ZEHN JAHRE UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION AN HESSISCHEN SCHULEN

Eine kritische Bilanz

Gruppe InklusionsBeobachtung

Impressum

GIB Hessen
c/o GEW Hessen
Zimmerweg 12, 60325 Frankfurt
Telefon:069–971293 -0 | Fax: 069–971293 -93
E-Mail: info@gib-hessen.de
www.gib-hessen.de

Redaktion
Dr. Roman George
Grafik & Satz: Joyce Abrahams
Druck: gruendrucken.de
Auflage: 1000

Januar 2020

Inhalt

Vorwort 4

Schulische Inklusion in Hessen
Die Umsetzung des Inklusionsgebotes vor dem Hintergrund der Anforderungen des Artikels 24 der UN-BRK 8

Zehn Jahre Inklusion in Hessen im Spiegel der Bildungsstatistik 22

„Ob – wie so – behinderte Kinder mit dem Leben klar kommen.“ 33

Inklusion aus Sicht der Landesschülervertretung 36

Zehn Jahre UN-BRK – Eltern zwischen Wunsch und Wirklichkeit 39

Es gibt Sternstunden 43

Inklusion kann nur in einer Schule für alle Kinder gelingen 46

Inklusion aus Sicht einer Schulleitung 49

Wer ist die Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB)? 52

Mitglieder der Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB) 53

Vorwort

Im März 2009 trat die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen in Deutschland in Kraft. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland und in Hessen sind uns Grund genug, der Frage nachzugehen, wie es mit der Umsetzung des Menschenrechts auf Inklusion an den hessischen Schulen bestellt ist.

Die Gruppe InklusionsBeobachtung (gib) besteht aus der Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen (agah), dem elternbund Hessen (ebh), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen (GEW), dem Landesbehindertenrat (lbr), dem Landeselternbeirat (leb), der Landesschülervertretung Hessen (lsv) und dem Verein Gemeinsam leben Hessen e.V..

Wir haben uns im September 2012 zusammengefunden, um den Prozess der Umsetzung der inklusiven Beschulung an den hessischen Schulen als Teil der Zivilgesellschaft zu beobachten und kritisch zu begleiten, wie dies auch in der UN-BRK im Paragraphen 33, Absatz 3 verankert ist.

Dieser Aufgabe haben wir uns gestellt, indem wir verschiedene Themenbereiche gemeinsam bearbeitet haben und mit diesen an die Öffentlichkeit getreten sind. Die Herausgabe der Broschüren „Elternratgeber Inklusion“ und „Schwarzbuch Inklusion“ sowie die Produktion des Films „Vision Inklusion“ in Kooperation mit Aktion Mensch sollen hier beispielhaft genannt sein. Unsere Internetseite www.gib-hessen.de dient als Informationsforum für Eltern, Lehrkräfte und alle am Thema interessierten Menschen.

Mit der vorliegenden Broschüre möchten wir der Frage nachgehen, welche Entwicklung der Inklusionsprozess in zehn Jahren genommen hat. Hierbei ist uns vor allem die Sicht der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Lehrkräfte aus den allgemeinen Schulen und den Förderschulen sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter auf diesen Prozess wichtig.

Die ersten beiden Beiträge nähern sich dem Thema gewissermaßen aus der Vogelperspektive: Felix Hanschmann setzt sich aus juristischer Perspektive mit der Frage auseinander, inwiefern die Umsetzung der Inklusion in Hessen den Anforderungen von Artikel 24 der UN-BRK genügt. Dabei zeigt er sorgfältig begründet auf, dass hieran erhebliche Zweifel bestehen – etwa angesichts des proklamierten „Elternwahlrechts“ wie auch hinsichtlich des nach wie vor bestehenden Ressourcenvorbehalts, mit dem das Menschenrecht auf inklusive Bildung schulrechtlich ausgehebelt werden kann. Im anschließenden Beitrag geht Roman George der Frage nach, wie sich die Inklusion in den Daten der amtlichen Schulstatistik niederschlägt. Dabei wird unter anderem deutlich, dass dem erkennbaren Anstieg der Inklusionsquote bislang kein spiegelbildlicher Rückgang bei den Förderschulen entgegensteht. Zudem gibt es eine Verschiebung zu mehr Inklusion nur bei einzelnen Förderschwerpunkten, während insbesondere im Bereich der Sinnesbeeinträchtigungen und beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Besuch von Förderschulen nach wie vor die Regel ist.

Der Schüler Amanuel, der zum Zeitpunkt des Interviews eine Integrierte Gesamtschule besuchte, schildert in einem Interview seine Erfahrungen und sein Empfinden mit der Inklusion. Er bewertet diese offensichtlich positiv und als Normalität. Das Interview wurde von seinen beiden Teilhabeassistentinnen geführt. Anschließend zeigt Sanae Bouyoumad die Position der Landesschülervertretung auf. Unterschiede sind nicht als Problem, sondern vielmehr als Bereicherung zu verstehen. Von inklusiven Konzepten, für die es viele gute Beispiele gibt, profitieren letztendlich alle Schülerinnen und Schüler, so die Überzeugung der Autorin. Der Beitrag von Dorothea Terpitz stellt die Ergebnisse einer Befragung vor, die von der Elterninitiative Gemeinsam leben Hessen e.V. durchgeführt worden ist. Die kurzen Statements der Eltern zeigen, wie stark der Wunsch nach einem inklusiven Umfeld für ihre Kinder ist. Wenngleich Eltern „keine Wunder, sondern einfach nur ein natürliches Miteinander, getragen von Akzeptanz“ – so ein O-Ton – wünschen, so verdeutlichen viele Beiträge aber auch, wie weit wir davon an den hessischen Schulen oftmals entfernt sind.

Susanne Hoeth berichtet von einer Diskussion im Lehrerzimmer einer inklusiv arbeitenden Grundschule, die spontan am letzten Schultag vor den Ferien entstanden ist. Das Team hat in einer „Sternstunde“ die vielen Dimensionen der Inklusion an dieser Grundschule – vom Verhältnis zur Förderschule bis hin zur eigenen Lehrerpersönlichkeit – reflektiert. Ein solcher Reflexionsprozess macht der Autorin zufolge „das Herz unserer Profession“ aus und ist eine Voraussetzung für die inklusive Schulentwicklung. Andrea Michel stellt in ihrem Beitrag den in über zwanzig Jahren entwickelten Ansatz des gemeinsamen Unterrichts an der Offenen Schule Waldau vor. Zwei wichtige Anforderungen, die sie aus diesen Erfahrungen ableitet, sind kleinere Klassen und ausreichende Zeitressourcen für die Koordination im multiprofessionellen Team. Abschließend legt Mario Michel dar, mit welchen konkreten Herausforderungen eine Grundschule konfrontiert ist, wenn sie sich dem Anspruch stellt, im Sinne der UN-BRK eine Schule für alle zu sein. Die Unterstützung durch die Schulverwaltung und durch den Schulträger ist dabei unerlässlich.

Die in dieser Broschüre gesammelten Beiträge zeigen, dass sich in den zehn Jahren seit Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention an den hessischen Schulen in Sachen Inklusion einiges bewegt hat. Die Autorinnen und Autoren belegen aber auch, dass keineswegs davon die Rede sein kann, dass den Anforderungen der UN-BRK genüge getan ist. Ganz im Gegenteil: Wir müssen einen hohen Handlungsbedarf konstatieren.

Wir möchten als Gruppe InklusionsBeobachtung dazu beitragen, Wege aufzuzeigen, dass Inklusion wirklich gelingen kann. Wir wissen dabei um den langen Weg, der noch vor uns liegt, wir wissen aber auch, dass inzwischen in der Gesellschaft verstanden wurde, dass bei der Umsetzung des Menschenrechts Inklusion nicht mehr die Frage des „Ob“, sondern lediglich die Frage des „Wie“ zu verhandeln gilt. Das ist gut so!

Diese Broschüre verstehen wir als gesellschaftlichen Beitrag, das Menschenrecht Inklusion in den Schulen in Hessen weiter in der Diskussion voran zu bringen.

Birgit Koch
GEW Hessen

Dr. Dorothea Terpitz
Gemeinsam leben Hessen e.V.

Naxina Wienstroer
Landesbehindertenrat

Schulische Inklusion in Hessen

Die Umsetzung des Inklusionsgebotes vor dem Hintergrund der Anforderungen des Artikels 24 der UN-BRK

Prof. Dr.
Felix Hanschmann
vertritt den Lehrstuhl
für öffentliches Recht,
insbesondere
Verfassungsrecht,
und Rechtsphilosophie
an der Humboldt-Universität Berlin.

I. Politische Absichten

In dem zwischen CDU und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN geschlossenen Koalitionsvertrag für die aktuelle Legislaturperiode finden sich im Abschnitt zur Bildungspolitik starke Aussagen zur Bedeutung von Bildung im Allgemeinen und für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Besonderen. Bildung, so heißt es da, sei „das Fundament unserer Gesellschaft und für jeden Einzelnen der Schlüssel für ein gelingendes Leben." Im Mittelpunkt aller schulpolitischen Erwägungen stünden die Kinder, wobei alle Kinder gleich viel wert seien. Deshalb müsse das oberste Ziel der Beschulung aller Kinder „ihre bestmögliche Förderung, ihre Teilhabe an der Gesellschaft und die Führung eines möglichst selbstbestimmten Lebens sein."[1] Vielleicht nur ungenau oder mit zu wenig Sorgfalt formuliert ist indes die im weiteren Verlauf zu findende Aussage, man trete für die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (BRK) ein und setze diese „mit Augenmaß um."

www.cduhessen.de/
koalitionsvertrag

Einerseits mutet es merkwürdig an, für die Umsetzung eines völkerrechtlichen Vertrages lediglich „einzutreten", hat Hessen doch wie alle anderen Bundesländer dem Beitritt der Bundesrepublik Deutschland zur BRK[2] im Vorfeld des Vertragsschlusses zugestimmt.[3] Daher trifft das Land mit Rücksicht auf den Grundsatz der Bundestreue mindestens eine Obliegenheit, wenn nicht gar die Pflicht, diejenigen Regelungen aus einem völkerrechtlichen Vertrag in Landesrecht umzusetzen, die in den ausschließlichen Gesetzgebungsbereich des Landes fallen.

---

[1] Koalitionsvertrag zwischen CDU Hessen und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Hessen für die 20. Legislaturperiode, Aufbruch im Wandel durch Haltung, Orientierung und Zusammenhalt, S. 76, 86 und 89.

[2] Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat die Bundesrepublik Deutschland ratifiziert und mit dem dazugehörigen Fakultativprotokoll durch Gesetz vom 21. Dezember 2008 in die deutsche Rechtsordnung übernommen (BGBl. II S. 1419).

[3] Geregelt ist das Verfahren der Beteiligung der Bundesländer beim Abschluss von völkerrechtlichen Verträgen, die Regelungen enthalten, welche in die ausschließliche Gesetzgebungskompetenz der Länder fallen, im sog. Lindauer Abkommen vom 14. November 1957. Zur Rechtsnatur des Lindauer Abkommens: BVerfGE 42, 103 (113 f.).

Andernfalls würde sich ein Land, das zuvor sein Einverständnis zum Abschluss des völkerrechtlichen Vertrages erklärt hat, in Widerspruch zu seinem eigenen Verhalten setzen.[4] Umgekehrt muss der Bund schon deshalb darauf hinwirken, dass die Bundesländer die Regelungen der BRK in ihr Landesrecht umsetzen, weil er im Außenverhältnis für die Nichtumsetzung einzustehen hat.[5]

Unklar bleibt auch, was damit gemeint ist, wenn die sich aus der BRK ergebenden Verpflichtungen „mit Augenmaß" umgesetzt werden sollen. Geht man von einer den Koalitionären entgegenkommenden Interpretation aus, verweist „Augenmaß" lediglich auf die in der Rechtswissenschaft herrschende, wenn auch nicht unumstrittene Position, dass der die inklusive Bildung regelnde Art. 24 BRK keine unmittelbar anwendbare Norm sei, das heißt für Betroffene aus sich heraus keine subjektiven Rechte zu begründen vermag,[6] sondern mangels Bestimmtheit erst von den Ländern in nationales Recht umgesetzt werden muss.[7] Man kann die Formulierung aber auch so lesen, dass sich die hessischen Regierungsparteien Vorbehalte offen halten möchten, um von den Anforderungen, die sich aus Art. 24 BRK für die Umstellung auf ein inklusives Schulsystems ergeben, abweichen zu können.

II. Die Anforderungen aus Art. 24 BRK

Die BRK konkretisiert und ergänzt die bereits geltenden Menschenrechtsabkommen für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen.[8] Behinderung in diesem Sinne ist nicht nur medizinisch-biologisch definiert, sondern wird als ein auch sozial konstruiertes

---

[4] Siehe mit weiteren Nachweisen zu den divergierenden Auffassungen: Nettesheim, in: Maunz/Dürig, Grundgesetz-Kommentar, 49. EL März 2007, Art. 30 Rn. 70 f.; ferner: Geiger, Staatsrecht III. Bezüge des Grundgesetzes zum Völker- und Europarecht, 7. Aufl., 2018, § 29.

[5] Faber/Roth, Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Schulgesetzgebung der Länder, DVBl. 2010, S. 1196.

[6] So aber mit sehr beachtlichen Argumenten: von Bernstorff, Anmerkungen zur innerstaatlichen Anwendbarkeit ratifizierter Menschenrechtsverträge: Welche Rechtswirkungen erzeugt das Menschenrecht auf inklusive Schulbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Sozial- und Bildungsrecht?, RdJB 2011, S. 209; Siehr/Wrase, Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts – Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG, RdJB 2014, S. 161; vgl. auch Riedel, Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem, 2010, S. 7 ff.

[7] So die wohl h. M. in Rechtsprechung und Schrifttum: VGH Kassel, NVwZ-RR 2010, 602; OVG Lüneburg, Beschl. v. 16. September 2010,- ME 278/10-juris; Krajewski, Ein Menschenrecht auf integrativen Schulunterricht, JZ 2010, 123; Winkler, Inklusiver Unterricht mit behinderten Schülerinnen und Schülern, NWVBl. 2011, S. 409; Faber/Roth, Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Schulgesetzgebung der Länder, DVBl. 2010, S. 1196; Höfling, Rechtsfragen zur Umsetzung der Inklusion (Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen), Köln 2012, S. 38 f.

[8] Allgemein zur BRK: Aichele, Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte, Berlin 2008. Speziell zur Entstehungsgeschichte der Konvention: von Bernstorff/Degener, Menschenrechtsschutz für behinderte Menschen, Vereinte Nationen 2006, S. 104 (104 ff.).

Phänomen verstanden.[9] Zweck des Übereinkommens ist es gemäß Art. 1 BRK, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern. Um die diskriminierungsfreie Verwirklichung des in Art. 24 BRK garantierten Rechts auf Bildung[10] zu gewährleisten, hat sich Deutschland verpflichtet, ein „integratives" Bildungssystem auf allen Ebenen des Bildungswesens zu gewährleisten (Abs. 1). Die Formulierung in der amtlichen deutschen Übersetzung ist nicht unproblematisch und wurde zu Recht vielfach kritisiert. Denn in der insoweit maßgeblichen englischen Fassung der Konvention ist von einem „inclusive education system" die Rede. Mit der Umstellung von der Integration auf das Paradigma der Inklusion aber wird deutlich gemacht, dass Menschen mit Behinderung nicht gleichsam nachträglich in eine Gesellschaft integriert werden, aus der sie zuvor exkludiert worden sind; vielmehr sind die gesellschaftlichen einstellungs- und umweltbezogenen Bedingungen so zu gestalten, dass Menschen mit Behinderungen von vorne herein selbstverständlich zur Gesellschaft dazu gehören. Speziell für die Schule bedeutet dies beispielsweise, dass die schulischen Räumlichkeiten barrierefrei sein müssen, technische Hilfsmittel zur Verfügung stehen, Lehrkräfte entsprechend ausgebildet und Lehrpläne wie pädagogisch-didaktische Konzepte und Methoden an die spezifischen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen angepasst werden.

Ganz unabhängig von jener missverständlichen, wenn auch wohl nicht ungewollten Übersetzung, von der sich die Bundesregierung mittlerweile selbst distanziert,[11] muss sichergestellt werden, dass Kinder und

---

[9] S. Art. 1 Abs. 2 UN BRK. Hierzu auch: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung, Bielefeld 2014, S. 158; Theresia Degener, Verfassungsrechtliche Probleme der Behindertendiskriminierung, KJ 33 (2000), S. 425 (425 ff.).

[10] Zum Recht auf Bildung in der BRK: Bernhard, Anforderungen an ein inklusives Bildungssystem nach der UN-Behindertenrechtskonvention, 2016; Poscher/Rux/Langer, Von der Integration zur Inklusion, 2008; Siehr/Wrase, Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts – Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 2 S. 2 GG, RdJB 2014, 161; Degener, Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht, KJ 2012, S. 405; von Bernstorff, Anmerkungen zur innerstaatlichen Anwendbarkeit ratifizierter Menschenrechtsverträge: Welche Rechtswirkungen erzeugt das Menschenrecht auf inklusive Schulbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Sozial- und Bildungsrecht?, RdJB 2011, S. 203; Winkler, Inklusiver Unterricht mit behinderten Schülerinnen und Schüler, NWVBl. 2011, S. 409; Faber/Roth, Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Schulgesetzgebung der Länder, DVBl. 2010, S. 1193; Krajewski, Ein Menschenrecht auf integrativen Schulunterricht, JZ 2010, S. 120.

[11] S. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft". Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), Berlin 2016, S. 51 ff., wo nur noch von „Inklusion" gesprochen wird; vgl. auch schon BT-Drs. 16/11234, S. 7 und 9.

Jugendliche nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem egal welcher Stufe ausgeschlossen werden (Abs. 2 lit. a). Sie müssen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben (Abs. 2 lit. b). Bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung aus Abs. 1 müssen die Vertragsstaaten dafür Sorge tragen, dass Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um deren erfolgreiche Bildung zu erleichtern (Abs. 2 lit. d), angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen (Abs. 2 lit. c) sowie in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld angeboten werden, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet (Abs. 2 lit. e).

Zwar kann der in Art. 24 Abs. 1 Satz 2 BRK enthaltenen Verpflichtung zur Gewährleistung eines inklusiven Schulsystems keine Pflicht zur generellen Abschaffung von Förderschulen entnommen werden. Da in ihrem Entstehungsprozess jedoch davon ausgegangen worden ist, dass 80 bis 90 Prozent aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule unterrichtet werden können, liegt der Konvention gleichwohl die Zielvorstellung einer nahezu vollständigen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im Regelschulsystem zugrunde.[12] Zu der Frage, in welchem zeitlichen Rahmen diese Verpflichtungen zu realisieren sind, findet sich in der Konvention keine eindeutige Regelung. Das ist deshalb nicht überraschend, weil die Konvention auf die sehr unterschiedlichen ökonomischen, institutionellen und kulturellen Bedingungen in den mittlerweile 180 Vertragsstaaten Rücksicht nehmen muss. Daraus folgt jedoch nicht, dass der Konvention hinsichtlich der zeitlichen Perspektive der Umsetzung der in ihr garantierten Rechte gar nichts entnommen werden kann. Kulturelle Rechte, zu denen das Recht auf Bildung aus Art. 24 BRK gehört, müssen gemäß Art. 4 Abs. 2 BRK von jedem Vertragsstaat „unter Ausschöpfung seiner verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit“ so umgesetzt werden, dass „nach und nach die volle Verwirklichung“ dieses Rechts erreicht wird.

[12] Dazu mit eingehenden Nachweisen Poscher/Rux/Langer, Von der Integration zur Inklusion, S. 27 ff.

Unabhängig vom Fehlen eines konkreten Datums, bis zu dem das Recht auf Bildung einschließlich seiner Inklusionsverpflichtung realisiert sein muss, trifft die Staaten danach eine besondere und kontinuierliche Verpflichtung, so zügig und wirksam wie möglich Fortschritte in Richtung der vollen Verwirklichung der in Artikel 24 normierten Gewährleistungen zu machen.

III. Die Umsetzung der BRK in Hessen

Gerade wenn man mit der überwiegenden Auffassung in der rechtswissenschaftlichen Literatur und der deutschen Rechtsprechung davon ausgeht, dass die Normen der BRK nicht unmittelbar anwendbar sind, kommt es für die Rechtsstellung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie ihrer Eltern umso mehr darauf an, wie die Länder ihr Schulrecht den Normen der Konvention angepasst haben.[13] Sowohl der empirische Befund (1.) als auch die schulgesetzliche Umsetzung (2.) zeigen, dass Hessen von einer völkerrechtskonformen Umsetzung des Rechts auf Bildung für Kinder und Jugendliche noch weit entfernt ist.

1. Empirie zur Inklusion in Hessen

Betrachtet man den Inklusionsanteil, kann man leicht zu der Annahme gelangen, Hessen habe in den letzten Jahren deutliche Fortschritte gemacht. Während im Schuljahr 2010/11 lediglich 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem anerkannten Förderbedarf inklusiv beschult worden sind, besuchten im Schuljahr 2018/19 bereits 34 Prozent dieser Kinder und Jugendlichen eine Regelschule. Allerdings sagt der Inklusionsanteil aus mehreren Gründen wenig darüber aus, ob und in welchem Maße ein Bundesland den bildungsrechtsbezogenen Anforderungen aus der BRK gerecht wird. Zunächst einmal vermag der Inklusionsanteil wenig darüber auszusagen, ob einzelne Schülerinnen und Schüler diejenigen individuell angepassten Unterstützungsleistungen erfahren, die für eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht und dem sonstigen Schulleben erforderlich sind. Abgesehen von den starken regionalen Unterschieden[14] und den signifikanten Unterschieden je nach Schulart, verlieren die Zahlen zum Anstieg des Inklusions-

---

[13] Einen – allerdings nicht mehr ganz aktuellen – Überblick über die rechtlichen Regelungen der Länder bieten: Mißling/Ückert, Das Recht auf inklusive Bildung in der Schule. Stand der Umsetzung von Art. 24 UN-BRK in der deutschen Schulgesetzgebung nach fünf Jahren, RdJB 2015, S. 79.

[14] Speziell zu den regionalen Unterschieden bei den einzelnen Förderschwerpunkten, siehe die Tabelle bei: Weishaupt, Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17, in: Fickermann/Weishaupt (Hrsg.), Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (DDS, 14. Beiheft), 2019, S. 263.

anteils ferner an Strahlkraft, wenn man die einzelnen der insgesamt acht in § 50 Abs. 1 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) aufgeführten Förderschwerpunkte einbezieht.[15] Denn dann wird deutlich, dass die Zunahme des Inklusionsanteils in Hessen auf 34 Prozent maßgeblich auf Fortschritte im Förderschwerpunkt Lernen sowie auf den beinahe 50 Prozent betragenden Inklusionsanteil im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung" zurückzuführen ist, während in den Förderschwerpunkten Sprachheilförderung, Hören, Blinde/Sehen und Kranke hingegen keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen sind.[16]

Nüchterner erscheint schließlich das Bild, wenn man sich bei der Einschätzung der Fortschritte bei der Umsetzung der BRK überhaupt vom Inklusionsanteil distanziert und stattdessen stärker auf die Entwicklungen unmittelbar im Förderschulbereich blickt. Dann stellt man fest, dass die Zahl der Förderschulen in den zehn Jahren zwischen 2006 und 2016 in Hessen nur um 10 Schulen auf insgesamt 242 Schulen zurückgegangen ist. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen verringerte sich zwar um 17 Prozent. Allerdings hat die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Pflichtschulalter insgesamt um 10 Prozent abgenommen.[17] Die Förderschulbesuchsquoten sind denn auch nur leicht rückläufig. In etwa parallel zur bundesdeutschen Entwicklung[18] ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die weiterhin eine Förderschule besuchen, im Verhältnis zur Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler in Hessen nur leicht um 0,5 Prozent von 3,8 Prozent auf 3,3 Prozent zurückgegangen.[19]

DDS Die Deutsche Schule
Beiheft, Band 14
ISBN 978-3-8309-4036-4

Auf www.waxmann.com
erhältlich.

---

[15] Die acht Förderschwerpunkte, die in § 50 Abs. 1 HSchG aufgeführt sind, orientieren sich an einer Empfehlung der KMK. S. KMK, Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. Oktober 2011, wo die Schwerpunkte Lernentwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Entwicklung der Wahrnehmung sowie die Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns unterschieden werden.

[16] Zu den Zahlen bezogen speziell auf die einzelnen Förderschwerpunkte sowie zu den Verschiebungen zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten: Klemm, Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive, 2018, S. 14 ff.; Weishaupt, Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17, in: Fickermann/Weishaupt (Hrsg.), Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (DDS, 14. Beiheft), 2019, S. 251 (262 mit Tab. 1 auf S. 253).

[17] Weishaupt, Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17, in: Fickermann/Weishaupt (Hrsg.), Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (DDS, 14. Beiheft), 2019, S. 251 (254).

[18] 2009, im Jahr der Ratifikation der BRK durch die Bundesrepublik Deutschland, besuchten 4,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine Förderschule, wohingegen die Exklusionsquote im Schuljahr 2016/17 noch 4,3 Prozent betrug. S. Klemm, Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive, 2018. Zu den Gründen für ein Abstellen auf die Exklusionsquote statt auf den Inklusionsanteil: a.a.O., S. 8 f.

[19] Weishaupt, Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17, in: Fickermann/Weishaupt (Hrsg.), Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (DDS, 14. Beiheft), 2019, S. 251 (252).

2. Die Umsetzung des Inklusionsgebotes im Schulrecht in Hessen

Seit Inkrafttreten der BRK im März 2009 sind zehn Jahre vergangen. Wenn Art. 4 Abs. 2 BRK die Staaten zu einer schrittweisen Umstellung ihres Schulwesens nach Maßgabe des Inklusionskonzepts verpflichtet, müsste man davon ausgehen, dass zumindest das hessische Schulrecht mittlerweile den in Art. 24 BRK normierten Anforderungen gerecht wird.[20] Die Ursachen für eine schulische Realität, die den völkerrechtlichen Vorgaben für ein inklusives Schulsystem nicht gerecht wird, müssten dann außerhalb des Rechts zu suchen sein. Das Gegenteil ist jedoch der Fall.

a) Festhalten an Förderschulen

Vergleicht man die oben skizzierten Anforderungen aus Art. 24 BRK mit den inklusionsbezogenen Regelungen im hessischen Schulgesetz fällt zunächst auf, dass der hessische Gesetzgeber strukturell an der Dualität von allgemeinen Schulen und Förderschulen festhält. Das entspricht dem politischen Willen der Regierungsparteien. Im Koalitionsvertrag heißt es insoweit ausdrücklich, dass Förderschulen „ein wesentlicher Bestandteil des hessischen Schulsystems“ seien, weil sie über kleine Klassen und gut ausgebildete Förderschullehrkräfte verfügen, gesicherte Übergänge bieten und ihre sonderpädagogische Qualifikation zur Förderung der dort beschulten Kinder und Jugendlichen nutzen.[21] Aus diesem Grund werde das Land „keine Schließung von Förderschulen betreiben.“[22] Abgesehen von den starken, historisch erklärbaren, nichtsdestotrotz wissenschaftlich nicht hinreichend belegten Behauptungen der Koalitionäre über die Qualität der Beschulung und die besondere Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen, die in der Bildungswissenschaft schon mal als Mythos bezeichnet worden sind,[23] hält Hessen somit wie jedes andere Bundesland mit Ausnahme

---

[20] Der VGH Kassel geht gar davon aus, dass die Umsetzungsfrist bereits am 26. März 2011 abgelaufen ist, da nach Art. 35 Abs. 1 BRK innerhalb von zwei Jahren nach Inkrafttreten des Übereinkommens im Vertragsstaat dieser dem UN-Ausschuss für Rechte von Menschen mit Behinderungen einen umfassenden Bericht über die zur Erfüllung der Vertragsverpflichtungen getroffenen Maßnahmen vorlegen muss, was den Schluss nahe lege, dass ein Zeitraum von zwei Jahren eröffnet sei, in dem die Verwirklichung der vertraglich vereinbarten Grundsätze in innerstaatliches Recht zu erfolgen habe (VGH Kassel, NVwZ-RR 2010, S. 602 [603]).

[21] Koalitionsvertrag zwischen CDU Hessen und BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN Hessen für die 20. Legislaturperiode, Aufbruch im Wandel durch Haltung, Orientierung und Zusammenhalt, S. 90.

[22] A.a.O.

[23] Dass die Förderschule „ein fraglos besonders geeigneter Förderort für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ sei, hält der Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher Horst Weishaupt deshalb für einen Mythos, „weil es keine umfassende wissenschaftliche Studie über die Alltagswirklichkeit der Förderschulen in Deutschland in den einzelnen Förderschwerpunkten gibt.“ Siehe: Weishaupt, Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort, in: Gercke/Opalinski/Thonagel (Hrsg.), Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion, 2017, S. 39 (40).

Bremens an der Existenz von Förderschulen fest. Ein radikaler Systemwechsel, wie er von der BRK intendiert ist, hat demnach bislang nicht stattgefunden und wird von den verantwortlichen politischen Akteuren auch gar nicht als Ziel formuliert.

www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk

Auch wenn der BRK, wie oben bereits erwähnt, keine Verpflichtung der Vertragsstaaten entnommen werden kann, Förderschulen gänzlich abzuschaffen, widerspricht dies den sich aus der Konvention ergebenden Anforderungen. Insoweit hat der mit 18 Sachverständigen besetzte UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der die Einhaltung der BRK überwacht, in seinen Allgemeinen Bemerkungen zum Recht auf Bildung festgestellt, dass die „besondere und kontinuierliche Verpflichtung" der Staaten, „so zügig und wirksam wie möglich Fortschritte in Richtung der vollen Verwirklichung von Artikel 24 zu machen", nicht vereinbar ist „mit der Unterhaltung von zwei Bildungssystemen […]: einem allgemeinen Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem/auf Segregation beruhenden Bildungssystem."[24] Wie bildungswissenschaftliche Untersuchungen zeigen, kann zudem gerade das Vorhandensein einer Förderschule mit einem bestimmten Förderschwerpunkt in bestimmten Regionen dazu führen, dass dort die Zahl der Schülerinnen udn Schüler mit einem entsprechenden sonderpädagogischen Förderbedarf steigt. Umgekehrt sinkt die Förderquote dort erheblich, wo keine Förderschule mit einem entsprechenden Förderschwerpunkt existiert. Nicht der tatsächliche Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler, sondern ein bestimmtes Förderschulangebot generiert folglich in Teilen überhaupt erst die Schülerschaft, die zur Legitimierung der Aufrechterhaltung der jeweiligen Förderschule notwendig ist.[25]

Die dauerhafte Aufrechterhaltung der Pluralität der Lernorte lässt sich aus mehreren Gründen aber auch nur schwerlich mit dem Kindeswohl begründen. Zwar ist nach Art. 7 Abs. 2 BRK bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, „das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist." Daraus wird gerade in der rechtswissenschaftlichen Diskussion nicht selten die Schlussfolgerung gezogen, dass mit Rücksicht auf das Kindeswohl eine Beschu-

[24] Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung (CRPD/C/GC/4), 25. November 2016, S. 18.
[25] Weishaupt, Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17, in: Fickermann/Weishaupt (Hrsg.), Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (DDS, 14. Beiheft), 2019, S. 251 (257).

lung in der Förderschule die bessere Lösung ist.[26] Ganz ähnlich heißt es im Koalitionsvertrag, dass sich die hessischen Regierungsparteien bei der Umsetzung der BRK „nach dem Wohlergehen der Kinder“ richten und sowohl „die inklusive Beschulung an der allgemeinen Schule als auch die Beschulung an der Förderschule […] je nach Situation des Kindes und Entscheidung der Eltern eine geeignete Form der Beschulung sein [kann].“[27]

Die Beschulung eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer auf die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen ausgerichteten Förderschule mag derzeit aber lediglich deshalb dem Kindeswohl eher entsprechen als die Unterrichtung in der allgemeinen Schule, weil das Inklusionsgebot bislang nur unzureichend umgesetzt worden ist. Freilich ist das kein Argument für die Beibehaltung von Förderschulen, sondern für die Verbesserung der Bedingungen der inklusiven Beschulung im Regelschulsystem. Vor allem aber hat die Konvention die Frage, welcher Förderort dem Kindeswohl in Bezug auf die Verwirklichung des Rechtes auf Bildung eher gerecht wird, mit der in Art. 24 BRK klar zum Ausdruck gebrachten Präferenz für eine inklusive Beschulung bereits beantwortet. Davon ausgehend kann die Berufung auf das in Art. 7 Abs. 2 BRK genannte Kindeswohl zwar zur Durchsetzung des Anspruchs von Kindern mit Behinderungen auf schulische Inklusion geltend gemacht werden, gerade aber nicht zur Einschränkung eben dieses Inklusionsanspruchs.[28] Davon geht auch der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in seinen Allgemeinen Bemerkungen aus, wenn er inklusive Bildung als ein „fundamentales Menschenrecht“ des Kindes und nicht der Eltern betrachtet und ausdrücklich hinzufügt, dass die

---

[26] So z.B. Höfling, Rechtsfragen zur Umsetzung der Inklusion (Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen), Köln 2012, S. 42 ff., der darauf hinweist, dass nach Art. 24 Abs. 3 lit. c BRK bei bestimmten Formen der Behinderung, z.B. für Blinde oder Gehörlose, wegen der Ausbildung spezifischer Fertigkeiten wie etwa Blindenschrift, Gebärdensprache, ein separater Unterricht sogar geboten sein kann. Siehe auch: Lang, Das Bildungsangebot für Behinderte. Verfassungsrechtliche Anforderungen an das System der sonderpädagogischen Förderung, 2017, insb. S. 335 ff., der bezogen auf das Grundgesetz die Auffassung vertritt, aus dem Bildungsanspruch des behinderten Kindes (Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG) sowie dem Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG) ergebe sich eine objektivrechtliche Verpflichtung des Staates, auch Förderschulen in zumutbarer Entfernung bereitzustellen, damit den verschiedenen Begabungsrichtungen der notwendige Raum zur Entfaltung geboten werde. Beide Autoren setzen sich allerdings nicht hinreichend damit auseinander, dass den bildungs-, erziehungs- und entwicklungsbezogenen Bedürfnissen eines Kindes mit Behinderung auch in einem inklusiven Unterricht genüge getan werden kann, wenn die hierfür erforderlichen Bedingungen gegeben sind.

[27] Koalitionsvertrag zwischen CDU Hessen und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Hessen für die 20. Legislaturperiode, Aufbruch im Wandel durch Haltung, Orientierung und Zusammenhalt, S. 89.

[28] Riedel, Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem, 2010, S. 24.

elterliche Verantwortung „in diesem Fall den Rechten des Kindes untergeordnet“[29] ist.

b) „Wahlrecht“ der Eltern

kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/sonderpaedagogische-foerderung

Lässt man einmal die soeben skizzierten Implikationen des Kindeswohls außer Betracht, würde das Festhalten an der Dualität von allgemeiner Schule und Förderschule im Hinblick auf die Verwirklichung des Rechts auf Bildung immerhin dann weniger Bedenken hervorrufen, wenn – wie z. B. in Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz – den Eltern eines Kindes mit Behinderung ein echtes Wahlrecht zustehen würde. Ein solches besteht in Hessen jedoch weder in rechtlicher noch in tatsächlicher Hinsicht, da Eltern aus unterschiedlichen Gründen keinen uneingeschränkten Anspruch darauf haben, ihr Kind auf die allgemeine Schule zu schicken. Zwar werden nach § 54 Abs. 1 Satz 1 HSchG zunächst einmal alle schulpflichtigen Kinder in die allgemeine Schule aufgenommen. Die Eltern eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf können nach Satz 2 der Vorschrift allerdings bei der Anmeldung die unmittelbare Aufnahme ihres Kindes in die Förderschule beantragen. Wird ein entsprechender Antrag nicht gestellt, entscheidet nach einem in den Absätzen 2 bis 4 des § 54 HSchG differenziert geregelten Verfahren auf der Grundlage der Empfehlung eines einzurichtenden Förderausschusses letztendlich die Schulleiterin (§ 54 Abs. 1 S. 3, Abs. 2 S. 2 HSchG). Kann sich der Förderausschuss nicht einigen, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde auf der Grundlage einer Stellungnahme des sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrums[30] (BFZ) und gegebenenfalls eingeholter schulärztlicher und/oder schulpsychologischer Gutachten (§ 54 Abs. 2 S. 6, Abs. 5 S. 1 HschG). Darüber hinaus bestimmt die Schulaufsichtsbehörde nach § 54 Abs. 4 HSchG auch dann den konkreten Förderort, d.h. allgemeine Schule oder Förderschule, wenn an der für das Kind eigentlich zuständigen Schule die notwendige sonderpädagogische Förderung nicht oder nicht ausreichend erfolgen kann. Gehen die Entscheidungen der Schulaufsichtsbehörde in diesen beiden Fällen zugunsten des Besuchs einer Förderschule aus, sind den Eltern rechtlich erst einmal die Hände gebunden.

---

[29] Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung (CRPD/C/GC/4), 25. November 2016, S. 4. Siehe auch Art. 5 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989, in Deutschland in Kraft getreten am 5. April 1992 (BGBl. II S. 990), wonach die Vertragsstaaten die „Rechte und Pflichten der Eltern“ achten, „das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.“

[30] Die Beratungs- und Förderzentren werden in § 52 HSchG geregelt.

Denn wenn sie gegen die behördlichen Entscheidungen Widerspruch oder Klage erheben, führt das nach § 54 Abs. 5 S. 2 HSchG nicht dazu, dass die Zuweisung zur Förderschule nicht vollzogen werden kann und das betroffene Kind zumindest während der Dauer des Widerspruchs- bzw. Verwaltungsgerichtsverfahrens zunächst einmal die allgemeine Schule besuchen darf. Die Möglichkeit, dass sich die Eltern mit der Schule und der Schulaufsichtsbehörde in dem Zeitraum des Verfahrens doch noch auf eine Beschulung ihres Kindes in der allgemeinen Schule einigen, wird so vom Gesetzgeber durch eine Ausnahme von der ansonsten geltenden Regel, wonach Widerspruch und Anfechtungsklage eine aufschiebende Wirkung zukommt[31], von vornherein unterbunden. Übrig bleibt den Eltern dann einzig der vorläufige Rechtsschutz, der jedoch auf eine schnelle gerichtliche Entscheidung zielt und deshalb weder Raum für eine gründliche Prüfung der komplexen Sachlage im Interesse des Kindes noch für eine gütliche Einigung zwischen den beteiligten Akteuren lässt.

Von einem „Wahlrecht“ der Eltern zu sprechen, ist aber auch in tatsächlicher Hinsicht problematisch. Denn viele Eltern eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden bei der Anmeldung die unmittelbare Aufnahme ihres Kindes in die Förderschule nicht unbedingt deshalb beantragen, weil sie eine grundsätzliche Präferenz für die Förderschule haben. In vielen Fällen dürfte die Entscheidung zugunsten der Förderschule auch damit zusammenhängen, dass die Bedingungen der inklusiven Beschulung in der Regelschule in personeller, sächlicher, räumlicher und konzeptioneller Hinsicht unzureichend sind. Nicht auszuschließen ist ferner, dass Eltern das Durchlaufen des Verfahrens scheuen, wenn sie sich bei der Anmeldung nicht für die Förderschule entscheiden. Im Förderausschuss sind sie konfrontiert mit einer Vielzahl qualifizierter Fachkräfte, wie der Schulleitung, Lehrkräften und Vertreterinnen oder Vertretern des Schulträgers. Den Vorsitz im Förderausschuss führt zudem immer eine Förderschullehrkraft[32], die einem BFZ zugeordnet ist und die zu dessen Stellenkontingent gehört.[33]

---

[31] So der Grundsatz in § 80 Abs. 1 S. 1 VwGO. Die aufschiebende Wirkung entfällt nach 80 Abs. 2 S. 1 VwGO nur bei der Anforderung von öffentlichen Abgaben und Kosten (Nr. 1), unaufschiebbaren Anordnungen und Maßnahmen von Polizeivollzugsbeamten (Nr. 2), wenn die Behörde dies im Einzelfall anordnet (Nr. 4) oder der Gesetzgeber dies explizit in einem Gesetz für bestimmte Fälle vorschreibt (Nr. 3). Letzteres hat der hessische Gesetzgeber in § 54 Abs. 5 S. 2 HSchG getan.
[32] § 54 III 2 Nr. 3 HSchG i.V.m. § 25 II 3 und 5 der auf § 55 HSchG gestützten hessischen Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB) vom 15. Mai 2012 (ABl. 2012, S. 230).
[33] § 13 Abs. 1 S. 1 1 i.V.m. § 27 I VOSB.

Solche Zentren sind in Hessen jedoch wiederum ausschließlich an Förderschulen eingerichtet, und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind entweder selbst Leiterinnen oder Leiter einer Klasse an der mit dem BFZ verbundenen jeweiligen Förderschule oder werden koordiniert vom BFZ zeitlich begrenzt an allgemeinen Schulen im jeweiligen Bezirk des Zentrums eingesetzt. Mögliche Interessenkollisionen sind dadurch bereits in der rechtlichen Regelung angelegt. Denn für Förderschullehrkräfte liegt womöglich bereits aufgrund ihrer Ausbildung, der beruflichen Erfahrungen und Prägungen sowie ihrer institutionellen Zuordnung die sonderpädagogische Förderung an einer Förderschule näher als die inklusive Beschulung an einer Regelschule. Daneben sind Eltern im Verfahren des Förderausschusses gezwungen, sich mit Fachgutachten zu entwicklungspsychologischen, motorischen oder medizinischen Aspekten auseinanderzusetzen, die verstanden werden müssen, um sie gegebenenfalls kritisieren zu können.

schulaemter.hessen.de/schulqualitaet/inklusion-sonderpaedagogische-foerderung

Eltern befinden sich somit in einer Situation wieder, die von massiven Wissensasymmetrien gekennzeichnet ist. Schließlich können Eltern mit Blick auf rechtliche Hürden, welche der Gesetzgeber mit dem ausnahmsweisen Entfall der aufschiebenden Wirkung von Widerspruch und Anfechtungsklage noch erhöht, davon Abstand nehmen, eine Beschulung ihres Kindes notfalls gegen die Empfehlung des Förderausschusses und den Willen von Schule oder Schulaufsicht durchzusetzen.

Je höher aber die bürokratischen und rechtlichen Hürden sind und je unzureichender die Bedingungen der inklusiven Beschulung im Regelschulsystem, desto eher wird Förderschulen auch zukünftig eine konstante Schülerschaft zugeführt und der Bestand der Förderschulen in Hessen so gesichert werden. Zwar fehlen zu den jeweiligen Motivationen der Eltern bei der Wahl zwischen allgemeiner Schule und Förderschule belastbare wissenschaftliche Aussagen. Die oben wiedergegebenen Zahlen zur Exklusionsquote in Hessen deuten aber darauf hin, dass sich das von CDU und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN hoch gehaltene Wahlrecht der Eltern in Zusammenhang mit der gleichfalls propagierten Bestandsgarantie für Förderschulen möglicherweise als ein Faktor erweist, der der progressiven Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung im Sinne des Art 24 BRK entgegensteht.

c) Ressourcenvorbehalt

Das Wahlrecht der Eltern erfährt, wie gezeigt, dann Einschränkungen, wenn „an der zuständigen allgemeinen Schule die notwendige sonderpädagogische Förderung nicht oder nicht ausreichend erfolgen“ kann (§ 54 Abs. 4 HSchG). Wie in einigen anderen Bundesländern[34] ist der Anspruch auf Zugang zum Regelschulsystem in Hessen demnach nicht vorbehaltlos gewährt, sondern abhängig von den für die inklusive Beschulung notwendigen räumlichen Voraussetzungen, den zur Verfügung stehenden apparativen Hilfsmitteln und Lehr- und Lernmitteln sowie den vorhandenen personellen Ressourcen. Fehlen diese Voraussetzungen, ist der Zugang zur allgemeinen Schule versperrt und die Betroffenen werden mit ihrem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung auf die Förderschulen verwiesen.[35]

Rückhalt findet ein im Landesrecht derart ausgestalteter Ressourcenvorbehalt auf den ersten Blick in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zum Benachteiligungsverbot gegenüber Menschen mit Behinderungen in Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. In einer Entscheidung aus dem Jahr 1997 stellte das Karlsruher Gericht fest, dass sich „ein genereller Ausschluß der Möglichkeit einer gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung von behinderten Schülern mit nichtbehinderten derzeit verfassungsrechtlich nicht rechtfertigen“[36] lasse. Seine Aufgabe, ein begabungsgerechtes Schulsystem bereitzustellen, könne der Staat andererseits aber „von vornherein nur im Rahmen seiner finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten erfüllen“[37]. Daher sei es von Verfassungs wegen nicht zu beanstanden, wenn der Gesetzgeber die zielgleiche wie die zieldifferente integrative Erziehung und Unterrichtung unter den Vorbehalt des organisatorisch, personell und von den sächlichen Voraussetzungen her Möglichen stelle und am Fortbestand der Sonderschule (Förderschule) als eigenständiger Schulform im gegliederten Schulwesen festhalte. Ein Einschätzungsspielraum des Gesetzgebers sowie der Vorbehalt des tatsächlich Machbaren und finanziell Möglichen bestünden auch bezüglich der Ausgestaltung des Integrationskonzepts. Der Gesetzgeber sei nicht verpflichtet, alle Formen integrativer Beschulung – d.h. zielgleiche, zieldifferente und beide Arten verbindende Unterrichtsmethoden – bereitzuhalten.

---

[34] Z.B. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt oder Schleswig-Holstein.
[35] Siehe § 9 Abs. 5 S. 3 und § 14 Abs. 1 VOSB.
[36] BVerfGE 96, 288 (304).
[37] BVerfGE 96, 288 (305).

Im Rahmen seiner Entscheidungsfreiheit könne er vielmehr von der Einführung solcher Integrationsformen absehen, deren Verwirklichung ihm aus pädagogischen, aber auch aus organisatorischen, personellen und finanziellen Gründen nicht vertretbar erscheine.[38]

Ob diese vom obersten deutschen Gericht zwölf Jahre vor Inkrafttreten der BRK unter Bezugnahme auf Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG gezogenen Schlussfolgerungen so heute noch getroffen werden würden, darf mit guten Gründen bezweifelt werden. Zum einen hat das Bundesverfassungsgericht seine Rechtsprechung in den letzten beiden Jahrzehnten insoweit an die völkerrechtlichen Entwicklungen angepasst, als es heute in Übereinstimmung mit der von ihm selbst propagierten Pflicht staatlicher Organe zur Berücksichtigung des internationalen Rechts sowie der Entscheidungen internationaler Gerichte die Gewährleistungen der BRK ausdrücklich als „Auslegungshilfe für die Bestimmung von Inhalt und Reichweite der Grundrechte“[39] des Grundgesetzes betrachtet. Zum anderen hat der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung in der Zwischenzeit ausdrücklich festgehalten, dass es eine Verletzung von Art. 24 BRK darstellt, „[e]inen Mangel an Ressourcen und finanzielle Krisen als Rechtfertigung für mangelnden Fortschritt in Richtung inklusive Bildung anzuführen“.[40]

[38] BVerfGE 96, 288 (303 ff.).
[39] BVerfGE 128, 282 (306); 39 BVerfG, Beschluss der 3. Kammer des Ersten Senats vom 21.3.2016 – 1 BvR 53/14-, juris, Rn. 4.
[40] Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung (CRPD/C/GC/4), 25. November 2016, S. 4.

Dr. Roman George
ist als Referent für
Bildungspolitik bei der
GEW Hessen tätig.

Zehn Jahre Inklusion in Hessen im Spiegel der Bildungsstatistik

Dieser Beitrag untersucht, wie sich die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Hessen in bildungsstatistischen Kennziffern niederschlägt. Als Ausgangspunkt wird dafür das Schuljahr 2010/2011 gewählt, denn mit der Novellierung des Schulgesetzes hat der Gesetzgeber im Jahr 2011 dort die Inklusion in der jetzigen Form verankert. Das zuvor bestehende Modell des Gemeinsamen Unterrichts wurde damit obsolet. Die statistische Perspektive soll dabei nicht zu dem Fehlschluss verleiten, dass alleine die Entwicklung von statistischen Kennziffern, wie zum Beispiel der Inklusionsquote, hinlängliche Rückschlüsse auf den Umsetzungsstand ermöglicht. Dazu müssen zwingend auch weitere Aspekte berücksichtigt werden, die auch die Qualität der ge- und erlebten Inklusion erfassen. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass sich qualitative Entwicklungen mit der Zeit letztendlich auch erkennbar in der Statistik niederschlagen. Und umgekehrt müssen bestimmte statistische Befunde als ernstzunehmender Hinweis auf bestehende Probleme in der schulischen Realität gewertet werden.

www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html

Alle hier verwendeten Daten sind der vom Hessischen Statistischen Landesamt geführten Schulstatistik entnommen. Die wesentlichen Zahlen finden sich in Teil 1 des Statistischen Berichts „Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2018“, der jedes Jahr mit den Daten zum laufenden Schuljahr zum Stichtag 1. November des Vorjahres erscheint. Als Datenquelle für bundesweite Betrachtungen wird oft die Statistik der Kultusministerkonferenz herangezogen, welche den Vergleich zwischen den Bundesländern ermöglicht. Je nachdem auf welche Statistik zurückgegriffen wird, können unterschiedliche Definitionen und Abgrenzungen zu voneinander abweichenden Werten führen. Die hier verwendeten Daten des Statistischen Landesamtes haben den Vorzug, dass sie Detailanalysen, etwa in regionaler Hinsicht ermöglichen, die auf Basis der Statistik der Kultusministerkonferenz nicht möglich wären.

1. Inklusions- versus Exklusionsquote

statistik.hessen.de/zahlen-fakten/soziales-gesundheit-bildung-kultur-recht/bildung-einleitung

Im ersten Schritt wird die Entwicklung der Zahl der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler betrachtet. Diese hat sich in dem hier untersuchten Zeitraum mehr als verdoppelt, nämlich von 4.363 im Schuljahr 2010/2011 auf 10.736 im Schuljahr 2018/2019 (siehe Tabelle 1). Diese absoluten Zahlen sind für sich genommen allerdings nur von eingeschränkter Aussagekraft. Um diese einordnen zu können, müssen sie in Relation gesetzt werden, weswegen auch die Schülerzahlen an allgemeinbildenden Schulen und an Förderschulen herangezogen werden. Bei den allgemeinbildenden Schulen werden hier auch die Schulen für Erwachsene berücksichtigt, bei den Förderschulen auch die Schulen für kranke Schülerinnen und Schüler. Oft werden diese beiden Schulformen ausgeklammert, was, wie oben bereits erwähnt, zu geringfügig anderen Werten führen kann.

Zur quantitativen Einordnung gibt es verschiedene Möglichkeiten. Hier orientiere ich mich an einer Untersuchung von Klaus Klemm (2018). Die Schülerzahl insgesamt ist zunächst zurückgegangen, seit 2016 steigt sie jedoch wieder an. Wenn die Zahl der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler ins Verhältnis zur Gesamtschülerzahl gesetzt wird, ergibt sich ein deutlicher Anstieg der so berechneten Inklusionsquote von 0,7 auf 1,7 Prozent. Dies bedeutet, dass inzwischen 1,7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler über einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf verfügen und inklusiv an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden. Diesem Zuwachs steht jedoch kein entsprechender Rückgang an den Förderschulen entgegen, denn an diesen ist die Schülerzahl in diesem Zeitraum nur moderat von 24.788 auf 21.030 zurückgegangen. Für den Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen verwendet Klemm den Begriff der „Exklusionsquote“. Diese hat sich entsprechend nur geringfügig von 3,8 auf 3,3 Prozent reduziert. Die beiden Entwicklungstrends zusammen betrachtet, laufen darauf hinaus, dass insgesamt für einen wachsenden Anteil der gesamten Schülerschaft ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Das drückt sich in der so genannten Förderquote aus, die von 4,4 auf 5,1 Prozent angestiegen ist.

Der auf den ersten Blick erfreuliche Befund der steigenden Inklusionsquote wird dadurch deutlich relativiert. Offensichtlich kommt

dieser nur zu einem geringen Anteil dadurch zustande, dass Schülerinnen und Schüler anstelle der Förderschule eine allgemeine Schule besuchen. Vielmehr spielt die Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung insgesamt eine erhebliche Rolle. Es wird also bei deutlich mehr Schülerinnen und Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert. Die Ursachen dafür lassen sich nicht mit absoluter Sicherheit bestimmen. Mitunter wird in diesem Zusammenhang auf den medizinischen Fortschritt verwiesen, wegen dem gesundheitlich schwer geschädigte Kinder inzwischen häufiger als früher das Alter der Schulpflicht erreichen. Es kann aber auch vermutet werden, dass Anreize der Ressourcensteuerung bei dieser Entwicklung eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Da sich die sonderpädagogische Ressourcenzuweisung für die allgemeinen Schulen an der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf orientiert, besteht für alle Beteiligten ein starker Anreiz, ein entsprechendes Feststellungsverfahren in die Wege zu leiten.

Auch beim Inklusionsanteil, der am häufigsten herangezogen wird, um das Vorankommen der Inklusion zu quantifizieren, besteht dieses Problem. Der Inklusionsanteil setzt die Zahl der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler ins Verhältnis zur Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf. Auch hier ist ein deutlicher Anstieg von 15 auf knapp 34 Prozent zu verzeichnen. Gleichwohl findet sich Hessen bei dieser Kennziffer im Bundesvergleich regelmäßig weit hinter den meisten anderen Bundesländern (Klemm 2018, S. 18). Klaus Klemm plädiert aufgrund der geschilderten Problematik, die auch für die anderen Bundesländer in ähnlicher Form zu konstatieren ist, dafür, den Fortschritt der Inklusion in Zukunft primär an der Entwicklung der Exklusionsbeziehungsweise der Förderschulbesuchsquote festzumachen. Der Rückgang der Exklusionsquote um lediglich 0,5 Prozentpunkte im hier betrachteten Zeitraum zeigt auf, dass sich aus dieser Perspektive in Hessen nicht sehr viel getan hat.

Tabelle 1: Schülerinnen und Schüler in der Inklusion und an Förderschulen

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen	Schülerinnen und Schüler an Förderschulen	Schülerinnen und Schüler Inklusion	Förderquote	Inklusionsquote	Exklusionsquote	Inklusionsanteil
2010/11	659.981	24.788	4.363	4,4 %	0,7 %	3,8 %	15,0 %
2011/12	653.819	24.469	5.214	4,5 %	0,8 %	3,7 %	17,6 %
2012/13	645.952	24.291	6.379	4,7 %	1,0 %	3,8 %	20,8 %
2013/14	631.588	24.029	6.671	4,9 %	1,1 %	3,8 %	21,7 %
2014/15	623.866	23.517	7.200	4,9 %	1,2 %	3,8 %	23,4 %
2015/16	623.582	22.619	7.903	4,9 %	1,3 %	3,6 %	25,9 %
2016/17	628.091	21.771	8.285	4,8 %	1,3 %	3,5 %	27,6 %
2017/18	628.210	21.152	9.118	4,8 %	1,5 %	3,4 %	30,1 %
2018/19	628.810	21.030	10.736	5,1 %	1,7 %	3,3 %	33,8 %

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, eigene Berechnung

2. Entwicklung der Inklusion nach Förderschwerpunkten

In Hessen wird zwischen acht Förderschwerpunkten unterschieden, die sich an einer Vorgabe der Kultusministerkonferenz orientieren. Zahlenmäßig am bedeutendsten ist der Förderschwerpunkt Lernen. Hier ist der Inklusionsanteil auch am deutlichsten angestiegen, nämlich von 12 auf 48 Prozent (siehe Tabelle 2). Einzig in diesem Förderschwerpunkt hat es auch einen deutlichen Rückgang an den Förderschulen gegeben. Beim Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist hingegen beides angestiegen, die Schülerzahl in der Inklusion wie auch an den Förderschulen – der Inklusionsanteil hat sich somit kaum verändert. Auch beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Inklusion wie auch an den Förderschulen parallel angestiegen, aber von einem geringeren Ausgangsniveau hinsichtlich der inklusiven Beschulung ausgehend.

Für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ist ebenfalls ein steigender Inklusionsanteil zu konstatieren, der auch mit sinkenden Zahlen an den Förderschulen einhergeht. Bei den verbleibenden vier Förderschwerpunkten – Sprache, Hören, Blinde/Sehen und Kranke – sind hingegen kaum Veränderungen auszumachen. Die im vorangegangenen Kapitel aufgezeigten Verbesserungen bei Inklusionsquote und -anteil sind somit größtenteils auf den Förderschwerpunkt Lernen zurückzuführen. Dieser Förderschwerpunkt zeichnet sich allerdings dadurch aus, dass er diagnostisch höchst unscharf ist und dass er nicht mit einer Behinderung im Sinne der Sozialgesetzgebung korrespondiert. Beim Förderbedarf Lernen handelt es sich um eine Besonderheit des deutschen Schulsystems, die historisch der Tradition der „Hilfsschulen" geschuldet ist. Im Bereich der geistigen Entwicklung gibt es zwar tatsächlich eine erkennbare Zunahme der inklusiven Beschulung, aber mit landesweit gut 1.000 Schülerinnen und Schülern bislang noch immer auf einem niedrigen Niveau. Es irritiert darüber hinaus, dass hier gleichzeitig steigende Zahlen an den Förderschulen festzustellen sind, ebenso beim Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung. Im Bereich der Sinnesbeeinträchtigungen ist bislang keine Entwicklung zu mehr Inklusion zu erkennen.

Tabelle 2: Schülerinnen und Schüler an Förderschulen und in der Inklusion nach Förderschwerpunkten

	Förderschulen		Inklusion		Inklusionsanteil	
	2010/11	**2018/19**	**2010/11**	**2018/19**	**2010/11**	**2018/19**
Lernen	11.072	7.052	1.561	6.546	12,4 %	48,2 %
emotionale und soziale Entwicklung	1.517	2.234	1.323	1.657	46,6 %	42,6 %
geistige Entwicklung	5.008	5.314	141	1.031	2,7 %	16,2 %
körperliche und motorische Entwicklung	1.375	1.177	397	549	22,4 %	31,8 %
Sprachheilförderung	2.475	2.288	640	662	20,5 %	22,4 %
Hören	794	679	202	178	20,3 %	20,8 %
Blinde/Sehen	308	307	59	70	16,1 %	18,6 %
Kranke	2.239	2.006	49	43	2,1 %	2,1 %
insgesamt	24.788	21.030	4.372	10.736	15,0 %	33,8 %

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, eigene Berechnung

3. Regionaler Stand der Inklusion

Die Landesregierung hat mit der Ausrufung von „Modellregionen Inklusive Bildung“ 2012 und mit der Etablierung von „inklusiven Schulbündnissen“ ab 2016 stark auf regionale Lösungen zur Umsetzung der Inklusion gesetzt. Auf der Basis von über fünf Jahren laufenden Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Land und der jeweiligen Gebietskörperschaft wurden insgesamt neun Modellregionen eingerichtet, die nach Angaben des Kultusministeriums 44 Prozent aller Schülerinnen und Schüler abdecken. Zu den Modellregionen gehören die Stadt Wiesbaden, der Wetteraukreis, der Hochtaunuskreis, der Landkreis Offenbach, die Stadt Frankfurt, die Stadt Kassel, der Main-Kinzig-Kreis, die Stadt Hanau sowie der Landkreis Groß-Gerau mit den Städten Kelsterbach und Rüsselsheim.

Der Blick auf die Zahlen zur inklusiven Beschulung in den Kreisen und den kreisfreien Städten zeigt zunächst, dass es erhebliche regionale Unterschiede gibt. Die Inklusionsquote reicht von 0,9 Prozent in Fulda, Hersfeld-Rotenburg und dem Hochtaunuskreis bis hin zu 2,6 Prozent in Darmstadt-Dieburg und 2,9 Prozent im Vogelsbergkreis (siehe Tabelle 3). Insgesamt ist ein Nord-Süd-Gefälle zu erkennen, mit in der Tendenz höheren Inklusionszahlen in Südhessen. Die Werte der Gebietskörperschaften, die einer der genannten Modellregionen angehören, weisen auf eine – zumindest hinsichtlich der Inklusionsquote – eher magere Bilanz hin. Nur drei Modellregionen erreichten eine Inklusionsquote oberhalb des landesweiten Durchschnitts: Frankfurt mit 2,2 Prozent, der Wetteraukreis mit 2,0 Prozent und Groß-Gerau mit 1,9 Prozent. Der Landkreis Offenbach liegt mit 1,8 Prozent geringfügig oberhalb des Landesdurchschnitts, die Städte Wiesbaden und Kassel sowie der Main-Kinzig-Kreis erreichen diesen mit jeweils 1,7 Prozent exakt. Deutlich unterhalb liegt der Hochtaunuskreis mit einer Inklusionsquote von nur 0,9 Prozent.

Die hier vorgelegten Zahlen alleine erlauben allerdings keine umfassenden Rückschlüsse auf den Stand der Inklusion in den Regionen. Die Werte können beispielsweise auch durch die Ansiedlung von einzelnen Förderschulen mit einem überregionalen Angebot beeinflusst sein. An dieser Stelle ist aber auch an den bekannten Befund zu erinnern, dass es – zugespitzt ausgedrückt – Förderschülerinnen und Förderschüler dort gibt, wo Förderschulen bestehen. Das meint, dass die Existenz einer nahegelegenen Förderschule dazu führt, dass häufiger eine förder-

pädagogische Diagnostik hinsichtlich des entsprechenden Förderbedarfs angestrengt wird, mit der impliziten Perspektive auf den Besuch dieser konkreten Förderschule. So weist Horst Weishaupt darauf hin, dass in hessischen Gebietskörperschaften mit einer vorhandenen Sprachheilschule die Förderschulbesuchsquote bei diesem Förderbedarf fünfmal höher ausfällt als in Kreisen ohne eine solche (Weishaupt 2018, S. 344).

Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler in der Inklusion nach Kreis

	Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen	Schülerinnen und Schüler Inklusion	Inklusionsquote
Darmstadt, Stadt	18.556	314	1,7 %
Frankfurt, Stadt	71.833	1.597	2,2 %
Offenbach, Stadt	14.268	193	1,4 %
Wiesbaden	30.940	534	1,7 %
Bergstraße	25.726	427	1,7 %
Darmstadt-Dieburg	28.993	745	2,6 %
Groß-Gerau	27.531	525	1,9 %
Hochtaunuskreis	27.171	257	0,9 %
Main-Kinzig-Kreis	41.656	718	1,7 %
Main-Taunus-Kreis	25.445	356	1,4 %
Odenwaldkreis	9.444	232	2,5 %
Offenbach	35.952	657	1,8 %
Rheingau-Taunus-Kreis	18.082	192	1,1 %
Wetteraukreis	32.592	649	2,0 %
Gießen	26.677	545	2,0 %
Lahn-Dill-Kreis	24.857	257	1,0 %
Limburg-Weilburg	17.705	229	1,3 %
Marburg-Biedenkopf	23.943	406	1,7 %
Vogelsbergkreis	9.354	268	2,9 %
Kassel, Stadt	20.298	342	1,7 %
Fulda	22.397	211	0,9 %
Hersfeld-Rotenburg	11.495	104	0,9 %
Kassel	21.110	273	1,3 %
Schwalm-Eder-Kreis	18.191	296	1,6 %
Waldeck-Frankenberg	15.560	231	1,5 %
Werra-Meißner-Kreis	9.034	178	2,0 %
Hessen	628.810	10.736	1,7 %

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, eigene Berechnung

4. Anteil der verschiedenen Schulformen an der Inklusion

Der Blick auf die verschiedenen Schulformen zeigt auf, dass sich die inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler sehr ungleich auf diese verteilen. Der größte Anteil entfällt auf die Grundschulen, die mit insgesamt 3.823 Kindern über ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung unterrichten. Mit 2.846 Schülerinnen und Schülern sind die Integrierten Gesamtschulen, was die weiterführenden Schulen anbelangt, mit großem Abstand am wichtigsten. Auf sie entfällt damit ein gutes Viertel des inklusiven Unterrichts, wenn man nur die weiterführenden Schulen heranzieht, entspricht dies einem guten Drittel. Auch auf die Hauptschulen und die Hauptschulzweige der kooperativen Gesamtschulen entfällt mit einer Gesamtzahl von 2.118 ein substantieller Anteil der inklusiven Beschulung. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler an Kooperativen Gesamtschulen der dem besuchten Zweig entsprechenden Schulform zugeschlagen werden. Die hohe Zahl der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen und Hauptschulzweigen ist auch vor dem Hintergrund der stark rückläufigen Schülerzahl an dieser Schulform zu bewerten.

Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler in der Inklusion nach Schulformen

Förderschwerpunkt	insgesamt	Grundschulen	Förderstufen	Hauptschulen	Realschulen	Mittelstufen	Gymnasien	Integrierte Jahrgangsstufen
Lernen	6.546	1.963	607	1.667	89	261	28	1.931
emotionale und soziale Entwicklung	1.657	478	124	271	194	57	120	413
geistige Entwicklung	1.031	686	39	74	14	16	5	197
körperliche und motorische Entwicklung	549	283	16	22	54	3	75	96
Sprachheilförderung	662	296	65	67	47	15	8	164
Hören	178	75	5	6	21	5	34	32
Blinde/Sehen	70	33	2	4	10	1	10	10
Kranke	43	9	–	7	14	–	10	3
insgesamt	10.736	3.823	858	2.118	443	358	290	2.846
Anteil	100,0 %	35,6 %	8,0 %	19,7 %	4,1 %	3,3 %	2,7 %	26,5 %

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, eigene Berechnung

Das Gymnasium ist hingegen unter den weiterführenden Schulen einerseits die Schulform mit den meisten Schülerinnen und Schülern, andererseits aber hinsichtlich der Inklusion die am wenigsten beteiligte Schulform. Während beispielsweise 197 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Integrierte Gesamtschule besuchen, sind es bei den Gymnasien und den Gymnasialzweigen der Kooperativen Gesamtschulen nur fünf. Auch beim Förderschwerpunkt Sprache ist die Diskrepanz mit 164 zu acht ähnlich groß.

5. Ressourcenausstattung

Die unzureichende Ressourcenausstattung ist einer der wesentlichen Kritikpunkte, auf die nicht zuletzt von der Gruppe InklusionsBeobachtung immer wieder hingewiesen wurde. Dazu liegen keine Daten des Statistischen Landesamtes vor. Stattdessen werden hier die Angaben aus einer Präsentation des Kultusministeriums zur Inklusion in Hessen im Schuljahr 2016/2017 aufgegriffen. Diese weist den Umfang der zugewiesenen Förderschullehrerstellen im Rahmen der Grundunterrichtsversorgung der Förderschulen (ohne Klinikschulen) sowie die Stellenzuweisung zur sonderpädagogischen Unterstützung der allgemeinen Schulen (mit Klinikschulen) vom Schuljahr 2011/2012 bis zum Schuljahr 2017/2018 aus. Die entsprechenden Angaben für das Schuljahr 2018/2019 wurden einer Pressemitteilung des Kultusministeriums vom 2. August 2018 entnommen.

Die Zeitreihe zeigt zum einen, dass es in der Tendenz einen leichten Rückgang der Zuweisung an Förderschulen gegeben hat, der im wesentlichem dem Rückgang der Schülerzahlen folgt, allerdings etwas weniger stark ausfällt. Dies führt dazu, dass sich die Relation von Lehrkraft zu Schülerin beziehungsweise Schüler etwas verbessert hat, nämlich von 1 : 9,5 auf 1 : 9,2. Das dürfte darauf zurückzuführen sein, dass – wie oben aufgezeigt – die Zahlen beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angestiegen sind. In diesem Bereich sind deutlich kleinere Klassengrößen vorgesehen, so dass die Stellenzuweisung entsprechend höher ausfällt. Die Stellenzuweisung für die inklusive Beschulung ist hingegen in diesem Zeitraum um mehr als 1.000 Stellen angestiegen, so dass im Schuljahr 2018/2019 2.605 Stellen vorgesehen waren. Da die Stellenzuweisung für die Förderschulen nur um etwa 300 Stellen zurückgegan-

gen ist, hat unterm Strich nicht nur eine Verlagerung, sondern durchaus ein Zuwachs der gesamten sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung stattgefunden. Zu bedenken sind allerdings drei Probleme:

- Der Stellenaufwuchs für die Inklusion ist hinter der Entwicklung der inklusiven Beschulung zurückgeblieben, das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler in der Inklusion pro Stelle hat sich somit erkennbar verschlechtert, nämlich von 1:3,4 auf 1:4,1. Die grundsätzlich bessere Ausstattung des Gemeinsamen Unterrichts bis zum Jahr 2011 bleibt in dieser Zeitreihe unberücksichtigt.
- Die Aufgaben der Förderschullehrkräfte in der Inklusion beschränken sich nicht auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf. Hinzu kommen insbesondere auch die so genannten vorbeugenden Maßnahmen, von denen auch Schülerinnen und Schüler ohne diagnostizierten Förderbedarf profitieren sollen. Auch die Stellen zur Administration der inklusiven Schulbündnisse werden hier mitgerechnet.
- Seit mehreren Jahren besteht ein akuter Mangel an ausgebildeten Förderschullehrkräften. Daher können auf dem Papier zugewiesene Stellen immer häufiger nicht besetzt werden, oder aber es wird auf Personal ohne entsprechende Ausbildung zurückgegriffen.

Tabelle 5: Stellen Förderschulen und Inklusion

	Schülerinnen und Schüler Förderschulen (ohne Klinikschulen)	Stellenzuweisung Förderschulen	Schülerinnen und Schüler pro Stelle Förderschule	Schülerinnen und Schüler Inklusion	Stellenzuweisung Inklusion	Schülerinnen und Schüler pro Stelle Inklusion
2011/12	22.056	2.333	9,5	5.214	1.526	3,4
2012/13	21.899	2.329	9,4	6.379	1.607	4,0
2013/14	21.920	2.312	9,5	6.671	1.692	3,9
2014/15	21.411	2.264	9,5	7.200	1.816	4,0
2015/16	20.585	2.198	9,4	7.903	1.996	4,0
2016/17	19.752	2.128	9,3	8.285	2.172	3,8
2017/18	19.191	2.045	9,4	9.118	2.378	3,8
2018/19	19.024	2.065	9,2	10.736	2.605	4,1

Quelle: Hessisches Kultusministerium, eigene Berechnung

6. Fazit

Die hier aufgezeigten Ergebnisse werfen einige Schlaglichter auf den Umsetzungsstand der Inklusion in Hessen. Auf den ersten Blick bestehende Erfolge relativieren sich erheblich, wenn eine umfassendere Analyse vorgenommen wird. An vielen Stellen wäre eine detailliertere Auswertung der Daten wünschenswert. Diese konnte in dem gegebenen Rahmen aber nicht realisiert werden, denn für einige wichtige Fragen, wie der Verteilung der Stellenzuweisung auf die einzelnen Schulen, liegen keine belastbaren Daten vor. Mehrere der hier entwickelten Befunde müssen als ein starkes Indiz für einen bestehenden bildungspolitischen Handlungsbedarf gewertet werden:

- Dem Anstieg bei der inklusiven Beschulung steht bislang kein spiegelbildlicher Rückgang bei den Förderschulen entgegen.
- Gerade bei den Förderschwerpunkten, die mit starken Beeinträchtigungen einhergehen – geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen sowie Hören – ist der Besuch einer Förderschule nach wie vor die Regel, die Inklusion kommt hier nur langsam voran.
- In einigen Regionen Hessens, tendenziell besonders in Nordhessen, scheinen deutlich schlechtere Bedingungen für die Inklusion zu bestehen als in anderen.
- Es sind gerade die Schulformen, die auch in anderen Hinsichten – etwa Sprachförderung und Kinderarmut – besonders gefordert sind, welche die Inklusion zu großen Teilen tragen: Grundschulen, Gesamtschulen sowie die verbliebenen Hauptschulen bzw. Hauptschulzweige.
- Die Stellenzuweisung für die Inklusion bleibt hinter dem wachsenden Bedarf zurück, der Lehrkräftemangel kommt inzwischen verschärfend hinzu.

Literatur

Hessisches Statistisches Landesamt (2019): Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2018. Stand: 1. November 2018. Erste Ergebnisse, Wiesbaden.

Hessisches Statistisches Landesamt (2019): Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2018. Teil 1: Grundschulen, Hauptschulen, Mittelstufenschulen, Förderstufen, Förderschulen, Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen. Stand: 1. November 2018, Wiesbaden.

Klemm, Klaus (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive, Gütersloh.

Weishaupt, Horst (2018): Sonderpädagogischesche Förderung im Schuljahr 2016/17. Situation in Hessen und Rheinland-Pfalz, in: SchulVerwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, 12/2018, S. 341–346.

„Ob – wie so – behinderte Kinder mit dem Leben klar kommen.“

Interview gefürt von Gabriele Breder und Annika Wieland

Inklusionsbeobachtende der ersten Stunde erinnern sich vielleicht noch an Amanuel. Amanuel und sein schulischer Weg in eine erste Klasse an einer Frankfurter Grundschule wurden in dem im Jahr 2014 veröffentlichten „Ratgeber für Eltern“ der Gruppe InklusionsBeobachtung vorgestellt. Ihm und seinen Eltern wurden noch einige Steine in den Weg gelegt, bevor er die Grundschule besuchen durfte. Wie geht es Amanuel heute? Seine damalige Teilhabeassistentin Gabriele Breder und Annika Wieland (Eingliederungshilfe) führten das Interview, seine jetzige Teilhabeassistentin Katja war anwesend. Das Interview wurde gekürzt, redaktionell bearbeitet und von den Eltern und Amanuel genehmigt.*

Interviewerinnen (I): Amanuel, wir wollen mit dir über Schule reden. Und auch über dich! Wir machen das Interview mit dir, weil wir wollen, dass du anderen Menschen erzählen kannst, wie das ist, „Du“ zu sein. Wer bist du?

Amanuel (A): Amanuel.

I: Und was bist du? Wie würdest du sagen, was du bist?

A: (überlegt) Ach sooo – normal?

I: Abgesehen davon – was noch?

A: Ähm, ich bin 13 Jahre alt und geh‘ auf die IGS.

I: Und wer ist Katja?

A: Meine Helferin in der Schule. Wenn ich Quatsch mache. Oder – lernen.

I: Beim Lernen hilft sie dir. Warum ist die Katja denn für dich da?

A: Weil – (überlegt) weil ich anders bin?

I: Wie nennen das denn die Leute so allgemein?

A: (leise) Behindert.

I: Das magst du nicht, das Wort? Findest du das doof?

A: Das Wort find‘ ich nicht so – doof, weil – wenn andere, wenn andere Kinder normal sind und keine Betreuer und so haben.

I: Also stört‘s dich, dass du überhaupt jemanden brauchst, der dir hilft?

A: Manchmal. Also wenn ich – wenn ich so wie – andere Kinder sehe, die – ja (schaut in die Runde, Pause).

I: Und was ist bei dir so anders?

A: (überlegt) Dass ich nich‘ so gut rechnen kann; (seufzt) nicht so – mein Ding.

I: Wie ist das eigentlich mit Mathe? Was ist das Problem?

A: Dass man dafür rechnen muss und sehr viel nachdenken.

I: Wie ist das, mit Kindern zur Schule zu gehen, die vielleicht gut Mathe können?

A: Für mich ist‘s nicht so wichtig. Ich hab' Helfer und – nicht nur Helfer, sondern Lehrer und – Paten. Mädels. Jungs. Ich geh eigentlich nicht mit den anderen Kindern – also zu Pausenhof – gehe ich manchmal – geh ich immer, eigentlich. Wenn andere runter gehen – meine Klasse – wenn andere – geh ich auch mit runter. Dann red‘ ich – und manchmal gehe ich zu Zerrin und Mario und spiel mit denen. Und dann ist auch Pause zu Ende.

I: Kannst du dich noch erinnern, wie das war, als du zuerst in die Grundschule gekommen bist?

A: Gut, also das ist normal mit den anderen Kindern. Da war ich so locker. Ich konnte alles so locker und so, konnte alleine hoch, runter und so alles. Alles alleine finden (leise) und so.

I: Und deine Klassenlehrerin?

A: Frau Clausen!

I: Frau Clausen! Kannst du dich erinnern?

A: Der Hund war cool. Maxi – ein Schulhund. Es war richtig cool! Also wir sind Gassi gegangen. Wir haben gespielt – ich hab sie auch mal gestreichelt und so. Ich hab getobt und rumgerannt, hab Stöckchen geworfen und so. Das war schon cool.

I: Jetzt – gucken wir doch mal. Schule – wofür ist die denn gut?

A: Rechnen. Und Deutsch machen. Und alles alleine können. Für später. Wenn ich groß bin.

I: Ja. Und was hilft dir das später? Wenn du zum Beispiel rechnen kannst?

A: Für alleine einkaufen. Alleine Brot kaufen. Wie viel Euro kostet 'ne Tomate, kostet Snickers und Apfelschorle. Damit man für später alles alleine kann.

I: Jetzt haben wir schon viel über Schule und „anders sein“ geredet. Ist es wichtig für dich auf eine Schule zu gehen, wo alle Kinder sind, Kinder mit und ohne Behinderung? Oder würdest du lieber sagen: Ich möchte in eine andere Schule gehen.

A: Ich möchte auf eine normale Schule gehen.

I: Hast du schon Ideen, was du später gerne machen möchtest?

A: Eigene Wohnung – Geld. Arbeiten. Und dass ich auch ein Auto haben möchte.

I: Und einen Führerschein machen?

A: (leicht beleidigt) Ja.

I: Und du – das geht nich'. Meinst du?

A: Ja, geht nicht. Nicht nur ich, sondern – ja, 's geht halt nicht.

I: Und was würdest du gerne arbeiten später?

A: Eigentlich alles. Zum Beispiel Autoverkäufer – oder Aufzugtechniker. Alles. Wie man Aufzug repariert und so.

I: Und hast du da auch schon Sachen dafür in der Schule gelernt?

A: Mit Technik?

I: Zum Beispiel. Hast du denn das mit dem Geld schon alles gelernt?

A: Zum Beispiel ein Euro – wie viel Euro ein – Schokohörnchen kostet. Wir haben immer donnerstags Frühstück. Dann haben wir erst mal eine Stunde Mathe – nicht nur wegen Einkaufen, sondern auch für andere Sachen – später. Dann lernen wir erst mal Mathe – dann machen wir 'ne Einkaufsliste und danach geh ich – gehen wir runter zusammen – gehen zum REWE und kaufen – dann gehen wir hoch, gehen Händewaschen und Gläser – und so alles. Butter kaufen wir – und Brötchen und so.

I: Ich gehe mal davon aus, dass du gelernt hast, dass es wichtig ist bestimmte Sachen zu beachten, dass man etwas lernt. Warum lernt man überhaupt?

A: Damit man für später alles alleine kann.

I: Weißt du noch, warum wir das Interview machen?

A: Ob – wie so – behinderte Kinder mit dem Leben klar kommen.

**Alle Namen mit Ausnahme der beiden Interviewerinnen wurden geändert.*

Sanae Bouyoumad besucht das Graf-Stauffenberg-Gymnasium in Flörsheim.

Sie engagiert sich in der Schülervertretung und ist unter anderem Beisitzerin im Vorstand der Landesschülervertretung Hessen und Ausschussleiterin für soziale Teilhabe.

Inklusion aus Sicht der Landesschülervertretung

Die Landesschülervertretung Hessen setzt sich dafür ein, dass es allen Schülerinnen und Schülern Hessens ermöglicht wird, von ihrem Recht auf Inklusion, welches auf der UN- Behindertenrechtskonvention fußt, Gebrauch zu machen. Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention im März 2009 hat sich Deutschland dazu verpflichtet, ein „inclusive educational system“ zu schaffen. Die Schaffung eines inklusiven Schulsystems ist also nicht nur sinnvoll, sondern darüber hinaus eine völkerrechtlich verbindliche Aufgabe und ein Gebot der Chancengerechtigkeit. Um dieser Selbstverpflichtung nachzukommen, ist es wichtig, dass allen Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen bedingungslos die Möglichkeit eingeräumt wird, eine inklusive Schule zu besuchen und gleichberechtigt am Schulleben teilzuhaben.

Warum ist uns inklusive Bildung wichtig? Wir sind der festen Überzeugung, dass Bildung der zentrale Baustein für eine demokratische Gesellschaft ist. Wir sind uns sicher: Unterschiedlichkeit bereichert und das tut auch Inklusion. Denn wenn alle Kinder, unabhängig von ihrer Verschiedenheit (Behinderung, Nationalität, Geschlecht usw.) gemeinsam lernen, wird soziale Ausgrenzung von Anfang an vermieden. Aus diesem Grund ist Inklusion Grundpfeiler der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe und vor allem im schulischen Bereich unabdingbar.

Unsere Schulen sind der Spiegel der Gesellschaft. Wer eine demokratische, tolerante und vielfältige Gesellschaft will, muss den Grundstein dafür in der Schule legen. Es darf also keine Separation stattfinden, sondern alle Kinder müssen unabhängig von Herkunft oder Behinderung im gemeinsamen Umgang soziale Kompetenzen, Toleranz und gegenseitiges Verständnis entwickeln. Der inklusive Unterricht zeigt allen Kindern die tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse auf. Beispielsweise lernen Schülerinnen und Schüler mit ihren Mitmenschen mit Behinderung umzugehen und ihre Stärken zu schätzen. Dadurch verbessert sich das Sozialverhalten und die zwischenmenschlichen Fähigkeiten steigen in erheblichem Maße.

Schule entwickelt sich so zu einem Ort, an dem von Anfang an gelebt wird, dass alle Kinder so wertgeschätzt werden, wie sie sind. Inklusion ist damit auch als Friedenserziehung zu betrachten, da das Miteinander bereits in der Schule erlernt wird und Parallelgesellschaften vermieden werden.

Vom inklusiven Unterricht profitieren alle Kinder und Jugendlichen. Sie brauchen für ihre Entwicklung und für die Entfaltung ihres Potentials Kontakt zu anderen, sie brauchen gleichaltrige Vorbilder – egal ob sie Lernschwierigkeiten, Wahrnehmungsprobleme oder eine geistige oder körperliche Behinderung haben. Vom inklusiven Unterricht und der Praxis individueller Förderung profitieren nicht nur Kinder mit Behinderung, sondern alle. Denn in inklusiven Lerngruppen lernen Schülerinnen und Schüler voneinander und eigenes Erklären macht nachweislich schlauer. Auch die Stärkung des sozialen Miteinanders ist ein Aspekt, von dem ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler profitieren. Deshalb sollten wir nicht selektieren, sondern uns umgekehrt gemeinsam als Menschen erleben und so stets neue Potentiale entdecken.

Wie sieht es bei der Umsetzung von Inklusion aus? Inklusion ist ein Menschenrecht. Die Frage, ob Inklusion umzusetzen ein notwendiges und wichtiges Vorhaben ist, stellt sich nicht mehr. Im Fokus steht für uns, wie Inklusion gelingen kann und soll. Menschenrechte dürfen nicht an den Kosten scheitern. Zwar ist es das Recht aller Schülerinnen und Schüler, eine inklusive Schule zu besuchen. Doch dieses Recht steht im hessischen Schulgesetz unter dem so genannten Ressourcenvorbehalt. Es muss nicht eingelöst werden, wenn entsprechendes Personal, Räume oder Ausstattung fehlen. Eine Schule mit Treppen wird ein Kind im Rollstuhl abweisen dürfen, wenn sie keine Rampen oder keinen Fahrstuhl hat. Ohne Ressourcen wird Inklusion also nicht gelingen. Für uns ist klar, dass die Bereitstellung der notwendigen finanziellen Mittel um allen Schülerinnen und Schülern den Besuch einer allgemeinen Schule zu ermöglichen, eine bildungspolitische Priorität werden muss!

Aber es sind nicht nur ressourcentechnische Maßnahmen, die zu ergreifen sind. Auch der inklusive Unterricht ist so zu gestalten, dass eine

innere Differenzierung gewährleistet ist. Dazu ist der flexible Einsatz von Unterrichtsmethoden notwendig. Jede Schülerin und jeder Schüler arbeitet einerseits auf Grundlage seiner individuellen Lernvoraussetzungen, aber trotzdem zusammen mit der Gruppe, damit die Individualisierung nicht das soziale Lernen verdrängt. Geeignet dazu sind Lernformen wie projektorientiertes Lernen, Wochenplanarbeit oder Gruppenarbeiten. Tages- und Wochenpläne lassen sich so gestalten, dass der Einzelne individuelle Lernschritte erreicht. Auch gemeinsame Unterrichtsthemen lassen sich mit verschiedensten Differenzierungen bearbeiten. Wichtig ist, dass die Mitglieder einer Lerngruppe sich regelmäßig untereinander austauschen und dass Gruppierungsformen (Gruppengröße, Zusammensetzung) wechseln. Einzelarbeit darf den Unterricht nicht dominieren. Auf diese Weise erfolgt vertieftes individuelles Lernen, gemeinschaftliches Zusammentragen und inhaltliches Vernetzen verschiedener, thematisch passender Aspekte und Lernergebnisse. In der Kleingruppe helfen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig und lernen dabei von- und miteinander, das ermöglicht Eigenverantwortung und individuelle Schwerpunktsetzung.

Das Lernen in einem inklusiven Umfeld soll von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet und deren Interessen dabei soweit wie möglich berücksichtigt werden. Unterricht, der sich an Interessen ausrichtet, ist wesentlich schülerorientierter als Unterricht, der Interessen aufzwingt. Weiterhin muss es ein breit gefächertes Angebot an Wahlpflichtfächern geben. In wachsender Eigenverantwortung sollen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre Lernprozesse selbstverantwortlich an ihren Stärken und Schwächen auszurichten.

Bildung hat die Aufgabe, allen ein Leben innerhalb – und nicht am Rande – der Gesellschaft zu ermöglichen. Diesem Anspruch wird ein inklusives Schulsystem am besten gerecht und legt damit den Grundstein für eine demokratische, tolerante und vielfältige Gesellschaft.

Zehn Jahre UN-BRK – Eltern zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Dr. Dorothea Terpitz, Studium der Geschichte, Kunstgeschichte, Romanistik, Mutter von drei Kindern, engagiert sich seit 2010 für Inklusion.

Mitbegründerin von IGEL-OF e.V., des Netzwerks für Inklusion der Stadt Offenbach. Vorsitzende von Gemeinsam leben Hessen e.V.

Schwerpunkt der Arbeit sind die rechtlichen Grundlagen als Voraussetzung für eine gelingende Inklusion im schulischen und öffentlichen Leben.

Zehn Jahre. Für Kinder ist das eine lange Zeit. Diejenigen, die 2009 als 6-Jährige eingeschult wurden, sind nun fast erwachsen und denken über ihre Zukunftschancen nach. Nicht nur „Fridays for Future“ zeigt, dass eine selbstbewusste Generation heranwächst, geprägt vom Recht auf Selbstbestimmung, Zugänglichkeit und Teilhabe auch für Menschen mit Behinderungen. Die bisher inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler kritisieren den direkten Weg in die Werkstatt für behinderte Menschen, sie melden sich neuerdings selbst zu Wort und äußern ihre Bedürfnisse und Wünsche.

Im schulischen Alltag und in der beruflichen Ausbildung ist Inklusion nicht selbstverständlich. „Alle Kinder werden in die allgemeine Schule aufgenommen“, heißt es in § 54 Hessisches Schulgesetz. Die Realität sieht anders aus. Gerade die Eltern von Kindern mit schwereren Behinderungen brauchen gute Kenntnisse und einen starken Willen, damit ihr Kind nicht automatisch auf der Förderschule landet. Die täglich angewandte Praxis und die Anforderungen an Lehrkräfte und Kinder, zu einem von außen festgelegtem Zeitpunkt das gleiche Lernziel erreicht haben zu müssen, stehen dem Auftrag des Schulgesetzes zur individuellen Förderung und dem garantieren Recht des Kindes auf Zugang zu bestmöglicher Bildung diametral entgegen. Das Paradoxon zwischen „Jedes Kind ist willkommen und lernt auf seinem Niveau“ und „Schule als reines Leistungsprinzip“ schafft bei der täglichen schulischen Arbeit erhebliche Probleme und sorgt für ständige Konflikte zwischen den Forderungen der Eltern und der Arbeit der Lehrkräfte.

„Was wünschen Sie sich von der inklusiven Schule?“

Diese Frage haben wir Anfang 2016 als Kurzumfrage an Eltern gestellt. Wir erhielten eine Menge Zuschriften. Die O-Töne, die doch so klar zeigen, dass sich generell etwas ändern muss, haben auch heute noch Gültigkeit.

Die Eltern wünschen sich folgendes:

Inklusion, wohnortnah:
Inklusion findet im wohnortnahen Sozialumfeld statt. Jedes Kind wird in seinen Belangen ernst genommen und so unterstützt, wie es nötig ist.

Ich wünsche mir, dass mein Kind an der für ihn zuständigen Schule aufgenommen wird und dann geschaut wird, was man tun muss, um dem Kind die Teilhabe zu ermöglichen.

Inklusion, diskriminierungsfrei:
Nur wer mit der Gesellschaft groß wird, kann auch später in ihr leben; wer ewig ausgeschlossen wird, findet sich nie zurecht!

Ich wünsche mir keine Wunder, sondern einfach nur ein natürliches Miteinander, getragen von Akzeptanz.

Offenheit den Kindern gegenüber, Offenheit den Eltern gegenüber, denn die kennen die Behinderung ja schon länger und haben den ein oder anderen Tipp für die Lehrkräfte. Diese Tipps anzuhören, ist anscheinend sehr schwer für viele Lehrer.

Ich wünsche mir ein „Miteinander“ statt ein „Gegeneinander“, dass wir Eltern im engen Kontakt mit den Lehrkräften stehen.

Dass man „besondere“ Kinder ganz „normal“ behandelt und sie in ihren Stärken fördert. Hört auf, behinderte Menschen wie „Behinderte“ zu behandeln. Steckt sie nicht in Schubladen, sondern akzeptiert sie als das, was sie sind, nämlich MENSCHEN, mit Stärken und Schwächen.

Akzeptanz von Behinderung, die nicht sichtbar ist, die nicht körperlich ist. Aufklärung für Mitschüler, Schutz vor Mobbing und Ausgrenzung.

Mehr Mut! Viel mehr Mut statt unreflektierter Ängste und ewiger Bedenkenträgerei bei Behörden, Schulen und Eltern, kein Gegeneinander-Ausspielen der Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung. Das heißt: die Keule der Ressourcenbeschränkung, ja -verweigerung bitte endlich wegpacken!

Inklusion, aufnahmebereit:
Ich wünsche mir Inklusion abseits der Ressourcenfrage. Ich wünsche mir, dass die Haltung und das Menschenbild stimmen.

Als betroffene Mutter und Lehrerin in inklusiven Klassen wünsche ich mir Offenheit der Kollegen, einen verständnisvollen Blick aufs Kind und weniger Abschiebementalität.

Lehrer, die offen für Inklusion sind und nicht nur laut stöhnen, mit den Augen rollen oder sagen, wie soll das werden. Man fühlt sich und das Kind so abgelehnt.

Ich wünsche mir von einer inklusiven Schule Willkommenskultur, angefangen vom Schulleiter bis zum Hausmeister, dass an der Schule alle Kinder willkommen sind. Inklusion ist kein Thema mehr, sondern wird gelebt an der Schule. Alle Lehrer fühlen sich verantwortlich, es geht nur im Team. Eine Schule für alle, in der jeder Schulabschluss möglich ist.

Wir wünschen uns, dass unsere Kinder nicht nur in der Regelschule geduldet werden, sondern echter Teil einer Klassengemeinschaft sind.
Ich wünsche mir von einer inklusiven Schule, dass mein Kind dort willkommen ist und die Menschen, die für mein Kind da sind, eine offene, annehmende Haltung haben und kompetent sind, individuell zu fördern.

Willkommenskultur, weniger Bürokratie, mehr Herzblut, Inklusion betrifft die ganze Schule und nicht nur ein Team, eine Klasse, Ideen zur Stärkung des inklusiven Gedankens über schulweite Projekte.

Inklusion, individuell, aber gemeinsam:
Jedem Kind seine Aufgabe und nicht jedem Kind eine Aufgabe.

Kinder mit und ohne Behinderung lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“ (Georg Feuser).

Die Lerninhalte sind dabei an die individuelle Entwicklungsstufe des Kindes angepasst. Die Kinder lernen also gemeinsam, an einem Thema, sie unterstützen sich gegenseitig und können voneinander profitieren. Wie die Inhalte vermittelt werden, muss individuell angepasst werden.

Inklusion, gut ausgestattet:
Von der inklusiven Schule wünsche ich mir kleine Klassen (Grundschule 8, später 12 Kinder), die von einer großen Anzahl an gut ausgebildetem Personal umfassend betreut werden. Jede Beeinträchtigung ist anders. Es muss genug Personal da sein und der Erfahrungsaustausch muss auf hohem Niveau sein.

Von der inklusiven Schule würde ich mir genügend Ressourcen/Personal für eine individuelle Förderung von behinderten Kindern aller Art wünschen. Das ist leider derzeit nicht der Fall.

Ich wünsche mir von der inklusiven Schule, dass über das politische Bekenntnis hierzu hinaus diejenigen Ressourcen in Abhängigkeit vom Einzelfall bereitgestellt werden, die objektiv erforderlich sind, damit Inklusion auch funktionieren kann. Beispiel: Wenn ein behindertes Kind ständige 1:1-Betreuung [durch eine Schulassistenz] benötigt, nutzt es nicht, diese nur z. B. in 60 Prozent der Zeit zu gewährleisten und für den Rest der Zeit den oder die Klassenlehrerin mit der Betreuung zusätzlich zu den anderen 24 Kindern zu belegen. Das kann dann nicht funktionieren und ist für keinen der Beteiligten gut. Bei Autobahnen lässt man auch nicht die Leitplanken weg, wenn das Geld nicht reicht.

Zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK müssen wir endlich die Strukturen des Systems ändern. Wir brauchen ein Bildungssystem, das jedes Kind nach seinen Fähigkeiten positiv unterstützt und in dem es sich im eigenen Tempo entwickeln kann, weil es auf seine Fähigkeiten zugeschnittene Angebote erhält. Wir fordern die verantwortlichen Akteure in der Landes- und Bundesregierung auf, die Verantwortung zur Umsetzung der UN-BRK endlich ernst zu nehmen und mit klarem politischem Willen „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu errichten. Wir wünschen uns auch von den Lehrkräften, dass sie sich wieder auf ihren eigentlichen pädagogischen Auftrag besinnen und das Kind im Blick haben, anstatt nur mit defizitärem Blick die Behinderung zu sehen.

Wir brauchen eine Kultur des Willkommenseins. Zugänglichkeit und Teilhabe müssen selbstverständlicher Bestandteil des inklusiven Konzepts an jeder Schule sein. Und wir brauchen das jetzt, denn heute gehen unsere Kinder zur Schule.

Es gibt Sternstunden

Susanne Hoeth ist Grundschullehrerin und in verschiedenen Funktionen in der GEW aktiv.

Aktuell ist sie Mitglied des Leitungsteams der Fachgruppe Grundschule der GEW Hessen.

Inklusion braucht Zeit, Zeit für das einzelne Kind, Zeit für Kooperation und Zeit für Entwicklungsprozesse. Die Bedingungen in Bildung und Erziehung werden diesen Anforderungen nicht gerecht. Gemeinsame Reflexion ist daher in unseren Schulen eine Seltenheit. Eine Sternstunde, wenn sie sich auftut. Manchmal völlig unerwartet, wie bei uns am letzten Schultag vor den Osterferien.

Während viele Kinder unter lauten „Fe – ri – en!“-Rufen das Schulhaus verließen, füllte sich langsam das Lehrerzimmer. Eine Kollegin sagte: „Im Flur heult eine ganze Klasse, etwa weil es Ferien gibt!?“ – „Nein, weil Lamia den letzten Tag hier ist“, gab eine andere zurück.

Die meisten wünschten noch kurz „schöne Ferien!“ in die Runde und suchten das Weite. Fünf Kolleginnen, ein Kollege und ich blieben: Unsere Schulsozialarbeiterin, seit diesem Schuljahr an der Schule, die junge Kollegin, die kürzlich auf Lebenszeit verbeamtet worden ist, zwei Kolleginnen, die sich beide vor nicht langer Zeit nach Frankfurt versetzen ließen, der für die Grundschule weitergebildete Gymnasialkollege und meine langjährige Kollegin, wie ich seit über zwanzig Jahren an der Schule.

Unser Gespräch kreiste zunächst um die bevorstehenden Ferien. Nach einer Weile fing die Schulsozialarbeiterin an zu erzählen. Sie hatte in den letzten Monaten einen nicht unerheblichen Teil ihrer Arbeitszeit für Lamia aufgebracht, denn diese brauchte intensive Zuwendung. Heute hatte sie Lamias Abschied begleitet, denn für das Mädchen sei ein Platz in einer ganztägigen Fördereinrichtung gefunden worden. Lamia besuche diese bereits seit einiger Zeit nach der Schule und fühle sich dort sehr wohl. Sie freue sich jeden Tag auf das Mittagessen. Nun werde sie auch vormittags in einer Gruppe von acht Kindern unterrichtet. Dort seien Spezialisten, die ihr viel besser helfen könnten. Schweigen – betretenes – bei meiner langjährigen Kollegin und mir. Hatte sich unsere Schule doch 2010 auf den Weg gemacht, sich zu einer inklusiven Einrichtung zu entwickeln, einer Grundschule, die alle Kinder ihres Einzugsgebiets aufnimmt und keine mehr abgibt.

Wir wollten einen Schulhund anschaffen, die Noten abschaffen, Freiräume einrichten und unsere Schule an die Bedürfnisse der Kinder anpassen.

Die Aufbruchstimmung von damals erlitt Rückschläge. Durch mehrere Vakanzen und Wechsel in der Schulleitung, Konflikte mit dem Schulamt, die Steuerung der inklusiven Prozesse durch das Beratungs- und Förderzentrum und durch etliche Pensionierungen und Neuzugänge im Kollegium ist unser Handeln auf das vom Schulgesetz vorgeschriebene Maß geschrumpft. Der Elternwille zählt. Immerhin. Und einen Schulhund haben wir auch.

Zurück zu unserer Runde. Die langjährige Kollegin erwiderte, sie kenne die Fördereinrichtung. Ein Schüler ihrer Klasse besuche sie nachmittags. Der Junge habe sehr von dem Besuch dort profitiert. Wäre weiterhin nur der Nachmittag nicht auch für Lamia denkbar gewesen? Vielleicht eine Teilhabeassistenz zur Unterstützung im Unterricht? Lamia hat sich doch entwickelt, sie hat Deutsch gelernt, die Schule kennengelernt und die Schule kannte sie. Hätten wir sie nicht halten können? Wir sprachen darüber, was ihr Weggang nicht nur für sie, sondern auch für die Klasse bedeutet.

Die Kollegin erzählte von der Inobhutnahme eines Jungen durch das Jugendamt, wie verunsichernd sein Verschwinden auf die Klasse gewirkt habe und wie das Vertrauen der anderen Kinder in ihre Lehrerin beeinträchtigt wurde.

Unser Gespräch trug uns fort. Wir erzählten uns Geschichten über Kinder, einige mit gutem und andere mit schlechtem Ausgang. An Erfahrung mangelte es nicht. Eine Geschichte führte zur nächsten Fragestellung und diese zum nächsten Kind.

Was können eigentlich Spezialisten und Fachpersonal leisten? Was können wir leisten, die wir die Kinder jeden Tag erleben? Bindung und Beziehung sind die Stärke der Klassenlehrkraft. Welche Diagnostik hilft uns und damit dem Kind weiter? Trägt Robert das Etikett „Lernbehinderung“ zu Recht? Hat es ihm geholfen oder hat es ihn entmutigt? Wie ginge es Adam heute, wäre er wie geplant in der Kinderpsychiatrie aufgenommen worden und hätten nicht Mutter, Lehrerin und

Jugendamt sich ein Bild vor Ort gemacht und gemeinsam dagegen entschieden?

Gibt es Grenzen der Inklusion? Wer zieht sie wo? Wollen wir wegen schlechter Bedingungen einzelne Kinder wegschicken? Ist es nicht unsere Aufgabe, alle Kinder zu unterrichten? Was müssen wir leisten? Was wollen wir eigentlich leisten? Wie können wir den Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung als Schule bearbeiten?

Jedes Kind lernt entsprechend seiner Entwicklung, aber alle sollen zu einem bestimmten Zeitpunkt das Gleiche können. Wie geht die einzelne Lehrkraft damit um? Was können wir tun, um eine Schule für alle Kinder zu sein, wie es in unserem Leitbild steht? Machen wir den Eltern Mut, wenn wir sie beraten? Oder konfrontieren wir sie mit den Schwierigkeiten des Systems? Wie geht es nach der Grundschule weiter? Welche Vorstellungen haben wir von Förderschulen? Einzelne haben dort hospitiert und keinen optimalen Förderort vorgefunden. Welche Probleme ergeben sich erst durch die immer wieder gestellte Frage nach dem richtigen Förderort? Wie viel hängt für ein Kind von der Lehrerpersönlichkeit, aber auch von der Klassenzusammensetzung ab? Die Lehrkräfte an Förderschulen bemühen sich, wie wir uns auch, nach Kräften, jedoch sind die Kinder unter dem Merkmal ihrer Problemlagen oder Beeinträchtigungen sortiert. Beobachten wir nicht täglich, wie Kinder ganz viel von anderen Kindern lernen? Ist das nicht der Geist der UN-Behindertenrechtskonvention, Förderung durch Teilhabe?

Diese Fragen zu bearbeiten, ist eine dringende gesellschaftliche und politische Aufgabe. Aber auch wir sollten unser Handeln immer wieder begründen und hinterfragen. Gemeinsame Reflexion ist das Herz unserer Profession. Für uns war der Austausch jedenfalls eine Sternstunde, in der die Anspannung der vergangenen Schulwochen langsam wich. Und vielleicht tragen unsere Gedanken ein wenig dazu bei, dass in Zukunft ein Kind bleiben kann, wo es dazugehört – in der Schule im Wohnbezirk.

**Namen der Kinder geändert*

Andrea Michel ist Förderschullehrerin und arbeitet seit 2005 an der Offenen Schule Waldau.

Sie ist eine der Vorsitzenden des GEW-Bezirksverbands Nordhessen.

Inklusion kann nur in einer Schule für alle Kinder gelingen*

Die Offene Schule in Kassel Waldau (OSW) hat als Versuchsschule in Hessen mit einem guten Konzept und den entsprechenden Ressourcen zwanzig Jahre lang den gemeinsamen Unterricht erfolgreich umgesetzt und dafür im Jahr 2013 den Jakob-Muth-Preis erhalten. Unter Inklusion verstehen wir Lehrerinnen und Lehrer und die ganze Schulgemeinde der OSW die Teilhabe und bestmögliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen. Wir sehen die Heterogenität der Schülerschaft als besondere Qualität unserer Schule wie auch aller anderen Integrierten Gesamtschulen. Deshalb sind neben den Grundschulen die Integrierten Gesamtschulen, die binnendifferenziert unterrichten, die einzige Schulform, an der wirkliche Inklusion gelingen kann. Die politisch Verantwortlichen in Hessen haben dies noch nicht erkannt. Im Koalitionsvertrag kann man lediglich ein einziges Mal das Wort „Gesamtschule“ lesen.

Die Förderschullehrkräfte gehören zum Kollegium

Nach dem „Index für Inklusion“ benötigen Schulen bestimmte Kulturen, Strukturen und Praktiken, um das Lernen und die Teilhabe für alle Kinder in der Schule der Vielfalt entwickeln zu können. Bedeutsam für uns ist, dass die Förderschullehrkräfte zum Kollegium gehören und durch aktive Mitarbeit in Gremien und Arbeitsgruppen Schulentwicklung mitgestalten. Ihre Expertise darf nicht ausschließlich in der Beratung und Förderung zum Tragen kommen, sondern muss auch in Schulentwicklungsaufgaben einfließen. Gemeinsam mit allen, die an der Schule arbeiten, müssen die erforderlichen Voraussetzungen geschaffen und im Alltag einer Schule für alle Kinder gelebt, gefestigt und weiterentwickelt werden.

www.osw-online.de

An der OSW gehört jeweils eine Förderschullehrkraft zu einem Jahrgangsteam aus jeweils sechs Klassen. Teamsitzungen, Fallbesprechungen und Koordinationsstunden im Team sind für die gemeinsame Unterrichtsplanung wichtige Voraussetzungen. Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten in der Regel am gleichen Lernstoff. Die unterschiedli-

chen Lernvoraussetzungen werden berücksichtigt, indem den Kindern verschiedene Schwierigkeitsniveaus, unterschiedliche Zugänge zum Thema oder mehrere Möglichkeiten der Bearbeitung angeboten werden. Der Ansatz der Schule, die Schülerinnen und Schüler von Anfang an in der Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu stärken und ihnen Methoden und Kompetenzen für das selbstständige Lernen an die Hand zu geben, ermöglicht und unterstützt die inklusive Arbeit. Dabei geht es nicht nur um fächerspezifisches Lernen. Auch dem emotionalen und sozialen Kompetenzerwerb kommt eine hohe Bedeutung zu. Für diesen Lernbereich ist die Heterogenität der Lerngruppe wichtig. Unterschiede in den Fähigkeiten und Fertigkeiten der anderen Kinder und ihre Potenziale müssen erfahren werden, um sie zu erkennen, sich damit auseinanderzusetzen und sie schließlich akzeptieren zu können. Je größer die Heterogenität der Schülerschaft, desto umfangreicher sind die Möglichkeiten der sozialen Lernprozesse.

www.jakobmuthpreis.de/preistraeger/preistraeger-20122013/offene-schule-waldau-in-kassel/

Um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im sozial-emotionalen Bereich, in der Kommunikation und Kooperation weiterzuentwickeln, ist das Tischgruppenmodell eine organisatorisch sinnvolle Einrichtung. Eine Tischgruppe ist keine bloße Sitzgruppe, sondern stellt eine Lerngruppe dar. Geschlechtermischung und Leistungsunterschiede in der Lerngruppe stellen Anforderungen an jeden Einzelnen. Sie verlangen die Entwicklung von Akzeptanz, Offenheit, Flexibilität und vor allem auch Teamfähigkeit. Die Tischgruppe als Organisationsstruktur bietet somit den Rahmen, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse mitgestalten und mitverantworten.

Die Konzeption der Offenen Schule

Rituale und andere konzeptionelle Bestandteile der OSW wie das Freie Lernen, Mensadienst, Wochenarbeitsplan, Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche zu jedem Halbjahr, Praktika, themengebundene Kompaktwochen, Klassenfahrten und der Klassenrat sind Elemente des Schullebens, an denen alle Kinder teilhaben und von denen sie profitieren. Inklusion beschränkt sich so nicht ausschließlich auf den Klassenraum, sondern durchdringt alle Bereiche des Schulalltags: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Bibliothek, Mensa, Cafeteria und Sekretariat und die Hausmeister sind offen für die Kinder und ihre Bedürfnisse.

Doch auch, wenn alle beteiligten Kolleginnen und Kollegen, die Schulleitung, aber auch alle Schülerinnen und Schüler und die Eltern ihren Beitrag zum Gelingen leisten, spüren wir jeden Tag, dass wir die Belastungsgrenze erreichen, wenn wir weiterhin den Ansprüchen der Inklusion gerecht werden wollen.

Die Umsetzung der inklusiven Beschulung stellt Kolleginnen und Kollegen aller hessischen Schulen täglich vor große pädagogische Herausforderungen, die sie trotz der sich verschlechternden Bedingungen mit Engagement und Kreativität verfolgen. Sie brauchen jedoch viel mehr Zeit für Teamarbeit (Koordination und Teamteaching). Sie brauchen viel mehr Förderschullehrkräfte zur individuellen Förderung der Kinder und Unterstützung der Regelschullehrkräfte. Und sie brauchen in der Regel eine deutlich bessere Ausstattung auf räumlicher und materieller Ebene. Inklusion wird nur gelingen, wenn die allgemeinen Schulen diese zu ihrer Sache machen und so ausgestattet sind, dass die Lehrkräfte in der alltäglichen Arbeit mit Kindern mit all ihren Potenzialen und Schwierigkeiten nicht allein gelassen werden, sondern konkrete Unterstützung für den gemeinsamen Unterricht erfahren. Wir brauchen kleine Klassen und eine Reduzierung der Pflichtstundenzahl, damit wir unseren Anspruch auf eine bestmögliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler erfüllen können. Es ist die Aufgabe der Landesregierung, hier Abhilfe zu schaffen!

**Dieser Beitrag ist erstmals erschienen in HLZ. Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung, 6/2019, S. 10–11. Wir danken der Autorin und der Redaktion für die Genehmigung zum Nachdruck.*

Inklusion aus Sicht einer Schulleitung

Mario Michel leitet die Grundschule Kirchhain im Landkreis Marburg-Biedenkopf.

Er ist Vorsitzender der Landesgruppe Hessen im Grundschulverband.

Inklusion ist eine tolle und bereichernde Idee. Doch wie sieht die Umsetzung vor Ort an den Schulen aus? Das möchte ich anhand eines Beispiels aus dem Schulalltag einer Grundschule in Mittelhessen darstellen. Nach unserer Schulanfängerüberprüfung 2016 stellten wir Folgendes fest: Wir werden zum Schuljahr 2017/2018 neben den Kindern, die mit vorbeugenden Maßnahmen präventiv unterstützt werden müssen, drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung einschulen. Unser Ziel war es, den Kindern eine Umgebung zu schaffen, in der sie inklusiv unterrichtet werden können. Relativ schnell war uns klar, dass dafür viele Voraussetzungen notwendig waren, über die die Schule bis dato nicht verfügte.

1. Ausstattung

Die bestehenden Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler stellen besondere Anforderungen an die Ausstattung der Schule, die bislang nicht gegeben waren:

- ein lärmgedämmter Raum mit einer Soundfield-Anlage, welche die Raumakustik verbessert
- ein Raum mit zusätzlicher Lichtquelle und einer elektrischen Lupe
- ein Raum mit Laptop, Drucker und Scanner, sowie ein spezielles Schreibprogramm

Der Schulträger sorgte dafür, dass diese Rahmenbedingungen geschaffen wurden.

2. Teilhabeassistenzen

Die Eltern der drei Kinder unterstützten unser Vorhaben durch die Beantragung von Teilhabeassistentinnen und -assistenten. Zwei Kinder bekamen eine vollumfängliche Abdeckung, bei einem Kind waren es nur 15 Stunden. Auch hier zeigte sich der Schulträger in Form des Gesundheitsamtes kooperativ und unterstützte die Umsetzung der Inklusion.

3. Doppelbesetzungen durch das Beratungs- und Förderzentrum (BFZ)

www.grundschule-kirchhain.de

Alle drei Klassen wurden mit zehn Stunden Förderschullehrkraftstunden abgedeckt. Diese Stunden standen dann allerdings nicht mehr dem Rest der Schule zur Verfügung. Hier mussten andere Jahrgänge Abstriche machen, bzw. der Förderunterricht der BFZ-Kräfte musste stärker gebündelt werden. Das überregionale BFZ unterstützte uns ebenfalls mit Beratungsstunden. So kamen über das Schuljahr verteilt regelmäßig Expertinnen und Experten für die Förderbereiche Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung, um die BFZ-Kolleginnen und Kollegen vor Ort zu beraten.

4. Stundenzuweisung

Allen Beteiligten war klar, dass kleine Klassen nötig waren, um bestmöglich inklusiv arbeiten zu können. Dieser Jahrgang setzte sich allerdings aus insgesamt drei vollen Klassen mit 24 und 25 Kindern zusammen. Da der Klassenteiler selbst bei Schulklassen mit Kindern mit festgestelltem Förderbedarf bei 25 liegt, wurden uns keine Stunden mehr seitens des Kultusministeriums zugeteilt. Allerdings sprachen sich das Kollegium, die Gesamtkonferenz und auch die Schulkonferenz sofort dafür aus, dass wir auch ohne die zusätzliche Zuweisung eine vierte Klasse aufmachen, so dass die betreffenden Klassen jeweils eine Klassengröße von 16 Kindern hatten. Das örtliche Schulamt unterstützte dieses Vorhaben für ein Jahr mit der Zuweisung von sechs zusätzlichen Stunden, was den Bedarf von 21 Stunden natürlich nicht abdeckte. Im Interesse der Kinder und mit dem Anspruch, Inklusion hochwertig zu gestalten, haben wir so den drei Kindern den Besuch unserer Grundschule ermöglicht. Mittlerweile merken wir, wie diese Kinder unsere Schulgemeinde bereichern und wie wichtig es war, die 21 Stunden zusätzliche Ressource für eine vierte Klasse zu investieren. Die Kinder fühlen sich wohl und die Eltern sind mit den Bedingungen äußerst zufrieden.

Eine Förderschullehrkraft aus einem überregionalen BFZ stellte relativ schnell fest, dass wir die Bedingungen geschaffen haben, die für Inklusion notwendig sind und sprach uns ein großes Kompliment aus. Als Schulleiter freut man sich über einen solchen Zuspruch – man ist sich aber auch bewusst, dass man bei einer solchen Lösung allen anderen

Kindern Ressource wegnehmen muss. 21 Stunden fehlen der Schule, um alle anderen Kinder individuell zu fördern bzw. zu fordern. Und das darf nicht sein, denn bereits im Folgejahr 2018/2019 stellte sich die Situation wie folgt dar: Es wurden insgesamt 97 Kinder eingeschult, 37 Kinder mussten dabei präventiv durch vorbeugende Maßnahmen unterstützt werden. Aufgrund der bereits zusätzlich eingesetzten Ressource im Schuljahr 2017/2018 mussten nun die regulär vorgesehenen vier Klassen gebildet werden, dreimal mit 24 Kindern und einmal sogar mit 25. Für eine fünfte Klasse stand keine Ressource mehr zur Verfügung – Voraussetzungen, die „meine“ Lehrkräfte tagtäglich an ihre Grenzen bringen.

Insbesondere die sozial und emotional auffälligen Kinder, die unter den vorbeugenden Maßnahmen subsumiert werden, sind es, die das Unterrichten in einer 24er- oder 25er-Klasse fast unmöglich machen. Zusätzliche Unterstützung für diese Kinder ist kaum vorhanden. Zwar wurde mit dem Einsatz von neuen sozialpädagogischen Fachkräften (UBUS) versucht, für zusätzliche Unterstützung zu sorgen, allerdings bekamen diese Stellen nicht alle Schulen und wenn, dann nicht in ausreichendem Umfang. Als Schule profitieren wir ungemein von unserer UBUS-Kraft und sind froh, dass diese uns in der alltäglichen Arbeit unterstützt.

Meine Kolleginnen und Kollegen sind zunehmend auf sich alleine gestellt, die Unterstützung fehlt bzw. ist nur dann gegeben, wenn ich anderen Klassen bzw. Jahrgängen die Unterstützung kürze. Inklusion ist ein Recht von allen Kindern. Also sollten auch alle davon profitieren. Es müssen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die ein angemessenes und stressfreies Unterrichten möglich machen, ohne dass einzelne Kinder zu kurz kommen. Daher muss ganz klar die Frage gestellt werden: Will ich Inklusion oder nicht? Wir als Schulgemeinde haben uns ausdrücklich dafür entschieden, geben für unsere Schülerinnen und Schüler unser Bestes, benötigen aber noch mehr Unterstützung in Form von Förderschullehrerstunden, in Form von UBUS-Kräften und in Form eines niedrigen Klassenteilers ab der ersten Klasse. JEDE Schule sollte so ausgestattet sein und Bedingungen haben, dass Inklusion vor Ort umgesetzt werden kann, so dass alle Schülerinnen und Schüler von ihr profitieren können.

Wer ist die Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB)?

www.gib-hessen.de

Die Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB) ist ein Zusammenschluss des Landesbehindertenrates Hessen (lbr), der Landesarbeitsgemeinschaft Hessen „Gemeinsam leben Hessen e.V.“, des Elternbundes Hessen (ebh), der Landesschülervertretung Hessen (lsv) sowie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen und des Landesausländerbeirats (agah).

Im März 2009 ist in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Kraft getreten. Mit dieser ist Hessen dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und das individuelle Recht jedes einzelnen Kindes mit Behinderungen auf Zugang zur allgemeinen Schule sicherzustellen.

Art. 33 Abs. 3 der UN-BRK fordert: „Die Zivilgesellschaft, insbesondere Menschen mit Behinderungen und die sie vertretenden Organisationen, wird in den Überwachungsprozess einbezogen und nimmt in vollem Umfang daran teil“. Die Gruppe InklusionsBeobachtung nimmt als Teil der Zivilgesellschaft ihren Auftrag wahr und handelt gemäß Art. 33 Abs. 3 der UN-BRK, denn: „Viele Augen sehen mehr als zwei.“

Inklusion bedeutet für GIB ein gesamtgesellschaftliches Umdenken; Inklusion hat alle Lebensbereiche einzuschließen.

„Der Wissende ist längst nicht so weit wie der Lernende. Der Lernende ist längst nicht so weit wie der Erkennende.“ (Konfuzius)

Durch den Austausch von „wissenden“ Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern und Expertinnen und Experten aus allen Bereichen werden Informationen, Wissen und Erfahrung zusammengetragen, um „Lernende“ zu „Erkennenden“ in Sachen Inklusion zu machen.

Mitglieder der Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB)

Elternbund Hessen
Oeder Weg 56
60318 Frankfurt
www.elternbund-hessen.de

Gemeinsam leben Hessen e.V.
c/o Elternbund Hessen
Oeder Weg 56
60318 Frankfurt
www.gemeinsam-leben-hessen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
www.gew-hessen.de

Landesbehindertenrat
Friedensplatz 4
35037 Marburg
www.lbrhessen.com

Landesschülervertretung
Georg-Schlosser-Straße 16
35390 Gießen
www.lsv-hessen.de

Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen
Landesausländerbeirat
Kaiser-Friedrich-Ring 31
65185 Wiesbaden
www.agah-hessen.de