Frage, ob der/die Lehrer/in dem/r Schulbegleiter/in Aufträge erteilen darf oder wie selbstständig der/die Schulbegleiter/in Entscheidungen treffen darf (z. B. Auszeiten für den/die Schüler/in).

### **Was benötigen Schulbegleiter/innen?**

Da Schulbegleiter/innen Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Altersstufen und mit sehr unterschiedlichen Störungsbildern und Beeinträchtigungen begleiten, benötigen sie fundiertes entwicklungspsycho(patho)logisches Wissen und Kompetenzen. Einerseits müssen sie allgemeines Wissen über Entwicklung und Entwicklungsaufgaben haben, andererseits müssen sie spezifisches Wissen erhalten, um auf die sehr breitgefächerten Besonderheiten der Kinder und Jugendlichen, die sie begleiten, eingehen zu können. Dies bedeutet auch grundlegendes Wissen über Störungsbilder und Formen von geistiger, körperlicher und Sinnesbehinderungen zu haben (ICF, ICD-10), um damit einhergehende Besonderheiten einordnen zu können. Ebenso braucht es

*Fehlende Rahmenbedingungen für Schulbegleiter/innen*

*Hohes Anforderungsprofil an Schulbegleiter/innen*

ein gewisses Repertoire an Handlungswissen über den Umgang und die Förderung von individuell sehr unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen mit ganz speziellen Bedürfnissen. Da die Schulbegleiter/innen ein wichtiges Bindeglied zwischen der Schule, den Eltern und dem Träger darstellen, sollen sie gute Netzwerker sein und Transparenz bei Verfahrensabläufen schaffen, klare Absprachen treffen und ihr Tätigkeitsfeld abgrenzen können. Sie brauchen grundlegendes (sozial)rechtliches Wissen, um einerseits ihr Aufgabenspektrum von anderen Akteuren (z. B. sozialpädagogischen Familienhilfen) abgrenzen zu können und andererseits bei weiterem Hilfebedarf an entsprechende Stellen vermitteln zu können (z. B. Jugendamt, Krankenkasse). Zur guten Vernetzung trägt auch Wissen über das aktuelle Schulsystem bei, vor allem in Bezug auf Unterrichtsgestaltung, denn es ist davon auszugehen, dass sich dies seit dem eigenen Schulabschluss der Schulbegleiter/in stark verändert hat (z. B. in Bezug auf Freiarbeitsphasen).

Es bedarf weiterhin grundlegenden Wissens über die Aufgaben und Anforderungen, die an Schulbegleiter/innen gestellt werden (dürfen). Darauf aufbauend muss eine (kritische) Reflexion des eigenen Handelns erfolgen. Da Schulbegleiter/innen meist „Einzelkämpfer/innen“ sind, ist es wichtig, dass sie Raum zum Austausch mit anderen Schulbegleitern/innen erhalten, um ihre eigene Rolle und ihr Handeln zu reflektieren, z. B. in Form von kollegialer Beratung und Fallbesprechungen.

#### **Studie zu Schulbegleitern/innen in Baden-Württemberg**

Im Unterschied zur Erforschung des inklusiven Unterrichts allgemein, gibt es in Deutschland bisher wenig Forschung über Schulbegleiter/innen. Es existieren daher keine Angaben über die Anzahl, den Einsatzort und die Qualifikation von Schulbegleitern/innen. Für Baden-Württemberg hat die Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/ Psychotherapie Ulm, im Auftrag von der Baden-Württemberg-Stiftung, eine Erhebung an allen allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2013/2014 durchgeführt (Henn et al. 2014). Dabei wurden Daten von knapp fünfzig Prozent aller allgemeinbildenden Schulen Baden-Württembergs erhoben und 526 Schulbegleiter/innen schriftlich zu ihrer Arbeit befragt. Die Mehrzahl der Befragten war weiblich (85,8 Prozent), verfügte über eine gute Schulbildung (93,2 Prozent hatten mittlere Reife oder einen höheren Bildungsabschluss) und nahezu die Hälfte (45,4 Prozent) der befragten Schulbegleiter/innen konnte eine Ausbildung im pädagogischen Bereich vorweisen. In etwa zehn Prozent der Fälle leisteten die eingesetzten Schulbegleiter/innen den Bundesfreiwilligendienst oder ein Freiwilliges Soziales Jahr ab.

Nach Angaben der Schulbegleiter/innen haben drei Viertel der von ihnen betreuten Kinder und Jugendliche eine seelische Behinderung (häufigste Angabe: Autismus 59,4 Prozent), gefolgt von Körperbehinderungen (17,5 Prozent), Sinnesbehinderungen (10,4 Prozent) und geistigen Behinderungen (8,2 Prozent). Diese Zahlen sind deshalb interessant, weil die Prävalenz von Autismus in der Gesamtbevölkerung trotz eines leichten Anstiegs nur bei < 1 Prozent liegt, in der Befragung Autismus mit knapp sechzig Prozent aber den Großteil der Zielgruppe von Schulbegleitung ausgemacht hat (Remschmidt & Kamp-Becker, 2011; Fombonne, 2009). Schulbegleiter/innen werden in vielerlei Hinsicht gefordert. Neben praktischer Unterstützung im Unterricht unterstützen und aktivieren sie die Schülerin bzw. den Schüler und helfen ihm/ihr im Umgang mit Stressoren, Emotionen und Konflikten. In etwa der Hälfte der Fälle gaben die Schulbegleiter/innen zudem an, die Lehrkräfte beim Unterrichten der Klasse „manchmal“ (37,0 Prozent) oder „häufig“ (14,2 Prozent) zu unterstützen.

*Wenig Forschung über  
Schulbegleiter/innen*



### **Curriculum zur Schulung von Schulbegleitern/innen**

Bisher gibt es wenig Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Schulbegleiter/innen. Sie müssen im Alltag sehr unterschiedliche Aufgaben bewältigen und betreuen eine sehr heterogene Gruppe, was ein hohes Maß an Flexibilität und Empathie von ihnen verlangt. Insofern besteht ein großer Bedarf an der Aus- und Fortbildung der Schulbegleiter/innen zu Themen, die spätere Kindheit, Jugend und das Schulwesen betreffen.

In einem Projekt der Baden-Württemberg-Stiftung entwickelt die Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie Ulm ein Curriculum für Schulbegleiter/innen. Dieses soll ein breit gefächertes klinisches (z. B. bei körperlicher Behinderung) und entwicklungspsycho(patho)logisches Wissen über Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten vermitteln und die soziale, methodische, fachliche und persönliche Kompetenz der Schulbegleiter/innen erweitern.

### **Ausblick**

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt stellen Schulbegleiter/innen einen wichtigen Faktor bei der Inklusion von Kindern und Jugendlichen in das Regelschulwesen dar. Inwieweit sich Schulbegleiter/innen im Schulsystem etablieren werden oder ob sie mit neuen Strukturen im Schulsystem (Schulgesetzänderungen/zusätzliches Personal) nicht mehr gebraucht werden, ist derzeit nicht abzuschätzen.

Da die Forschungslage zu Schulbegleitern/innen sehr dünn ist, sind verlässliche deutschlandweite Aussagen kaum möglich. Forschungsbemühungen sollten sich mit dem Stand der Inklusion von Schülern/innen mit Schulbegleitern/innen auseinandersetzen.

### **EINSATZ UND QUALIFIKATION VON SCHULASSISTENTEN/INNEN (SCHULBEGLEITER/INNEN) (POOLBILDUNG) – BERICHT AUS DER PRAXIS *Christian Eberhard***

Zurzeit bewilligt das Amt für Soziales und Wohnen (Sozialgesetzbuch XII, § 54 Abs. 1 Satz 1 SGB XII, § 92 Abs. 2 Satz 1 Nr. 2 und Satz 2 SGB XII) oder das Jugendamt (§ 35a Abs. 1 in Verbindung mit Abs. 3 SGB VIII) Eingliederungshilfe durch fachliche und nicht-fachliche Schulassistenten/innen (Schulbegleiter/innen) für einzelne Schüler/innen. Der Leistungsanspruch resultiert aus Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung einschließlich deren Vorbereitung hierzu. Dadurch ist die Finanzierungsfrage zwischen Kommune, Land und Bund ungeklärt. Es muss dabei eine Abgrenzung zwischen sonderpädagogischem Bedarf und behinderungsbedingtem (zusätzlichen) Eingliederungsbedarf beachtet werden. Schulassistenten/innen übernehmen nicht den Kernbereich der pädagogischen Arbeit der Schule.

Die Eltern stehen nach Bewilligung eines/r Schulassistenten/in in der Verantwortung, einen Anbieter zu finden, der diesen stellen kann. Hierbei kommt es aktuell zu folgenden Schwierigkeiten:

- Durch das Individualrecht des Schulkindes auf eine Schulassistenz ist es rechtlich nicht zulässig, dass diese sich um weitere Schüler/innen kümmert; so bleibt sie meist die ganze Zeit neben oder hinter ihrem zugewiesenen Kind.
- Es gibt kein einheitliches Anforderungsprofil für den Einsatz und die Aufgabengebiete von Schulassistentinnen und -assistenten.
- Die Weisungsbefugnis ist nicht geklärt, da die Schule nicht Arbeitgeber der Schulassistentinnen und -assistenten ist.

*Zukunft der Schulbegleiter/innen ist offen*



- Ungeklärte Finanzierungsfragen zwischen Bund, Land und Kommune – auf der kommunalen Ebene erschwerte Kooperation von Schulamt, Sozialamt und Jugendamt.
- Eine Aus- und Weiterbildung der Schulassistenten/innen ist meist nicht vorhanden, Schulassistenten/innen sind gelegentlich auch aktuelle Schulabgänger/innen, FSJler/innen, Menschen ohne pädagogische Vorkenntnisse.
- In der Regel sorgt der Anbieter für keine Vertretung, sodass die Schüler/innen entweder nicht zur Schule kommen können (Verletzung der Schulpflicht) oder der/die Regelschullehrer/in mit allen Schülern/innen alleine ist.
- Bisher wird in der Bewilligung der Stundenzuweisung der Schulassistenten/innen hauptsächlich der unterrichtliche Teil des Tages berücksichtigt und das Bildungsangebot des Offenen Ganztages nicht berücksichtigt bzw. nur über eine finanzielle Eigenbeteiligung der Eltern, sodass die Schüler/innen an diesem unter Umständen nicht teilnehmen können (Inklusion endet zurzeit häufig am Mittag).

#### **Gelingensbedingungen für Schulassistenten/innen:**

- Wegfall des Individualrechtes (§ 54 SGB XII) auf eine/n Schulassistenten/in (einheitliche rechtliche Klärung zwischen Anbietern, Leistungsbewilligern, Schule und Eltern).
- Systemischer Einsatz von Schulassistenten/innen über den Offenen Ganztage verteilt (Poollösung), um Vertretungen und damit die Erfüllung der Schulpflicht sicherzustellen.
- Flexibler Einsatz von Schulassistenten/innen in der Schule (Vor- und Nachmittag, unterschiedliche Klassen und Schüler/innen mit verschiedenen Förderschwerpunkten).
- Ein Anbieter von Schulassistenten/innen pro Schule (z. B. Träger der Jugendhilfe), um Absprachen vor Ort zu erleichtern und den Bedarf vor Ort (Förderschwerpunkte der Schüler/innen und evtl. Schwerpunkte der Schulassistenten/innen: pflegerischer Bedarf, Lernbehinderungen u. a.) zu berücksichtigen.
- Träger der Jugendhilfe der einzelnen Schule als Anbieter für Schulassistenten/innen, um Verträge der Mitarbeiter/innen des Jugendhilfeträgers (auch als Schulassistenten/innen einsetzbar) verlängern zu können und diese damit an die Schule langfristig binden und flexibel einsetzen zu können; Vertretungsregelung und Pausenregelung vor Ort dadurch erleichtert.
- Klärung von Weisungsbefugnissen (Sozialamt/Jugendamt als Leistungsbewilliger der Schulassistenten/innen; Anbieter der Schulassistenten/innen als Arbeitgeber, Schulleitungen und pädagogischen Leitungen vor Ort).
- Eindeutiges Aufgabenprofil der Kommune oder des Landes für fachliche und nicht-fachliche Schulassistenten/innen.
- Besuch der Offenen Ganztage (Nachmittagsbereich) tatbestandliche Voraussetzung für Integrationshilfe, da durch den Besuch des Ganztages durch den/die Schüler/in die Ermöglichung und Unterstützung der Teilnahme am Unterricht an einer allgemeinen Schule anerkannt wird. Teilnahme am Offenen Ganztage verbessert die allgemeinen lebenspraktischen Fähigkeiten des/r Schülers/in und die Maßnahmen des Jugendhilfeträgers am Nachmittag haben einen direkten Bezug zur schulischen Ausbildung (verzahnte Bildungsziele). Sie sollten demnach zu Hilfen einer angemessenen Schulbildung einschließlich deren Vorbereitung hierzu nach § 54 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 SGB XII und § 12 Nr. 1 EinglHVO zählen.
- Alternativ wäre auch eine Poollösung auf kommunaler Ebene denkbar; dabei würde das Sozialamt oder das Jugendamt pauschal Mittel für Schulassistenten/innen bereitstellen und diese würden nach einem Verteilungsschlüssel den einzelnen Schulen zugewiesen.

# Die Ombudsstelle: Inklusion als Beratungs- und Klärungsstelle

## ZUR EINFÜHRUNG DER INKLUSION IN HAMBURG – FAKTEN UND ZAHLEN

Das Hamburgische Schulgesetz wurde 2009 geändert. Mit der Änderung des Schulgesetzes und dem Rechtsanspruch, dass Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf eine allgemeine Schule besuchen können, wurden die Sonderschulen nicht aufgehoben. Die Sorgeberechtigten haben ein Wahlrecht zwischen allgemeiner Schule und Sonderschule in Hamburg. Die Eltern entscheiden (Senatsdrucksache Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen vom 27.3.12 Punkt 1.2 20/3641).

*Regionale Bildungs- und Beratungszentren*

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können an speziellen Sonderschulen, an regionalen Bildungs- und Beratungszentren, durch das Beratungszentrum Pädagogik bei Krankheit/Autismus oder inklusiv an allgemeinen Schulen unterrichtet werden. (Bildungsbericht Hamburg 2014).

Im Schuljahr 2014 bestand bei 12.857 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf. 4.793 (37,3 Prozent) besuchten eine der staatlichen speziellen Sonderschulen oder eines der dreizehn Bildungs- und Beratungszentren. 584 (4,5 Prozent) besuchten eine der fünf nicht staatlichen Sonderschulen. 7.480 Schülerinnen und Schüler (58,2 Prozent) wurden inklusiv unterrichtet (Bildungsbericht Hamburg 2014, Hrsg. Behörde für Schule und Berufsbildung).

Die Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem Förderbedarf im Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ ist stark gestiegen, von 4,7 Prozent auf 6,9 Prozent. Als Begründung für diesen Anstieg wird vermutet, dass die Integrationsklassen, die in der Vergangenheit sehr gut mit Ressourcen ausgerüstet waren, sowie die integrativen Regelklassen, die ihren sonderpädagogischen Förderbedarf bisher nicht extra ausgewiesen hatten (jede Klasse dieser Grundschulen erhielt neben der Grundversorgung eine halbe Stelle eines/einer Sonderschullehrers/in), nach Einführung der Inklusion ihren Bedarf an Förderressourcen anmeldeten. Die Einführung der Inklusion stellte viele Schulen vor Aufgaben, auf die sich Kollegen/innen nicht/noch nicht ausreichend vorbereitet fühlten. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ist bestrebt, für jede Schule eine/n Förderkoordinator/in auszubilden, die/der beraten und unterstützen soll.

## ZUR EINFÜHRUNG DER OMBUDSSTELLE

Im April 2013 wurde eine „Ombudsstelle inklusive Bildung“ eingerichtet. Grundlage war die Senatsdrucksache „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ (siehe Kapitel 5.5), der parteiübergreifend in der Bürgerschaft zugestimmt wurde.

Ziel war es, eine Beratungs- und Klärungsstelle zu schaffen, an die sich Sorgeberechtigte von Heranwachsenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf wenden können. Die Ombudspersonen sollen die Eltern außerhalb des Systems Schule beraten, sie

über ihre Rechte aufklären, sie ermutigen, sich an die zuständigen Stellen in der Behörde zu wenden oder gegen deren Verfügungen Widerspruch einzuleiten. Die Ombudsleute sollen eine kostenlose unabhängige Hilfe sein. Vier Ombudspersonen wurden berufen. Sie arbeiten ehrenamtlich. Alle vier Ombudspersonen sind pensioniert. Alle vier kennen das Hamburger Schulsystem aus jahrelanger Erfahrung aus den verschiedenen Berufsfeldern: Schulleitung von Sonderschulen, Schulaufsicht, Lehrerfortbildung im Bereich Sonderschulen, Leitung des Amtes für Kinderbetreuung.

#### DIE AUFGABEN DER OMBUDSSTELLE

Folgende Aufgaben wurden in der Einsetzungsverfügung definiert:

- Beratung und Unterstützung für Sorgeberechtigte in Fragen der inklusiven Bildung in Hamburg.
- Auf Wunsch von Sorgeberechtigten Vermittlung bei Konflikten und Ratgeber bei sonderpädagogischen Fragen.
- Regelmäßiger Informationsaustausch mit dem Amt für Bildung und mit den für die sonderpädagogische Förderung zuständigen Stellen.
- Kooperation mit den zuständigen Gremien auf Anfrage.
- Erstellung eines Jahresberichtes über die Tätigkeit für die Leitung des Amtes für Schule.
- Die Ombudspersonen unterliegen der Schweigepflicht, wenn sie nicht von den Eltern davon entbunden worden sind.
- Untereinander ist ein Austausch von Informationen sinnvoll, damit sich die Ombudspersonen gegenseitig bei Abwesenheit bzw. Krankheit vertreten können.

*Unterstützung für Eltern  
sowie Schülerinnen und  
Schüler*

#### ZUR AUSSTATTUNG DER OMBUDSSTELLE

Im Schulinformationszentrum des Amtes für Bildung (SIZ) steht der Ombudsstelle ein Raum zur Verfügung, der mit einem Arbeitsplatz (Schreibtisch, Computer, Telefon) sowie einer Tischrunde für Beratung ausgestattet ist. Eine Mitarbeiterin des SIZ steht der Ombudsstelle mit einem bestimmten Kontingent ihrer Arbeitszeit im Sekretariat zur Verfügung. An Dienstagen – Schulferien ausgenommen – gibt es für Ratsuchende eine öffentliche Sprechstunde von 14.00 bis 18.00 Uhr, die abwechselnd von den vier Ombudsleuten wahrgenommen wird.

#### ZWISCHEN BERATUNG UND KONFLIKTMANAGEMENT

Durch Vorstellen unserer Arbeit in verschiedenen Gremien und Verbänden gelang es, die Ombudsstelle zunehmend bekannt zu machen. In den ersten Wochen suchten Sorgeberechtigte überwiegend Beratung zur Genehmigung, dem Umfang und der Gestaltung von Schulbegleitungen, ein Rechtsanspruch, damit behinderte Kinder in der allgemeinen Schule inklusiv beschult werden können.

*Große Nachfrage*

Häufig wird auch Unterstützung erbeten, bei der Gewährung eines Nachteilsausgleichs, ein Rechtsanspruch, den in Hamburg die Schule gewähren muss. Beratungen werden nachgefragt, wenn ein geeigneter Förderort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesucht wird.

Zunehmend wird die Ombudsstelle auch bei Konflikten zwischen Sorgeberechtigten und der Schule angesprochen. In solchen Fällen hospitieren wir mit Einverständnis der Eltern manchmal in der Klasse des Kindes, nehmen Kontakt mit dem Lehrerkörper und

*Unterstützung für  
pädagogisches Personal*

den Schulleitungen auf oder nehmen an „Runden Tischen“ teil, um die Eltern zu unterstützen. In einigen Fällen sind viele Gespräche mit Eltern nötig, manchmal um realistische Erwartungen an die Schule zu erarbeiten, manchmal um als Vermittler erneut Vertrauen in das System Schule aufzubauen.

Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern behinderter Kinder und dem pädagogischen Personal vor Ort werden oft dadurch erschwert, wenn sich Eltern als Expertinnen und Experten für ihre Kinder nicht wahrgenommen fühlen und Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Arbeit nicht gesehen werden und ihre guten Absichten und ihren Einsatz nicht wertgeschätzt fühlen.

Die Umsetzung der Inklusion hat einige Pädagogen/innen verunsichert, die sich nicht genügend ausgebildet und vorbereitet fühlen. Neben dem guten Willen und einer offenen Haltung braucht es Kenntnisse und Fertigkeiten, um sich auf diesen Prozess erfolgreich einlassen zu können. Das kann zusätzliche Arbeitszeit bedeuten und im individuellen Fall auch an Belastungsgrenzen führen.

Bei der ehrenamtlichen Arbeit in der Ombudsstelle erleben wir immer wieder, wie hilfreich unsere ca. vierzigjährige Erfahrung auf den verschiedenen beruflichen Feldern im Hamburger Schulsystem ist. So lassen sich oft schneller Lösungen finden, wenn man persönlich aus früheren Arbeitskontakten bekannt ist. Unterstützend für uns ist – in der Regel – die Behörde für Schule und Berufsbildung, besonders der Landesschulrat und die Oberschulrätin für Inklusion, Gestaltung und Konzeption, mit denen regelmäßige Besprechungen stattfinden.

Wir können aus unseren nun bald zweijährigen Erfahrungen die Länder nur ermutigen, solche Ombudsstellen für Eltern und Schülerinnen und Schüler einzurichten. Der erste Tätigkeitsbericht liegt vor und kann unter „Ombudsstelle Inklusive Bildung“ eingesehen werden. Die Ombudsstelle erreichte und erreicht in vielen Einzelfällen eine Deeskalation in Konfliktbereichen und rückt das Wohl des Kindes in das Zentrum der Diskussion und Gespräche.

# „Unterstützungs- und Kompetenzzentrum Inklusion“ als besondere Maßnahme zur Umsetzung des Inklusionsprozesses an Schulen

## QUALITÄT DER INKLUSION IM VORDERGRUND

Die Realisierung der Inklusion im Bereich Schule darf nicht als ein rein quantitativer Prozess verstanden werden, bei dem der Anstieg der sogenannten „Inklusionsrate“ im Vordergrund steht. Die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist insbesondere für das Schulsystem eine komplexe Herausforderung, die unter qualitativen Gesichtspunkten betrachtet werden muss. Das bedeutet, pädagogische Aspekte und damit das Kindeswohl müssen die Grundlage für alle Entscheidungen im Umsetzungsprozess der Inklusion bilden, so wie es der Art. 7 Abs. 2 der UN-Konvention fordert: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

*Qualitätsmaßstab  
Kindeswohl*

Nachdem zunächst die Diskussionen nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 und deren Ratifizierung durch Deutschland 2009 durch eine grundsätzliche Infragestellung aller Förderschulen dominiert wurde (vgl. Stein/Müller, S. 103 f.), so bilden nunmehr Fragen nach den notwendigen und qualitativ angemessenen Gelingensbedingungen die Voraussetzung für die Maßnahmen im Umsetzungsprozess der Inklusion. In Art. 5 Abs. 5 der UN-Konvention heißt es: „Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Abkommens.“

## BESONDERE HERAUSFORDERUNG: KINDER MIT EMOTIONALEN UND SOZIALEN AUFFÄLLIGKEITEN

Die sonderpädagogische Forschung ist sich einig, dass die schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten eine besonders große Herausforderung darstellt und daher in der Fachdiskussion „eine der schwierigsten Thematiken sein dürfte“ (Ellinger/Stein, S. 86). Insofern stehen die Fragen um die Förderung und inklusive Beschulung gerade dieser Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt der öffentlichen und politischen Diskussionen. Besondere Maßnahmen können für den Inklusionsprozess in diesem Zusammenhang hilfreich sein. Die Ängste und Bedenken von Eltern und Lehrkräften richten sich vor allem auf Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“. Um daher eine ausreichende Differenziertheit bei den Entscheidungen zur Umsetzung der Inklusion im Bereich Schule gewährleisten zu können, ist es erforderlich, möglichst alle Aspekte der pädagogischen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten zu berücksichtigen.

*Vielfältiges Angebot  
für verhaltensauffällige  
Kinder und Jugendliche*

Mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich Schule sind nicht nur berechtigte Hoffnungen und positive Vorstellungen der betroffenen Eltern und Kinder verbunden. Es gibt auch Befürchtungen und zum Teil Ängste, die sich vor allem

auf die Frage nach der Angemessenheit und Qualität des inklusiven Unterrichts richten, zum einen von Eltern mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Kann der gemeinsame Unterricht meinem Kind gerecht werden? Wird es seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert? – zum anderen von Eltern der Kinder ohne Beeinträchtigungen: Leidet durch Inklusion nun die Qualität des Unterrichts? Die für den Umsetzungsprozess verantwortlichen Akteure und insbesondere die Politik müssen diese Fragen ernst nehmen.

#### INKLUSION VON KINDERN MIT EMOTIONALEN AUFFÄLLIGKEITEN – FORSCHUNGSERGEBNISSE

Vergleiche von wissenschaftlichen Untersuchungen belegen, dass die Beurteilung des Erfolgs von inklusiver Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen nicht eindeutig ist. Bezogen auf die wichtigsten unterschiedlichen Teilaspekte, die bei der pädagogischen Arbeit mit Schülern/innen im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ in der Schule zu berücksichtigen sind und die sowohl von der KMK in ihrem Beschluss aus dem Jahr 2000 als auch von der Entwicklungspsychologie genannt werden – Sozialverhalten, Emotionalität, Selbstkonzept, kognitive und schulische Leistungen, Leistungsmotivation, soziale Akzeptanz in der Klassengemeinschaft, Wirkung auf das Gruppenklima, Einflüsse auf Mitschüler/innen –, zeigt sich, dass die schulische Inklusion in Hinsicht des Sozialverhaltens eher positive Effekte hat, dagegen die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten beim Aspekt der Emotionalität, des „Sich-Wohlfühlens“, sich in der Regel negativ auf diese Schüler/innen auswirkt. Die Ergebnisse zum Selbstkonzept sind uneinheitlich. Es gibt positive Aspekte, vor allem wenn die Akzeptanz innerhalb der Klasse gut ist. Negative Selbstbeurteilungen zeigen sich allerdings auch, was ebenfalls von der Stellung innerhalb der Gruppe abhängig ist. Bei den schulischen Leistungen konnten keine eindeutig positiven Verbesserungen festgestellt werden. Die Entwicklung der Leistungsmotivation von Schülern/innen mit Verhaltensauffälligkeiten wird von der Forschung in der Hauptsache negativ beurteilt. Sie ist sehr abhängig von der Beziehung zur jeweiligen Lehrkraft und ihrem Differenzierungsengagement. Die Akzeptanz innerhalb der Klassengemeinschaft wird als eher kritisch gesehen. Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ sind am meisten gefährdet, Außenseiter/innen innerhalb einer Klassengemeinschaft zu werden. Dies wird auch durch die Forschungen zu den Auswirkungen auf das Gruppenklima belegt. Je heterogener eine Klassengemeinschaft ist, umso stärker werden Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten abgelehnt. Dies hat negative Effekte auf das Klassenklima, weil sich eine starke Cliquenbildung einstellt und der Zusammenhalt innerhalb der Klasse sehr gering ist. Schließlich sind dann auch die Einflüsse auf die Mitschüler/innen nicht unproblematisch im inklusiven Unterricht. Sie hängen sehr von den jeweiligen Peergroups und ihrer Beeinflussbarkeit ab (vgl. insgesamt Ellinger/Stein, S. 93 ff.).

*Akzeptanz innerhalb der Klasse ist kritisch*

*Je heterogener eine Klassengemeinschaft, umso stärker die Ablehnung verhaltensauffälliger Schüler/innen*

Auf der Grundlage dieses Forschungsbefundes ist es daher nicht verwunderlich, wenn in diesem Zusammenhang eine voreilige flächendeckende Einführung des gemeinsamen Unterrichts kritisch betrachtet wird (Ellinger/Stein, S. 98) und vor „dem Versprechen, durch integrative schulische Erziehungshilfen könnten alle Spezialeinrichtungen erübrigt werden“, gewarnt wird (Reiser, S. 85).

## PÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG UND FÖRDERUNG DURCH DAS KOMPETENZZENTRUM

### *Rückzugsort für Notfälle*

Die Einrichtung eines kommunalen Unterstützungs- und Kompetenzzentrums kann in besonderer Weise den Weg zur Inklusion im Bereich Schule begleiten. Es kann nicht nur für Schüler/innen mit einem besonders ausgeprägten, umfassenden Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Notfällen als zeitweiliger „Rückzugsort“ dienen. Sondern es sollte von vornherein als allgemeines Kompetenzzentrum für den Prozess der schulischen Inklusion in einer Kommune insgesamt konzipiert werden. Hier sollen möglichst alle Unterstützungsleistungen für die allgemeinen Schulen mit inklusivem Angebot organisiert und in überschaubarer Weise zugänglich gemacht werden. Vorhandene Ressourcen der kommunalen Dienste, die für den Bereich der schulischen Inklusion zuständig und hilfreich sind, sollen dabei genutzt werden. Entsprechendes gilt für vorhandene Netzwerke.

### *Prozess der Inklusion an den Schulen unterstützen*

Ein Unterstützungs- und Kompetenzzentrum kann somit nicht nur denjenigen Kindern und Jugendlichen helfen, die auch nach Auffassung der Forschung zeitweilig einen Rückzugsort benötigen. Es kann als zentrale kommunale Einrichtung den gesamten Inklusionsprozess an den Schulen in den Gemeinden begleiten.

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 und Jugendliche mit besonders komplexen Verhaltensschwierigkeiten dienen.

Das Unterstützungs- und Kompetenzzentrum Inklusion sollte zum einen das Ziel haben, die verschiedenen Dienste und Einrichtungen zur Hilfestellung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu bündeln. Ein ineffektives Nebeneinander der unterschiedlichen Institutionen sowie unnötige bürokratische Überschneidungen werden durch einen solchen kommunal organisierten Ort und seine in Rahmenvereinbarungen festzulegenden jeweiligen Zuständigkeiten vermieden. Die Helfersysteme können sich hier effektiv und im Notfall zeitnah aufeinander abstimmen.

Für eine zeitweilige Herausnahme von Schülerinnen und Schülern aus dem Regelunterricht aufgrund von akut auftretenden sozialen und emotionalen Schwierigkeiten muss im Sinne der Inklusion die pädagogische Förderung und Begleitung im Vordergrund stehen. Dem Grundsatz nach unterscheidet sich sonderpädagogische Förderung nicht von Regelschulpädagogik. So unterschiedlich die Begrifflichkeiten auch sein mögen, dem Anspruch nach geht es den Lehrkräften um dasselbe: um die erzieherische und Wissen vermittelnde Bildung jedes/r einzelnen Schülers/in, um sie oder ihn zu einem selbstbestimmten Leben im beschriebenen Beziehungsgefüge zu befähigen. Das bedeutet, dass auch in einem Notfall dieser Anspruch erhalten bleibt und alle Maßnahmen daran zu messen sind.

## BETREUUNGS- UND BERATUNGSANGEBOTE

Bei der Gestaltung der intensiven Förderung können therapeutische Elemente eine wichtige Rolle spielen. Der Vorrang der Pädagogik und die Notwendigkeit didaktischen Vorgehens bleiben erhalten. Therapeutische Angebote sind fakultativ. Erzieherisches und unterrichtliches Handeln bilden die unverzichtbare Grundlage der Hilfeangebote.

*Therapeutische Angebote sind fakultativ.*

Insofern ist es das vordringliche Ziel der intensiven Förderung, die Schülerin bzw. den Schüler in den Regelunterricht zurückzuführen (vgl. Hillenbrand, S. 206 ff.). Allerdings kann es in bestimmten Fällen notwendig sein, therapeutisch gestützte Diagnosekompetenz zu Rate zu ziehen. Dafür sollte das Unterstützungs- und Kompetenzzentrum die nötigen Ressourcen zur Verfügung stellen, auch um therapeutische Begleitung zu ermöglichen.

Die Ausgestaltung von besonderen Intensivangeboten und Hilfeansätzen geht davon aus, dass die Verhaltensstörung des Kindes oder des Jugendlichen unterschiedlichste Gründe haben kann und nicht in erster Linie die betroffene Person alleine die Ursache bildet. Probleme ergeben sich aus einem komplexen Zusammenhang von individuellen biographischen und familiären Voraussetzungen, alltäglichen Lebens- und Umweltbedingungen und den Erfahrungen des Schulalltags. Die Schwierigkeiten werden daher im Rahmen der schulischen und außerschulischen Lebenssituation analysiert und diagnostiziert. Dies erfordert die Arbeit des multiprofessionellen Teams, wie sie durch ein Unterstützungs- und Kompetenzzentrum ermöglicht werden kann.

Entsprechend der individuellen Problemlage werden bei der Entwicklung von Hilfeangeboten die Regelschullehrkräfte, die Mitschülerinnen und Mitschüler, die Eltern oder deren Vertreter/innen und andere Bezugspersonen miteinbezogen. Die Angebote zur Hilfe müssen der Notsituation entsprechen. Insofern sind Analyse und Diagnose und die konkreten Maßnahmen zur Förderung eng miteinander verbunden. Wirkungen und Fortschritte im Unterstützungsprozess werden regelmäßig analysiert. Die einzelnen Hilfeangebote werden in Abstimmung mit den Beteiligten überprüft und gegebenenfalls neu konzipiert.

#### KOMPETENZZENTRUM ALS BERATUNGSANGEBOT FÜR LEHRER/INNEN UND SCHULBEGLEITER/INNEN

Die besonderen Herausforderungen des Inklusionsprozesses erfordern intensive Betreuungs- und Beratungsangebote, entsprechend den Anforderungen, die ein solches gesamtgesellschaftliches Projekt an die Betroffenen stellt. Daher sollten die Angebote des Unterstützungs- und Kompetenzzentrums den komplexen Aufgaben und Zielen aller Beteiligten gerecht werden. Eine herausgehobene Bedeutung und Stellung im Inklusionsprozess besitzen die Pädagogen/innen und Lehrkräfte. Das Unterstützungszentrum soll ein Ort sein, der als Anlaufstelle sowohl für den Lehrkörper der allgemeinen Schulen als auch für Sonderpädagogen/innen dient, um hier Fragen und Nöte, die mit der Inklusion und dem gemeinsamen Unterricht auftauchen, diskutieren und lösen zu können. Meistens werden in diesem Zusammenhang die Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schulen genannt. Die Forschung weist aber auch auf die besonderen Herausforderungen des sonderpädagogischen Personals hin. Insbesondere ihre widersprüchliche Rolle an den allgemeinen Schulen – Beratung der Lehrkräfte auf der einen Seite, und auf der anderen Seite die Begleitung und Beratung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – erfordert einen regen Austausch und gegenseitige Hilfe der Sonderpädagogen/innen untereinander.

Eine weitere wichtige Säule bei der Umsetzung der Inklusion im Bereich Schule bilden die Schulsozialarbeiter/innen und die Schulbegleiter/innen. Ein kommunales Unterstützungs- und Kompetenzzentrum kann auch diesem Personenkreis einen Ort des Austauschs, der Beratung und Fortbildung bieten.

*Anlaufstelle für pädagogisches Personal*



Unabdingbar für eine qualitative Gestaltung von Inklusion ist die Einbeziehung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem mit dem Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“. Sie müssen durch Beratungs- und auch Bildungsangebote begleitet und unterstützt werden. Auch dies kann ein Unterstützungs- und Kompetenzzentrum Inklusion leisten.

## **Literatur**

*Antor, Georg/Bleidick, Ulrich: Handlexikon der Behindertenpädagogik, Stuttgart 2006.*

*Ellinger, Stephan/Stein, Roland: Effekte inklusiver Beschulung. Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik Nr. 2, 2012, S. 85–109.*

*Harkte, Bodo/Diehl, Kirsten/Mahlau, Kathrin/Voß, Stefan: Prävention und Integration im Anschluss an den Responseto-Intervention-Ansatz (RTI). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In: Popp, Kerstin/Methner, Andreas (Hrsg.): Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis, Stuttgart 2014.*

*Hillenbrand, Clemens: Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen, München 2011.*

*Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen, Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen/Berlin 2011.*

*KMK (Kultusministerkonferenz): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Beschluss vom 10.03.2000.*

*Reiser, Helmut/Willmann, Marc/Urban, Michael: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, Bad Heilbrunn 2007.*

*Stein, Roland/Müller, Thomas: Was wird aus den Förderschulen? Inclusive Beschulung und bestehende Sonderbedarfe. In: Kroworsch, Susan (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege, Berlin 2014.*

## Internationale Trends und Erfahrungen mit inklusiver Beschulung in Europa

Im Konzept der Inklusion wird auf der Basis der Gleichwertigkeit aller eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe angestrebt. Im Kulturbereich wird der Begriff für die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen des Lernens, der Sprache, des Körpers und/oder der Seele verwendet.

Die vorliegende Übersicht behandelt den Stand inklusiver Beschulung in ausgewählten Ländern im europäischen Raum, darunter Österreich, Deutschland, Großbritannien und Russland, sowie weitere internationale Entwicklungen wie die Salamanca Erklärung der UNESCO und den „Individuals with Disabilities Act“ (IDEA) der USA.

Die Delegierten zur Weltkonferenz über die Pädagogik für besondere Bedürfnisse, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen repräsentierten, bekräftigten in dieser Erklärung die Verpflichtung zur Bildung für alle. Sie erkannten die Notwendigkeit und Dringlichkeit an, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten.

Sie forderten daher alle Regierungen auf, Priorität auf die Verbesserung ihrer Schulsysteme dahingehend zu richten, dass diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten in Regelschulen aufnehmen können – außer es gebe zwingende Gründe, dies nicht zu tun. Im Zusammenhang mit systemischen Veränderungen sollten die Regierungen zusätzlich sicherstellen, dass sowohl in der Aus- als auch der Fortbildung des Lehrpersonals, Inhalte einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse in inklusiven Schulen angesprochen werden.

*Internationale Erklärung:  
Verpflichtung zur Bildung  
für Alle*

### DIE VEREINIGTEN STAATEN VON AMERIKA (USA)

Der 2007 verabschiedete „Individuals with Disabilities Education Act“ (IDEA), zu Deutsch das Gesetz zur Bildung von Individuen mit Behinderungen, ist das Sonderpädagogikgesetz der USA. Es beinhaltet spezielle Bestimmungen, die sich auf die Ausbildung von Kindern im Vorschul- und Schulalter beziehen, wie die individualisierten Bildungsprogramme und den Ort der Beschulung, die Leistungsevaluierung und die Legitimationsprüfung. Andere Aspekte behandeln frühe Interventionen und diverse nationale Aktivitäten, wie Mitarbeiterschulungen, technische Unterstützung und Forschung im sonderpädagogischen Bereich.

IDEA stellt den Bundesstaaten und Kommunen Bundesmittel zur Verfügung, um schulische und erzieherische Möglichkeiten für etwa sechs Millionen Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Behinderungsgraden zu schaffen. Im Jahre 2005 wurden 10,6 Mrd. Dollar ausgeschüttet, was einen deutlichen Anstieg um ca. zehn Prozent seit 1996 darstellt. Staaten, die Bundesmittel empfangen, sind gemäß IDEA verpflichtet, Kindern mit Behinderungen eine kostenlose angemessene staatliche Bildung zu gewährleisten. Hier setzt der Inklusionsgedanke ein, der laut IDEA in der am wenigsten einschränkenden Umwelt stattfinden muss. Welches letztlich diese Umwelt darstellt, wird für jedes Kind individuell festgelegt.

Nach einer Analyse von Smith (2007) wuchs der Anteil aller intelligenzgeminderten Schülerinnen und Schüler in den USA im Zeitraum von 1992/1993 bis 2002/2003, die mindestens achtzig Prozent der Unterrichtszeit in Regelklassen verbrachten, aber nur von 7,11 auf 10,95 Prozent. Dieser Anstieg von weniger als fünf Prozent in einem Zeitraum von zehn Jahren bewegt den Autor zu der wohl berechtigten Frage, was trotz aller gesetzlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen überhaupt an Fortschritt erreicht wurde. Aus seiner Analyse werden aber auch gravierende Unterschiede bezüglich einzelner Bundesstaaten deutlich.

## EUROPA

Im November 2010 wurde die Europäische Deklaration der Europäischen Sektion der WHO bezüglich der Gesundheit von Kindern und jungen Menschen mit intellektuellen Behinderungen und deren Familien (European Declaration on the Health of Children and Young People with Intellectual Disabilities and their Families) in Bukarest verabschiedet. Der Begriff „Inklusion“ taucht in dieser Deklaration nicht direkt auf. Im Rahmen der geforderten Qualifizierung von Mitarbeitern wird aber als Ziel der erwähnten Trainings- und Hilfsprogramme die Befähigung genannt, intellektuell behinderte Kinder in Regelsysteme zu inkludieren (Punkt 8 des Aktionsplanes).

## INKLUSIONSRATE IM EUROPÄISCHEN VERGLEICH

Wichtige Informationen zur Umsetzung der Inklusiven Beschulung in den einzelnen europäischen Ländern werden von der European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) veröffentlicht. Die EADSNE-Länderinformationen enthalten Angaben zu den Rechtssystemen, Finanzierungsmöglichkeiten, Identifizierung, Ausbildung und Qualität sowie einige nationale statistische Daten (obwohl diese bezüglich der Behinderung nicht klar bzw. einheitlich definiert sind). Entsprechend der Statistiken der EADSNE von 2013 (<http://www.european-agency.org/country-information>, letzte Modifikation Dezember 2013, abgerufen Februar 2015) liegt Deutschland in Bezug auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Regelschulen in voll inklusiven Settings beschult werden, im europäischen Ranking mit einem Anteil von 27 Prozent im letzten Drittel vor Belgien, Griechenland und Dänemark, Schweden und Wales (siehe Diagramm 1; von der Schweiz liegen aufgrund der Erhebungsmethode, die nicht zwischen Schülern/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen trennen, keine statistischen Daten vor). Die scheinbar schlechte Position der Schweiz, Wales', Schwedens und Griechenlands ergibt sich aus der Tatsache, dass alle drei Länder eine Beschulung in separierten Förderklassen an Regelschulen aus inhaltlichen Gründen präferieren. Dies ist ein wichtiger Aspekt, der auch in vielen anderen Ländern eine zentrale Rolle spielt: Ein voll inkludiertes Setting ist nicht gleichbedeutend mit einem Setting, in dem Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine gezielte und bedürfnisgerechte Förderung in den Regelklassen zugutekommt.

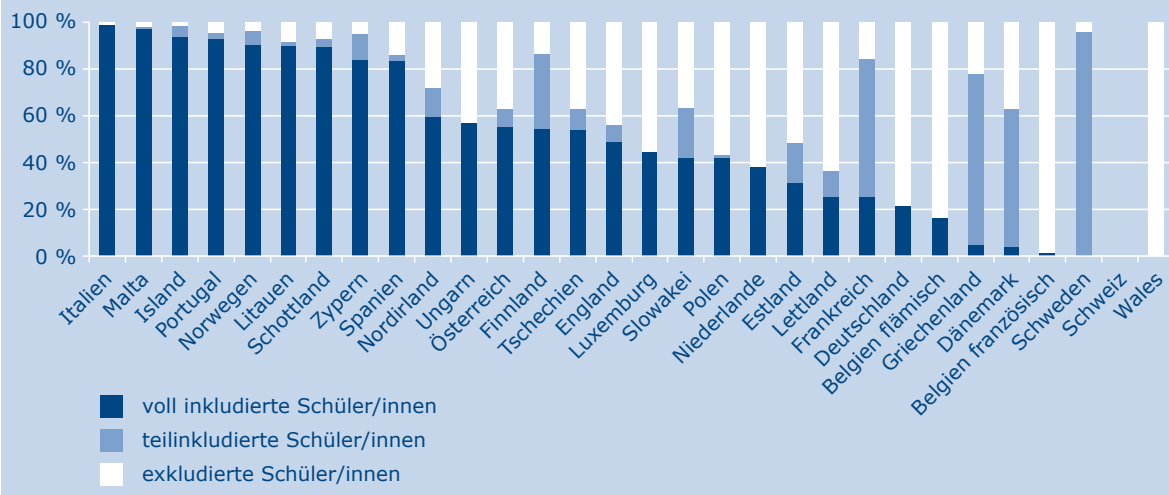
## INKLUSION – OHNE EIN ALTERNATIVES ANGEBOT

So gibt es in ganz Italien, dem europäischen „Vorreiter“ der Inklusion mit 99 Prozent voll inkludierter Schüler/innen mit Förderbedarf (siehe Diagramm 1), nur 71 Förderschulen, was etwa bedeutet, dass 1,6 Förderschulen auf 100.000 Schüler/innen kommen. Das italienische Gesetz sieht vor, dass jegliche Form der Rehabilitation, Therapie, Krankenhausaufenthalte und Betreuung, die Aspekte des Lehrens und Lernens bein-

*Wenig Fortschritte in der Umsetzung*

*Inklusion ohne alternative Angebote*

## Anteil vollinkludierter, teilinkludierter und exkludierter Schülerinnen und Schüler im europäischen Vergleich



Prozentualer Anteil voll inkludierter, teilinkludierter und exkludierter Schüler/innen mit Förderbedarf nach der aktuellen SNE-Statistik der EADSNE (<http://www.european-agency.org/country-information>, letzte Modifikation Dezember 2013, abgerufen Februar 2015).

Inkludiert bedeutet eine Beschulung in Regelklassen an Regelschulen. Teilinkludiert bedeutet eine Beschulung in Förderklassen in Regelschulen. Exkludiert bedeutet eine Beschulung an Förderschulen. Für die Schweiz ist eine Unterscheidung zwischen Förderschulen und Förderklassen in Regelschulen nicht verfügbar. Schüler/innen, die in Regelschulen inkludiert sind, werden derzeit aufgrund der Erhebungsmethodik der Schweiz statistisch nicht erfasst. In Wales werden 26 Prozent der Schüler/innen mit Förderbedarf teilinkludiert. Da keine Angaben zu voll inkludierten und exkludierten Schülern/innen vorliegen, werden diese 26 Prozent in dem Diagramm als 100 Prozent dargestellt.

halten, lediglich als Übergangszustand für Heranwachsende mit Förderbedarf durchgeführt werden darf. Nur in Ausnahmefällen werden diese als paralleles Bildungssetting angeboten, um eine Beschulung an Regelschulen zu ermöglichen und zu unterstützen. Insbesondere in Ländern, deren Bildungsangebot noch defizitär ist (und die zum großen Teil auch nicht durch die EADSNE-Statistiken erfasst sind), ergibt sich eine scheinbar hohe „Inklusionsrate“ einfach aus der Tatsache, dass es an differenzierten heilpädagogischen Angeboten mangelt. In diesen Fällen ließe sich diskutieren, ob nicht die Vorteile einer exklusiven, aber dafür bedürfnisgerechten Beschulung eine „Inklusion um jeden Preis“ überwiegen. Doch werfen wir dazu zunächst einen vertieften Blick auf Trends, Gesetzgebung und Evaluation der Inklusion in ausgewählten Ländern, ehe diese Diskussion in der Zusammenfassung nochmals aufgegriffen wird.

### ÖSTERREICH

2008: Die UN-Behindertenrechtskonvention von Österreich wird ratifiziert. Bei einer Befragung von 755 Eltern stellten Klicpera und Klicpera bereits 2004 (547 Eltern hatten ein inklusiv beschultes Kind) fest, dass eine inklusive Beschulung eines lernbehinderten Kindes eine höhere Elternzufriedenheit bewirkt, insbesondere dann, wenn die Eltern die Entscheidung für einen sonderpädagogischen Förderbedarf ihres Kindes mittragen. Auch Specht et al. (2007) konstatieren: „Die österreichischen Untersuchungen deuten darauf hin, dass sorgfältig geplanter und durchgeführter gemeinsamer Unterricht nicht nur ein hohes Förderpotential für Kinder mit Behinderungen hat, sondern die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht insgesamt unterstützt.“

Diese Aussagen bedeuten jedoch nicht, dass Inklusion in Österreich auch umgesetzt wird. Seit 2001/2002 werden im österreichischen Durchschnitt etwas mehr als die Hälfte aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert und die Zahl der Beschulung in Sonderschulen hat sich von 1994/1995 bis 2006/2007 um 29,5 Prozent verringert (Feyerer 2009). Laut EADSNE 2010 liegt Österreich mit ca. 2,5 Prozent voll inkludierter Schülerinnen und Schüler sieben Plätze besser als Deutschland im Vergleich der EU-Länder.

## DEUTSCHLAND

### *Sinkende Beschulung in Förderschulen*

In Deutschland ist – mit Differenzen von bis zu fünf Prozent zwischen den einzelnen Bundesländern – der Anteil der Schüler/innen mit Förderbedarf kontinuierlich von sechs Prozent (2008/09) auf 6,6 Prozent im Schuljahr 2012/13 gestiegen (Hollenbach-Biele & Klemm, 2014), sprich 6,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 1 bis 10 hatten in Deutschland einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. Der Anteil der exklusiv beschulten Heranwachsenden stagniert dabei seit 2008/2009 bei 4,8 Prozent (Grundgesamtheit: alle Schulpflichtigen der Klassenstufen 1 bis 10 in Deutschland) – damit werden nach wie vor 71,8 Prozent aller Schüler/innen mit ausgewiesenem Förderbedarf an Förderschulen unterrichtet. Der Anteil der inklusiv, d. h. an allgemeinen Schulen, beschulten Schüler/innen liegt demnach bei 28,2 Prozent (Grundgesamtheit: alle Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem Förderbedarf). Während deutschlandweit gut jede/r vierte Schüler/in mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Schule besucht, finden sich starke Unterschiede nach den einzelnen Bundesländern. Mit einer Inklusionsrate von über fünfzig Prozent liegen die Stadtstaaten weit vorne (Bremen 63,1 Prozent, Hamburg 54 Prozent, Berlin 50,6 Prozent). Als einziges Flächenland erreicht Schleswig-Holstein (57,5 Prozent) einen vergleichbar hohen Inklusionsanteil; den geringsten Inklusionsanteil hat Niedersachsen mit 14,7 Prozent (KMK 2014).

### *Jede/r vierte Schüler/in mit Förderbedarf besucht eine Regelschule*

Der Anteil an inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler hängt wesentlich von deren Förderschwerpunkt ab. In den Förderbereichen „Emotionale und soziale Entwicklung“ (47,1 Prozent), „Sprache“ (37,2 Prozent), „Hören“ (36,7 Prozent), „Sehen“ (34,6 Prozent), „Lernen“ (31 Prozent) und „Körperliche und motorische Entwicklung“ (26,4 Prozent) liegen die Quoten weit über dem oder knapp im Bundesdurchschnitt von 28,2 Prozent. Im Förderbereich „Geistige Entwicklung“ lag der Inklusionsanteil im Schuljahr 2012/13 bundesweit bei nur 6,7 Prozent, mit einem Maximum von 79,9 Prozent in Bremen und einem Minimum von 0,8 Prozent in Baden-Württemberg (Hollenbach-Biele & Klemm, 2014).

Tendenziell zeichnet sich eine größere elterliche Akzeptanz für inklusive Beschulung bei leichteren Beeinträchtigungen und bei jüngeren Kindern ab (Bode und Hirner 2013).

## GROSSBRITANNIEN

Bereits im Jahre 1997 wurde in Großbritannien das „Green Paper – Excellence for all children“ publiziert, welches energisch das Prinzip der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf in allgemeinbildenden Schulen befürwortet. Darauf aufbauend trat 2001/2002 der „Special Education Needs and Disability Act“ in Kraft. „Wenn Schüler besondere Förderbedürfnisse haben, gibt es starke pädagogische, soziale und moralische Gründe dafür, diese in ‚mainstream schools‘ zu unterrichten“ (§ 34). „Mainstreaming“ ist in Großbritannien ein anderes Wort für Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf; „Mainstream Schools“ sind allgemeinbildende Schulen, die sowohl Schüler/innen mit als auch Schüler/innen ohne besondere Förderbedürfnisse gemeinsam unterrichten.

Laut EADSNE Statistik 2010 rangierte Großbritannien zwei Plätze vor Deutschland bezüglich einer voll inklusiven Beschulung von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen. Einschränkend wird im „Green Paper“ darauf verwiesen,

*Nur noch 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf besuchen eine Förderschule*

Inklusion (nur) dort umzusetzen, „wo immer es möglich ist“ und dass es sich um einen Prozess handelt, damit nicht alle sonderbeschulerten Kinder sofort in allgemeine Klassen bzw. Schulen umgeschult werden. Gemäß der neuesten verfügbaren Statistik von 2012 (<http://www.european-agency.org/sites/default/files/UK-England-SNE.pdf>) verbrachten im Schuljahr 2010/2011 bereits 49 Prozent aller Schüler/innen mit besonderen Förderbedürfnissen in voll inklusiven Settings, sieben Prozent in getrennten Klassen an der Regelschule und nur noch 44 Prozent gesondert in Förderschulen.

Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Inklusion sei, dass die Regelschulkräfte den Prinzipien und den Erfordernissen der Inklusion aufgeschlossen gegenüber stehen. Diese nutzten aber unmittelbar nach der Veröffentlichung des „Green Papers“ die Medien, um ihre Skepsis bezüglich der Umsetzbarkeit einer solchen Inklusion für emotional- und verhaltensgestörte Kinder auszudrücken (Avramidis et al. 2000). Im Vorfeld hatte es sowohl Studien gegeben, die über eine positive Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber der Inklusion als auch von ablehnenden Haltungen berichteten (Villa et al. 1996, Vaughn et al. 1996). Letztere stammten in der Regel von Lehrkräften, die nicht über eigene Erfahrungen mit der Inklusion verfügten. Weitere Einflussfaktoren auf die Einstellung sind die Rahmenbedingungen (z. B. Klassenstärke, personelle und zeitliche Ressourcen) und die Art der Einschränkungen. Unter positiven Gegebenheiten befürworteten 66 Prozent aller Lehrkräfte eine Inklusion behinderter Kinder in normalen Klassenverbänden an Regelschulen, obwohl mehr Skepsis den Schülerinnen und Schüler mit emotionalen und Verhaltensproblemen als denen mit körperlichen Behinderungen entgegenschlägt (Scruggs und Mastropieri's 1996, Avramidis et al. 2000). So äußerten sich neben den Regelschulkräften allerdings auch Vertreter von zu inkludierenden Personengruppen skeptisch bis ablehnend, beispielsweise die Sprecher der Autism Independent UK ([www.autismuk.com/?page\\_id=1003](http://www.autismuk.com/?page_id=1003)).

#### RUSSLAND

Abschließend noch ein kurzer Blick in ein Land außerhalb der EU. Ähnlich wie in den USA und in Großbritannien untersuchte Martz 2005 die Einstellungen russischer Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitungen und Eltern in Bezug auf die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderungen in integrativ geführten Klassen. Insgesamt bezog sich die Recherche auf 176 Schülerinnen und Schüler, was im Vergleich zu einer Einwohnerzahl von über 143.000.000 Menschen (ebenfalls Stand 2005) eine unzureichende Stichprobengröße darstellt. Generell tendierten 2005 Schulleitungen und Lehrkräfte zu der Aussage, dass Gemeinschaftsunterricht bereits Realität sein könnte. Eltern sahen dagegen die Umsetzung eines solchen Unterrichtsmodells erst in unbestimmter Zukunft. Weder die Schulen seien zum Zeitpunkt der Erhebung baulich, personell und/oder konzeptionell darauf vorbereitet, noch gebe es deutliche Signale der Politik, insbesondere bezüglich des Ausgleichs des finanziellen Mehraufwandes, das Konzept der Inklusion umzusetzen.

#### SKANDINAVIEN

Die Schulsysteme Schwedens, Norwegens und Finnlands weisen einige Gemeinsamkeiten auf, wie z. B. ein gemeinsames Lernen von Klasse 1 – 9 (Finnland, Schweden) bzw. 1 – 10 (Norwegen) ohne äußere Leistungsdifferenzierung sowie ein individualisiertes und eigenverantwortliches Lernen. Dennoch gestaltet sich die Umsetzung von Inklusion in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. In Finnland werden Schüler/

*Geringe Ambitionen, Inklusion umzusetzen*

*Finnland: Vorzugsweise  
Unterrichtung in Regel-  
klassen*

*Norwegen: Abschaffung  
von Sonderschulen.  
Zunahme von separierten  
Sonderklassen*

*Schweden: Hochdifferen-  
zierte Sonderschulklassen*

*EU: Geringe  
Umsetzungsquote*

*Unklar: Art der Behinde-  
rung, Förderung von  
intelligenzgeminderten  
Schülerinnen und Schü-  
lern, Konzept inklusiver  
Beschulung*

innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorzugsweise in Regelklassen unterrichtet. Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass eine Beschulung in separierten sonderpädagogischen Gruppen (an Regel- oder Sonderschulen) möglich ist und z. B. der Unterricht für Schüler/innen mit sozialen und emotionalen Entwicklungsproblemen und mit geistiger Behinderung häufig in Sonderklassen stattfindet (Schumann, 2010). In Norwegen wurden 1992 alle staatlichen Sonderschulen aufgelöst. Anschließend war jedoch von 2001 bis 2008 eine Zunahme von separierten Sonderklassen an Gesamtschulen zu verzeichnen. Nach dem Regierungswechsel liegt seit 2005 nun wieder verstärkt das Augenmerk auf Inklusion (ebd.). In Schweden gehört der gemeinsame Unterricht von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen (des Lernens, der Motorik, der emotionalen oder geistigen Entwicklung) nicht zur alltäglichen Praxis (Engelhardt und Ellinger 2006, nach Schumann, 2010). Stattdessen gibt es hochdifferenzierte Sonderschulklassen, die an die schwedische Gesamtschule angegliedert sind.

## ZUSAMMENFASSUNG

Wenn trotz eines scheinbar unabwiesbaren, von der europäischen Gemeinschaft weithin akzeptierten Konzeptansatzes der Inklusion bezüglich der Gleichstellung ausnahmslos aller Menschen in Hinsicht auf ihre gesellschaftliche Teilhabe der durchschnittliche Anteil der Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, der mindestens achtzig Prozent der Unterrichtszeit in Regelklassen an Regelschulen unterrichtet wird, zwischen zwei und elf Prozent liegt, bedarf es dringend einer Analyse der Ursachen. Die folgenden Betrachtungen sind keine Analyse der Ursachen. Die folgende Aufzählung gibt zusammenfassend eine Übersicht über mögliche Probleme, die in Bezug auf Inklusion derzeit europaweit kontrovers diskutiert werden:

- Nicht geregelt und damit unklar ist, wer überhaupt mit welcher Behinderung bzw. deren Ausprägung unter betreffende gesetzliche Regelungen fällt.
- Bildungsexperten streiten darüber, wie intelligenzgeminderte Schülerinnen und Schüler am besten zu inkludieren sind. Die Diskussion erhitzt sich in erster Linie daran, ob sie anteilig separat beschult (bezogen auf den Unterrichtsraum, das Unterrichtssetting, die eingesetzten Lehrmethoden, die Lehrkräfte und die Zeitspanne während eines Schultages bzw. einer Schulwoche) werden sollen/können oder nicht.
- Überhaupt fehlt eine klare Vorstellung von inklusiven Beschulungssettings (Form und Inhalt), also der praktischen Umsetzung durch eine oft rein ideologisch geführte Diskussion des Themas. Erst allmählich stehen umfänglich ausgebildete Lehrkräfte, die beide Bereiche der „Regel- und Sonderschule“ kompetent vertreten, flächendeckend zur Verfügung. Ebenfalls erst nach und nach werden universelle Unterrichtsmethoden erprobt und entsprechende Programme wie das „Universal Design for Learning“ entwickelt (Villa et al. 2005).
- Zu befürchten ist derzeit, dass die Umsetzung solcher Konzepte „top down“ geschieht und dabei bewährte Strukturen aufgegeben werden, ohne dass hinreichende soziale Unterstützungssysteme und adäquate kompensatorische Angebote innerhalb der inklusiven Schule entwickelt werden konnten.

Um das prinzipiell in Europa weitgehend akzeptierte Ideal einer möglichst inklusiven Beschulung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, entsprechend dem individuellen Kindeswohl, nutzbringend weiterzuentwickeln, sollte stets folgende zentrale Leitfrage aufgeworfen werden: Wie ist es möglich, den individuellen Besonderheiten und



Bedürfnissen von Schülern/innen mit und ohne Behinderungen in einem „Einheits-system“ wie der Regelbeschulung gerecht zu werden? Nicht die Frage nach dem „Wo“ sollte also im Vordergrund stehen, sondern danach, was durch wen wie vermittelt werden sollte (Warnock 2005). Dabei ist es notwendig, auch entwicklungsspezifische Aspekte zu berücksichtigen. Derzeit werden inklusive Ansätze eher im Kindergarten, Vorschulalter und in der Grundschule umgesetzt als in der weiterführenden Beschulung.

#### **Inklusionserfolg – empirisch unklar**

Empirisch unklar ist, ob Inklusion, so wie sie derzeit umgesetzt wird, die soziale und schulische Bewährung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen verbessert (vgl. relativ aktuelle Literaturübersicht von Lindsay 2007). Die Übersicht behandelt unter anderem vierzehn Studien, die auf einem direkten Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern ohne und solchen mit sonderpädagogischem Bedarf beruhen. Die Ergebnisse der Studien sind nicht oder nur marginal signifikant, sodass hieraus kein deutlicher Beleg für die These gefunden werden konnte, dass inklusive Bildung effektiver ist als die getrennte Beschulung in Sonderschulen respektive allgemeinbildenden Schulen, gemessen sowohl an schulischen als auch sozialen Zielvariablen.

#### **Kindeswohl als Maßstab**

Bei der Beantwortung dieser Fragen und der Entwicklung neuer Systeme sollte die Perspektive der Betroffenen – also das Kindeswohl – Maßstab aller Dinge sein. Gleichstellung mit nicht behinderten Menschen darf auf gar keinen Fall Gleichbehandlung bedeuten, denn dann wären alle Menschen mit Behinderungen mit ihren legitimen Ansprüchen auf Assistenz bei der Teilhabe benachteiligt.

Andererseits kann die Frage nach dem Nutzen nur bezogen auf einzelne Gruppen von Behinderungen zuverlässig beantwortet werden. Gerade Kinder und Jugendliche mit seelischen Behinderungen und körperlichen Behinderungen, die sich oft sehr gut artikulieren können, sollten im Sinne einer aktiven Teilhabe an dem Veränderungsprozess, im Prozess gehört werden und ihre Meinung, ihre subjektive Sicht auf die bestmögliche Beschulung sollte bei der Entwicklung neuer Konzepte in Deutschland berücksichtigt werden.

#### **Literatur**

*Avramidis, Elias/Bayliss, Phil/Burden, Robert: A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in the local education authority. In: Educational Psychology 20/2000, S. 191 – 211.*

*Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Update Inklusion. Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen, Gütersloh 2014.*

*Bode, Harald/Hirner, Viola: Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Die Sichtweise von Eltern und Fachleuten. In: Klinische Pädiatrie 225/2013, S. 57 – 63.*

*Feyerer, Ewald: Ist Integration „normal“ geworden? In: Erziehung und Unterricht 159/2009, S. 241 – 254.*

*Grundsatzproblem:  
Wie kann das Regelschulsystem individuellen Besonderheiten gerecht werden?*



KMK (Kultusministerkonferenz): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003–2012*, Berlin 2014.

Gasteiger-Klicpera, Barbara/Klicpera, Christian: *Comparing students in inclusive education to those in special schools. The view of parents of children with learning disabilities*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 01/2005, S. 685–706.

Lindsay, Geoff: *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*. In: *British Journal of Education and Psychology* 77/2007, S. 1–24.

Martz, Erin: *An exploratory study on attitudes toward inclusive education in Russia*. In: *International Journal of Rehabilitation Research* 28:/2005, S. 141–147.

Schumann, Brigitte: *Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 4(2) 2015, abrufbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/138/138>, zuletzt abgerufen am 25.03.2015.

Scruggs, Thomas E., Mastropieri, Margo A.: *Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis*. In: *Exceptional Children* 58/1996, S. 59–74.

Smith, Phil: *Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms*. In: *Intellectual and Developmental Disabilities* 45/2007, S. 297–309.

Specht, Werner/Seel, Andrea/Stanzel-Tischler, Elisabeth/Wohlhart, David und die Mitglieder der Arbeitsgruppen des Projekts QSP: *Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik*, Graz-Klagenfurt 2007.

Vaughn, Sharon, Schumm, Jeanne S., Jallad, Bonnie, Slusher, Jason, Saumell, Linda: *Teachers' views of inclusion*. In: *Learning Disabilities Research and Practice* 11/1996, S. 96–106.

Villa, Richard et al: *Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education*. In: *Exceptional Children* 63/1996, S. 29–45.

Villa, Richard et al: *Successful practices in middle and secondary schools*. In: *American Secondary Education* 33/2005, S. 33–50.

Warnock, Mary: *Special education needs: a new look*. Impact No. 11. London 2005.



## 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 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, so 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 Schülervershelfer/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.

## **Herausgeberin, Autorinnen und Autoren**

Prof. Dr. Hans-Ulrich Baumgarten  
*Wissenschaftlicher Referent der CDU-Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen  
Institut für Philosophie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*

Uta Buresch  
*Ombudsstelle Inklusive Bildung, Hamburg*

Wencke Chodan  
*Dipl. Psychologin, Universität Rostock*

Christian Eberhard  
*Schulleiter Gottfried-Kinkel-Grundschule, Bonn*

Prof. Dr. Jörg M. Fegert  
*Ärztlicher Direktor Universitätsklinikum Ulm,  
Kinder- und Jugendpsychiatrie*

Katharina Henn  
*Dipl. Sozialpädagogin, Universitätsklinik Ulm*

Christine Henry-Huthmacher  
*Koordinatorin Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik  
Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin*

Uwe Lübking  
*Beigeordneter für Bildung und Sozialpolitik,  
Deutscher Städte- und Gemeindebund, Berlin*

Birgit Zeidler  
*Ombudsstelle Inklusive Bildung, Hamburg*

Prof. Dr. Ute Ziegenhain  
*Universitätsklinikum Ulm, Kinder- und Jugendpsychiatrie*

Die Kurzfassung dieses Papiers ist in der Reihe „Analysen & Argumente“ unter dem Titel „Auf dem Prüfstand. Inklusion im deutschen Schulsystem“ erschienen und kann über die Stiftung bezogen werden.

### **Ansprechpartnerin in der Konrad-Adenauer-Stiftung:**

Christine Henry-Huthmacher  
Koordinatorin Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik  
Hauptabteilung Politik und Beratung  
Rathausallee 12  
53757 Sankt Augustin  
Telefon: +49 22 41/246-2293  
E-Mail: christine.henry-huthmacher@kas.de

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.