Inklusion | Ratgeber für Eltern

Gruppe
InklusionsBeobachtung

Impressum

Diese Broschüre erscheint in der Reihe
„Einführung in die Elternarbeit in der Schule“
Elternratgeber des elternbund hessen e.V.
Inklusion – Heft 4
in Kooperation mit GIB Hessen

Herausgeber:
Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB) Hessen
mit freundlicher Unterstützung der GEW Hessen

Redaktion:
Hannah de Graauw-Rusch, Jens Wernicke

Layout | Satz | Bildbearbeitung:
Inge Weber, Elke Hoeft, GEW Hessen

Druck: Druckkollektiv Gießen
grundrucken®
Ein Unternehmen der Druckkollektiv GmbH
Naturschutzgebiet Am Bergwerkswald 16-20, D-35392 Gießen
info@gruendrucken.de, gruendrucken.de

Copyright:
elternbund hessen e. V.
Oeder Weg 56, 60318 Frankfurt
Postanschrift:
Postfach 180164, 60082 Frankfurt
Tel.: 069 553879
Fax: 069 5962695
Internet: www.elternbund-hessen.de
E-Mail: info@elternbund-hessen.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Frankfurt, März 2014

Inhalt

Vorwort der Redaktion 5
Von Hannah de Graauw-Rusch und Jens Wernicke

Die UN-Konvention (Auszug) 6

Anstelle einer Präambel

Inklusion ist eine Haltung 7
Von Otto Herz

„Der Umgang mit Kindern ist anstrengend“ 10
Von Lucie Meier

Von der Exklusion zur Inklusion 14

Von den Vereinten Nationen nach Hessen

Inklusion in der Schule – ein Lippenbekenntnis 15
Von Brigitte Schumann

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Bildungssystem:
Wie es steht und wie es geht 16
Von Marcus Funke, Jan Schubert und Kristin Ziegeler

Steine statt Brot 21
Von Rupert von Plottnitz

Es ist normal, verschieden zu sein – oder? 23
Von Armin Alizadeh

Stolpersteine auf dem Weg zur Inklusion 25
Von Harald Freiling

Modellregionen Inklusion: Der große Bluff 29
Von Sebastian Guttmann und Maike Wiedwald

Der Hessische Aktionsplan 33

Die Situation in unseren Schulen

„Können Sie das leisten?“ 33
Von Susanne Hoeth

Hessische Sackgasse Inklusion 38
Von Sigrid Rohleder und Katja Plazikowski

Inklusion ist mehr als gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern
mit und ohne Behinderung 40
Von Christoph Degen | **Nur in der Onlineversion enthalten**

Inklusion: Der Versuch einer Begriffsdefinition am Beispiel der Römerstadtschule Frankfurt 42
Von Heike Schley | **Nur in der Onlineversion enthalten**

Inklusion beginnt im Kopf! – auch und insbesondere in „Schule“ 47
Von Malte Luther und Monika Kruse

Auf dem Weg vom Gemeinsamen Unterricht zur Inklusion
am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II in Frankfurt am Main 50
Von Heike Pompe de Hohenstein

Schwarzbuch Inklusion 53

Was tun? Hilfe für Eltern

Inklusive Schule mit Unterstützung der Elternvertretung 54
Von Hannah de Graauw-Rusch

Eltern auf dem Weg zur schulischen Inklusion 57
Von Sabine Doerner und Dorothea Terpitz

Hilfen für Eltern beim Wunsch nach inklusiver Beschulung 61
Von Sabine Doerner und Dorothea Terpitz

Auch Hochbegabte brauchen Inklusion 62
Von Martina Müller-Hinz und Leona Hinz | **Nur in der Onlineversion enthalten**

Die ebh-Elternratgeber und -Elternbriefe 64

Anhang

Der Index für Inklusion 65

Glossar 66

Tipps und Links 70

Die gar traurige Geschichte mit dem Reformzeugs 71
Von Michael Hüttenberg

Der Inklusions-Song | **Nur in der Onlineversion enthalten** 72

Adressen GIB Hessen 73

Vorwort der Redaktion

Von Hannah Graauw-Rusch und Jens Wernicke

Die Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB) Hessen ist ein Zusammenschluss des elternbundes hessen (ebh), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen, des Landesausländerbeirates (agah), des Landesbehindertenrates (lbr) Hessen, der Landesschülervertretung (LSV) Hessen sowie des Vereins Gemeinsam leben Hessen e.V.

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

Der in Folge der Konvention veränderte Paragraf 51 Absatz 1 des Hessischen Schulgesetzes beinhaltet den Vorrang der allgemeinen Schule gegenüber der Förderschule: „Inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung und ohne diesen Förderanspruch findet als Regelform in der allgemeinen Schule in enger Zusammenarbeit mit den zuständigen sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrum und gegebenenfalls unter Beteiligung der Förderschule statt […]“.

Art. 33 Abs. 3 der UN-BRK fordert darüber hinaus: „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 Hessen wird als Teil der Zivilgesellschaft ihren Auftrag wahrnehmen und gemäß Art. 33 Abs. 3 der UN-BRK handeln, denn: „Viele Augen sehen mehr als zwei“. Inklusion bedeutet für GIB Hessen 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“, wie Konfuzius sagt. Durch den Austausch von „wissenden“ Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Expertinnen und Experten aus allen Bereichen werden Informationen, Wissen und Erfahrung zusammengetragen, um „Lernende“ zu „Erkennenden“ in Sachen Inklusion zu machen.

GIB Hessen hat sich zum Ziel gesetzt, die Umsetzung des Inklusionsprozesses – vor allem im Bildungsbereich – in Hessen kritisch zu begleiten und zu beobachten. Als erstes Arbeitsvorhaben hat GIB Hessen ein „Schwarzbuch Inklusion“ herausgeben. Mit der hier vorliegenden zusätzlichen Broschüre möchte sie Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie alle Interessierte über verschiedene Aspekte der Inklusion informieren.

GIB Hessen versteht sich auch als Beschwerdestelle: Menschen, die sich über praktische Probleme und Schwierigkeiten, die bei der Realisierung der Inklusion auftreten, beschweren wollen, können sich an die Gruppe InklusionsBeobachtung wenden. Und zwar via www.gib-hessen.de bzw. info@gib-hessen.de.

Die UN-Konvention (Auszug)

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Artikel 24 – Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;

b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Quelle: www.behindertenbeauftragter.de

Inklusion ist eine Haltung

Von Otto Herz

Inklusion ist eine Haltung. Eine Haltung, aus der Handlungen erwachsen.
Für die Haltung Inklusion sind bestimmte Werte bestimmend.
Die Werte lassen sich in einfachen Sätzen sagen: In Grund-Sätzen.
Die Werte umzusetzen, mag nicht immer ganz einfach sein. Denn inklusive Haltungen und Handlungen sind radikal: sie gehen an die Wurzeln (radix, lat.: die Wurzel). An die Wurzeln unseres Menschen-Verständnisses, an die Wurzeln unserer Menschheits-Vorstellungen.
Darum ist das inklusive Denken und Handeln auch grund-gelegt in einer Konvention der Vereinten Nationen, der UN.

INKLUSION IST MENSCHEN-RECHT

MENSCHEN-RECHTE können und müssen umgesetzt werden.
MENSCHEN-RECHTE haben universelle Gültigkeit. Sie stehen für nichts und niemanden zur Disposition. Sie stehen schon gar nicht unter „Haushaltsvorbehalt“.
Wer Inklusion nicht lebt, verletzt Menschenrecht.
Inklusion ist ein weites, ein allumfassendes Menschen- und Welt-Verständnis. Das weite Inklusionsverständnis darf nicht auf ein enges reduziert werden.
Das weite Inklusionsverständnis meint: Alle können mit allen in all ihrer Unterschiedlichkeit frei und fröhlich, selbst-bestimmt und sozial-verantwortlich zusammen leben, zusammen lernen, zusammen arbeiten – zusammen SEIN.

INKLUSION STATT INTEGRATION

Inklusion und Integration sind zweierlei. Inklusion darf mit Integration nicht verwechselt werden. Inklusion auf Integration zu reduzieren, wird dem Menschenrecht auf Inklusion nicht gerecht.

Warum meinen Integration und Inklusion etwas grundsätzlich Verschiedenes?
Integrieren kann ich nur Jemanden oder etwas, der oder was vorher ausgesondert wurde. Integration ist immer ein nachträglicher Vorgang. Der Integration ist die Aussonderung immer vorangegangen.
Inklusion meint: es wird nicht mehr ausgesondert. Alle in all ihrer Unterschiedlichkeit leben, lernen, arbeiten: mittendrin in der Fülle des SEINs.
Grundsätzliche Werte von Inklusion sind: Jeder Mensch ist einzig-ART-ig. Jeder Mensch ist ein Original.

JEDER MENSCH IST EINZIGARTIG

Wer aus Originalen Kopien machen will, gefährdet die Menschlichkeit des Menschen. Er oder sie handelt – das mag sehr hart klingen – tendenziell un-menschlich, jedenfalls nicht menschengerecht.
Jeder Mensch ist kompetent. Ja: Jeder Mensch ist außer-ordentlich hoch begabt.
Jeder Mensch hat seine Stärken. Jeder Mensch hat seine Schwächen.
Die Stärken lassen sich stärken, die Schwächen lassen sich schwächen.
Wilfried Steinert, der Inklusions-Experte, sagt: „Wenn wir den Menschen nicht auf seine Mängel fixieren, sondern ihn in seinen unerschöpflichen Ressourcen sehen, können wir Zukunft gestalten."
Lothar Brozio spricht von einer Könnens-Kultur, die unser Denken und Handeln prägen möge.
Aus der Einzig-ART-igkeit jedes Menschen folgt, dass menschliche Gemeinschaften immer vielfältig sind.
Homogenität ist eine Fiktion. Heterogenität ist Normalität.
Die normale Vielfalt und die Normalität der Vielfalt ist jeder Einfalt überlegen.
Um der Einzig-ART-igkeit aller Menschen gerecht zu werden, dürfen wir Menschen nicht an vorgegebene Systeme anpassen. Wir haben Systeme mit und für die Menschen so zu gestalten, dass sich alle Menschen in ihnen für sich und gemeinsam – optimal – entfalten können.

HANDLUNGEN AUS INKLUSIVER HALTUNG

Wie sehen nun konkrete Handlungen aus, die aus der inklusiven Haltung erwachsen?
Angesichts der prinzipiellen Vielfalt des Menschen und der Menschheit kann es keine geschlossenen und auch keine abschließenden Handlungskataloge geben.
BeSINNung und Neu-beSINNung sind immer und immer wieder angesagt.
SINNvestieren geht jedem anderen Investieren sinnvollerweise voraus.
Das folgende Dutzend von Beispielen – speziell aus dem Lernbereich – möge Anreiz, Ansporn, Anspruch sein, inklusive Alltage alltäglich werden zu lassen. Sie wollen – WEITER! – entwickelt und noch weiter konkretisiert werden. Die jeweiligen Kontexte erweitern sich dadurch und nehmen auch immer wieder neue Gestalten an...:

+ Wer die Lernstätte betritt, wird in den Sprachen der Welt WILLKOMMEN geheißen. Blindenschrift ist eine Sprache unter vielen. Wer nicht hören kann, darf sehen. Wer weder hören noch sehen kann, darf fühlen.
+ Die Feste der Völker der Welt werden – am besten mit authentischen Repräsentanten – gefeiert. Das freudvolle Erleben von kultureller Verschiedenheit in der Gemeinsamkeit vertieft das interkulturelle, das multi-kulturelle, das trans-kulturelle Verstehen. Achtung und Achtsamkeit wachsen.
+ Zugangswege sind so gestaltet, dass niemand draußen bleiben muss. Ausgangswege sind so gestaltet, dass alle selbst-bestimmt gehen können. Jemandem „unter die Arme zu greifen" kann oft die

menschlichere Lösung sein als die Perfektionierung technischer Hilfsmittel – ohne menschlichen Kontakt. Menschen geht es in aller Regel gut, wenn sie sich „getragen“ wissen. Ein größtmögliches Maß an eigenbestimmtem Handeln durch technische Hilfsmittel gibt – erwünschte – Freiheit und schließt soziale Zuwendung dennoch nicht aus. Nächsten-Liebe ist immer auf menschliche Nähe angewiesen. Demonstrative Dauer-Distanz und Nächsten-Liebe schließen sich aus.
+ Leistungen werden erbracht, wenn sich jemand dazu befähigt fühlt. Arbeiten werden abgegeben, wenn jemand seine Arbeit aus der Hand geben will.
+ Leistungs-Bewertungen orientieren sich an den Leistungs-Möglichkeiten der einzelnen Personen. Es gibt keine abstrakte, keine generalisierte Norm, die für alle unter allen Umständen gilt, an der alle – vergleichend – gemessen werden. Soziale Gleich-Würdigkeit und respektvolle Gleich-Wertigkeit sind wichtiger als formale Gleichheit. Leistungs-Bewertungen sind vor allem dialogische Prozesse, in die die verschiedenen Sichtweisen einfließen und Wert-Schätzung erfahren.
+ Wer lern- und lebens-verstört ist, sucht sich und/oder bekommt Lern- und Lebens-Begleiter, die über die Verstörungen hinweghelfen. Verstörte Menschen sind oft die Opfer verstörender Verhältnisse. Werden verstörende Verhältnisse entstört, entstehen neue Chancen – gerade für die, die dann keine „Störenfriede“ mehr sind.
+ Mehrheiten haben nicht per se recht. Die Rechte von Minderheiten zu achten ist „heilige“ Pflicht. Pflicht ist es auch, dass sich Mehrheiten und Minderheiten untereinander immer und immer wieder austauschen. Es gibt kein Recht, sich kommunikationslos abzuschotten, sich selbst auszugrenzen. Wo Grenzen zum berechtigten Rückzug angesagt und daher einzuräumen sind, ist immer wieder auszuhandeln.
+ Es gibt keinen – oder eher nur selten einen – für alle verpflichtenden Lern-Stoff. Fast allen Lernbereichen können sich Menschen auf unterschiedliche Weise nähern. Die je eigenen Fragen sind der Ausgang des Lernens und Arbeitens. Komplexe Aufgaben – wie im Theaterspiel oder in einer Band oder beim Bau eines Seifenkistenautos oder bei vielsprachigen Flugblättern oder, oder, oder – werden in Teams angegangen; Teams, in denen jede und jeder ihre und seine nützliche Rolle für die Gesamtheit und für das Gesamt-Werk finden kann.
Individualisierte Lern-Pläne treten immer mehr an die Stelle generalisierter Lehr-Pläne. Den je eigenen Fragen der Individuen nachzuspüren ist wichtiger als die routinierte Verbreitung vorgestanzter Antworten.
+ Unser Denken spricht in unserer Sprache. Unsere Sprache formt unser Denken. Inklusives Denken und Handeln geht mit hoher Sprachsensibilität einher. Etikettierende Begriffe und Ausdrucksweisen werden gemieden. Es gibt keine „I-Klassen” und schon gar keine „I-Kinder”. Menschen haben zuvörderst persönliche, individuelle Namen und heißen nicht verall-gemein-ert nach Hautfarbe, Herkunft, Aussehen, Fortbewegungsart, Sinnesorganen, Temperament, Chromosomen... Zuerst ist jedes Ich ICH – und erst dann möglicherweise Mitglied einer Merkmals-Gruppe. Was Individuen auch können und wollen, zuerst und überwiegend wird immer von den Stärken jeder Person gesprochen. Dann und danach können auch Einschränkungen – die Ganzheitlichkeit einer Personen ergänzend – genannt werden.
+ Weil alle Vielerlei und jede Frau und jeder Mann Bestimmtes können und niemand nichts, ist Team-Arbeit und Team-Leben kennzeichnend für Inklusion. Bei Kindern und Jugendlichen ist das nicht anders als bei Erwachsenen. Aufgaben sind in der Regel Team-Aufgaben. Herausforderungen werden gemeinschaftlich angegangen. Chancen werden gemeinsam erkannt und verwirklicht. Inklusions-Kollegien sind multiprofessionelle Teams. Kompetenzen, die im Team – noch – nicht vorhanden sind, werden durch Kooperationspartner aus dem Umfeld eingeholt.
+ In inter-aktiven Runden der Emotion und der Reflexion spüren die Vielen in der Gemeinsamkeit nach, ob und wie die Bedürfnisse der Einzelnen und der Gemeinschaft schon erfüllt wurden und wie sie noch besser erfüllt werden können.

+ Sich mit Fremdem anzufreunden ist Leitprinzip allen Lernens und Handelns. Sich mit Fremdem anzufreunden ist zusätzlich ein eigenes, ein zentrales Lernfeld mit hohem Gewicht und von herausgehobener Bedeutung, das von allen – weitgehend selbst-bestimmt und dennoch dialogisch abgestimmt – mit Phantasie und Realismus angegangen und ausgefüllt wird.

WEITER DENKEN

Weil nichts Inklusives abgeschlossen sein kann – Inklusion heißt nicht, ein- oder abschließen, sondern auf-schließen, heißt nicht weggehen, sondern aufeinander zu-gehen –, ist hier Platz für SIE und für DICH; dafür, dem inklusiven Leben durch Zusammen-Leben, dem gemeinsames Lernen und Arbeiten und umfassendes SEIN Ihre und Deine Facette hinzuzufügen...
Und alles WEITER-Denken sei durchdrungen von der Weisheit des Talmud:

Achte auf deine Gedanken, denn sie werden Worte.
Achte auf deine Worte, denn sie werden Handlungen.
Achte auf deine Handlungen, denn sie werden Gewohnheiten.
Achte auf deine Gewohnheiten, denn sie werden dein Charakter.
Achte auf deinen Charakter, denn er wird dein Schicksal.

Otto Herz ist Reformpädagoge, Psychologe und Autor zahlreicher pädagogischer Bücher. Als Mitarbeiter von Hartmut von Hentig baute er die Laborschule und das Oberstufenkolleg an der Universität Bielefeld auf und war Mitglied im Geschäftsführenden Bundesvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

„Der Umgang mit Kindern ist anstrengend“

Von Lucie Meier

„An den erwachsenen Leser: Ihr pflegt zu sagen: ‚Der Umgang mit Kindern ist anstrengend.‘ Ihr habt recht. Ihr sagt: ‚Weil wir uns zu ihren Begriffen herablassen müssen.‘ Herablassen, hinunterbeugen, uns krümmen, kleinmachen. Ihr irrt. Nicht das ist es, was uns anstrengt. Sondern – dass wir uns aufschwingen müssen zu ihren Gefühlen. Aufschwingen, emporrecken, auf die Zehenspitzen stellen, heranreichen. Um sie nicht zu verletzen.“ *Janusz Korczak*

Inklusion ist allumfassend zu sehen, das heißt, sie ist nicht auf einen Lebensbereich oder -abschnitt fokussiert, sondern bezieht vielmehr das ganze Leben mit ein. Dementsprechend bildet Inklusion keinen inhaltslosen Begriff, sondern vielmehr eine Einstellung, die sich zunächst noch in der Gesellschaft durchsetzen muss. Auch für den Bildungsbereich, der das Fundament für den Zugang von Menschen zur Arbeitswelt legt, ist insofern eine umfassende Aufklärung im Bereich der inklusiven Erziehung und Bildung notwendig. Der Inklusion liegt dabei ein ganzheitliches Menschenbild zugrunde. Damit sind alle Vorstellungen gemeint, die der Mensch als Teil der Welt hat. Es ist das, was uns als Mensch ausmacht und als das, was wir in uns selbst erleben (vgl. Feuser, 2012). In den Bereichen von Erziehung und Bildung ist Inklusion nicht erst jetzt in den Fokus von Debatten geraten. So soll es beispielsweise bereits seit 1990 in Hessen keine reinen Sonderkindergärten mehr geben.

Nachdem das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) 2009 ratifiziert und damit auch der Begriff der Integration weitestgehend von dem der Inklusion abgelöst wurde, sind neben Regierungen und anderen auch Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Therapeutinnen und Therapeuten nun jedoch in der Pflicht, alle Kinder gleichermaßen in ihrer individuellen Entwicklungslage zu fördern und zu begleiten. Dies verlangt zunächst, die Bedürfnisse, Entwicklungen und Entwicklungsbedürfnisse des Kindes verstehen und nachvollziehen zu können. Kinder kommen mit einer angeborenen Lust am Erforschen und Lernen auf die Welt. Davon ist kein Kind ausgeschlossen. Die Frage ist lediglich, auf welchem Entwicklungsniveau das Kind gerade steht. Der Hirnforscher Prof. Dr. Gerald Hüther geht davon aus, dass jedes Kind mit zwei Grundbedürfnissen geboren wird. Das erste ist jenes engster, vertrauter Verbundenheit und das zweite jenes, aus dieser Verbundenheit heraus über sich selbst hinaus wachsen zu können, größer, freier und selbstständiger zu werden. Diese Bedürfnisse bilden als gemachte und stets erneuerte Lebenserfahrungen das Fundament für lebenslange Lern- und Begeisterungsfähigkeit, Neugier und Entdeckerlust (vgl. Hüther, 2008).

Wenn nun jedoch diese Grunderfahrungen verletzt werden, verkümmert die kindliche Lust am Entdecken und Lernen mit der Zeit. Das bedeutet, dass die Umwelt – also auch Pädagoginnen, Pädagogen, Lehrerinnen, Lehrer, Therapeutinnen und Therapeuten – auf diese Grundbedürfnisse der Kinder besonders eingehen müssen. Dies gilt für alle Kinder gleichermaßen. Ist ein Kind in seiner Entwicklung verzögert, stellt dies letztlich vor allem eines dar, nämlich ein Attest an die Umwelt, in Bezug auf diese beiden Grundbedürfnisse unzulänglich mit dem Kind umgegangen zu sein. Insbesondere an dieser Stelle ist es dann notwendig, Kinder zu fördern und sie in ihren Wünschen nach Verbundenheit auf der einen und Freiheit auf der anderen Seite so zu bestärken, dass sie wieder Freude am Leben und Erleben, am Lernen und Erforschen finden. Um sie in ihrer Entwicklung zu bestärken, müssen Kinder daher entwicklungsfördernde Strukturen vorfinden. Damit ist vor allem eine Wertschätzung gegenüber ihrem Wissensdrang und ihrer Entdeckerfreude gemeint, die ihnen bedingungslos entgegengebracht werden muss. Es wird deutlich, wie wichtig eine vertraute Verbindung zu Pädagoginnen und Pädagogen ist, um Kindern überhaupt die Möglichkeit der positiven Lernentfaltung zu geben. Diese Grundlagen sind essentiell und stellen ein Fundament dar, auf dem Entwicklung und Lust am Lernen aufbauen können und zwar so, dass das entsprechende Menschenbild sowie die Erkenntnisse moderner Neurobiologie sich als Lebens- und Wachstumsbedürfnisse überhaupt realisieren können..

Die Inklusionspädagogik, also das gemeinsame Bilden und Erziehen von Kindern mit und ohne Behinderungen, setzt somit nicht etwa ein neues Bild von Pädagogik voraus. Vielmehr ist Inklusionspädagogik geprägt von dem Gedanken der Individualität jeden Kindes, was keinesfalls ein neuer Ansatz ist. Schon in den reformpädagogischen Ansätzen, wie beispielsweise der Montessoripädagogik, ist die Grundhaltung dem Kind gegenüber bedingungslos respektvoll. Demnach blickt man zu dem Kind auf und beobachtet es dabei, wie es sich selbst zum Menschen entwickelt. „Montessori hält allen Erwachsenen – Eltern, Erzieherinnen, Erziehern, Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern, Politikerinnen und Politikern – den Spiegel vor. Sie verweist mit aller Deutlichkeit darauf, dass es primär gilt, auf das Kind zu blicken, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken – die es ganz ohne unser Zutun, ohne speziell konzipierte Lern- und Förderprogramme entwickelt hat – und somit vom Kind zu lernen“ (Becker-Textor, 2000).

Damit schließt sich der Kreis zur Inklusionspädagogik, denn wenn man Kinder an dem Punkt abholt, an dem sie gerade stehen, insbesondere also bei ihren individuellen Wünschen und Interessen und Fähigkeiten, dann ist es gar nicht mehr von Bedeutung, ob das Kind einen festgestellten

sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist oder nicht. Vielmehr setzt Pädagogik dann an der Individualität und Einzigartigkeit des Kindes an. Derlei Pädagogik wird in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren schon viel praktiziert, jedoch ändert sich dies meist mit Eintritt in die Schule. Die Inklusion tritt nun auch „über diese Schwelle hinaus" für das Recht eines jeden Kindes ein, unabhängig von individuellen Stärken und Schwächen gemeinsam leben und mit- wie voneinander lernen zu dürfen.

Der Anspruch eines inklusiven Bildungssystems sieht sich allerorten mit exklusiven Strukturen konfrontiert. Der Weg zur Inklusion erfordert daher auch und insbesondere einen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Perspektivenwechsel. Die Zuweisung von sonderpädagogischen Förderbedarfen beispielsweise darf nicht (mehr) der Selektion oder Stigmatisierung dienen, sondern muss auf Ansatzpunkte für weitere Entwicklung orientieren.

Jeder kann dazu beitragen, dass Inklusion gelingt. Ziel ist es, dass gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung trotz aller menschlichen Unterschiede möglich werden und so Chancengleichheit und Potentialentfaltung für alle Kinder gewährleistet wird. Dies setzt voraus, dass Pädagoginnen und Pädagogen Unterschiede grundsätzlich als normal ansehen und auch unabhängig von der Verfügbarkeit von Mitteln jedes Kind als Individuum annehmen.

Im deutschen Bildungssystem stehen sonderpädagogische Ressourcen leider nur dann zur Verfügung, wenn ein Kind einen festgestellten Förderbedarf aufweist, was jedoch nicht heißen soll, dass damit der Förderschullehrer nur für das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig wäre. Vielmehr ist es notwendig, sich als Pädagogenteam gegenseitig zu unterstützen, sodass sich das Team für die Schülerinnen und Schüler als solche und „in Summe" zuständig fühlt und nicht etwa allein der „Sonderpädagoge" nur für die „sonderpädagogischen Kinder". Für Booth & Ainsworth (Index für Inklusion) bedeutet Inklusion denn auch folgelogisch: „Die Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder ab(zu)bauen, nicht nur für jene mit Beeinträchtigungen oder diejenigen, die als Kinder ‚mit sonderpädagogischen Förderbedarf' eingestuft werden" (Booth, 2007).

Zudem ist die Umsetzung von Inklusion immer auch auf dem Hintergrund der vorhandenen Rahmenbedingungen zu sehen, sodass natürlich nicht überall perfekte Arbeit geleistet werden kann. Jedoch sollten Kinder mit Förderbedarfen aufgrund ihrer Diagnose hierbei grundsätzlich nicht ausgegrenzt werden, auch wenn sie einen (angeblich) höheren Betreuungsbedarf aufweisen als dieser schließlich im Rahmen der oftmals bestehenden Mangelverwaltung realisierbar ist. Vielmehr ist es erklärtes Ziel, ein Lernumfeld zu schaffen, in dem alle profitieren können. Dies gelingt vor allem dann, wenn die Hürden in den Köpfen und das eigene Schubladendenken zunehmend überwunden werden.

Im Kontext historischer Traditionen, der Industrialisierung und der massiv vorhandenen Segregation von Menschen mit Behinderungen, ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich das Bild eines hilfsbedürftigen Menschen als jenes eines „Behinderten" durchsetzte. Jedoch muss sich der gesellschaftliche Blick nun dahingehend ändern, dass nicht mehr die Fürsorge der Menschen mit Behinderungen im Vordergrund steht, sondern vielmehr ihre Teilhabe. Und dies beginnt vor allem im Bildungs- und Erziehungsbereich.

Auch wenn in unserer Gesellschaft der Leistung große Bedeutung beigemessen wird, sollte man auch im Bildungs- und Erziehungssystem das Vergleichen von Leistungen vermeiden. In der pä-

dagogischen Begleitung ist es wichtig, Kinder dabei zu unterstützen, in ihrem eigenen Tempo zu lernen, und sie dabei zu ermutigen, dies auch zu tun. „Jedes Kind ist einzigartig und verfügt über einzigartige Potenziale zur Ausbildung eines komplexen, vielfach vernetzten und zeitlebens lernfähigen Gehirns. Ob und wie es ihm gelingt, diese Anlagen zu entfalten, hängt, wie die neueste Gehirn- und Bindungsforschung zeigt, ganz wesentlich davon ab, ob ein Kind ein Gefühl von Vertrauen, Sicherheit und Geborgenheit in intensiven Beziehungen zu unterschiedlichen Menschen entwickeln kann“ (Hüther, 2005). Dabei ist es nicht von Bedeutung, ob ein Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist oder nicht. Wichtig ist nur, dass das Kind als ganzheitlicher Mensch gesehen wird und Pädagoginnen und Pädagogen ihm dies, also sein Wachstumspotential, verbunden mit seinem bedingungslosen Recht, zu sein (und zwar eben so, wie er oder sie ist), auch wertschätzend widerspiegeln. Neben dem entgegengebrachten Vertrauen und der notwendigen Anerkennung bildet dieses Menschenbild die grundlegende und notwendige pädagogische Einstellung, mit der ein gemeinsames Wachsen und Aufwachsen aller zu verwirklichen ist.

Lucie Meier studiert an der evangelischen Hochschule Darmstadt Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education und ist Mitglied der GEW.

Literatur:

Becker-Textor, I. (2000): Maria Montessori - der pädagogische Ansatz, in: Fthenakis, W., Textor, M. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim/Basel: Beltz, S. 30-41.

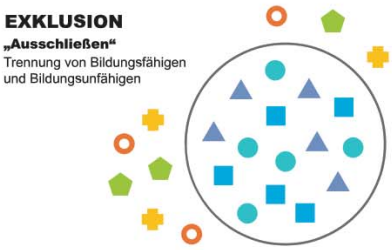
Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2007): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln, S. 14.

Feuser, G. (2012): Vortrag im Rahmen der Interdisziplinären Ringvorlesung der Universität Zürich und der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (ETH) im Frühjahrsemester 2012 unter dem Titel „Menschenbilder” am 29.03.2012.

Hüther, G./Gebauer, K. (2005): Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns, in: Kinder brauchen starke Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung, S. 5 ff.

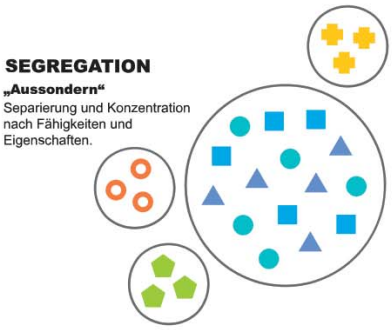
Hüther, G./Nitsch, C. (2008): Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden. München: Gräfe und Unzer Verlag.

Von der Exklusion zur Inklusion



Exklusion

Theorie der Bildungsunfähigkeit
Diese besagt: Es gibt Menschen, die nicht bildungsfähig sind und deshalb keinen Anspruch auf Bildung haben. Diese Theorie beeinflusst – gerade in Deutschland – das heutige Denken immer noch. Heute ist man sich einig, dass jeder Mensch bildungsfähig ist.

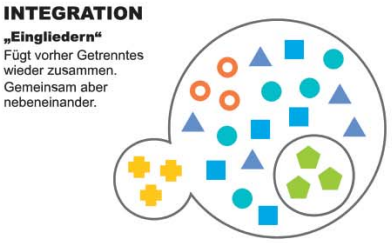


Segregation

Zwei-Schulen-Theorie
Alle Menschen sind bildungsfähig und haben ein Recht auf Bildung. Bestimmte Menschen brauchen gesonderte, ausgewählte Bildungsstätten.

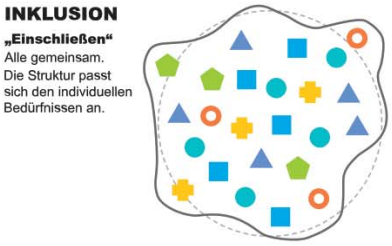
Integration 1

Gemeinsamer Unterricht im Zwei-Schulen-System
Innerhalb des allgemeinen Schulsystems gibt es besondere Klassen und Gruppen für die sonderpädagogische Förderung.



Integration 2

Es gibt eine Schule. In der allgemeinen Schule gibt es besondere Gruppen, Klassen und Systeme für die gesonderte Förderung.



Inklusion

Theorie der ungeteilten heterogenen Lerngruppe
Alle gehen in eine Schule.
„Nicht die Kinder müssen integrationsfähig werden und sich an die Schule anpassen, sondern die Schule passt sich an die Kinder an“ (Wocken).

Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Schritte_zur_Inklusion.svg#filelinks

Inklusion in der Schule – ein Lippenbekenntnis

Von Brigitte Schumann

78 Nichtregierungsorganisationen haben sich als BRK (= UN-Behindertenrechtskonvention)-Allianz verpflichtet, bestehende Menschenrechtsverletzungen an Menschen mit Behinderungen in Deutschland aufzuzeigen und diese in Berichtsform dem zuständigen Fachausschuss der Vereinten Nationen als Parallelbericht zum ersten Deutschen Staatenbericht der Bundesregierung im nächsten Jahr zukommen zu lassen. Auf der Basis dieser Berichte wird der Fachausschuss die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland überprüfen und Empfehlungen aussprechen. In einem Kurzbericht (Download unter www.kompre.de/brk/attachments/article/85/gemeinsame_upr_einreichung_deutschland_de_finale.doc) an den Menschenrechtsrat in Genf, der im nächsten Jahr überprüfen will, wie die Menschenrechtslage in Deutschland sich generell darstellt, hat das zivilgesellschaftliche Bündnis aktuell schon einen Vorgeschmack von der Kritik geliefert, die in seinem erweiterten Parallelbericht an den UN-Fachausschuss demnächst zur Sprache kommen wird.

Großer Handlungsbedarf für Deutschland – enttäuschende Maßnahmen

In ihrer allgemeinen Einschätzung sieht die Allianz „für Deutschland großen Handlungsbedarf, denn die konsequent menschenrechtliche Perspektive ist in der deutschen Behindertenpolitik und der Gesetzgebung noch nicht ausreichend umgesetzt." Kritisiert wird die generelle Tendenz der Bundesregierung, diesen Handlungsbedarf zu relativieren. Diese Haltung spiegele sich auch in dem enttäuschenden Nationalen Aktionsplan wider. Mit ihm würde die Umsetzung der BRK-Zielsetzung keineswegs gesichert. Der Aktionsplan sei mit seinen Maßnahmen inhaltlich wenig ambitioniert, viel zu unverbindlich und kaum auf die spezifischen Belange der Menschen mit Behinderungen bezogen. Die Empfehlung des Bündnisses lautet: „Die Bundesregierung ist aufgefordert, umgehend konkrete gesetzgeberische Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK in nationales Recht sowie Sanktionsmechanismen bei Nichtumsetzung einzuleiten."

Auch die Beteiligung der Zivilgesellschaft „auf Augenhöhe" wird eingefordert. Deren Nichtbeteiligung habe z.B. dazu geführt, dass die amtliche Übersetzung der UN-BRK fehlerhaft geraten und ungeeignet für die Bewusstseinsbildung sei. Mit Bezug auf die falsche Wiedergabe des englischen Begriffs „inclusion" durch den deutschen Begriff „Integration" wird die Bundesregierung aufgefordert, eine verbindliche Korrektur der Übersetzung vorzunehmen. Die Empfehlung lautet: „Gemeinsam mit Menschen mit Behinderungen hat die Bundesregierung verbindliche Beteiligungsstandards für alle Bereiche des politischen Planens und Handelns zu erarbeiten, um die durchgängige Partizipation sicherzustellen."

Magere Integrationsquoten

Der Bogen der Kritik ist weit gespannt und reicht von den Themen Barrierefreiheit, Betreuungsrecht, Gewalt, Assistenz bis hin zum Arbeitsmarkt. Die Kritik an „Inklusion in der Schule" fällt besonders vernichtend aus. Zusammengefasst lautet hier die Bewertung: „Von inklusiver schulischer Bildung ist Deutschland weit entfernt."

Dazu werden die im internationalen Vergleich besonders mageren Integrationsquoten angegeben, die in der Sekundarstufe noch deutlich geringer ausfallen. Die vielfältigen Barrieren werden dezidiert angeführt, die den Zugang zur allgemeinen Schule für Kinder mit Behinderungen versperren.

„Ein behindertes Kind muss in die Regelschule nur aufgenommen werden, wenn die notwendigen personellen, organisatorischen und sächlichen Bedingungen bestehen. An diesen fehlt es. Angemessene Vorkehrungen, Nachteilsausgleiche und barrierefreie Lehr- und Lernmittel werden an Regelschulen nicht ausreichend bereitgestellt."

Mit Blick auf die vorherrschende Lernkultur an den allgemeinen Schulen wird das Schulsystem mit seinen Auslesestrukturen in den Mittelpunkt der Kritik gerückt. „Die Regelschulen sind auf Inklusion kaum vorbereitet. Sie sind selten barrierefrei. Eine Pädagogik der Vielfalt, die allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird, wird dort kaum praktiziert. Stattdessen wurzelt das deutsche Schulsystem (einschließlich des Bewusstseins vieler Pädagoginnen und Pädagogen) tief im Denken homogener Lerngruppen."

Den Bundesländern wird ein unterschiedlicher Handlungswille attestiert. Oft wirke allerdings die Inklusionsdebatte als Lippenbekenntnis. Es fehle an geeigneten Maßnahmen zur Unterstützung der Schulen. Für die „notwendigen, tiefgreifenden Veränderungsprozesse" wird daher „ein strukturiertes Gesamtkonzept inklusive eines verbindlichen Zeitplanes von Bund und Ländern, weitere Forschung und die angemessene Partizipation der Zivilgesellschaft" eingefordert. „Das Menschenrecht auf inklusive Bildung ist anzuerkennen, Gesetzes- oder Ressourcenvorbehalte sind zu streichen."

Dr. Brigitte Schumann war 16 Jahre Lehrerin an einem Gymnasium, zehn Jahre Bildungspolitikerin und Mitglied des Landtags von NRW. Der Titel ihrer Dissertation lautete: „Ich schäme mich ja so!" - Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle" (Bad Heilbrunn 2007). Derzeit ist Brigitte Schumann als Bildungsjournalistin tätig.

Dieser Beitrag erschien zuerst in „Humane Schule" (Zeitschrift des Bundesverbandes der Aktion Humane Schule e. V.), November 2012. Wir danken der Autorin und der Redaktion für die Genehmigung.

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Bildungssystem: Wie es steht und wie es geht

Von Marcus Funke, Jan Schubert und Kristin Ziegeler

Marcus Funke

Jan Schubert

Kristin Ziegeler

In allen Bundesländern besteht aktuell ein Parallelsystem von allgemeinen Schulen und Förderschulen. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung werden in der Regel nicht gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung, sondern getrennt an Förderschulen unterrichtet. Zwar gibt es Ausnahmen, aber wie eine von der Bertelsmann Stiftung im März 2013 veröffentliche Untersuchung zeigt, besucht in den meisten Bundesländern die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung Förderschulen.

Ausnahmen von diesem statistischen Befund beruhen im Wesentlichen darauf, dass einzelne Länder zwischenzeitlich begonnen haben, Schülerinnen und Schülern mit Behinderung den Zugang zu allgemeinen Schulen zwar zu erleichtern, ohne Schülerinnen und Schülern mit Behinderung jedoch ein einklagbares Recht auf Unterricht an der wohnortnächsten allgemeinen Schule zu gewähren.

Die Ziele, auf deren Umsetzung sich die beteiligten Staaten in dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen („UN-Behin dertenrechtskonvention") geeinigt haben, sind damit in Deutschland bislang nicht erreicht.

Die Entscheidung pro Inklusion ist gefallen

Aus juristischer Sicht geht es nicht mehr um die Frage des „Ob" der Inklusion. Denn mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention am 30. März 2007 hat sich die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtlich zur vollständigen Umsetzung der sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergebenden Rechte und Pflichten und damit auch zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland verpflichtet. Der Bund ist dieser Pflicht mit seinem Gesetz vom 21. Dezember 2008 zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nachgekommen und hat die Konvention in innerstaatliches Recht transformiert. Damit ist jedoch noch keine Umsetzung der Regelungen der Konvention erfolgt, die das Bildungs- und Schulrecht betreffen. Denn aufgrund der sich aus dem Grundgesetz ergebenden bundesstaatlichen Kompetenzordnung kann der Bundesgesetzgeber diese Regelungen der Konvention nicht selbst umsetzen. Dies betrifft insbesondere das Menschenrecht auf inklusive Bildung aus Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und die Anwendung des Gleichheitssatzes aus Art. 5 der UN-Behindertenrechtskonvention auf Bildungseinrichtungen. Insofern liegt die Umsetzungskompetenz bei den Ländern. Auch insoweit stellt sich die Frage des „Ob" der Umsetzung nicht mehr. Denn auch die Länder sind an die Konvention gebunden, da sie vor Begründung der völkerrechtlichen Verpflichtungen, der Staatspraxis nach dem „Lindauer Abkommen" (1) entsprechend, ordnungsgemäß vom Bund beteiligt wurden und daher gegenüber dem Bund verpflichtet sind, die im Außenverhältnis den Bund treffenden völkerrechtlichen Verpflichtungen innerstaatlich umzusetzen. Damit liegt die Pflicht zur Umsetzung der Konvention seit knapp fünf Jahren bei den Bundesländern.

Es geht nur noch um die Ausgestaltung

Seit dem Abschluss der Behindertenrechtskonvention geht es also nur noch um die Frage des „Wie" der Inklusion, also darum, wie eine inklusive Bildungslandschaft, in der Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen können, ausgestaltet wird.

Die in den Schulgesetzen der meisten Bundesländer bislang gefundene „Lösung" für ein inklusives Schul- und Bildungssystem ist von der UN-Behindertenrechtskonvention nicht gedeckt und setzt das völkerrechtlich verbindlich vorgegebene Menschenrecht auf inklusive Bildung nicht im gebotenen Umfang in deutsches Recht um. Denn die Mütter und Väter der Behindertenrechtskonvention haben den Vertragsstaaten bei der Umsetzung der Inklusion nicht freie Hand gelassen, sondern einen Rahmen für die Umgestaltung des Schul- und Bildungswesens vorgegeben. An den Stellen, an denen die UN-Behindertenrechtskonvention keine genauen Vorgaben macht, bedarf es der Auslegung. Die Prüfung der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention und die Auslegung ihrer Regelungen führt zu folgenden Eckpunkten, die bei einer völkerrechtskonformen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in das jeweilige Landesrecht zwingend zu berücksichtigen sind:

- Verankerung des Grundsatzes inklusiver Bildung im gesamten Bildungswesen. Die UN-Behindertenrechtskonvention strebt eine umfassende Inklusion von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung in ihr räumliches und soziales Umfeld an. Die Verpflichtung zur Schaffung eines umfassenden inklusiven Bildungswesens folgt aus dem Menschenrecht auf inklusive Bildung gemäß Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention sowie aus der Anwendung des Gleichheitssatzes auf Bildungsinstitutionen gemäß Art. 5 der UN-Behindertenrechtskonvention. Diese Regelungen gelten nicht nur für Schulen, sondern auch für Einrichtungen der Kinderbetreuung und der weiterführenden Bildung, da auch letztere nach deutschem Verständnis Teil des Bildungssystems sind.
- Individueller und einklagbarer Rechtsanspruch auf Zugang zur wohnortnächsten allgemeinen Schule. Aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergibt sich, dass Kinder und Jugendliche im jeweiligen Schulgesetz ein einklagbarer Anspruch auf diskriminierungsfreien Zugang zur wohnortnächsten allgemeinen Schule gegeben werden muss. Menschen mit Behinderungen dürfen nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden; für Schulbehörden darf es kein Recht geben, Kinder und Jugendliche mit Behinderung einer Förderschule zuzuweisen.
- Recht auf die zur Gewährleistung inklusiver Bildung erforderlichen angemessenen Vorkehrungen. Ein wichtiges Instrument der UN-Behindertenrechtskonvention zur Umsetzung der Inklusion sind angemessene Vorkehrungen. Kinder und Jugendliche mit Behinderung benötigen im Einzelfall besondere Hilfe beim Zugang zur Bildungseinrichtung und ihren Angeboten, etwa bei der Überwindung von physischen Barrieren oder der Kommunikation im Unterricht. Deshalb besteht neben dem völkerrechtlich geforderten subjektiven Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zu inklusiver Bildung ein völkerrechtlich ebenfalls verpflichtend vorgegebenes subjektives Recht darauf, dass solche angemessenen Vorkehrungen getroffen werden, die erforderlich sind, um das Menschenrecht auf inklusive Bildung wirksam zu gewährleisten. Das Versagen von angemessenen Vorkehrungen ist eine Form der Diskriminierung, die nach der UN-Behindertenrechtskonvention verboten ist.
- Entwicklung aller Kindertageseinrichtungen und Schulen zu inklusiven Bildungseinrichtungen und Abschaffung des segregierenden Schulsystems. Nach den völkerrechtlich verbindlichen Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention sind alle Kindertageseinrichtungen und Schulen verpflichtet, sich zu inklusiven Bildungseinrichtungen zu entwickeln. Das segregierende Schulsystem, in dem zwischen Kindern mit und ohne Behinderung getrennt wird, wird von der UN-Behindertenrechtskonvention zurecht als diskriminierend bewertet. Es kann daher für Eltern von Kindern mit Behinderung auch kein dauerhaftes Wahlrecht zwischen inklusiver all-gemeiner Schule und segregierender Förderschule geben.
- Zügige Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Die Behindertenrechtskonvention verpflichtet die Vertragsstaaten zur schnellen und effektiven Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Da sich das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im März 2014 zum fünften Mal jährt, kann in Deutschland von einer zügigen Umsetzung kaum mehr die Rede sein.

Von den Eckpunkten zu einem konkreten Gesetzentwurf

Diese völkerrechtlich verbindlichen Vorgaben erfordern eine Umgestaltung der vorhandenen deutschen Bildungslandschaft. Denn viele Jahre hat man versucht, Menschen mit Behinderung dadurch gerecht zu werden, dass man für sie gesonderte Einrichtungen geschaffen hat, deren Aufgabe es einzig und allein war, sie zu unterrichten und zu betreuen. Dabei hat man hingenommen, und wohl auch angefangen, es als selbstverständlich zu empfinden, Menschen mit Behinderung von den Bildungseinrichtungen der Mehrheitsgesellschaft, die ohne Behinderung lebt, auszuschließen. In den letzten Jahren hat sich sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene das Verständnis des gesellschaftlichen Miteinanders von Menschen mit und ohne Behinderung von der

Exklusion hin zur Inklusion entwickelt. Dies ist in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben; Inklusion wird damit zur verbindlichen Vorgabe für die Vertragsstaaten der Konvention gemacht.

Der Verein „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen Hessen e.V." (inzwischen „Gemeinsam leben Hessen e.V."), die „Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen e.V." sowie die „Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – gemeinsam lernen Nordrhein-Westfalen e.V." haben in den letzten Jahren in Zusammenarbeit mit der Rechtsanwaltskanzlei Latham & Watkins LLP für die Länder Hessen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen Gesetzentwürfe entwickelt, die die in den Eckpunkten zusammengefassten verbindlichen völkerrechtlichen Vorgaben der Behindertenrechtskonvention aus Art. 24 und Art. 5 umfassend und völkerrechtskonform in das jeweilige Bildungs- und Schulrecht umsetzen. Die Gesetzesentwürfe zeigen damit auf, wie es möglich ist, den völkerrechtlichen Pflichten Folge zu leisten und in fiskalisch verantwortungsbewusster Weise innerhalb eines überschaubaren Zeitraums das Menschenrecht auf inklusive Bildung effektiv zu verwirklichen. Jeder Gesetzentwurf ist an die Besonderheiten des jeweiligen Landesrechts angepasst. Die Gesetzesentwürfe wurden von den Landesarbeitsgemeinschaften veröffentlicht und sind auf deren Internet-Seiten einsehbar.

So gelingt der Systemwechsel

In Anbetracht der Tatsache, dass die UN-Behindertenrechtskonvention nicht weniger als einen Bewusstseins- und Systemwechsel verlangt, ist es eine besondere Herausforderung, einen behutsamen, praktikablen und fiskalisch verantwortungsbewussten Vorschlag für die Gestaltung des Über-gangs vom heutigen segregierenden zu einem inklusiven Bildungssystem zu machen. Der Transformationsprozess, den insbesondere die Schulen vor sich haben, ist dabei am aufwendigsten, da hiervon die meisten Kinder und Jugendlichen betroffen sind. Insofern machen die Gesetzesentwürfe die praxistauglichen Vorschläge:

Zunächst werden die bisherigen Förderschulen als Außenstellen in so genannte „Förderkompetenzzentren" eingegliedert. Die Förderschulen nehmen in der Folge keine neuen Schülerinnen und Schüler mehr auf, so dass sie sich innerhalb weniger Jahre sukzessive in Schulen ohne Schülerinnen und Schüler verwandeln. Parallel dazu wird inklusions- und förderpädagogische Kompetenz an den allgemeinen Schulen aufgebaut. Während der Übergangsphase erhalten Eltern ein temporäres und beschränktes Wahlrecht: Eltern von Kindern mit Behinderung, die eine Außenstelle des Förderkompetenzzentrums besuchen, dürfen bis zur Auflösung dieser Außenstelle wählen, ob ihr Kind in der allgemeinen Schule unterrichtet werden oder den Schulbesuch an der Außenstelle abschließen soll. Eine Rückversetzung an die Außenstelle ist ausgeschlossen.

Lehrkräfte in den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, die in diesen Förderschwerpunkten unterrichten sowie das weitere in diesem Bereich eingesetzte Personal werden sukzessive an die allgemeinen Schulen versetzt („förderpädagogische Grundkompetenz"), und zwar in dem Maße, in dem jedes Jahr Klassen in den „Förderkompetenzzentren" entfallen. Damit verfügen die allgemeinen Schulen binnen vier bis fünf Jahren über die Kompetenz für die Beschulung der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung; denn zwei Drittel aller Förderschülerinnen und Förderschüler werden bundesweit den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet. Dies erfolgt gleichzeitig mit der Aufnahme der Kinder mit Förderbedarf an den allgemeinen Schulen. Die Lehrerinnen und Lehrer aus bisherigen Förderschulen mit anderen Förderschwerpunkten werden

in die „Förderkompetenzzentren“ versetzt und unterstützen die inklusiven Schulen, bei denen sie Doppelmitglied im Kollegium werden können („förderpädagogische Zusatzkompetenz“). Dadurch können diese Lehrkräfte zielgerichtet dort eingesetzt werden, wo ein Kind mit einer statistisch selteneren Behinderung eine inklusive Schule besucht. Die Außenstellen der Förderkompetenzzentren sollen zunehmend (und nach Abschluss des Transformationsprozesses von vier bis fünf Jahren ausschließlich) Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in den inklusiven Schulen unterstützen. Daneben haben sie die Aufgabe, die inklusiven Schulen durch Organisationsentwicklung und Lehrerfortbildung zu unterstützen.

Schlusswort

Im Detail die Gründe für die schleppende Umsetzung der verbindlichen Vorgaben aus der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland zu untersuchen, ist nicht Ziel dieses Beitrags. Dies bleibt einer gesellschaftlichen Diskussion bzw. einer Diskussion in den Landesparlamenten vorbehalten. Ziel dieses Beitrags ist allerdings klarzustellen, dass es aus juristischer Sicht schon lange nicht mehr um die Frage des „Ob“ der Inklusion, sondern nur noch um die Frage des „Wie“ geht. Denn von Rechts wegen gehören Menschen mit Behinderung überall und von Anfang an dazu. Die Länder stehen in der Pflicht, dem völkerrechtlich verbürgten Recht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung auf inklusive Bildung im Bildungs- und Schulbereich Geltung zu verschaffen. Damit soll der Beitrag zeigen, wie sich die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Regelungen in das deutsche Recht übertragen lassen und welche Eckpunkte dabei zu berücksichtigen sind. Für die konkrete Umsetzung bieten die in den letzten Jahren vorgelegten Gesetzesentwürfe der Landesarbeitsgemeinschaften in Hessen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen eine geeignete Grundlage.

Dr. Marcus Funke ist Partner im Corporate Department im Frankfurter Büro von Latham & Watkins. Seine Praxisgebiete umfassen insbesondere das Kapitalmarktrecht und das Gesellschaftsrecht. Marcus Funke leitet seit sechs Jahren ein Team von Anwältinnen und Anwälten, das im Rahmen der Pro Bono Tätigkeit der Kanzlei für Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen tätig ist.

Dr. Jan Schubert ist Associate im Corporate Department im Frankfurter Büro von Latham & Watkins. Seine Praxisgebiete umfassen insbesondere Mergers & Acquisitions und das Gesellschaftsrecht. Er hat die Erstellung eines Gesetzentwurfs zur Umsetzung der Regelungen der UN-Behindertenrechtskonvention in das Landesrecht von Nordrhein-Westfalen betreut.

Kristin Ziegeler ist Associate im Litigation Department im Frankfurter Büro von Latham & Watkins. Sie ist mit der Prozessführung in wirtschaftsrechtlichen Gerichts- und Schiedsverfahren betraut. Sie hat insbesondere die Erstellung eines Gesetzentwurfs zur Umsetzung der Regelungen der UN-Behindertenrechtskonvention in das Landesrecht von Baden-Württemberg betreut.

Latham & Watkins LLP ist eine internationale Wirtschaftskanzlei mit mehr als 2.000 Anwältinnen und Anwälten und 32 Büros weltweit. In Deutschland ist die Kanzlei mit insgesamt 170 Anwältinnen und Anwälten in Düsseldorf, Frankfurt am Main, Hamburg und München vertreten. Die Pro Bono-Tätigkeit der Kanzlei besteht in der kostenlosen Beratung und Vertretung gemeinnütziger Organisationen, Nichtregierungsorganisationen (NGOs), Stiftungen sowie im Engagement für die Förderung und Verbreitung von Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten.

(1) Mit dem Lindauer Abkommen von 1957 haben sich Bund und Länder darüber verständigt, dass der Bund für die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtliche Verträge auch zu Materien abschließen kann, bei denen nach dem Grundgesetz die alleinige Gesetzgebungs- oder Verwaltungskompetenz den Ländern zusteht; vor Abschluss solcher völkerrechtlichen Verträge werden die Länder vorab beteiligt und wird ihre Zustimmung eingeholt.

Steine statt Brot

Das neue Hessische Schulgesetz und die inklusive Beschulung

Von Rupert von Plottnitz

Bereits im Jahre 2006 hat die Bundesrepublik in New York bei den Vereinten Nationen die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet. Dabei hat die damalige Bundesregierung nicht etwa hinter dem Rücken der für das Schulrecht und die Schulgesetzgebung zuständigen Bundesländer gehandelt. Im Gegenteil: Vor der Unterzeichnung der Konvention in New York wurde im so genannten Verfahren nach dem Lindauer Abkommen das Votum sämtlicher Bundesländer zum Für und Wider der Konvention eingeholt. Dabei hat Hessen – wie alle übrigen Bundesländer auch – der Unterzeichnung der Konvention schon Monate bevor sie durch die Bundesregierung erfolgt ist, ausdrücklich ihre Zustimmung erteilt.

Auch Hessen war für die Inklusion

Mit ihrer Zustimmung haben die Bundesländer die in Artikel 24 der Konvention festgelegte Verpflichtung der Unterzeichnerstaaten akzeptiert, im Interesse der Beseitigung der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten und sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und an weiterführenden Schulen haben“ (Artikel 24 Ziffer 2 b).

Der Bundestag hat die Konvention am 18. Dezember 2008 ratifiziert und damit als Gesetz zum Bestandteil des Rechtes der Bundesrepublik gemacht. Auch dem Übernahmegesetz, das am 27. März 2009 in Kraft getreten ist, haben die Bundesländer zuvor im Bundesrat ohne Ausnahme zugestimmt.

Betrachtet man die Chronologie der Verankerung der Konvention und der Verpflichtung, die sie auf Seiten der Unterzeichnerstaaten schafft, im nationalen Recht der Bundesrepublik, so lassen sich zwei Dinge feststellen:

- Bund und Länder haben schon im Jahre 2006 aus freien Stücken und ohne jede Einschränkung ihre Verpflichtung, das Recht behinderter Schülerinnen und Schüler auf Teilnahme am inklusiven Unterricht in der allgemeinen Schule sicherzustellen, anerkannt.
- Seitdem ist ein halbes Jahrzehnt vergangen, ohne dass es in Hessen und in den meisten übrigen Bundesländern einen verbindlichen Rechtsanspruch auf die Teilnahme der betroffenen Schülerinnen und Schüler am inklusiven Unterricht gibt.

Zwar hat der Hessische Landtag am 10. Juni 2011 ein neues, am 1. August 2011 in Kraft getretenes Schulgesetz aus der Taufe gehoben, das in der Frage der Inklusion und der inklusiven Beschulung zumindest die Sprache der UN-Behindertenrechtskonvention übernimmt, doch zeigt ein Vergleich des neuen mit dem alten Hessischen Schulgesetz, dass auch das neue Gesetz in der Frage der inklusiven Beschulung den betroffenen Schülerinnen und Schülern deren Eltern mehr Steine als Brot bietet.

Zwar gab es im alten Schulgesetz ein Wahlrecht der Eltern zugunsten der Teilnahme ihrer betroffenen Kinder am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule, doch die Durchsetzung dieses Wahlrechtes scheiterte in den meisten Fällen daran, dass der Schulverwaltung das Recht

eingeräumt war, unter Hinweis auf das Fehlen der notwendigen räumlichen und personellen Voraussetzungen ihr Veto gegen das Wahlrecht der Eltern einzulegen.

Nach dem neuen Hessischen Schulgesetz soll die „inklusive Beschulung" von Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung „als Regelform in der allgemeinen Schule in enger Zusammenarbeit mit dem zuständigen sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrum und ggf. unter Beteiligung der Förderschule" stattfinden (§ 51 Abs.1 S.1 HSchG).

Besteht als Folge einer Behinderung Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, so entscheidet nach dem neuen Gesetz nicht mehr – wie bisher – das zuständige Staatliche Schulamt, sondern – gestützt auf eine Empfehlung des bei ihr einzurichtenden Förderausschusses – zunächst die jeweils zuständige allgemeine Schule im Benehmen mit dem Staatlichen Schulamt über die inklusive Beschulung der Betroffenen (§ 54 Abs.2 HSchG). Bei seiner Empfehlung ist der Förderausschuss der Schule allerdings nicht frei. Er muss sie zuvor vom Staatlichen Schulamt, das selbst im Förderausschuss unmittelbar nicht vertreten ist, genehmigen lassen.

Im Ergebnis entscheidend ist allerdings, dass auch das neue Hessische Schulgesetz erklärtermaßen davon absieht, die Verpflichtungen, die die Bundesrepublik in Artikel 24 der Konvention eingegangen ist, mit der Schaffung eines verbindlichen Rechtsanspruches auf inklusive Beschulung zugunsten derjenigen Betroffenen, die sich diese wünschen, einzulösen. Stattdessen gibt es auch weiterhin die Barriere des sogenannten Ressourcenvorbehaltes. Fehlt es an den für die sonderpädagogische Förderung notwendigen „räumlichen und personellen Möglichkeiten", an den „erforderlichen apparativen Hilfsmitteln" oder an der Verfügbarkeit besonderer Lehr- und Lernmittel, so entscheidet – nach Anhörung der Eltern und auf der Grundlage der Empfehlung des Förderausschusses – wie gehabt das Staatliche Schulamt (§ 54 Abs. 4 HSchG). Es liegt in der Logik der Sache, dass das in der Praxis die Zuweisung an die Förderschule bedeutet.

Keinen Finger gerührt

An eher unscheinbarer Stelle sorgt das neue Schulgesetz im Übrigen sogar für eine deutliche Verschlechterung der Lage der betroffenen Eltern: Bisher hatten Widerspruch und Anfechtungsklage gegen die Zuweisung eines betroffenen Kindes an die Förderschule aufschiebende Wirkung. Dies schaffte nicht selten Spielraum für gütliche Einigungen im Widerspruchs- oder Klageverfahren, mit denen die angestrebte inklusive Beschulung noch erreicht werden konnte. Das neue Gesetz hingegen beseitigt die bisherige aufschiebende Wirkung, so dass von Anfang an nur noch der Weg des Eilrechtsschutzantrages zum Verwaltungsgericht verbleibt. Die Verfechter des neuen Hessischen Schulgesetzes verweisen gerne darauf, dass die Verwirklichung der UN-Behindertenrechtskonvention auch und gerade in der Frage der inklusiven Beschulung ein langer Prozess sei und sorgfältig vorbereitet werden müsse, so zuletzt Kultusministerin Henzler laut FAZ vom 9. August 2011. Fragt sich nur, warum dann bereits ein halbes Jahrzehnt vergangen ist, ohne dass die Gesetzgebung und die Schulverwaltung in Hessen überhaupt einen Finger gerührt haben, um die Ziele der Konvention zu realisieren.

Ebenso häufig heißt es, in der Frage der Unterrichtung der betroffenen Schülerinnen und Schüler an der allgemeinen Schule oder an der Förderschule sei das Wohl des einzelnen Kindes entscheidend. In dieser Frage aber haben sich die Konvention und mit ihr der Bund und die Länder längst festgelegt, denn zum inhaltlichen Kern der Konvention gehört die Überzeugung, dass die inklusive Beschulung dem Wohl der betroffenen Kinder in aller Regel schon deshalb am meisten entspricht,

weil sie deren Diskriminierung wegen einer Behinderung verhindert. Wer das anders sieht oder sehen will, hätte der Konvention und ihrem Artikel 24 nie und nimmer zustimmen dürfen, sei es in New York, im Bundesrat oder im Bundestag.

Rupert von Plottnitz ist Anwalt in Frankfurt. Er war viele Jahre Abgeordneter der Grünen im Hessischen Landtag und von 1995 bis 1999 hessischer Justizminister. Er ist Mitglied des Staatsgerichtshofs Hessen.

Dieser Artikel erschien zuerst in der HLZ (Zeitschrift der GEW Hessen), 11/2011.

Wir danken dem Autor und der Redaktion der HLZ für die freundliche Nachdruckgenehmigung.

Es ist normal, verschieden zu sein – oder?

Von Armin Alizadeh

„Es ist normal, verschieden zu sein." Der ehemalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker formulierte diesen Satz und fügte an: „Dass Behinderung als Verschiedenheit aufgefasst wird, das ist ein Ziel, um das es uns gehen muss!" Obwohl diese Aussagen nun schon über zehn Jahre alt sind, besitzen sie immer noch uneingeschränkte Gültigkeit. Wir, als Landesschülervertretung, sind uns sicher: Unterschiedlichkeit bereichert! Inklusion ist für uns die gesellschaftliche Teilhabe aller durch Wertschätzung ihrer Verschiedenheit. – Eigentlich selbstverständlich. Doch wie sieht es in der Realität aus?

Abgeschnitten vom Rest der Gesellschaft

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland steht geschrieben: „Niemand darf aufgrund einer Behinderung benachteiligt werden." In der UN-Behindertenrechtskonvention heißt es: „[...] stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden [...]." Trotz dieser klaren gesetzlichen Vorgaben wurde im Schuljahr 2012/2013 noch vielen Schülerinnen und Schülern die inklusive Beschulung in Hessen verweigert. Diese jungen Menschen wurden auf Förderschulen verwiesen. An diesen Förderschulen sollen sie, abgeschnitten vom Rest der Gesellschaft, eine speziell auf ihren Bedarf ausgerichtete Schullaufbahn durchleben. Tatsächlich führt dies in den wenigsten Fällen zum Erfolg.

Durch diese Selektion nehmen wir jungen Menschen Perspektiven. Wir grenzen aus. Gespürt habe ich das ganz deutlich, als ich einen meiner Mitschüler fragte, ob er auf eine allgemeine Schule gehen möchte. Er antwortete: „Ich habe die Chance aufgegeben, jemals auf eine normale Schule zu kommen. Ich habe die Chance aufgegeben, jemals normal zu sein." Er sagte diese Sätze vor über 40 Zuhörern. Dieser junge Mann wurde aufgrund einer Sprachschwäche gezwungen, die Förderschule zu besuchen.

Verschiedenheit ist unnormal

In der deutschen Schullandschaft scheint es einen Drang zur Homogenisierung zu geben. Durch Selektion versucht man, vermeintlich gleiche Lerngruppen zu erzwingen. Getrennt wird nicht nur in die Schülerinnen und Schüler mit und diejenigen ohne Förderbedarf, sondern gleich in vier

Schulformen. Durch diese Gliederung sollen möglichst einheitliche Lerngruppen geschaffen werden. In allen Fächern. Doch wie ist er, der normale Schüler des Gymnasiums? Ruhig, konzentriert, lernwillig – zumindest in den Augen derer, die über ihn entscheiden.

Vier Abstufungen reichen demnach aus, um einheitliche Lerngruppen zu schaffen. Jemand, der nicht gut Deutsch kann, könne ja nicht auf einmal gut in Mathe sein. Tatsächlich ist die aktuelle Situation des viergliedrigen Schulsystems in vielerlei Hinsicht paradox, aber Tradition in Deutschland. Durch dieses Schulsystem spalten wir unsere Gesellschaft bereits nach der vierten Klasse. Als ich voller Freude meine erste weiterführende Schule besuchte, sagte mein Gymnasiallehrer zu meiner Klasse: „Ihr seid die zukünftige Elite dieser Gesellschaft." Zwei Jahre später besuchte ich eine Einführungsveranstaltung einer der Hauptschulklassen an meiner Schule. Derselbe Lehrer sagte zu dieser Klasse: „Dass aus euch etwas wird, ist eher unwahrscheinlich, wir versuchen dennoch unser Bestes."

Man kann erkennen: Das traditionelle Schulsystem in Deutschland ist für eine inklusive Gesellschaft gänzlich ungeeignet. Hinzu kommt, dass in diesem Schulsystem naturgemäß die Gymnasien kaum Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf aufnehmen werden; sie passen wohl kaum zum Bild, das die „zukünftige Elite dieser Gesellschaft" von sich hat.

Die Ausgangslage in Deutschland ist also mehr als beunruhigend. Kinder werden ausgegrenzt, Gesetze mithilfe eines Ressourcenvorbehalts nichtig gemacht und jungen Menschen wird der Spaß am gemeinsamen Lernen genommen. Welche konkreten Schritte sind also notwendig, um die Lage zu verbessern?

Schritt 1 – Förderschulen abschaffen und Ressourcen besser nutzen
Herzstück des inklusiven Schulsystems bildet der gemeinsame Unterricht als Regelunterricht. Ein gemeinsamer Unterricht, in dem Schülerinnen und Schüler von- und miteinander lernen, selbstbestimmt arbeiten und individuelle Förderung erfahren. Das ist keine Gleichmacherei, sondern die Anerkennung der Verschiedenheit der Menschen. Jeder lernt und entwickelt sich unterschiedlich. Nur mit einem Unterricht für alle, mit Differenzierung in der Schule selbst, kann man diesen vielen unterschiedlichen Lernprozessen Rechnung tragen. Um diese individuelle Förderung zu ermöglichen, sind weitere Lehrerstellen eine dringende Notwendigkeit. Finanziert werden kann der inklusive Unterricht zu großen Teilen aus den Mitteln, die bisher für das Förderschulsystem aufgebracht werden. Das waren 225 Millionen Euro im Jahr 2013. Dazu zählen noch nicht die Mittel, welche zum Bau neuer Gebäude aufgebracht werden.

Schritt 2 – Regelschulen umgestalten
Um Inklusion an Regelschulen zu ermöglichen bedarf es verlässlicher Standards für die personelle, sächliche und räumliche Ausstattung. Diese müssen in Zusammenarbeit den betroffenen Gruppen – Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern – ausgearbeitet werden. Barrierefreiheit, Klassengrößen und Personalschlüssel müssen an die neuen Herausforderungen des gemeinsamen Unterrichts angepasst werden. Außerdem müssen einheitliche Diagnosekriterien zur Feststellung des Förderbedarfs eines Kindes entwickelt werden. Die aktuelle willkürliche Aufstellung der Kriterien führt zu stark abweichenden Förderquoten. 4,5 Prozent in Rheinland-Pfalz gegenüber 11 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. Der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern kann überdies nur mit einer Vielfalt von Kompetenzen seitens der Lehrkräfte Rechnung getragen werden. Hier muss man darüber nachdenken, wie eine bessere Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrern, Förderschullehrern, Psychologen und Therapeuten gelingen kann.

Schritt 3 – Gemeinsame Schulentwicklung
Die ständige Weiterentwicklung des inklusiven Unterrichts ist die dritte tragende Säule im inklusiven Schulsystem. Die tiefgreifenden Änderungen des Schulwesens sind ohne Einbeziehung der betroffenen Personengruppen kaum möglich. Die Schülerschaft, Lehrkräfte und Eltern müssen in den Entwicklungsprozess einbezogen werden, da demokratische Prozesse besondere Chancen für eine gelingende Schulentwicklung bedeuten. Gemeinsam müssen die Veränderungen im Unterricht regelmäßig evaluiert und überprüft werden. Diese Beteiligung trägt zur Entstehung eines positiven Klimas und einer förderlichen Schulkultur bei, in der sich jeder Partner anerkannt, eingebunden und wertgeschätzt fühlt.

Reformangst beseitigen

Um diese Schritte durchzuführen, bedarf es natürlich zuerst einer Beseitigung der bestehenden Reformangst. Die Idee der inklusiven Bildung ist schwer zu begreifen und noch schwerer vorstellbar. Dennoch müssen wir aufhören, junge Menschen systematisch auszugrenzen und unserer gesellschaftlichen Pflicht nachkommen. Jede Schülerin und jeder Schüler muss die Chance bekommen, eine Regelschule zu besuchen. Der Anpassungsvorgang an die inklusive Bildung wird Jahre dauern und tiefgreifende Änderungen im Schulsystem zur Folge haben. Ein Grund mehr, lieber heute statt morgen damit anzufangen.

Inklusion leben

Es sind allerdings nicht nur die verantwortlichen Politiker die handeln müssen, sondern jeder einzelne für sich und in seinem Umfeld. Nur gemeinsam können wir die Idee einer inklusiven Gemeinschaft in die Gesellschaft tragen. Die Gesellschaft muss Inklusion als eines der obersten Ziele eines vernünftigen, sozialen Zusammenlebens begreifen. Ist uns dies gelungen, wird die Umsetzung das kleinere Problem sein. Überzeugen wir gemeinsam die Menschen davon: „Es ist normal, verschieden zu sein."

Armin Alizadeh ist hessischer Landesschulsprecher.

Stolpersteine auf dem Weg zur Inklusion

Von Harald Freiling

Professor Valentin Merkelbach ist Professor im Ruhestand für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Goethe-Universität in Frankfurt und einer der besten Kenner und fleißigsten Analysten der Schulentwicklung in den deutschen Bundesländern. In seiner gründlichen Analyse (im Internet unter www.valentin-merkelbach.de) der schulpolitischen Aussagen im schwarz-grünen Koalitionsvertrag bringt er die Absichtserklärungen von CDU und GRÜNEN zur Umsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung auf den Punkt:

„Schon die Überschrift ‚Inklusion und Förderschulen' deutet an, wer sich bei dem Thema in den Verhandlungen durchgesetzt hat. Es sollen bis zum Ende der Legislaturperiode ‚die Voraussetzungen für die inklusive Beschulung insbesondere im Grundschulbereich so weit' verbessert werden, ‚dass mög-

lichst kein Elternwunsch auf inklusive Beschulung mehr abschlägig beschieden werden muss'. Gleichzeit will die Koalition dort, ‚wo es von den Eltern gewünscht wird', ‚das Förderschulsystem weiterentwickeln' (S. 34). Unverbindlicher lässt sich wohl der pädagogisch schwierige und kostenträchtige Weg zu einer inklusiven Schule für alle Kinder und Jugendlichen nicht formulieren. Wer auch das hochentwickelte deutsche Förderschulsystem noch ‚weiterentwickeln' will, also auch zusätzliche Ressourcen dafür zur Verfügung stellt, verschiebt das ambitionierte Projekt ‚inklusive Bildung' auf den Sankt Nimmerleinstag."

Zu einem ähnlich enttäuschenden Ergebnis kommt auch die Fachgruppe Sonderpädagogik der GEW Hessen. Sie vermisst im Koalitionsvertrag insbesondere die „von den Grünen versprochene Abschaffung des rechtswidrigen Ressourcenvorbehalts" sowie „ein zeitliches oder inhaltliches Konzept zur Umwandlung des gegliederten in ein inklusives Schulsystems, das der UN-Konvention entspräche". Die Enttäuschung ist an dieser Stelle besonders groß, weil die Geschichte der grünen Partei in Hessen immer sehr stark mit dem Kampf um die Integration und Gleichstellung behinderter Menschen verbunden war und die Grünen bisher verlässliche Bündnispartner für Elterninitiativen und Verbände gewesen sind.

In der Koalition mit der CDU, deren neuer (und früherer) schulpolitischer Sprecher Hans-Jürgen Irmer „hundertprozentige" Inklusion noch 2012 „als das rücksichtslose Streben nach der sozialistischen Einheitsschule" diffamierte, beteiligen sich jetzt auch die GRÜNEN an der Zementierung des teuren Doppelsystems von vermeintlich inklusiver Bildung und Förderschulen. Offensichtlich als Teilaspekt des geplanten „Schulfriedens" wollen CDU und GRÜNE an der „Wahlfreiheit" zwischen Förder- und Regelschulen festhalten und erreichen, dass „im Grundschulbereich (…) kein Elternwunsch auf inklusive Beschulung mehr abschlägig beschieden werden muss". Sie verkennen dabei, dass die meisten Eltern, deren Kinder die Regelschule in Richtung Förderschule verlassen, dies nicht tun, weil ihre Anträge abschlägig beschieden werden, sondern weil sie den Eindruck gewonnen haben, dass ihre Kinder in einem unterfinanzierten Regelschulsystem nicht ausreichend gefördert werden können oder weil sie die bürokratischen und rechtlichen Hürden für die Aufnahme respektive den Verbleib in der Regelschule scheuen.

Die GEW-Fachgruppe Sonderpädagogik erinnert in ihrer Stellungnahme zur Koalitionsvereinbarung daran, dass die Hervorhebung des Elternwunsches zudem „in diametralem Gegensatz zum Eckpunktepapier der Monitoring-Stelle beim Deutschen Institut für Menschenrechte" steht, das ein solches Elternwahlrecht allenfalls für einen Übergangszeitraum für vertretbar hält:

„Sollte die Existenz eines Elternwahlrechts nachweislich den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verzögern oder untergraben, beispielsweise weil es die erforderliche Reorganisation von Kompetenzen und Ressourcen für das Regelschulsystem erschwert und in diesem Zuge das Sonderschulwesen stärkt, ist das Elternwahlrecht mit dem Gebot der progressiven Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung nicht in Einklang zu bringen."

Die Rolle der Beratungs- und Förderzentren

Die Auseinandersetzungen seit 2011, als die Landesregierung mit der Änderung des Schulgesetzes die Verpflichtung zur Umsetzung der UN-Konvention wenigstens auf dem Papier angenommen hatte, drehen sich dabei vor allem, aber nicht ausschließlich um die Ressourcenfrage. Insbesondere in den Beratungen über die konkreten Schritte zur Verwirklichung des inklusiven Unterrichts und die „Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerin-

nen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB)“ ging es jedoch auch um andere Fragen, die bis heute nichts an Brisanz verloren haben.

Im Brennpunkt standen dabei zunächst die Förderausschüsse, mit deren Arbeitsweise und manchmal fragwürdiger Rolle sich Kollege Johannes Batton in zahlreichen Beiträgen ausführlich befasst hat [(1)]. Von Anfang an versuchte die Schulaufsicht, die Einrichtung von Förderausschüssen zu erschweren, um dann mit der zurückgehenden Zahl von Förderausschüssen zu begründen, dass Hessen in der Frage der Inklusion „auf einem guten Wege“ sei, wie der damalige Staatssekretär und heutige Kultusminister Professor Lorz in der Frankfurter Rundschau vom 26.2.2013 behauptete.
Ein anderes Thema spielte in den Beratungen über die VOSB zunächst keine herausragende Rolle, weil sich das Kultusministerium vor allem auf die Fachleute für Fragen der sonderpädagogischen Förderung stützte, die – nicht verwunderlich – vor allem an den Förderschulen und an den regionalen Beratungs- und Förderzentren (BFZ) zu finden sind. Mit der Zielsetzung der „Förderung aus einer Hand“ wurden die BFZ im Rahmen der VOSB enorm aufgewertet. In diesem Zusammenhang muss daran erinnert werden, dass die BFZ in Hessen ausschließlich an Förderschulen eingerichtet wurden und deren Leiterinnen oder Leiter immer zugleich in Personalunion Leiterinnen oder Leiter einer Förderschule sind. Als Beispiel für nicht zu umgehende Interessenkollisionen sei darauf verwiesen, dass die Leitung des Förderausschusses, der über den „besten Förderort“ entscheiden soll, nach der Verordnung in der Hand einer Lehrkraft eines solchen BFZ liegt, die aber möglicherweise selbst gleichzeitig eine Klassenleitung an der mit dem BFZ verbundenen Förderschule hat. Die BFZ sollen aber nicht nur die sonderpädagogische Beratung für die ihnen zugeordneten allgemeinen Schulen organisieren, sondern den gesamten Personaleinsatz der Förderschullehrkräfte im Rahmen des inklusiven Unterrichts koordinieren. Da diese Aufgabe bisher von den Staatlichen Schulämtern wahrgenommen wurde, ist zu konstatieren, dass die BFZ damit zu „kleinen Schulämtern“ gemacht worden sind. Gleichzeitig leitete das Kultusministerium aus dieser Vorschrift der VOSB ab, dass alle Förderschullehrkräfte, die im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts an einer Grundschule oder Gesamtschule eingestellt worden waren, an ein BFZ versetzt und dann ggf. an eine allgemeine Schule zurück abgeordnet werden müssen. Insgesamt lag diesen Überlegungen die absurde Konstruktion zugrunde, dass die Inklusion, die unstrittig an der allgemeinen Schule stattfinden soll, durch ein die allgemeine Schule dominierendes und zugleich mit einer Förderschule verbundenes BFZ „gesteuert werden“ sollte. Dies führte auch dazu, dass Anträge zur Errichtung regionaler BFZ an allgemeinen Schule abgelehnt wurden, selbst wenn diese wie die Grundschule Südwest in Eschborn über langjährige Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht verfügten und bereits große Schritte auf dem Weg zur inklusiven Schule zurückgelegt haben. Die GEW hat auf diesen grundsätzlichen Widerspruch frühzeitig hingewiesen. Im Rahmen des Bildungstags der GEW-Kreisverbände Groß-Gerau und Main-Taunus am 17.9.2011 stimmten über 200 Lehrkräfte aller Schulformen der folgenden Resolution zu:

„Schulen, die sich auf den Weg zur Inklusion machen, müssen sich verändern. Dazu braucht man in der allgemeinen Schule, der Schule für alle Kinder, multiprofessionelle Teams aus Regelschullehrerinnen und -lehrern, sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften mit besonderen Kenntnissen und Erfahrungen im Bereich der Förderdiagnostik und Förderpädagogik. Regelschulen, die sich verändern wollen, brauchen die Fachkompetenzen als Ressource für das Gesamtkollegium dauerhaft und verlässlich in ihrer Schule. Die Absicht des Verordnungsentwurfs, alle Förderschullehrkräfte an den Beratungs- und Förderzentren anzusiedeln und dann für begrenzte Zeiten und begrenzte Zeiträume in den Regelschulen einzusetzen, geht in die falsche Richtung.“

Diese Befürchtung sollte sich in den nächsten Monaten bewahrheiten. Die Kritik an der Umsetzung der Verordnung kam gleichermaßen von den zur stundenweisen Beratung an den allgemeinen Schulen eingesetzten Förderschullehrkräften wie von den Lehrkräften der allgemeinen Schulen, die bei der Umsetzung der „guten Ratschläge" in der Arbeit mit den Kindern allein gelassen wurden. Bei einer Fachtagung des GEW-Kreisverbands Groß-Gerau erklärten über 80 Kolleginnen und Kollegen aus allen Bereichen der pädagogischen und sonderpädagogischen Arbeit am 20. Februar 2013:

„Eine auf wenige Stunden in der Woche begrenzte und auf mehrere Schulen verteilte Beratungstätigkeit ist unwirksam, zerreibt alle Beteiligten und nützt den Kindern nichts. (…) Wir sind uns einig, dass der Schlüssel zu einer erfolgreichen Arbeit in einer dauerhaften und verlässlichen Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams von Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften liegt."

Aus dieser Fachtagung entstand das Netzwerk „Schulen für Inklusion im Kreis Groß-Gerau und im Main-Taunus-Kreis", das für die genannten Forderungen in einer Petition über 2.000 Unterschriften sammelte. Doch das Kultusministerium hielt bis zuletzt an seiner Politik fest. Noch nach der Landtagswahl ordnete Kultusministerin Beer (FDP) die zwangsweise Versetzung von Förderschullehrkräften aus Marburg an und hob entsprechende ablehnende Beschlüsse der Personalräte auf. Über 20 Lehrkräfte mit dem Lehramt Förderschule, die zum Teil seit Jahrzehnten an Grundschulen und Gesamtschulen eingesetzt sind, werden nun aus ihren Teams herausgerissen und an ein BFZ versetzt. Das Versprechen, sie anschließend wieder mindestens für das laufende Schulamt an ihrer bisherigen Schule einzusetzen, änderte an ihrer Ablehnung nichts.

Den Druck aufrecht erhalten

Die Koalitionsvereinbarung lässt an dieser Stelle Einsicht erkennen: CDU und GRÜNE wollen, dass „Förderschullehrer bei inklusiver Beschulung wieder fest dem Kollegium der allgemeinen Schule zugeordnet werden" und „Beratungs- und Förderzentren auch an allgemeinen Schulen verortet werden können".

Als Konsequenz hieraus fordert die GEW eine zügige Überarbeitung der Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung, die Rücknahme aller Zwangsversetzungen von Förderschullehrkräften von Regelschulen an ein BFZ sowie die Prüfung aller von der Vorgängerregierung abgelehnten Anträge auf Einrichtung eines BFZ an einer Regelschule. Dies wäre ein wichtiger Ansatz, um die bisher zwingende organisatorische Anbindung der BFZ an Förderschulen aufzulösen. Aber auch die erfreulichen Absichtserklärungen der neuen Koalition werden versanden, wenn der Druck von Eltern, Lehrkräften, Gewerkschaften und Betroffenen nicht aufrecht erhalten wird.

Harald Freiling ist stellvertretender GEW-Vorsitzender im Kreisverband Groß-Gerau und als ehrenamtlicher Redakteur der HLZ, der Mitgliederzeitschrift der GEW Hessen, Mitglied im geschäftsführenden Landesvorstand der hessischen GEW. Er arbeitet im Netzwerk „Schulen für Inklusion im Kreis Groß-Gerau und im Main-Taunus-Kreis" mit.

(1) http://www.magazin-auswege.de/tag/batton/

Modellregionen Inklusion: Der große Bluff

Von Maike Wiedwald und Sebastian Guttmann

Begriffe wie „Modellregion Inklusion" hören sich sehr positiv an. Jede/r verbindet damit die Entwicklung und Auswertung besonderer Vorhaben an einzelnen Schulen, die dann auf weitere Schulen übertragen werden (1)*. Sinnvolle Schritte zur Umsetzung der Inklusion sind dringend notwendig – gar keine Frage. Trotzdem jedoch muss man sehr genau hinschauen, was, unter schönen Titeln verschleiert, im Moment so alles umgesetzt werden soll. Im folgenden Text gehen wir dieser Frage anhand der „Modellregion Inklusion in Frankfurt" nach.*

Unter dem Begriff Modellregion werden im Moment verschiedene Konstrukte zusammengefasst. Gemeinsam ist diesen dabei, Umsetzungsschritte zur „Inklusiven Beschulung" zu entwickeln. In den bisherigen Projekten ist verankert, dass Sozialpädagogische Fachkräfte (ohne klare Regelungen für Arbeitszeiten und -bedingungen) an Schulen in der „Inklusiven Beschulung" arbeiten und die Schließung mindestens einer Förderschule zugunsten der Erhöhung der Kapazitäten an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt werden soll. Kernpunkt ist dabei auch das Festschreiben der Anzahl der Förderschullehrkräfte und damit vorhandener Kapazitäten in diesem Bereich. Angesichts steigender Schülerzahlen wäre das für Frankfurt ein großes Problem.

Für die Installierung der Modellregion in Frankfurt sollen sogar zwei Förderschulen (2) geschlossen werden, um die Kapazitäten an die allgemeinbildenden Schulen zu geben. Genauere Planungen, wie das alles gestaltet und umgesetzt werden soll, gibt es hierfür nicht. Trotzdem wurde ein Antrag zur Einrichtung der „Modellregion Inklusion Frankfurt" bereits in der Stadtverordnetenversammlung der Stadt Frankfurt verabschiedet. Dass es der schwarz-grünen Stadtregierung nicht wirklich um Diskussionen geht, wird dadurch deutlich, dass der entsprechende Antrag zur Beratung in dem dafür zuständigen Ausschuss für Bildung und Integration erst vier Stunden vor Sitzungsbeginn den Teilnehmenden zugeleitet wurde. Schließlich beauftragten die Stadtverordneten trotz großer Bedenken das Bildungsdezernat, mit dem Land über eine „Modellregion Inklusive Bildung" zu verhandeln; das nicht vorhandene Konzept soll eben später erarbeitet werden.

Aber gerade dieser Konzepte und Schulentwicklungsplanungen bedarf es vor solchen Entscheidungen. Obwohl die Schulleitungen der betroffenen Förderschulen in Frankfurt bereits Anfang November 2013 darüber informiert wurden, dass ihre Schulen von den geplanten Schließungsmaßnahmen betroffen sind, wurde es vermieden, die konkreten Absichten in der Öffentlichkeit zu benennen.

Auf vorhandene Erfahrungen wird kein Bezug genommen

Frankfurter Schulen haben eine 25jährige Tradition im Gemeinsamen Unterricht (GU). Doch nicht nur auf gemachte Erfahrungen aus dem Bereich des GU wird kein Bezug genommen. Dies gilt in gleichem Maß für die an anderer Stelle in der aktuellen „Inklusiven Beschulung" gesammelten Erfahrungen. So beschwert sich beispielsweise das Kollegium der Karl-Oppermann-Schule, einer Förderschule: „Die Art und Weise des Beschlusses über eine Modellregion ist in ignoranter Weise erfolgt, über die Köpfe der Beteiligten hinweg, die in der Praxis stehen und konkrete Erfahrungen machen. So ist niemand auf die Idee gekommen, in unserem Kollegium nachzufragen, wie

es in den letzten drei Schuljahren in der ‚Inklusiven Beschulung' (IB) gelaufen ist. Die Kolleginnen und Kollegen, die in diesem Bereich eingesetzt sind, haben sowohl über positive Dinge als auch vieles, das verbesserungswürdig ist, zu berichten!" Auch der Gesamtpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer hat mehrfach eingefordert, an den Diskussionen beteiligt zu werden – jedoch ohne Erfolg. Die Frankfurter Bildungsdezernentin hält eine Beteiligung der gewählten Interessensvertretungsstruktur derjenigen Gruppe, die als Akteure die „Inklusive Beschulung" umsetzen sollen, nicht für notwendig.

Ausstattung der Schulen

Ursprünglich sah das Konzept des GU in Frankfurt neben der Zuweisung von Förderschullehrkräften an die allgemeine Schule eine 20er Klassengröße bei höchstens 4 Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf sowie eine volle Doppelbesetzung mit einer Förderschullehrkraft vor. Später wurde diese Doppelbesetzung auf (immerhin noch) 18 Stunden herabgesetzt. Diese Rahmenbedingungen existieren an allen Frankfurter Schulen bei weitem nicht mehr.

Nach der Umsetzung der VOSB [3] haben die Kinder mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in der „Inklusiven Beschulung" einen Anspruch von maximal vier zusätzlichen Stunden. Wie viele Kinder in einer Klasse inklusiv beschult werden, entscheidet dabei die allgemeine Schule. Mehr als vier Schülerinnen und Schüler werden dabei zumeist nicht in einer Klasse unterrichtet. In einer Klasse müssen jedoch 25 bis 27 Schülerinnen und Schüler an weiterführenden und 25 Schülerinnen und Schüler an Grundschulen unterrichtet werden. Wann die Förderschullehrkraft vom BFZ in die allgemeinbildende Schule kommt, entscheidet die Leitung desselben. Dabei kann es sich nach Stundenplan der betreffenden Klasse zufällig auch um die Stunden der Fächer Kunst, Ethik und Sport handeln. In Frankfurt kam es auch nicht nur einmal vor, dass die Klasse in den betreffenden Stunden überhaupt keinen Unterricht hatte. Für gemeinsame Absprachen und Planungen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bleibt bei dieser Struktur wenig bis gar keine Zeit. An diesen Rahmenbedingungen ändern auch keine „Modellregion" etwas: Die Rahmenbedingungen für die Umsetzung der „Inklusiven Beschulung" sind deutlich schlechter als im Gemeinsamen Unterricht. Zusätzliche Unterstützungen im Bereich der konkreten Arbeit (Doppelbesetzungen im Unterricht, Entwicklung von Förderkonzepten und Fördermaterialien, bauliche Veränderungen, Entwicklung von besonderen Ganztagsangeboten....) sind nach wie vor nicht vorgesehen. Förderschullehrkräfte sollen künftig wieder an die allgemeine Schule (als Stammschule) versetzt werden, und die weitere Rolle der BFZ ist unklar [4]. Was das alles für die Entwicklung der „Inklusiven Beschulung" und die Installierung einer „Modellregion Inklusion" in Frankfurt bedeutet, ist ebenfalls ungeklärt.

Sicher, die Kommunen wollen mit der Schließung von Förderschulen frei werdende Förderschullehrkräfte für den Einsatz an Regelschulen gewinnen, die jedoch natürlich nur ein „Tropfen auf den heißen Stein" sind und nicht ausreichen, um auch nur ansatzweise angemessene Bedingungen zu schaffen. Gleichzeitig lässt das Land (und zum Teil wollen das auch die Kommunen) die Doppelstruktur Regelschulen/Förderschulen prinzipiell fortbestehen. So steht auch im Beschluss der Frankfurter Stadtverordnetenversammlung zur „Modellregion Inklusion Frankfurt", dass die freiwerdenden räumlichen Kapazitäten durch die Schließung von Förderschulen auch weiterhin dafür genutzt werden sollen, Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung zu unterrichten. Oder anders ausgedrückt: Eine Förderschule wird geschlossen, die Schülerinnen und Schüler werden jedoch in den gleichen Räumen als Außenstelle einer anderen Förderschule weiter unterrichtet. Das hat mit Inklusion nicht viel zu tun.

Doch warum wird das alles nicht bedacht?

Die Vorgehensweise legt den Verdacht nahe, dass es den verantwortlichen Politikerinnen und Politikern tatsächlich weder um „Integration“ (etwa im Sinn des GU) noch um „Inklusion“ geht, und auch nicht darum, auswertbare Erfahrungen zu generieren, sondern schlicht darum, mit einem Weniger an Ressourcen ein scheinbares Mehr an „Leistung“ zu erzeugen, nämlich einen schöneren Schein, in dem und ob dessen sie sich dann sonnen und feiern lassen können. Was natürlich nur geht, wenn es gelingt, in der Öffentlichkeit diesen Schein auch zu produzieren und aufrechtzuerhalten. Für eine wirkliche und zudem offene Diskussion und Realisierung von Inklusion sind jedoch konkrete Umsetzungspläne (zum Beispiel im Sinne eines Schulentwicklungsplanes) notwendig, die mindestens die folgenden Punkte enthalten müssen:

- der Mehrbedarf an Ressourcen (in Bezug auf Regelschul- wie auch Förderschullehrkräfte) müsste beziffert werden;
- die Ausbildung von Förderschullehrkräften oder von neuen „inklusiven“ Lehrkräften an Hochschulen und Ausbildungsseminaren ist neu zu regeln;
- der Fortbildungs- und Koordinationsbedarf in den Regelschulen mit „Inklusiver Beschulung“ erfordert Entlastung und Fortbildungen;
- die baulichen Maßnahmen in den Bildungseinrichtungen müssen deutlich verbessert werden;
- die Erfordernisse für veränderte Ganztagsangebote müssen entwickelt und entsprechend durch Aufstockung im personellen und sächlichen Bereich abgesichert werden.

Was bedeutet dieses für Frankfurt?

Für Frankfurt ist klar, dass es für die Umsetzung einer flächendeckenden Inklusion zu wenig Lehrkräfte gibt (vorausgesetzt, die zur angemessenen Förderung notwendigen Rahmenbedingungen sollen eingehalten werden). Also müssen auf jeden Fall zusätzliche Lehrkräfte eingestellt werden. Schaut man sich das am Beispiel der geplanten Modellregion an, wird jedoch deutlich: Für die zukünftig inklusiv zu beschulenden Schülerinnen und Schüler blieben gerade einmal 1,75 Förderschullehrkraftstunden pro Kind. Diesen Mangel kann man auch nicht (so es sie denn einmal gäbe) durch noch so gute Konzepte ausgleichen.

In einer nachvollziehbaren Modellrechnung, die sich an den Erfahrungen aus dem GU orientiert, hat die GEW Frankfurt bereits im Jahr 2011 berechnet, dass für eine vollständige Inklusion aller Schülerinnen und Schüler aus den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „emotional-soziale Entwicklung“ in Frankfurt mindestens zusätzliche 133 Förderschul- sowie 80 allgemeine Lehrkräfte eingestellt werden müssten, um eine qualitativ ausreichende sonderpädagogische Förderung gewährleisten zu können.

Dies setzt natürlich die Mitarbeit der Kolleginnen und Kollegen, die derzeit an Förderschulen tätig sind, voraus. Diese werden aber durch das jetzige Vorgehen auch noch frustriert und demotiviert, da ihnen keine Perspektive geboten und eine echte Beteiligung am Prozess verweigert wird. Und auch gegenüber den Kolleginnen und Kollegen an der allgemeinen Schule ist dieses Vorgehen nicht fair, denn auch sie werden über die Auswirkungen im Unklaren gelassen, obwohl auch sie im großen Umfang von den Maßnahmen betroffen sein werden. Es ist klar, dass eine Schließung bzw. Umwandlung von Förderschulen zur Weiterentwicklung der Inklusion notwendig sein wird. Notwendig ist es jedoch auch, einen Plan für die Weiterentwicklung der Inklusion zu haben, bevor man mit konkreten Maßnahmen (wie eben beispielsweise der Schließung von Schulen) beginnt.

Die aktuelle „Modellregionspolitik“ muss deshalb gestoppt und überprüft werden! Statt „Modellregionen Inklusive Bildung“ brauchen wir eine Bestandsaufnahme, einen Gesamtplan sowie Umsetzungsschritte unter transparenter Beteiligung der Beteiligten und Betroffenen.

Was wird an weitergehenden Diskussionen dringend benötigt?

Ergänzend benötigen wir zudem eine Debatte darüber, wie „Inklusion“ im weiterführenden Schulwesen, in der Ausbildung, in der Arbeitswelt, in der Sozialpolitik etc. konkret aussehen und durchgesetzt werden soll – also mitten in einer Konkurrenzgesellschaft. Dieser letzte Gesichtspunkt geht dabei über die Auseinandersetzung mit der Modellregionen-Strategie weit hinaus und ist von grundsätzlicher Natur. Sollte nämlich am Ende eines Prozesses, der sich auf die UN-Behindertenrechtskonvention beruft, herauskommen, dass nun zwar die Förderschulen geschlossen, die bisherigen Förderaufwendungen für Kinder und Jugendliche jedoch alsdann weitgehend eingestellt und dieselben nun schlicht im gespaltenen „Regel“-Schulwesen untergebracht worden sind, dann wäre der vermeintliche „Inklusions-Prozess“ kaum mehr als ein gigantisches Rationalisierungsvehikel und Betrugsmanöver gewesen.

(1) Tatsächlich ist es aber das Ziel, im Lauf der Legislaturperiode alle Gebiete in Hessen in so genannte „Modellregionen“ zu verwandeln. Im Koalitionsvertrag heißt es dazu: „Die Koalition strebt für diesen Zeitraum ebenfalls an, mit möglichst allen Schulträgern Vereinbarungen nach dem Vorbild der Modellregionen Wiesbaden und Hochtaunus zu schließen.“ Hier sollen die eben erst angelaufenen „Modellregionen“ also explizit nicht ausgewertet, sondern einfach einmal verbreitet werden. Wofür aber sollen diese dann eigentlich „Modell“ gewesen sein?

(2) Es sollen nach bisheriger Aussage die Bürgermeister-Grimm- sowie die Karl-Oppermann-Schule ab dem Schuljahr 2015/2016 keine Kinder mehr aufnehmen und nur noch als BFZ arbeiten. Sie wären dann quasi „Schulen ohne Schüler“, die die einzelnen Förderschullehrkräfte an die allgemeinen Schulen abordnen. Zusätzlich soll die Kasinoschule kein BFZ mehr sein, sondern nur noch als Förderschule arbeiten.

(3) Die Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (abgekürzt VOSB) trifft Ausgestaltungsregelungen über die §§ 55 ff. des Hessischen Schulgesetzes, also den Bereich der sonderpädagogischen Förderung an den allgemeinen, beruflichen und Förderschulen. Hier wird von einem Anspruch der allgemeinen Schule von 28 Förderschullehrkraftstunden pro 7 aufgenommenen Kindern mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung gesprochen. Aus unseren Erfahrungen wird jedoch auch dieser Anspruch nicht umgesetzt, sondern die Stundenzahl häufig noch unterschritten.

(4) Zitat aus dem Koalitionsvertrag: „CDU und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN wollen, dass Förderschullehrer bei inklusiver Beschulung wieder fest dem Kollegium der allgemeinen Schule zugeordnet werden. So sind auch Doppelbesetzungen möglich. Hierfür ist eine Bündelung der Ressourcen für die inklusive Beschulung an allgemeinen Schulen notwendig.“

Sebastian Guttmann ist seit 15 Jahren als Förderschullehrer tätig, zunächst an Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Sehen und Lernen, dann im Gemeinsamen Unterricht, seit 2013 in der Inklusiven Beschulung. Seit 2004 ist er Vorsitzender der GEW-Fachgruppe Sonderpädagogik in Frankfurt und seit 2014 im Vorsitzendenteam des GEW-Bezirksverbands Frankfurt tätig.

Maike Wiedwald hat sich nach dreijähriger Tätigkeit im Bereich der Jugendpflege und Jugendhilfe doch entschieden, das Referendariat für das Lehramt an Gymnasien zu absolvieren. Seitdem unterrichtet sie an verschiedenen kooperativen und integrierten Gesamtschulen Schülerinnen und Schüler von der 5. Klasse bis zum Abitur. Seit 2012 ist sie im Vorsitzendenteam des GEW Bezirksverbands Frankfurt aktiv.

Der Hessische Aktionsplan

Die Hessische Landesregierung hat zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention einen „Hessischen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ erstellt.

Er ist Arbeitsplan, Informationsplan und Innovationsplan in einem. Der Hessische Aktionsplan soll die Leitlinie und die Orientierung der hessischen Politik von und für Menschen mit Behinderungen für die nächsten Jahre sein. Der Plan beschreibt für alle gesellschaftlichen Bereiche, z. B. Bauen und Wohnen, Kinder und Familien, Schule und Bildung, Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung, Studium, Senioren usw. Grundsatzziele, Bestandsaufnahmen sowie Maßnahmen.

Die durch die Landesregierung im Hessischen Sozialministerium eingerichtete Stabsstelle zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wird den Prozess koordinieren und sich zudem den Fragen und Anregungen der hessischen Bürgerinnen und Bürger widmen. Der Aktionsplan ist als Druckversion mit einer Übersetzung in so genannte Leichte Sprache sowie in einer elektronischer Version, die die Anforderungen an Barrierefreiheit weitestgehend erfüllt, verfügbar.

Mehr dazu im Internet unter www.behindertenrechtskonvention.hessen.de.

“Können Sie das leisten?“

Von Susanne Hoeth

Laut UN-Konvention haben Kinder mit Behinderung das Recht auf Besuch einer wohnortnahen allgemeinen Schule. Diesem Recht steht jedoch für die Kinder in Hessen das Hessische Schulgesetz mit dem dort festgeschriebenen Ressourcenvorbehalt entgegen. Darüber hinaus erschweren Vorbehalte in den Köpfen der vielen Verantwortlichen, die den Weg eines Kindes auf die allgemeine Schule kreuzen, die Umsetzung des Menschenrechts auf Inklusion. Von der Frühförderstelle über die Beratungs- und Förderzentren in die Schule müssen Eltern und Kind viele Stationen durchlaufen – immer mit der Angst, dass der Wunsch auf inklusive Beschulung scheitert. Ihre Würde bleibt dabei vielfach nicht unangetastet.

„24 Erstklässler, darunter ein Kind mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, man weiß ja noch nicht, wie viele Stunden Sonderpädagogischer Förderung dazukommen, möglicherweise nur vier Stunden. Können Sie das leisten?“ Diese Frage lastet schwer auf den Schultern der Lehrerin für das zukünftige erste Schuljahr.

Was muss eine Lehrkraft in einem inklusiven Schulsystem leisten können? Sie sollte das Kind in den Mittelpunkt stellen, die Bedürfnisse des Kindes wahrnehmen, wertschätzen, was es beiträgt, differenziert unterrichten, Respekt vor Eltern und Kindern zeigen, ihr pädagogisches Handeln reflektieren und begründen, im Team arbeiten und vieles mehr. Persönlich und fachlich dazulernen zu wollen ist ebenfalls wichtig. All ihre Bemühungen werden maßgelblich von Arbeits- und Lernbedingungen, wie der Klassengröße und der Unterstützung durch weitere Fachkräfte getragen. Keinesfalls dürfen ungünstige Bedingungen jedoch dazu führen, dass ein Kind ausgeschlossen wird. Die in der UN-Konvention verankerten Formen des Ausgleichs müssen angewendet werden.

Anforderungen an die Lehrkräfte formulieren die Eltern, die Schulaufsicht, das Kind, der Referenzrahmen Schulqualität, das Kollegium, die Schulleitung und das Leben selbst. Jede Lehrerin und jeder Lehrer sollte die Anforderungen an sich im Laufe des Berufslebens selbst definieren, klar benennen und begrenzen lernen und so zu Professionalität und Haltung gelangen. Dieser langwierige individuelle Lernprozess vollzieht sich im gesellschaftlichen Spannungsfeld und nicht selten im Widerspruch zum bestehenden Schulsystem.

Die Grundschule, an der ich Lehrerin bin, entwickelt sich mit dem Index für Inklusion sowie unterstützt durch eine wissenschaftliche Begleitung. Ich möchte von Amanuel (Name geändert) berichten, dem eingangs schon erwähnten Jungen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Die Geschichte seines Übergangs von einem integrativen Platz in der Kindertageseinrichtung in die erste Klasse einer Grundschule soll einladen, sich mit den Anforderungen an alle Beteiligten auseinanderzusetzen und Mut machen, gemeinsam für das Recht eines jeden Kindes auf Besuch der allgemeinen wohnortnahen Schule einzutreten.

Unsere Schule hatte im Sommer 2011 beschlossen, die Zusammenarbeit mit den umliegenden Kindertageseinrichtungen zu intensivieren. Wir wollten die Kinder frühzeitig kennenlernen, mit den Erzieherinnen gemeinsam nach Wegen zur Sprachförderung suchen und unsere Arbeit und unsere Einrichtungen gegenseitig kennenlernen. Wir wollten Ideen entwickeln, wie wir den Schuleintritt der Kinder gemeinsam begleiten könnten.

Mit diesem Auftrag ging ich im September 2011 in eine Kita. Die Erzieherin berichtete freudig und lebhaft von den Kindern, die nächstes Jahr eingeschult würden. Zuletzt erwähnte sie Amanuel, der auf die Schule für Praktisch Bildbare gehen würde, das sei schon klar. Ich erzählte, dass unsere Schule Kinder mit Beeinträchtigung aufnehmen wolle. Sie antwortete, die Eltern hätten sich schon entschieden und dies sei auch mit den Therapeuten des Jungen abgesprochen. Ich bot an, mit ihr und den Eltern über Amanuels Entwicklungsmöglichkeiten zu beraten, aber sie verwies darauf, die Therapeuten hätten die Verantwortung und es sei so entschieden.

Im Dezember 2011 lud unsere Schulleiterin die Eltern, die Erzieherin, die für Amanuel zuständige Mitarbeiterin der Frühförderstelle und mich zu einer Besprechung ein. Die Mitarbeiterin der Frühförderstelle übernahm das Gespräch. Sie schilderte mit großer Begeisterung den Besuch der Familie in der Förderschule für Geistige Entwicklung. Für Amanuel sei es ganz toll gewesen, das Schwimmbad und die Küche hätten es ihm angetan und er hätte sich vor allen Dingen sehr gut

orientieren können. Das sei genau die richtige Schule für Amanuel. „Aber die anderen Kinder…“, versuchte der Vater, der sich über alltägliche Dinge auf Deutsch verständigen konnte, seine Bedenken auszudrücken. „Amanuel ist dann der Beste, das ist gut für ihn“, bekam er zur Antwort. In der Hoffnung, dem Gespräch eine Wendung geben zu können, führte ich Amanuels kommunikative Fähigkeiten an und die Chance von anderen Kindern lernen zu können. Kommunikation sei die Stärke von Amanuel, räumte die Vertreterin der Frühförderung ein, aber er sei nun mal geistig behindert. Kommunikative Stärke sei eine gute Lernvoraussetzung hielt ich entgegen, sie sagte, er könne nicht stillsitzen, seine Schuhe nicht anziehen, das ginge auch für die anderen Kinder nicht, wir könnten das alles nicht leisten. Sie sei in ihrem Studium auch ganz begeistert von Inklusion gewesen, seit sie bei der Frühförderstelle arbeite, wisse sie aber, dass das gar nicht gehe. Die Schulleiterin merkte an, die Eltern sollten ihr Herz sprechen lassen. Die Mutter wischte sich eine Träne aus dem Augenwinkel. Wir verabredeten eine Hospitation der Eltern mit Amanuel in einem ersten Schuljahr für den nächsten Tag.

Die Eltern kamen etwas gelöster in die Schule als am Tag zuvor. Amanuel ging mit mir in eine erste Klasse. Die Kinder fragten nach seinem Namen, den er fröhlich und unbefangen nannte. Die Klasse bat mich, ihn in Großbuchstaben an die Tafel zu schreiben. Ich drehte mit Amanuel eine Runde durch den Klassenraum, wir schauten in Bau- und Leseecke. Dann holten wir seine Eltern. Er zeigte seiner Mutter stolz seinen Namen an der Tafel. Die Eltern füllten den Antrag auf inklusive Beschulung aus. Die Schulleiterin verabschiedete sie und sagte, man sehe sich im Förderausschuss im Frühjahr 2012.

Im Februar 2012 trafen wir uns mit dem uns neu zugewiesenen Beratungs- und Förderzentrum (BFZ), um auf der Grundlage des Schulgesetzes über unsere Zusammenarbeit zu sprechen. Unsere Schulentwicklungsgruppe nahm teil, die aus Schulleiterin, unserer Präventionslehrerin, die als Förderschullehrkraft unserem Kollegium angehörte, und mir bestand. Vom BFZ waren die Leiterin und die für unsere Schule zuständige Lehrerin gekommen. Die Leiterin des BFZ erklärte, es gelte festzustellen, was wir wollten und was wir leisten könnten, denn wir müssten damit rechnen, dass es nichts oder nur ganz wenig Ressourcen gäbe. Darüber hinaus stelle sich die Frage, ob denn überhaupt eine der zukünftigen Erstklasslehrerinnen bereit sei, ein Kind mit Behinderung aufzunehmen. Wir legten dar, dass unsere Schule alle Kinder unseres Einzugsgebiets aufnehmen wolle. Wir sähen in unserer wissenschaftlichen Begleitung eine Unterstützung und gute Voraussetzung für die inklusive Beschulung. Bei Amanuel dächten wir über eine Zurückstellung und eine Aufnahme zum nächsten Schuljahr nach. Die Leiterin des BFZ wiederholte, sie müsse jetzt einfach wissen, wie wir zur Aufnahme der Kinder bei voraussichtlich sehr knappen Ressourcen stünden. Wir bestätigten unsere grundsätzliche Bereitschaft erneut und verwiesen auf die UN-Konvention. Die Lehrkraft des BFZ äußerte, ohne Ressourcen könnten wir die Kinder nicht aufnehmen, das sei unverantwortlich. Für sie als Förderschullehrerin stehe der rechtliche Anspruch auf sonderpädagogische Förderung an erster Stelle. Für uns das Recht auf Besuch der allgemeinen Schule, erwiderten wir. Die Zusammenarbeit gestaltete sich in der Folge schwierig, auch ein Runder Tisch beim Schulamt trug wenig zur Annäherung bei.

Im April 2012 fand ein Schnuppertag für die zukünftigen Erstklässler an unserer Schule statt. Amanuel unterhielt sich interessiert mit den anderen Kindern. Beim Vorlesen war er aufmerksam, er meldete und beteiligte sich. Nach der Pause wirkte er erschöpft und es war klar, dass er nicht weiter mithalten könnte. Er aß sein Brot und schaute zu, was die anderen Kinder machten. Diese Beobachtungen bestärkten uns in der Überlegung einer Zurückstellung. Amanuel gehörte zu den jüngeren Kindern und wir schätzten ein, dass er sich in der vertrauten Umgebung in der Kita gut

weiterentwickeln könnte. Die Erzieherinnen waren allerdings der Auffassung, das bringe nichts und waren dagegen. Die Frühförderstelle hielt die Förderung durch Lehrkräfte der Förderschule für alternativlos.

Nach den Osterferien sollte der Förderausschuss für Amanuel stattfinden. Die Einladungen mit der Stellungnahme der Leiterin des BFZ waren bereits verschickt: „Bei Amanuel besteht ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Es stehen keine Ressourcen für eine inklusive Beschulung zur Verfügung." Nach den Erfahrungen mit dem ersten Förderausschuss an unserer Schule und gleichlautendem Satz über die Ressourcen, wussten wir, was dies bedeutete. Amanuel würde an die Förderschule verwiesen werden, wenn der Förderausschuss zu keinem einvernehmlichen Ergebnis käme. Wir befürchteten, dass es nicht gelingen würde, einvernehmlich über die Förderung und das Wohl des Kindes zu beraten. Deshalb machte die Schulleiterin von ihrem Recht der Zurückstellung vom Schulbesuch Gebrauch. Schulärztin, Schulpsychologin und Eltern waren einverstanden und der Förderausschuss wurde abgesagt. Die Kita hatte inzwischen eine neue Leiterin, die erfreut sagte: „Wir halten die Zurückstellung auch für eine gute Lösung." Nun hatten wir erst einmal etwas Zeit gewonnen. Amanuel geriet jedoch nicht in Vergessenheit. Die Frage, wie wir dem Kind gerecht werden und was wir vorsorglich tun könnten, beschäftigte uns weiter.

Im September 2012 hospitierte ich in der Förderschule, um zu sehen, welche Anforderungen die unterschiedlichen Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stellten. Gab es besondere Materialien, die vielleicht auch für Amanuel einsetzbar wären? Was gab es zu beachten, wie könnten wir uns vorbereiten? Ich besuchte eine Lerngruppe mit sechs Kindern zwischen dem ersten und vierten Schulbesuchsjahr. Nur die beiden Leistungsträger, wie die Lehrerin sie nannte, konnten sprechen. Die anderen schrien, bissen, kratzten und absorbierten die ganze Kraft und Aufmerksamkeit des multiprofessionellen Teams. Bei allem Respekt für deren Arbeit wurde mir deutlich: sie könnten die Förderung von Amanuel in dieser Lerngruppe nicht leisten. Die vier Erwachsenen hatten keine Zeit für die beiden Kinder, die sprechen konnten. Der Unterricht bot zwangsläufig kaum Kommunikationsmöglichkeiten untereinander. Amanuel würde hier nicht von und mit anderen Kindern lernen können. Eine positive Lern- und Persönlichkeitsentwicklung war unter diesen Bedingungen nicht vorstellbar.

Zwei Wochen später kamen wir mit der Kitaleiterin und Amanuels Mutter zu einer Besprechung in der Frühförderstelle zusammen. Die Mitarbeiterin der Frühförderstelle fragte, welche Voraussetzungen Amanuel mitbringen müsse, was er können müsse, damit er unsere Schule besuchen könnte. Immerhin schien sie sich ernsthaft mit der Möglichkeit des Besuchs der allgemeinen Schule auseinanderzusetzen. Ich antwortete, die Aufnahme an unserer Schule sei an keine Voraussetzungen gebunden, je mehr Entwicklungsschritte Amanuel machen würde, umso besser für ihn. Die Kitaleiterin hatte in der Zwischenzeit in einer ersten Klasse unserer Schule hospitiert und sah ebenfalls gute Entwicklungsmöglichkeiten für Amanuel im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe unserer Schule.

Im Oktober 2012 fuhr unser Kollegium mit unserer wissenschaftlichen Begleitung nach Wien, um drei Tage an inklusiv arbeitenden Schulen zu hospitieren. Dies sei erwähnt, weil die intensive Beschäftigung des Kollegiums mit Inklusion nicht nur in Wien, sondern an pädagogischen Tagen, in vielen gemeinsam und von einzelnen besuchten Fachtagungen, Fortbildungen und Konferenzen uns gestärkt hat. So konnten wir uns immer wieder konstruktiv mit unseren Überforderungsge-

fühlen, Befürchtungen und Ängsten, aber auch den Widerständen und Rückschlägen von außen auseinandersetzen.

Die Frage, wie wir allen Kindern gerecht werden können, beschäftigte uns fortlaufend, zumal die Stelle der Präventionslehrerin mittlerweile ersatzlos gestrichen, Schulleiterin und Konrektor über längere Zeiträume erkrankt, unsere Unterrichtsversorgung nicht abgedeckt war – und das alles auch ohne Inklusion. Die Zusammenarbeit mit dem BFZ und die Erfahrung, dass ein Kind trotz unserer Bemühungen auf der Förderschule gelandet war, belasteten uns und nahmen uns zuweilen die Zuversicht. In solch einem schwierigen Moment an einem Pädagogischen Tag im November 2012 stand wieder einmal das OB und nicht das WIE (wir das leisten können) im Raum. Der spontane Zwischenruf einer Kollegin der zukünftigen ersten Klassen war zu diesem Zeitpunkt ausgesprochen hilfreich und ein Lichtblick. „Ich nehme den Jungen!", rief sie.

Im Februar 2013 war klar, dass wir bis zum Ende des Schuljahres keine Schulleitung haben und beide danach in den Ruhestand gehen würden. Das Schulamt beauftragte den Schulleiter einer anderen Schule mit der Vertretung. Er hatte unseren Entwicklungsprozess nicht mitdurchlaufen und stellte uns auf eine harte Probe. Er bürdete der Kollegin die Entscheidung auf, ob Amanuel aufgenommen werden könne. Es gehe schließlich um sie, ob sie das leisten könne, argumentierte er. Möglicherweise sah er dies als fürsorglich an, schob ihr damit jedoch die Verantwortung für Amanuel und die Lernbedingungen zu und entfaltete so Druck statt Unterstützung. Er machte Nachteile für die anderen Eltern und Kinder ohne Behinderung durch Amanuels Beschulung geltend und zweifelte an, dass die Entscheidung, Amanuel aufzunehmen, von allen getragen würde. Wir ließen uns nicht spalten. Die Last auf den Schultern der Kollegin wurde gemindert durch das Wissen um die Lernsituation an der Förderschule. Sie sagte: „Ich freue mich auf Amanuel".

Anfang Juni 2013 fand der Förderausschuss statt. Inzwischen waren wir wiederum einem anderen BFZ zugeteilt. Es zeigte sich, dass die unterschiedliche Sichtweise zwischen Schule und BFZ kein persönliches Problem der Beteiligten, sondern ein strukturelles war. Wenn wir der Meinung seien, Amanuel benötige eine kleine Lerngruppe, müsse er an die Förderschule gehen, hieß es im Förderausschuss. Spätestens bei dem Satz „Es geht hier nicht um das Kind, das kenne ich ja nicht" war klar, dass eine weitere Beratung zum Wohle des Kindes zwecklos war. Die vom BFZ angebotenen 8,9 Wochenstunden sonderpädagogische Förderung waren deutlich mehr als die vom Schulleiter benannten und eingangs zitierten „möglicherweise nur vier". Das Wichtigste war das einvernehmliche Ergebnis des Förderausschusses, was den Weg für Amanuel in unsere Schule frei machte. Wir atmeten auf.

Am nächsten Tag trafen wir ein letztes Mal in der Frühförderstelle zu einer achtköpfigen Besprechung zusammen. Die Mitarbeiterin der Frühförderung strahlte. Sie hätte nie gedacht, dass Amanuel sich in diesem Jahr in der Kita so gut entwickeln würde, eröffnete sie der Runde. Sie schien versöhnt mit seinem Weg in die allgemeine Schule. Die Eltern wirkten unbeschreiblich erleichtert. „Amanuel hat Glück", sagte sein Vater.

Susanne Hoeth ist Grundschullehrerin und Diplompädagogin. Als Vorsitzende der Fachgruppe Grundschulen der GEW Hessen ist sie Mitglied im Landesvorstand derselben. Sie unterrichtet in Intensivkursen Kinder, die ohne Deutschkenntnisse in die Grundschule kommen und daher besonderer Unterstützung bedürfen.

Hessische Sackgasse Inklusion

Von Sigrid Rohleder und Katja Plazikowski

Sigrid Rohleder

Katja Plazikowski

In Wiesbaden gibt es eine lange, erfolgreiche Tradition inklusiven Unterrichts, früher „Gemeinsamer Unterricht" genannt. Aus diesem Grund wäre es sinnvoll gewesen, diesen Unterricht weiter auszubauen, die vielfältigen Erfahrungen aus über 25 Jahren zu nutzen und im Sinne der UN-Konvention weiterzuentwickeln. Stattdessen wird in Wiesbaden, dem neuen Hessischen Schulgesetz und einer neuen Verordnung entsprechend, die sonderpädagogische Förderung komplett neu organisiert.

Zur Erinnerung

In der seit Mai 2012 gültigen Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB) wurden Klassenhöchstgrenzen aufgehoben und Stundenzuweisungen für behinderte Kinder gekürzt. Auch die Begrifflichkeiten wurden verändert: „Gemeinsamer Unterricht" (GU) heißt jetzt „Inklusive Beschulung" (IB), Beratungstätigkeiten der Förderschullehrkräfte an den Regelschulen „Vorbeugende Maßnahmen" (VM), das Ganze „Inklusiver Unterricht" (IU). Geregelt wird dies alles über die „Beratungs- und Förderzentren" (BFZ), die mittlerweile zu „kleinen Schulämtern" aufgewertet wurden, da sie für den Einsatz der Förderschullehrkräfte und die Stundenzuteilungen zuständig sind. Alle Förderschullehrkräfte, die bis jetzt Mitglied eines Regelschulkollegiums waren, werden seit dem letzten Schuljahr an die BFZ zwangsversetzt und von dort aus im Rahmen der IB stundenweise im besten Fall an ihre ehemalige Schule rückabgeordnet oder sind im Rahmen von VM teilweise an mehreren Regelschulen tätig.

Was bedeutet dies alles konkret?

Wird bei einem Kind in unserem Schulamtsbereich ein sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet, wird ein Entscheidungsverfahren in die Wege geleitet: Eine förderdiagnostische Stellungnahme wird verfasst, an deren Ende ein Vorschlag zur Empfehlung über die weitere Förderung unter Beachtung der vorhandenen Ressourcen steht. Letztendlich entscheidet dann der Förderausschuss auf dieser Grundlage über Art, Umfang und Organisation der sonderpädagogischen Förderung. Hier bereits wird das Ausmaß des Mangels ersichtlich. Wer entscheidet bei unzureichenden Ressourcen, wer wie viele Stunden erhält? Wer darf bleiben, wer muss an die Förderschule? Und weichen Eltern nicht freiwillig zur Förderschule aus, wenn man sie mit den fehlenden personellen, räumlichen und sächlichen Mitteln der Regelschulen unter Druck zu setzen versucht? So viel zum Ressourcenvorbehalt!

Unser Schulamt versucht das Problem ein wenig zu umschiffen, indem es Stunden „einspart". Inklusion wird weitgehend über die „Vorbeugenden Maßnahmen" abgewickelt. Das bedeutet beispielsweise, dass zielgleich zu unterrichtende Kinder (mit dem Förderschwerpunkt Sprache oder dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung) lediglich Stunden aus diesem Stundenpool erhalten, eine inklusive Beschulung entfällt für diese Kinder jedoch. Mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sitzen jetzt also in größeren Klassen im inklusiven Unterricht

und werden mit geringerem Stundenumfang gefördert. Die Lehrkräfte, die für diese Kinder zuständig sind, kommen von außen und haben für die Förderung weniger Zeit. Bewährte Prinzipien wie Teambildungen in inklusiven Klassen oder der Aufbau von Beziehungen zu Kindern und im Kollegium werden dadurch zunichte gemacht. Stunden im Bereich VM kommen nur in geringem Umfang in den Schulen und bei den Kindern an, da hier ein hoher bürokratischer Aufwand betrieben werden muss (Fahrtzeiten, Anträge, Dokumentationen, Arbeitszeitnachweise, Teamsitzungen, förderdiagnostische Stellungnahmen).

Warum einfach, wenn es auch kompliziert geht?

Dieser Spruch drängt sich auf, wenn man sich vor Augen führt, wie seit Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes inklusiv gearbeitet werden soll. Von vielen unbemerkt hat sich hier ein vom Ansatz her falsches System einer sonderpädagogischen Förderung etabliert: Die Steuerung der sonderpädagogischen Förderung allein durch die BFZ, die in der Regel Teil einer Förderschule sind, verhindert ein sinnvolles System von Förderung vor Ort. Statt hohe bürokratische Hürden aufzubauen, sollten an möglichst jeder Regelschule wohnortnah, schnell und unkompliziert beeinträchtigte oder behinderte Kinder in ihrer Lerngruppe gefördert werden. Zudem wollen viele Förderschulkräfte im ehemaligen GU nicht an Förderschulen versetzt werden.

Im Gegensatz zur Aufnahme in die „inklusive Beschulung“ ist die Aufnahme in die Förderschule sehr einfach: Die Eltern stellen einen Antrag, es wird – falls nötig – ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren durchgeführt, manchmal reichen auch vorhandene diagnostische Unterlagen. Plätze an Förderschulen gibt es genug. Es gibt Schulaufsichtsbezirke in Hessen, an denen z. Zt. die Aufnahmezahlen der Förderschulen deutlich steigen, denn viele Eltern sind zudem nicht ausreichend informiert bzw. kapitulieren vor den bürokratischen Hürden einer inklusiven Beschulung. Förderschulen wie z.B. die „Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen“ entwickeln sich immer mehr zu „Angebotsschulen“ mit einem eigenen Bildungsgang. Übergänge in eine Regelschule werden so schwieriger.

Auch der Nutzen der so genannten „Modellregion Inklusion“, die in Wiesbaden mit personeller, sächlicher und konzeptioneller Unterstützung des städtischen Schulamts zu einem verbesserten inklusiven Angebot führen soll, ist fragwürdig – wurde dieses ursprünglich positive Projekt doch in genau das neue BFZ-System überführt. So werden die Förderschullehrkräfte in Wiesbaden auch in einer Modellregion Inklusion ihre Stammschule nicht mehr an den Regelschulen, sondern an den BFZ haben und von dort aus stundenweise abgeordnet werden – in einer Stadt wohlgemerkt, in der GU seit über 20 Jahren erfolgreich praktiziert wurde und Förderschullehrkräfte selbstverständliche Mitglieder dieser Kollegien waren. Wurde es versäumt oder war es politisch nicht erwünscht, die vielfältigen Erfahrungen des GU in Wiesbaden in die Konzeption mit einzubeziehen? Die Inklusion in Hessen ist jedenfalls in eine Sackgasse geraten. Bewährte Strukturen inklusiven Arbeitens wurden zerschlagen, die Förderschule erfährt derzeit paradoxerweise eine Aufwertung und die Entwicklung sowie Organisation der sonderpädagogischen Förderung verliert sich in einer kleinkrämerischen Bürokratie.

Von der hessischen Landesregierung erwarten wir im Sinne der UN-Konvention:
1. Aufhebung des Ressourcenvorbehalts.
2. Grundausstattung der Regelschulen mit multiprofessionellen Teams und den dafür notwendigen Mitteln und deshalb auch
3. keine Zwangsversetzungen der Förderschullehrkräfte an die BFZ.

4. Wiederherstellung bzw. Weiterentwicklung der Standards in Unterricht und Förderung, wie sie im GU erfolgreich praktiziert worden sind.

Inklusion muss nicht neu erfunden werden!

Sigrid Rohleder arbeitet zurzeit als Förderschullehrerin im noch bestehenden „Gemeinsamen Unterricht" an der Krautgartenschule Mainz-Kostheim und ist außerdem als Gesamtpersonalrätin tätig.

Katja Plazikowsky arbeitete viele Jahre als Förderschullehrerin im „Gemeinsamen Unterricht" und ist zurzeit als Lehrerin an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie als Gesamtpersonalrätin tätig.

Inklusion ist mehr als gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung

Von Christoph Degen

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 hat sich der Begriff Inklusion rasant im deutschen Sprachgebrauch etabliert. Fast inflationär taucht der Begriff auf den Tagesordnungen der Kommunalparlamente auf, ist Diskussionsthema in den Landtagen und im Bundestag. Elterninitiativen haben sich formiert, inklusive Schulen werden gegründet und auch in den Medien scheint das Thema „in" zu sein.

Das Verständnis darüber, was Inklusion aber bedeutet, ist nicht immer einheitlich. Wer den Begriff schon einmal gehört hat, scheint zumindest zu wissen, dass es darum geht, dass heutzutage „die Behinderten" eine Kindertagesstätte und eine Grundschule besuchen, vielleicht sogar auch eine weiterführende Schule, wo eigentlich „die Nicht-Behinderten" hingehen. Diese Definition lehnt sich an die Erfahrungen des „gemeinsamen Unterrichts" an, wie der gemeinsame Schulbesuch in der Regel genannt wurde. Festzuhalten ist an dieser Stelle bereits, dass Inklusion als Fortschreibung des „gemeinsamen Unterrichts" gar nichts Neues ist. Seit Mitte der 70er Jahre gab es in Deutschland und insbesondere auch in Hessen erste Modelle zur Erprobung dieser Unterrichtsform (vgl. Schnell 2003). Viele dieser Modelle wurden in den Regelbetrieb überführt, wurden in der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft der entsprechenden Schulen weitestgehend akzeptiert und als Bereicherung für alle Beteiligten empfunden.

Inklusion ist vom Anspruch her jedoch mehr als nur ein neuer Begriff für eine Sache, die es schon längst gibt, mehr als die Integration von Kindern mit Behinderung in die Regelschulen, die vor allem von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung besucht werden. Der Begriff geht auf einen Kongress im spanischen Salamanca im Jahre 1994 zurück. Die dort verabschiedete Salamanca-Erklärung stellte fest, dass Regelschulen mit inklusiver Ausrichtung das beste Mittel seien, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um ‚Bildung für alle' zu erreichen; darüber hinaus, so die Erklärung, gewährleisten inklusive Schulen eine effektive Bildung für die Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems (Salamanca-Erklärung der UNESCO, 1994).

Inklusion ist folglich mehr als nur ein Handlungsfeld der Bildungspolitik. Inklusion hat einen weitreichenden gesellschaftspolitischen Anspruch, der sich aus der Herkunft des Wortes ableiten lässt. Als Gegensatz zum etablierten Begriff „Exklusion“ steht Inklusion (lateinisch inclusio, „der Einschluss“) nämlich dafür, dass wer von vornherein in eine Gruppe inkludiert ist, ihr also optimalerweise seit der Geburt und der Krabbelgruppe möglichst ununterbrochen angehört, auch später nicht mehr integriert werden muss. Dabei sind zwei Unterscheidungsmerkmale zentral: Erstens bezieht sich Inklusion keineswegs nur auf das Unterscheidungsmerkmal „Behinderung – keine Behinderung“, sondern auf alle Unterschiedlichkeiten, die auftreten wenn Menschen zusammenkommen. Inklusion beschreibt eine heterogene Gesellschaft. Andreas Hinz zählt zu den diversen Dimensionen von Heterogenität „etwa die der Geschlechterrollen im Sinne einer reflexiven Koedukation, die der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunft im Sinne einer interkulturellen oder antirassistischen Erziehung, weiter die Heterogenität bildungsferner Milieus mit unterschiedlichen sozialen Umfeldern, auch die Heterogenität weltanschaulicher Orientierungen im Sinne eines interreligiösen oder multiethischen Unterrichts, schließlich die Heterogenität verschiedenster Lebensentwürfe, sexueller Orientierungen usw.“ (Hinz 2002, S. 355). Dabei muss nicht in allen Schulen Heterogenität in allen Ausprägungen vorhanden sein, sie sollte sich jedoch am Wohnumfeld des Einzelnen orientieren, bestenfalls am Wohnquartier, am Dorf oder einfach an der Nachbarschaft. In der kanadischen Provinz New Brunswick, die seit den 1980er Jahren vollständig auf Förderschulen und Sonderklassen verzichtet, wird dies – bezogen auf Behinderung – in der Praxis so bezeichnet: ‚Das behinderte Kind besucht die Schule in der Nachbarschaft, die auch das nicht behinderte Geschwisterkind besucht'. So erhalten alle Schüler die Möglichkeit, am Nachmittag in der Nachbarschaft die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden zu treffen, mit denen sie vormittags gemeinsam lernen.

Auch wenn in Deutschland noch Nachholbedarf in Bezug auf die schulische Inklusion von Menschen mit Behinderung besteht, im letzten Jahrhundert wurden große Fortschritte überhaupt für schulische Inklusion erzielt, längst bevor das Wort Inklusion erfunden wurde. Vergegenwärtigt man sich, dass noch im 20. Jahrhundert Schülerinnen und Schüler in Jungenschulen, Mädchenschulen und Konfessionsschulen nach Religion und Geschlecht getrennt wurden, so zeigt sich, warum sich schulische Inklusion heute so stark auf Behinderung bezieht: Sieht man von der Frage der Kopplung des Bildungserfolgs vom Einkommen der Eltern ab, so hinken wir in Deutschland bei der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen am meisten hinterher.

Kommen wir zu einem weiteren Merkmal von Inklusion. Zweitens bedeutet Inklusion keineswegs nur das Zusammentreffen unterschiedlicher Menschen im Lebensumfeld Schule. Dies wird besonders in der UN-Behindertenrechtskonvention deutlich, die über eine Vielzahl an Paragraphen verfügt, wovon sich lediglich der viel zitierte Paragraph 24 auf Bildung bezieht. Inklusion gilt für alle Lebensbereiche. Deshalb beinhaltet die Konvention keine Spezialrechte für Menschen mit Behinderungen. Vielmehr geht es der Konvention darum, die Einhaltung der bestehenden Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen abzusichern. „Der Anwendungsbereich der Konvention erstreckt sich auf alle denkbaren Lebensbereiche. Sie deckt das gesamte Spektrum der bürgerlichen, politischen sowie der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebensbereiche ab. Dazu gehören etwa die Freiheit und Sicherheit der Person, Meinungsfreiheit, politische Teilhabe sowie Bildung, Arbeit, Gesundheit, Wohnen, Familie, Freizeit und Kultur“ (Aichele 2010, S. 14). Zur Diskussion steht somit beispielsweise, ob man tatsächlich Menschen, für die eine Betreuung in allen Lebensbereichen angeordnet wird, ihr Wahlrecht nehmen darf. Zur Diskussion steht, wie mehr Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderungen geschaffen werden können, die sich nicht abgeschottet in einer „Behindertenwerkstatt“ befinden. Zur Diskussion steht, ob Menschen mit Behinderungen in

einem Behindertenwohnheim alt werden oder in dem Altenzentrum im Ort, wo viele andere auch alt werden. Dies sind nur wenige Beispiele, die verdeutlichen, wie wenig inklusiv unsere Gesellschaft erst ist, nicht nur in schulischen Fragen.

Andersherum gilt allerdings auch: Rückzugsräume, um unter „seines Gleichen" zu sein, die Erfahrung nicht immer anders zu sein, müssen ebenso möglich bleiben. Nicht ohne Grund gibt es beispielsweise Saunen nur für Frauen, Szenekneipen für Homosexuelle oder Religionsgemeinschaften einer bestimmten Glaubensrichtung. Allen ist jedoch eines gemeinsam: Man besucht sie freiwillig. Wie solche Rückzugsräume im Rahmen eines wachsenden inklusiven Schulsystems und innerhalb wachsender inklusiver Strukturen in allen anderen Lebensbereichen für Menschen mit Behinderungen geschaffen oder ausgebaut werden können bzw. wie notwendig sie überhaupt sind, bleibt zu diskutieren. Bei all solchen Diskussionen dürfen die, die betroffen sind, dabei nicht außen vor gelassen werden. Auch das bedeutet Inklusion.

Christoph Degen (34) ist Förderschullehrer und Mitglied des Hessischen Landtags. Im Rahmen seines Studiums befasste er sich intensiv mit Inklusion. Im Rahmen eines Forschungsaufenthalts besuchte er eine Vielzahl inklusiver Schulen in Kanada.

Literatur:

Aichele, Valentin (2010): „Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung", in: Hinz/Körner/Niehoff (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2002, 53. Jg., S. 354-361.

Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Inklusion. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim/München: Juventa-Verlag.

Inklusion: Der Versuch einer Begriffsdefinition am Beispiel der Römerstadtschule Frankfurt

Von Heike Schley

Für Menschen, die sich seit langem für eine inklusive Gesellschaft engagieren, folgte einer großen Euphorie nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention recht bald eine herbe Ernüchterung. Das Ziel, das zunächst nahe gerückt schien, wird auf absehbare Zeit wahrscheinlich nicht erreicht.

Die Verkürzung des Themas auf eine Strategie zur Abschaffung der Förderschulen, aber auch Formulierungen wie z. B. jene der „Inklusionskinder" zeigen, dass die Mehrheit der Bevölkerung den Begriff Inklusion lediglich als eine neue Wortschöpfung im Zusammenhang mit der Integration behinderter Kinder in Regelschulen ansieht. Dabei wirken die Erfolge, die im Rahmen eines gesamtgesellschaftlichen Umwandlungsprozesses erzielt werden könnten, auch für Skeptiker erstrebenswert, sobald sie die menschenrechtliche Konse-

quenz des Begriffes tatsächlich erfassen. Am Beispiel der Römerstadtschule in Frankfurt versuche ich aufzuzeigen, was dieser Begriff, der sich in Zukunft selbst überflüssig machen könnte, tatsächlich bedeutet.

Das Einzugsgebiet der Schule kann als sozialer Brennpunkt bezeichnet werden. Nahezu die Hälfte der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil beziehen staatliche Unterstützungsleistungen. Der Anteil der Alleinerziehenden ist im Vergleich zur gesamten Stadt hoch. 75 Prozent der Kinder stammen aus Familien mit Migrationshintergrund, meistens aus der östlichen Türkei und aus den Regionen im Atlasgebirge Marokkos. Seit 25 Jahren gibt es an der Römerstadtschule den Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung.

Im Jahr 2005 waren Kollegium und Schulleitung mit einer Krise konfrontiert, die Voraussetzung eines umfassenden Veränderungsprozesses war. Handlungsmuster des Gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder, die sich etabliert hatten, konnten nicht mehr umgesetzt werden. Ein grundsätzliches Umsteuern war notwendig. Als Ergebnis dieses Veränderungsprozesses entstand eine Grundschule, über vier Jahrgänge jahrgangsgemischt organisiert, die offen ist für alle Kinder, die im Einzugsbereich leben. Seit Juli 2012 ist die Römerstadtschule Selbstständige Schule und ist Ganztagsschule im Profil 1 (1).

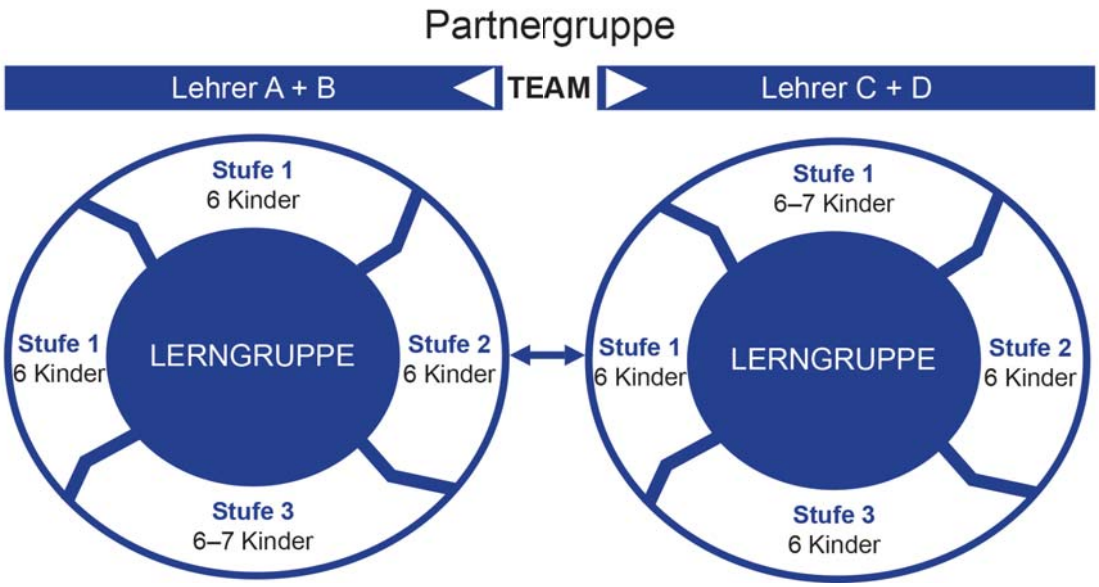
Das große und umfassende Entwicklungsziel der Schule, das in seiner Einfachheit andererseits so selbstverständlich scheint, definiert sich folgendermaßen: Alle Kinder des Einzugsbereichs werden entsprechend ihrer unterschiedlichen Lernausgangssituation individuell gefördert. Die wichtigsten Aspekte, die der Erreichung dieses Zieles dienen, stelle ich im Folgenden dar.

Umgang mit Heterogenität

Damit sich die Heterogenität der gesamten Schülerschaft auch in den einzelnen Gruppen abbildet, sind die sechs Lerngruppen der Schule nach diesem Kriterium zusammengesetzt. Jeweils 50 Kinder im Alter zwischen ca. 6 und 12 Jahren lernen gemeinsam. Dabei bilden zwei Partnergruppen die sogenannte Tandemgruppe. Jede Tandemgruppe verfügt über drei Unterrichtsräume. Grundsätzlich werden alle schulpflichtigen Kinder aufgenommen. Sie können die Grundschule in mehr aber auch in weniger als vier Jahren durchlaufen, bleiben dabei jedoch immer in der gleichen Lerngruppe. In allen Lerngruppen werden auch Kinder mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung unterrichtet. Dies sind in der Regel Kinder aus dem direkten Einzugsbereich der Schule. Wenn die Voraussetzungen gegeben sind, werden Gestattungen aus Nachbarschulen sowohl Kindern ohne als auch Kindern mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung gewährt (dies in Absprache mit dem zuständigen regionalen sonderpädagogischen Beratungs- und Förderungszentrum).

Teamarbeit der Lehrkräfte

In der Römerstadtschule arbeiten die Lehrkräfte in Teams. Derzeit sind sechs Lehrkräfteteams zu je vier Personen für jeweils 50 Kinder verantwortlich. Sie erstellen nach Zuweisung der Lehrerstunden durch die Schulleitung den Stundenplan der Lerngruppe selbst. Wöchentlich mindestens einmal, in der Regel öfter, koordinieren und besprechen sie pädagogische Themen, die einzelne Kinder, aber auch die Gesamtgruppe betreffen. Sie entscheiden über die Zusammensetzung von Teilgruppen, planen Projekte gemeinsam und fertigen individuelle Arbeitspläne für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe an. Durch den Einsatz von Sonder-, Sozial-, Diplom- und Grundschulpädagoginnen und -pädagogen in den Lerngruppen können die Kompetenzen verschiedener Professionen zur Förderung aller Kinder genutzt werden.



Kooperationen innerhalb der Schule

Erfahrungen zur Unterrichtsentwicklung, die in den einzelnen Gruppen gemacht werden, besprechen bzw. evaluieren die Lehrkräfte in den Pädagogischen Konferenzen. Diese finden im Rahmen der Gesamtkonferenzen einmal monatlich statt (erster Tagesordnungspunkt, der ca. 60 bis 90 Minuten umfasst). Vier Gruppen zu jeweils sechs Personen (aus jedem Team eine) entwickeln hier derzeit die schulinternen Curricula der Fächer Deutsch und Mathematik. Weitere Kooperationen innerhalb der Schulgemeinde sind die regelmäßigen Teamsitzungen der Schulleitung (wöchentlich), des Verwaltungsteams (wöchentlich), des Ganztagsteams (monatlich), zwischen Schulleitung und Personalrat (monatlich) zwischen Lerngruppenteams und Therapeutinnen (nach einem festen Plan) und mit den Eltern (drei Schulkonferenzsitzungen und drei Schulelternbeiratssitzungen pro Schuljahr).

Demokratisches Lernen

Durch aktives Erleben demokratischer Prozesse sollen die Schülerinnen und Schüler der Römerstadtschule verstehen, was Demokratie bedeutet, wichtige Kompetenzen zur Ausübung demokratischer Prozesse erwerben und Zivilcourage entwickeln. Hierzu finden in allen Lerngruppen wöchentlich Klassenratssitzungen statt. Der Schülerrat, in dem je vier Repräsentantinnen oder Repräsentanten der einzelnen Lerngruppen sowie drei Lehrkräfte, der Schulhausverwalter und die Schulleiterin vertreten sind, tagt alle zwei Wochen. Dazu soll es in naher Zukunft auch Häuserräte geben, denn die Schule teilt sich auf in drei Schulhäuser, in denen jeweils zwei Tandemgruppen untergebracht sind. Evaluiert und begleitet wird das Projekt von einer Arbeitsgruppe, die jeweils für ein Schuljahr Teilziele formuliert.

Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung

Ziel der individuellen Lernbegleitung soll sein, dass die Kinder ihre Lernentwicklung verstehen lernen, damit sie ihren Lernweg zunehmend selbst steuern können. Erste Maßnahmen, die ergriffen wurden, waren die Erstellung von Kompetenzrastern für alle Fächer, damit die Leistungen der Kinder genauer aufgeschlüsselt werden. Im ersten und zweiten Schuljahr ist die Leistungsbeurteilung im Zeugnis ausschließlich in dieser Form dargestellt. Im dritten und vierten Schuljahr ergän-

zen die Kompetenzraster die Noten. Eltern, die die Sicht der Pädagoginnen teilen, dass Noten die Lernentwicklung der meisten Kinder hemmen, da sie den Leistungsstand nur ungenau und sehr subjektiv beschreiben, verzichten auch in diesen Jahrgängen auf die Einsicht der Noten. Lernentwicklungsgespräche, die zwei Mal im Jahr stattfinden, dienen der Ergänzung bzw. Erläuterung der Raster. Eine Arbeitsgruppe, die jeweils für ein Schuljahr Teilziele und entsprechende Maßnahmen formuliert, begleitet und evaluiert dieses Projekt.

Ganztag

Langfristiges Ziel des Kollegiums der Römerstadtschule ist die Arbeit als gebundene Ganztagsschule. Da die Gebäudesubstanz diesem Anspruch noch nicht genügt, sind Anträge auf Ausweitung derzeit aber nicht geplant. Ein Umbau bzw. eine Erweiterung der Schule ist Voraussetzung. Seit 2010 ist der Unterricht in Blöcken zu 120, 80 und 60 Minuten rhythmisiert. Er beginnt für alle Kinder um 8 Uhr und endet frühestens um 11:50 Uhr.

Ein kostenpflichtiges Betreuungsangebot bis 14 Uhr steht für ca. 20 Kinder zur Verfügung. Für Kinder der Jahrgangsstufen Zwei bis Vier gibt es darüber hinaus AG-Angebote an drei Wochentagen, die jeweils zwischen 14 und 15 Uhr stattfinden. Die Mittagspause kann in der Schule (Mittagessenangebot in zwei Schichten für insgesamt 40 Kinder) aber auch im benachbarten Hort oder zu Hause stattfinden.

Für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen Drei und Vier findet je Dienstag oder Donnerstag ein gebundener Ganztag statt. Der Unterrichtsblock am Nachmittag (14 bis 15:20 Uhr) beinhaltet in der dritten Jahrgangsstufe epochale Angebote im ästhetisch-musischen, naturwissenschaftlichen und sportlichen Bereich. In der vierten Jahrgangsstufe werden Projektthemen behandelt, die ausschließlich die Interessen dieser Altersgruppe betreffen. Die Nachmittagsangebote werden von einer Ganztagskoordinatorin des kooperierenden Trägers (Evangelischer Verein für Jugendsozialarbeit in Frankfurt am Main e.V.) organisiert.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern der Schulgemeinde ist vielschichtig. Zum einen existiert eine gelungene Kooperation mit einer geringen Zahl von Eltern (weniger als 5 Prozent), die sich in der gemeinsamen Verantwortung für den Schulentwicklungsprozess, in der gemeinsamen Organisation und Gestaltung von Festen und der Betreuung und Verwaltung der Schülerbücherei zeigt. Eine zweite Gruppe unterstützt die Ziele des Kollegiums ebenfalls umfassend, aus privaten oder beruflichen Gründen kann aber ehrenamtliches Engagement nicht oder nur sehr eingeschränkt stattfinden.

Viele Eltern der Schulgemeinde allerdings verfolgen in der Erziehung ihrer Kinder Ziele, die mit denen der Schulentwicklung nicht kompatibel sind; ein Verständnis für die Vorgehensweise des Kollegiums ist nur schwer zu erreichen. Andere sehen die Maßnahmen, die von Seiten des Kollegiums ergriffen werden skeptisch, ihre Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ist von Misstrauen geprägt. Die intensive Beschäftigung mit dem Thema „Elternarbeit“ an pädagogischen Tagen sowie zahlreiche Gespräche in Einzelfällen, umfassende Informationen auf Elternabenden, Hospitationsangebote und das 2011 gegründete Elterncafé „Erstklassige Übergänge“ sind Schritte dahin, die Zusammenarbeit dieser beiden Gruppen zu verbessern.

Kooperationen im Schulumfeld

Tatsächliche Inklusion kann nur funktionieren, wenn die Schule eingebettet ist in ein Netzwerk von Kooperationspartnern, die die Arbeit, die vor Ort stattfindet, ergänzen und vertiefen. Im Schulumfeld der Römerstadtschule sind hier zu nennen die Kooperationen mit den Kindertagesstätten und den weiterführenden Schulen sowie dem regionalen BFZ im Stadtteil (Verbund Inklusion Nord), die Beteiligung im psychosozialen Arbeitskreis (PSAK) in der Nordweststadt sowie die enge Zusammenarbeit mit der Erziehungsberatungsstelle, dem Zentrum für Erziehungshilfe und dem Sozialrathaus. Informelle Kontakte zu Kinderärzten und zum Schulpsychologen (im Einzelfall nach Schweigepflichtentbindung) sowie mit den Behörden, mit denen die Schule zusammenarbeitet, ergänzen das Feld.

Heike Schley ist Schulleiterin der Römerstadtschule in Frankfurt am Main.

(1) Anmerkung der Redaktion
Gemäß § 15 HSchG gibt es in Hessen drei Formen von ganztägigen Angeboten:
Profil 1: Betreuungsangebote der Schulträger.
Profil 2: Schulen mit Ganztagsangeboten.
Profil 3: Ganztagsschulen.

Die Römerstadtschule Frankfurt wurde 2014 für den Deutschen Schulpreis nominiert.

Inklusion beginnt im Kopf! – auch und insbesondere in „Schule“

Von Malte Luther und Monika Kruse

Monika Kruse

„Sie gelten beim Schulträger als eine der barrierefreien Schulen im Landkreis“ – so wurden wir vor einiger Zeit angesprochen, als es um die Aufnahme eines Schülers mit einem entsprechenden Förderbedarf an unsere Gesamtschule Niederwalgern ging.

Wir, „barrierefrei“? Darüber mussten wir erst einmal nachdenken… Stimmt diese Aussage? Trifft sie auf unsere Schule zu? Wenn wir täglich durchs Schulgebäude gehen, dann fallen uns immer eher die Schwierigkeiten und Probleme in diesem Bereich auf. Aber genauer betrachtet stimmt dies tatsächlich. Dabei gilt es zwei Ebenen zu unterscheiden. Zuerst die rein technisch-pragmatische bauliche „Barrierefreiheit“. Und als zweites die in den Köpfen und in der Einstellung von allen Mitgliedern der Schulgemeinde.

Und, ja – erwischt! Auch unsere Überlegungen galten zuallererst den sächlichen Voraussetzungen. Und immer mehr begreifen und lernen wir als Schulgemeinde erst noch, dass dies einfach „zu kurz“ gedacht ist. Allzu oft denken wir (insbesondere in schulischen Zusammenhängen) pragmatisch und sachlich – und schränken uns und andere damit ein.

Schauen wir also noch einmal genauer hin: Die baulich pragmatische Situation ist relativ schnell und klar abzuhandeln. Im Gebäude Nord ist durch einen Aufzug und den Einbau einer entsprechenden Toilette eine Barrierefreiheit in Bezug auf einen körperlich-motorischen Förderbedarf nahezu komplett gegeben. Alle Klassenräume in diesem Gebäude sind z. B. mit einem Rollstuhl zu erreichen. Gleiches gilt für die Mensa, die Sporthalle und den Pausenhof, sowie die Musik- und Kulturhalle. Man muss zwar noch einige kleine Umwege gehen oder fahren um auch das Südgebäude barrierefrei zu erreichen, insgesamt sind wir aber in diesem Bereich auf einem guten Weg. So sind wir vielleicht noch nicht 100 Prozent barrierefrei, doch aber sehr „barrierearm“.

Wenn wir über Barrierefreiheit in den Köpfen reden, erscheint bei einem entsprechenden Eintrag in eine der diversen Suchmaschinen des Internets ein direkter Verweis zum Thema „Inklusion und inklusive Beschulung“. Aha! Auch hier befindet sich unsere Schule nach der Einführung des neuen Hessischen Schulgesetzes zur inklusiven Beschulung dank einer bereits seit drei Jahren gelebten Praxis auf einem guten Weg. Der Satz: „Dieser Schüler gehört nicht auf unsere Schule“ wird tatsächlich mehr und mehr von dem Leitbild, „eine Schule für alle Schüler der Region sein zu wollen“, abgelöst. Inklusion bedeutet also im schulischen Kontext und bezogen auf unser Leitbild, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem jeweiligen Lernstand und Leistungsvermögen möglichst wohnortnah sowie unter Erhaltung gesicherter und förderlicher sozialer Bezüge an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden. Dabei wollen wir insbesondere berücksichtigen, dass jeder Einzelne in unterschiedlichen Phasen seiner Entwicklung individuelle Bedürfnisse bezüglich Zuwendung und Förderung hat. In der Praxis merkt man dies an den zahlreichen Bemühungen aller Kolleginnen und Kollegen, individuelle Förderansätze für jede Schülerin und jeden Schüler (ja, jede Schülerin und jeden Schüler! – nicht nur für die, die einen „ausgewiesenen“ Förderbedarf haben!) zu entwickeln, sowie an dem hohen Engagement in der Unterrichts- und Curricula-Entwicklung. In allen Noten- und Klassenkonferenzen wird, wenn nötig, intensiv und konstruktiv um individuelle Förderansätze gerungen und diskutiert. Heterogenität und Schülerinnen und Schüler

mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in den Klassen sind mittlerweile ein Normalzustand, der als Gewinn betrachtet wird.

Der Förderschulzweig der Gesamtschule unterstützt bei diesem Vorhaben alle Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern, Schülerinnen und Schüler. Die leider geringer gewordenen sonderpädagogischen Ressourcen werden dabei systembezogen auf die unterschiedlichen Stufen und Klassen verteilt. Unser Ziel ist es, durch die Schaffung von Beratungs- und Förderangeboten in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Konzentration, Sprache, Emotionalität und Soziabilität sowie Lernen, „barrierefreies" Denken und Handeln an unserer Schule mitzugestalten und zu fördern. Mit der Zuordnung von Förderschullehrerinnen und -lehrern zu den Teams unserer „Flexiblen Unterstufe" wollen wir dies von Anfang an auch an unsere Schülerinnen und Schüler weitergeben.

Die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule ist an der GSN keine durch das neue Hessische Schulgesetz (ab dem 01.08.2011) erzwungene Entwicklung, sondern entspricht unserer bisherigen Entwicklung bereits in den vergangenen Jahren. Seit dem Schuljahr 97/98 werden an unserer Schule Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht gefördert. Schon lange existiert kein eigenes Gebäude für den Förderschulzweig mehr, sondern war und ist „Gemeinsames Lernen unter einem Dach" Normalität.

Jedes Kind aus unserer Region wird nach einer gründlichen Einschätzung seiner individuellen Situation in einer passenden Lerngruppe der Regelschule beschult. So lernen gerade in der „Flexiblen Unterstufe" Kinder verschiedenen Alters und verschiedenster besonderer Fähigkeiten individuell am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand.

„Flexible Unterstufe – was ist das eigentlich?", mögen Sie sich inzwischen fragen. Einer unserer Schüler erklärt Ihnen das gern: *„Hallo! Ich heiße Max. Ich sage es lieber gleich: Über Kinder wie mich sagen die Erwachsenen, dass ich einen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf' habe. Hier an der GSN spricht aber niemand so über mich. Normalerweise müsste ich in eine Sonderschulklasse gehen. Die gibt es hier aber nicht. Deshalb gehe ich in eine ganz normale Schulklasse.*
Mein Schultag fängt – wie für alle anderen unserer Schule – so um 7:45 Uhr an. Ich bin übrigens im Jahrgang 5. Aber in meiner Klasse sind auch Sechst- und Siebtklässler. Auch unter denen sind Kinder, die einen ‚besonderen Förderbedarf' haben. Drei Klassen, in denen – wie in meiner Klasse – auch Schüler der Jahrgänge 5-7 sind, bilden zusammen ein Team. Jede Klasse hat natürlich ihren Klassenlehrer (meiner ist der Beste!), aber eigentlich haben alle Schüler sozusagen drei Klassenlehrer – weil wir ja ein Team sind – und zu jedem Team gehört ein Lehrer, der ganz besonders ausgebildet ist und alle Schüler auf seine ‚besondere' Weise unterstützt: einen Förderschullehrer.
Wie unser gemeinsamer Unterricht abläuft? Also, in der ersten Stunde geht der Unterricht mit ILA (1) *los. ILA heißt, wir können uns aussuchen, ob wir Mathe, Deutsch oder Englisch machen wollen. Ich gehe meistens in den Raum, wo auch die Förderschullehrerin ist. Sie ist für eine gewisse Zeit zusätzlich mit im Unterricht. Zuerst habe ich gedacht, dass das ziemlich chaotisch sein wird, wenn wir Schüler uns unseren Unterricht „aussuchen" – ist es aber irgendwie gar nicht. In den ILA-Stunden arbeiten alle Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlich schnell an unterschiedlichen Lernplänen. Auch für mich gibt es einen solchen Plan und auch für Lukas aus unserem Team, von dem die Lehrer sagen, dass er ‚hochbegabt' sei. Da hier alle auf verschiedenen ‚Sternchenniveaus' arbeiten, so nennt mein Lehrer das, ist es ganz selbstverständlich, dass ich andere Arbeitsaufträge habe als zum Beispiel Julian, Leonie oder Marie. Das ist richtig gut. Wenn ich mal nicht weiterkomme, kann ich meine Lehrer fragen oder andere Schüler (zum Beispiel Julian). Der ist in allem oft viel weiter als die meisten anderen Schüler und wird wahrscheinlich schon nach zwei Jahren unsere Klasse verlassen. Manchmal gehe ich auch mit anderen Kindern in einen anderen Raum, weil ich zum Beispiel in Mathe oder Deutsch noch*

mal was Besonderes üben muss. Wenn ich die Zeit brauche, kann ich auch vier Jahre in der ‚Flexiblen Unterstufe' bleiben. Aber die Meisten wechseln nach 2 oder 3 Jahren in die ‚Differenzierte Mittelstufe'. Wenn ich also mal was nicht so gut verstehe, können mir meine Klassenkameraden, besonders die Größeren oft vieles erklären, ohne dass ich sofort den Lehrer fragen muss. Da fühle ich mich nicht alleine in der Klasse. Das ist echt Spitze!
Die Förderschullehrerin hilft mir manchmal noch ein kleines bisschen mehr als den anderen aus meiner Klasse. Sie bespricht sich nämlich auch regelmäßig mit der Frau, die nachmittags mit mir Ergo und Logo macht. Oder sie überlegt mit mir, was meine nächsten Ziele im Unterricht sind. Das trage ich dann in meine Agenda ein. Jetzt kann ich das schon fast ganz alleine. Aber das mit den Zielen machen wir alle! Jeder Schüler hat eine Agenda, die er immer mit dabei hat.
Am Ende jeder Stunde wollen die Lehrerinnen und Lehrer von mir wissen, was mir in der Stunde besonders gut gelungen ist. Das ist irgendwie besser, als immer sagen zu müssen, was ich nicht kann. In manchen Fächern bin ich genauso gut wie viele anderen Kinder. Es gibt aber Fächer, in denen kriege ich besondere Noten.
Insgesamt dauert unser Schultag in der ‚Flexiblen Unterstufe' bis 14:40 Uhr. Das klingt ganz schön lange. Am Anfang habe ich das auch kaum geschafft. Aber danach müssen wir keine Hausaufgaben mehr machen. Nur noch Vokabeln lernen oder für Arbeiten üben. Durch das gemeinsame Mittagessen und eine Mittagspause kann ich mich außerdem zwischendurch gut entspannen. Von einem Freund, der noch zur Grundschule geht, weiß ich, dass auch er nicht in einer Förderschulklasse ist. Auch er geht wie die anderen Kinder in die normale Grundschulklasse. In seiner Klasse gibt es auch eine Förderschullehrerin, die ihn und die anderen Kinder unterstützt.
Letztes Jahr sind hier aus der neunten Klasse Schüler mit so ähnlichen Problemen, wie ich sie habe, abgegangen. Zwei haben eine Ausbildung und die anderen beiden den Hauptschulabschluss. Toll, oder? Das möchte ich auch schaffen. Mir tut es gut, in einer solchen Schule zu sein. Von den anderen Kindern kann ich viel lernen, und sie lernen auch Dinge von mir. Hätte nie gedacht, dass ich über einige Dinge viel besser Bescheid weiß als andere. Im Fußball bin ich richtig gut. Alle Mitschüler wollen mich in ihrer Mannschaft haben."

So erlebt Max, ein Kind mit „besonderen Bedarfen", den Gemeinsamen Unterricht an unserer Schule. Uns freut, dass er sich als einer unter vielen fühlt, der Fähigkeiten und Begabungen hat und leben kann. Ein Kind, das sich nicht ausschließlich oder vorwiegend „defizitär" wahrnimmt oder wahrgenommen wird.

Neben den inklusionsförderlichen Veränderungen, die in den letzten Jahren an der Gesamtschule Niederwalgern (GSN) entwickelt wurden (neue Rhythmisierung, Ganztagsschule, jahrgangs- und schulformübergreifende Lerngruppen, flexible Verweildauer in der neuen Flexiblen Unterstufe, Arbeit mit Kompetenzrastern, Agenda, Lernbegleitgespräche, besondere und einheitliche Lern- und Sozialformen...), gibt es zusätzliche Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen:

- individuelle Förderdiagnostik im Bereich Erziehungshilfe, Lernhilfe und Sprachheil sowie Schulphobie, Schulangst etc.;
- system- und bedarfsorientierte Doppelbesetzung von Unterrichtsstunden durch Förderschullehrkräfte;
- Bereitstellung von differenzierten und individualisierten Unterrichtsmaterialien;
- Beteiligung von Förderschullehrkräften an den Lernbegleitgesprächen, daraus resultierende individuelle Förderplanung;
- Krisenintervention mit individuellem Casemanagement;
- Kooperation mit außerschulischen Institutionen (Jugendamt, AGGAS, Therapeuten, bsj etc.).

Oft werden wir spätestens jetzt gefragt: Wie machen Sie das!? Die Antwort ist recht einfach, aber auch ein wenig unpopulär: Wir haben uns auf den Weg gemacht – und der entsteht beim Gehen. Unser Ziel haben wir dabei stets vor Augen, auch wenn es noch unscharf ist. Kurzum: „Barrierefreiheit“ fängt in den Köpfen an! Lassen Sie uns gemeinsam alles versuchen, diese „Barrierefreiheit“ in den Köpfen (und auch die von Gebäuden) weiter voranzubringen.

Malte Luther ist Leiter des Förderschulzweiges und des Beratungs- und Förderzentrums an der Gesamtschule Niederwalgern.

Monika Kruse ist Vorsitzende des Schulelternbeirats an der Gesamtschule Niederwalgern, ELAN-Multiplikatorin und Beisitzerin im Vorstand des elternbundes hessen.

(1) Individuelles Lernen und Arbeiten

Auf dem Weg vom Gemeinsamen Unterricht zur Inklusion am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II in Frankfurt am Main

Von Heike Pompe de Hohenstein

Vor über 20 Jahren entschied sich die Ernst-Reuter-Schule II (ERS II) dafür, eine Schule für alle zu sein. Konsequenterweise ging man in der Folge daran, Kinder mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen aufzunehmen. Erklärtes Ziel war und ist, die Schülerinnen und Schüler optimal auf das Leben vorzubereiten, das schließt die Erreichung des bestmöglichen Schulabschlusses ein. Dabei ist völlig unerheblich, mit welcher Empfehlung oder mit welcher Art sonderpädagogischen Förderbedarfs die Kinder an die Schule kommen. Um tatsächlich integriert arbeiten zu können, ist eine sinnvolle Zusammensetzung der Klassen nötig.

Die Schule lädt deshalb alle interessierten Kinder und ihre Eltern zu einem Kennenlerngespräch ein. Anschließend werden pro Jahrgang vier Partnerklassensysteme gebildet – je eine Regelklasse und eine integrativ arbeitende Klasse bilden ein Tandem. Die doppelte Klassenführung von Regellehrer und Förderlehrer von Klasse 5 bis 10 sichert eine intensive Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern und ermöglicht zugleich die Nutzung der förderpädagogischen Beratungskompetenz für die Kinder der Regelklasse. Die Klassen unternehmen gemeinsame Ausflüge und Klassenfahrten, der Schulskikurs in Klasse 7 wird gemeinsam absolviert. Und so wird vielen (Regel-)Schülerinnen und Schülern erst in der 9. Klasse angesichts der Abschlussprüfungen bewusst, dass Klassenkameraden einen etwas anderen Bildungsweg gehen als sie.

Gemeinsamer Unterricht und individuelle Förderung

Dass Kinder unterschiedliche Bildungswege innerhalb eines Klassenverbandes absolvieren, ist Prinzip einer Integrierten Gesamtschule. Die ERS II zeigt, wie erfolgreich Schülerinnen und Schü-

ler arbeiten, wenn sie die ganze Vielfalt unserer Gesellschaft in ihren Klassen erleben und damit selbstverständlich umgehen lernen.

In den Klassen 5 und 6 arbeiten die Kinder ausschließlich im Klassenverband. Um der Heterogenität der Lerngruppen gerecht zu werden, stehen den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Aufgabenformate bzw. Aufgaben auf verschiedenen Niveaus zur Verfügung. Alle arbeiten am gleichen Thema, alle präsentieren ihre Ergebnisse, geben und erhalten Feedback von ihren Klassenkameradinnen und den Lehrkräften. Haben sich die Kinder kennengelernt, können sie sehr genau einschätzen, was für ihren Nachbarn eine akzeptable oder auch eine sehr gute Leistung ist und vermitteln dies in ihren Rückmeldungen. Dabei ist es für sie völlig unerheblich, welchen „Förderbedarf" das andere Kind hat. Ab Klasse 7 findet eine Differenzierung in E- und G-Kurs im Englisch- und Mathematikunterricht statt. Die Klassen werden jedoch überwiegend weiter gemeinsam klassenintern differenziert unterrichtet.

Förderprogramme und Arbeit an den persönlichen Stärken

Darüber hinaus gibt es vielfältige Förder- und Spezialisierungsangebote für alle Schülergruppen. Schwerpunkte sind u.a. Diagnostik bzw. Förderung von Lese-Rechtsschreibe-Schwäche (LRS) und Dyskalkulie, Kurse für Deutsch als Zweitsprache sowie Lebenswelt- und Arbeitsweltkurse. Im Rahmen des Arbeitslehreunterrichts in den schuleigenen Werkstätten und der Wahlpflichtkurse finden die Schülerinnen und Schüler Angebote, die ihren persönlichen Neigungen entsprechen, in denen sie ihre persönlichen Stärken weiter entwickeln können.

Als Beispiel sei hier die Schülerfirma genannt, die den Eine-Welt-Laden betreibt, Catering anbietet und im Übrigen mehrheitlich von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemanagt wird. Andere Schülerinnen und Schüler wählen beispielsweise eine zweite oder dritte Fremdsprache oder nehmen an den Austauschprogrammen mit Frankreich, den USA oder England teil.

Multiprofessionelle Teams

Entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Unterrichts an der ERS II hat die Arbeit in multiprofessionellen Teams, die gemeinsam die Schullaufbahn der Kinder begleiten. Die Kooperation von Förder- und Regellehrern schärft den Blick auf das einzelne Kind und seine Bedürfnisse. Das gleichberechtigte Zusammenwirken der verschiedenen Lehrkräfte ist eine Voraussetzung für das erfolgreiche Arbeiten und beeinflusst die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler: Förderlehrer gehören zum Team der Erwachsenen, die mich als Schüler auf meinem Bildungsweg mit ihren verschiedenen Spezialisierungen unterstützen. Das gilt für die Kinder mit Förderbedarf genauso wie für die Regelkinder der Partnerklasse. Die Sozialpädagogen bringen ihre Sicht auf das Miteinander und den Einzelnen ein, thematisieren u.a. soziales Lernen und Gewaltprävention. Die Schulsozialarbeiter bringen ihre Expertise u.a. bei der beruflichen Orientierung ein. Therapeutinnen und Psychologen bieten neben der individuellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler auch kollegiale Beratung und Elternberatung an und werden vielfältig in präventive Maßnahmen eingebunden.

Eltern – Experten für ihr Kind

Neben der schulinternen Kooperation ist die Zusammenarbeit mit den Eltern eine weitere Bedingung dafür, allen Kindern gerecht zu werden. Schon zu Beginn der 5. Klasse werden Lernplange-

spräche mit allen Eltern und ihren Kindern geführt. Die Gespräche setzen bei den Stärken der Kinder an. Die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt und erleben Eltern und Lehrkräfte als Partner, die sich für sie und ihren erfolgreichen Bildungsweg einsetzen. Sie erleben sich selbst als Experten für ihre bisherige Schullaufbahn. Ihre Meinung ist gefragt, wenn es um die Festlegung persönlicher Ziele geht, die in einem Individuellen Lernplan verankert und regelmäßig evaluiert werden. Eigentlich erübrigt es sich zu erwähnen, dass auch die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Anfang an ihren Lernplan mitgestalten und Verantwortung für seine Umsetzung übernehmen. Damit wird eine Partnerschaft auf Augenhöhe angebahnt, die sich während der gesamten Schulzeit weiter entwickelt.

Erfolgsmodell Ernst-Reuter-Schule II

Die Hessische Landesregierung verweist auf das „Modell Reuter" gleich an mehreren Stellen in ihrem Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Mittlerweile hat sich die ERS II mit anderen Schulen im Frankfurter Norden in einem Verbund zusammengeschlossen, um ihr Knowhow weiterzugeben, z. B. an Schulen, die gerade mit der inklusiven Beschulung beginnen. 125 Schülerinnen und Schüler verließen im letzten Jahr die ERS II mit einer Empfehlung für die gymnasiale Oberstufe, 43 mit einem Realschulabschluss (davon 13 mit der Fachoberschulreife), 13 mit dem qualifizierten Realschulabschluss. Einen Hauptschulabschluss erlangten 12 und den Berufsorientierten Abschluss vier Schülerinnen und Schüler.

Der hessische Weg zur Umsetzung von Inklusion

Die seit 2012 geltende VOSB (Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen) weicht mit ihren Richtlinien die an der ERS II erprobten Bedingungen für inklusive Beschulung auf und torpediert wichtige Grundlagen der Arbeit.

Förderlehrer sind künftig nicht mehr Teil des Kollegiums. Sie werden an Beratungs- und Förderzentren (BFZ) versetzt und stundenweise rückabgeordnet. Die Arbeit an verschiedenen Einsatzorten erschwert eine kontinuierliche Arbeit und die so wichtige Kooperation mit den Kollegen. Die Rolle der Förderlehrerinnen und -lehrer verändert sich, und zwar auch im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler: Förderlehrer werden als „Lehrer für einige, die besonderer Zuwendung bedürfen", wahrgenommen. Sie „fliegen" für einige Stunden „ein", sind keine Fachlehrer. In der Folge sehen die Schülerinnen und Schüler sie weder als Experten für ein bestimmtes Fach noch als kontinuierliche Lernbegleiter an, da ihr Aufenthalt in den Klassen zeitlich eingeschränkt ist. Gleichzeitig werden die Klassengrößen von maximal 23 Schülerinnen und Schülern (im Gemeinsamen Unterricht) auf 27 erhöht. Die personelle Planung für künftige Jahrgänge 5 ist mit großen Unsicherheiten verbunden, da die Ressourcen an Schüler gebunden sind und je nach Art des Förderbedarfs differieren. Beispielsweise „bringt" ein Schüler mit Förderbedarf Geistige Entwicklung bis zu 8,9 Stunden „mit", eine Schülerin mit Förderbedarf Lernen hingegen lediglich vier. Verlässt einer dieser Schüler die Schule, werden die Förderstunden entsprechend noch weiter gekürzt. Des Weiteren erhalten Jugendliche mit reha-spezifischem Förderbedarf erst nach dem 10. Schulbesuchsjahr Unterstützung durch das Arbeitsamt. Die Ressourcen für diese Schülergruppe wurden gestrichen, also entlässt man sie nach der 9. Klasse in eine Versorgungslücke.

Wie geht die ERS II mit diesen Herausforderungen um?

Zu erleben, wie ein gutes Modell durch neue Setzungen von außen kaputtgemacht wird, ist ein schmerzhafter Prozess für die gesamte Schulgemeinde. Gemeinsam versuchten Eltern, Kolle-

ginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler in teils öffentlichkeitswirksamen Aktionen und durch Einflussnahme auf verschiedenen Ebenen auf die Fehlentwicklungen hinzuweisen. Die ERS II wird auch weiterhin den Weg der Einmischung in die öffentliche Debatte gehen, sieht sich aber aufgrund der realen Gegebenheiten auch mit der Frage nach dem „Wie weiter?“ konfrontiert.
Ein erster Schritt bestand darin, mit dem für die Schule zuständigen Beratungs- und Förderzentrum einen Kooperationsvertrag auszuhandeln, der zumindest für dieses Jahr planerische Sicherheit in Bezug auf die Förderlehrerstunden bietet.

Das Kollegium befindet sich in einem Diskussionsprozess darüber, wie die Schule weiter arbeiten soll. Es geht darum, zu entscheiden, welche Mindeststandards aus Sicht einer erfahrenen Schule mit Gemeinsamem Unterricht für die erfolgreiche Arbeit mit allen Kindern erhalten werden müssen. Für die 10. Klasse wurde bereits ein Konzept entwickelt, welches Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen ermöglicht, ihren (Hauptschul-)Abschluss am Ende des 10. Schuljahres zu erreichen. Grundlage für die Fortführung dieses Modells ist eine verlässliche Stundenzuweisung auch in den nächsten Jahren. Darüber hinaus müssen bestehende Konzepte überarbeitet und den realen Bedingungen der inklusiven Beschulung angepasst werden. Dabei steht das Kollegium vor der Herausforderung, die guten Standards zu erhalten. Für viele Eltern, deren Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben, ist die ERS II die erste Wahl bei der Anmeldung an einer weiterführenden Schule. Die gute Tradition der individuellen Förderung im Gemeinsamen Unterricht ist auch für Eltern von Regelkindern ein wichtiges Kriterium bei der Schulwahl.

Die Ernst-Reuter-Schule II war nie ein ruhiger Ort. Sie lebt von der Kreativität der Kolleginnen und Kollegen, von einer engagierten und kämpferischen Elternschaft – und sie erzieht junge Menschen, die sich für ihre Belange einsetzen. Die Chancen stehen gut, dass sich diese Schule auch unter schwierigen Bedingungen neu erfinden wird.

Heike Pompe de Hohenstein ist Pädagogische Leiterin der Ernst-Reuter-Schule II.

Schwarzbuch Inklusion

In einer Pressekonferenz am 4. September 2013 wurde das „Schwarzbuch Inklusion. Verdeckte und offene Verhinderung von gemeinsamer Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder“ in Darmstadt der Öffentlichkeit präsentiert.
Herausgegeben wurde es vom Verein „Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion“ in Kooperation mit der Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB) Hessen.

Mit dem Schwarzbuch Inklusion wird am Beispiel des Schulbereichs im Bundesland Hessen dargestellt, wie Inklusion im Bildungsbereich strukturell erschwert oder sogar verhindert wird.

Sie finden das Schwarzbuch auf der GIB-Homepage unter www.gib-hessen.de.

Inklusive Schule mit Unterstützung der Elternvertretung

Von Hannah de Graauw-Rusch

Das Elternrecht in Hessen beinhaltet zwei Formen von Elternrechten:

- das individuelle Elternrecht, d. h. die Rechte der Eltern in Bezug auf ihre Kinder;
- das kollektive Elternrecht, ausgeübt von den gewählten Elternvertretungen auf allen Ebenen (Landeselternbeirat, Kreis- und Stadtelternbeirat, Schulelternbeirat, Klassenelternbeirat).

Außerdem wirken Eltern mit in der Schulkonferenz, in der wichtige Entscheidungen für die Weiterentwicklung der Schule getroffen werden. Zum individuellen Elternrecht in Bezug auf die Einschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule finden Sie viele Informationen in dem nächsten Beitrag „Eltern auf dem Weg zur schulischen Inklusion" von Sabine Doerner und Dorothea Terpitz. Thema dieses Artikels sind die Rechte und Möglichkeiten der gewählten Elterngremien.

Elternvertretung in Hessens Schulen

Die Rechte und Pflichten der Elternvertretung in Hessens Schulen sind in den §§ 100 bis 120 des Hessischen Schulgesetzes festgelegt. Die Gremien der Elternvertretung sind der Landeselternbeirat, die Stadt- und Kreiselternbeiräte und der Schulelternbeirat. Ein weiteres wichtiges Mitbestimmungsgremium ist die Schulkonferenz, in der Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler und Eltern zusammenarbeiten.

Landeselternbeirat

Der Landeselternbeirat von Hessen hat sich von Anfang an mit der Umsetzung der UN-Behindertenkonvention an Hessens Schulen auseinandergesetzt. Bereits im September 2010 legte der Landeselternbeirat ein 11-Punkte-Programm mit Forderungen für die Umsetzung der Inklusiven Schule in Hessen vor (nachzulesen unter anderem auf der Homepage des Landeselternbeirates).

Der Landeselternbeirat wird angehört bei Änderungen im Schulgesetz und hat Mitbestimmungsrecht bei bestimmten Erlassen und Verordnungen. So hat der Landeselternbeirat bereits bei den Beratungen über das Schulgesetz darauf hingewiesen, dass der Ressourcenvorbehalt nicht im Einklang mit der Konvention ist. Außerdem hat er die Verordnung zur Inklusion (Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung oder Behinderung, VOSB) abgelehnt. Der Landeselternbeirat begründete seine Ablehnung u. a. mit der mangelnden Aufklärung der Eltern, so dass bestehende Ängste und Unsicherheiten nicht abgebaut werden können, sowie mit dem Fehlen von dringend notwendigen Ressourcen (Pressemitteilung vom Mai 2013).

Weiter heißt es im Schulgesetz: „Der Landeselternbeirat fördert die Arbeit der Kreis- und Stadtelternbeiräte" (§ 116 Abs. 10 HSchG). Diese Aufgabe nimmt der Landeselternbeirat z. B. wahr, indem er die Kreis- und Stadtelternbeiräte regelmäßig zu Treffen einlädt und Elternforen organisiert. Bei diesen Veranstaltungen war „Inklusive Bildung" mehrmals Thema. Viele Eltern- und Lehrerinitiativen wurden in ihrem Bemühen um eine gute Umsetzung der Konvention vom Landeselternbeirat unterstützt.

Als z. B. im Dezember 2010 Lehrerinnen und Lehrer mit dem „Allendorfer Appell“ (1) ihre Sorgen über die Zukunft der sonderpädagogischen Förderung in Hessen äußerten, weil die Pläne des Kultusministeriums dazu führen würden, dass „die Idee der Inklusion ... ebenso fahrlässig wie nachhaltig diskreditiert (werde)“, rief der Landeselternbeirat dazu auf, diesen Appell zu unterstützen. Denn Fakt ist: „Inklusion bekommt man nicht kostenneutral oder gar mit einem Sparkonzept! Inklusion braucht Sachverstand – Inklusion braucht Qualität!“.

Und als im Mai 2013 die Initiative Pro IGS Groß-Gerau/Main-Taunus-Kreis unter der Überschrift „Inklusion ohne Ressourcen ist wie Schwimmen ohne Wasser“ auf die Missstände bei der Umsetzung der Inklusion hinwies, hat der Landeselternbeirat von Hessen mit Vertreterinnen und Vertretern der Initiative gesprochen und ihre Forderung nach mehr Ressourcen unterstützt. Diese Forderungen finden Sie im Internet auf der Homepage der IGS Mainspitze.

Kreis- und Stadtelternbeiräte

Als erste Aufgabe der Kreis- und Stadtelternbeiräte nennt das Schulgesetz: „Die Kreis- und Stadtelternbeiräte beraten und fördern die Arbeit der Schulelternbeiräte“ (§ 115 Abs. 1 HSchG). Es gehört also zu den Aufgaben der Kreis- und Stadtelternbeiräte, die Schulelternbeiräte über die Konvention zu informieren und sie bei deren Umsetzung vor Ort zu unterstützen. Viele Kreis- und Stadtelternbeiräte machen das, indem sie beispielsweise Veranstaltungen organisieren.

Außerdem werden die Kreis- und Stadtelternbeiräte zum Schulentwicklungsplan angehört (§ 115 Abs. 2 HSchG). Das ist eine gute Gelegenheit, um nachzufragen, wie es mit der inklusiven Bildung vor Ort aussieht.

Eine weitere Möglichkeit der Kreis- und Stadtelternbeiräte ist, sich in Form von Öffentlichkeitsarbeit (Pressekonferenzen, Presseerklärungen, Kundgebungen) für Inklusion stark zu machen.

Schulelternbeirat

Wenn eine Schule sich auf den Weg macht, eine inklusive Schule zu werden (und nach und nach werden alle Schulen zu inklusiven Schule werden), wird die Schulleitung den Schulelternbeirat unterrichten, denn: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter unterrichtet den Schulelternbeirat über alle wesentlichen Angelegenheiten des Schullebens“ (§ 110 Abs. 5 HSchG). Der Schulelternbeirat kann aber auch von sich aus das Thema ansprechen.

Der Schulelternbeirat kann in Informationsveranstaltungen die Eltern über Inklusion in der Schule informieren, denn es gibt bei vielen Eltern Wissenslücken und Ängste. Viele Eltern können sich beispielsweise nicht vorstellen, dass eine inklusive Schule jedem Kind gerecht werden kann.

Bei der Weiterentwicklung des Schulprogramms hat der Schulelternbeirat Mitwirkungsrechte (Zustimmungsrecht und Vorschlagsrecht gemäß § 110 Abs. 2 und 4 HSchG). Auch über diesen Weg kann er die Weiterentwicklung der Schule beeinflussen und unterstützen.

Selbstverständlich kann auch ein Schulelternbeirat sich öffentlichkeitswirksam für die Umsetzung der Inklusion einsetzen.

Schulkonferenz

Die Schulkonferenz „berät alle wichtigen Angelegenheiten der Schule und vermittelt bei Meinungsverschiedenheiten“ (§ 128 Abs. 1 Satz 2 HSchG). Außerdem entscheidet die Schulkonferenz u. a. über das Schulprogramm (§ 129 Nr. 1 HSchG).

Diese beiden Bestimmungen zeigen, wie sehr die Schulkonferenz bei der Weiterentwicklung von Schulen zu inklusiven Schulen gefragt ist. Nicht nur, weil das eine „wichtige Angelegenheit der Schule“ ist, sondern auch, weil eine Schule im Schulprogramm ihre wichtigsten Ziele festlegt.

In einem Schulprogramm beschreibt die Schule ihre Arbeit. Es umfasst eine Bestandsaufnahme und beschreibt die Ziele für die nächste Zeit sowie die wesentlichen Mittel für das Erreichen dieser Ziele, z. B. den zu erwartenden Beratungsbedarf, die Organisations- und die Personalentwicklung. Außerdem gehört gemäß § 127b HSchG ein Fortbildungsplan dazu, der den Fortbildungsbedarf der Lehrerinnen und Lehrer erfasst.

Bewusstseinsbildung für Inklusion muss Inhalt des Schulprogramms sein. Im Hessischen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention steht unter den Grundsatzzielen als Ziel 9: „Maßnahmen zur Steigerung des Bewusstseins für die Belange von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen werden im Schulprogramm verankert“ (S. 77).

Schulentwicklung ist ein Prozess und zugleich ein langer Weg. Dabei ist es äußerst wichtig, die ganze Schulgemeinde (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler) einzubeziehen. Informationsveranstaltungen, Pädagogische Tage und Gesprächskreise sind gute Möglichkeiten, Vorurteile und Ängste abzubauen und gute Beispiele von inklusiven Schulen kennenzulernen.

Wenn Sie Referentinnen und Referenten für Ihre Veranstaltungen suchen, die Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB) Hessen hilft Ihnen gern! Sie erreichen sie via info@gib-hessen.de. Schauen Sie für Seminare zum Thema zudem aber auch in das elan-Programm „Schulentwicklung und Elternbeteiligung“ (2).

Hannah de Graauw-Rusch hat Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie Philosophie studiert. Bis zu ihrer Pensionierung hat sie in der Erwachsenenbildung gearbeitet, unter anderem in der Arbeitsstelle „Kooperation von Elternhaus und Schule“ am Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (später Amt für Lehrerbildung).

---

(1) allendorferappell.wordpress.com
(2) www.elan-hessen.de

Eltern auf dem Weg zur schulischen Inklusion

Von Sabine Doerner und Dorothea Terpitz

Sabine Doerner

Dorothea Terpitz

Eltern von Kindern mit Behinderung haben nach der UN-BRK (Behindertenrechtskonvention) das Recht, ihr Kind an der Regelschule anzumelden. Aber leider werden auch vier Jahre nach dem Inkrafttreten der Konvention viele Eltern von Seiten der Kindertageseinrichtungen und Schulen nur unzureichend über ihre Rechte aufgeklärt. Die Erfahrungen der letzten Jahre machen deutlich, dass diesen Familien nur der Weg in die Förderschule aufgezeigt wird. Bisweilen bekommen die Eltern einen Brief von dem zuständigen Schulamt, in dem sie aufgefordert werden, ihr Kind bis zu einer Frist im Dezember an der Förderschule anzumelden, da ansonsten alle Plätze vergeben seien. Dies stimmt aber nicht, denn der Weg in die Förderschule bleibt weiterhin offen, auch wenn die Eltern ihre Kinder zuerst einmal in der Regelschule anmelden. Es gibt somit nur folgendes „Wahlrecht“: Erstens das Kind gezwungenermaßen oder zweitens aus freiwilligen Beweggründen in der Förderschule anzumelden.

Forschungsergebnisse und bereits durchgeführte Modellprojekte an ausgewählten Schulen belegen nachhaltig, dass eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung für alle Beteiligten nur Vorteile bringt. Dennoch müssen Eltern von Kindern mit Behinderungen viele bürokratische Hürden überwinden, um das Recht ihres Kindes auf eine Beschulung in der Regelschule wahrzunehmen.

Dank § 51 des Hessischen Schulgesetzes können diese Eltern ihre Kinder direkt an der Regelschule in ihrem Schulsprengel anmelden. Die Schulleitung beruft daraufhin einen Förderausschuss ein, zu dem alle beteiligten Akteure eingeladen werden. Damit die Eltern im Förderausschuss keine negativen Überraschungen erleben, ist es ihnen anzuraten, eine unabhängige Beratungsstelle aufzusuchen und ggf. eine Beraterin oder einen Berater mitzunehmen, die/der mit der Materie gut vertraut ist. Eine solche Beratungskraft kann zum Teil von Elterninitiativen vor Ort gestellt werden. Diese helfen beim Stellen von Anträgen und beraten auch bezüglich der weiteren Schritte, die notwendig sind um das Verfahren zu starten und am Laufen zu halten. Informationen über beratend arbeitende Elterninitiativen vor Ort erhalten Eltern beispielsweise bei Gemeinsam leben Hessen e.V. (1).

Inklusive Beschulung in der allgemeinen Schule

Das im August 2011 in Kraft getretene neue Hessische Schulgesetz setzt im Prinzip das richtige Signal: § 51 macht die Inklusive Beschulung zum Regelfall in Hessen. Den vieldiskutierten Ressourcenvorbehalt hat der Gesetzgeber unter § 54 Absatz 4, also separat zur klaren Formulierung des inklusiven Auftrags, notiert. Er bezieht sich aus unserer Sicht nur auf die Art der Durchführung der Inklusion. Die Förderschule ist dabei nur eine von zwei Möglichkeiten: Reichen die Ressourcen nicht, so „bestimmt die Schulaufsichtsbehörde (...), an welcher allgemeinen Schule oder Förderschule die Beschulung erfolgt“ (§ 54 Abs. 4 HSchG).

Eines vorweg

Die aufgrund der neuen VOSB (Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen) auftre-

tenden, mittlerweile bekannten bürokratischen Hürden betreffen alle Seiten, nicht nur die Eltern, sondern auch die Pädagoginnen und Pädagogen: Die Verfahren zur Ein-/Um-/Weiterbeschulung, Vorbereitung und Ablauf der Förderausschüsse wurden auf die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen abgewälzt. Man darf daher von Elternseite nicht vergessen, dass nun die Lehrerinnen und Lehrer an der Schule vor Ort so manches Mal zeitlich als auch inhaltlich überfordert sind. Der hohe verwaltungstechnische Aufwand geht zu Lasten ihrer sonstigen Arbeit und es hängt von den beteiligten Einzelpersonen ab, wie gut die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern gelingt. So manche Vorurteile oder die Ablehnung der Inklusiven Beschulung basieren schlichtweg auf der Angst der betroffenen Lehrkräfte, dieses aus Mangel an Erfahrung oder Unterstützung seitens der Schulbehörde und/oder der Eltern nicht schaffen zu können. Unserer Erfahrung nach können Runde Tische, Gemeinsame Gespräche und das Signalisieren des Wunsches nach Zusammenarbeit Wunder wirken.

Einschulungs-/Umschulungsverfahren von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Wenn das Kind bis zum 30. Juni eines Jahres 6 Jahre alt wird, beginnt seine Schulpflicht zum 1. August des Jahres. Kinder, die danach geboren sind, können als so genannte „Kann-Kinder“ eingeschult werden. Das Kind wird grundsätzlich an der zuständigen, wohnortnahen Grundschule im Herbst des Vorjahres angemeldet. Bei den weiterführenden Schulen müssen die Eltern eine Schule finden, die das Kind aufnimmt. Finden sie keine, kann das zuständige Staatliche Schulamt eine Schule zuweisen.

Im Herbst im Jahr vor der Einschulung folgt die amtsärztliche Einschulungsuntersuchung. Dabei kann der Verdacht auf Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung ihres Kindes in der Schule geäußert werden. Gegebenenfalls wird zur Klärung und Organisation des Anspruches ein Verfahren von der wohnortnahen Grundschule eingeleitet. In begründeten Ausnahmefällen können schulpflichtige Kinder, die noch nicht den für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklungsstand haben, auf Antrag der Eltern von der Teilnahme am Unterricht der Grundschule zurückgestellt werden. Die Entscheidung darüber trifft der Schulleiter der zuständigen Grundschule. In Vorklassen können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen werden, die zurückgestellt worden sind. Ziel der Vorklasse ist es, die Kinder so weit zu fördern, dass sie in der Jahrgangsstufe 1 erfolgreich mitarbeiten können. Über die Aufnahme in die Vorklasse entscheidet die Schulleitung der Grundschule.

Geht das Kind bereits auf eine Förderschule, entscheiden sich die Eltern jedoch für die inklusive Beschulung, so müssen sie dieses bei der zuständigen Grundschule vortragen, die ihrerseits das Verfahren zur inklusiven Beschulung einleitet. Für den Wechsel von der Förderschule in die inklusive Beschulung gibt es keine Fristen, faktisch ist es jedoch oft so, dass die Ressourcen für die Förderstunden bis ca. Januar/Februar des vorhergehenden Schuljahres für das kommende Schuljahr bereits vergeben sind.

Die Feststellung und Organisation des Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung

Nach § 6 der VOSB sind die Eltern während des Entscheidungsverfahrens ausführlich von der zuständigen Schule oder dem sonderpädagogischen Förder- und Beratungszentrum zu beraten und zu informieren. Vor der Einleitung der Feststellung von Maßnahmen nach § 4 VOSB („Sonderpädagogische Förderangebote an allgemeinen Schulen als vorbeugende Maßnahmen“)

müssen die Eltern zustimmen. Die Leitung der allgemeinen Schule entscheidet in Zusammenarbeit mit dem zuständigen Förder- und Beratungszentrum und ggf. dem staatlichen Schulamt über Art, Umfang und Organisation der sonderpädagogischen Förderung ihres Kindes.

Der Förderausschuss

Um den Anspruch auf sonderpädagogische Förderung eines Kindes und ggfs. dafür notwendige angemessene Vorkehrungen abzuklären, beauftragt die Leitung der Grundschule das für sie zuständige Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) mit der Erstellung einer Förderdiagnostischen Stellungnahme und beruft zur Klärung einen Förderausschuss ein. Die zuständige Förderlehrerin schreibt nach Sichtung der Gutachten und Besuch in der Kita die Förderdiagnostische Stellungnahme. Sie wird im Förderausschuss zu Beginn verlesen und in Kopie den Eltern ausgehändigt. Die Eltern können während des Förderausschusses zu Protokoll geben, ob sie dieser zustimmen oder nicht.

Der Förderausschuss setzt sich in der Regel aus etwa 9 Mitgliedern zusammen. Beteiligte mit Stimmrecht sind: die Schulleitung der allgemeinen Schule, eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, eine Lehrkraft des BFZ als Vorsitzende im Auftrag des staatlichen Schulamtes, die Eltern sowie ein Vertreter oder eine Vertreterin des Schulträgers. Beratende Funktion haben die Leiterin des Vorlaufkurses und/oder des Sprachkurses, die Logopädin, Ergotherapeutin, Vertreterinnen und Vertreter von Frühförderung/Kita/Hort und eine Person des Vertrauens als Beistand für die Eltern. Es wird ein Protokoll gefertigt, das die Eltern unterschreiben und das ihnen ausgehändigt werden muss.

Der Förderausschuss läuft in zwei Abschnitten ab, zunächst wird über den Förderschwerpunkt beraten und abgestimmt. Dann folgt der Förderort. Bei beiden Punkten ist die/der Vorsitzende gehalten, jeweils Einstimmigkeit zu erzielen. Nach der Eröffnung und Verlesung der sonderpädagogischen Stellungnahme werden die Eltern gebeten, sich dazu zu äußern. Ihre Zustimmung oder Ablehnung müssen sie begründen. Dann folgen die Stellungnahmen der übrigen Förderausschussmitglieder.

Endet der Förderausschuss einstimmig, gehen die Unterlagen zur Prüfung an das Schulamt.
Hat dieses innerhalb einer Frist von zwei Wochen keine Einwände, gilt der Beschluss des Förderausschusses.

Endet der Förderausschuss nicht einstimmig, gehen die Unterlagen ebenfalls an das Schulamt: Dieses lädt die Eltern zu einer erneuten Anhörung/Stellungnahme und erstellt dann einen Bescheid. Gegen diesen Bescheid können die Eltern Widerspruch einlegen, den sie ebenfalls begründen müssen. Darauf folgt die Zuweisung durch das Schulamt. Sind die Eltern mit der Zuweisung nicht einverstanden, müssen sie nun klagen.

Teilhabeassistenz/Eingliederungshilfe

Eingliederungshilfe zur Wahrnehmung einer angemessenen Schulbildung wird in Form einer Person, einer sogenannten Integrationskraft, für pflegerische und betreuende Tätigkeiten gewährt. Sie wird für die allgemeine Schule und für die Förderschule genehmigt. Auch Kinder mit Behinderung, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, haben ein Recht auf Eingliederungshilfe! Die rechtliche Voraussetzung ergibt sich aus dem Sozialgesetzbuch (SGB), unter anderem aus § 53 Abs. 1 SGB XII: „Personen, die durch eine Behinderung (...) wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt oder von einer solchen wesentlichen Behinderung be-

droht sind, erhalten Leistungen der Eingliederungshilfe.“ Darüber hinaus enthalten der § 54 SGB XII Bestimmungen zu „Leistungen der Eingliederungshilfe“, der § 35a SGB VIII Bestimmungen zur „Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche“ und der § 36 SGB VIII Bestimmungen zu „Mitwirkung (und) (…) Hilfeplan“.

Die Eingliederungshilfe ist eine Leistung, die dem Kind persönlich zusteht. Sie muss daher von den Eltern beim zuständigen Sozial- bzw. Jugendamt beantragt werden. Leider zeigt die Erfahrung, dass über Erst- und Weiterbewilligungsanträge von den Leistungsträgern oft unzumutbar lange nicht entschieden wird oder diese Anträge ganz abgelehnt werden. Jugend- und Sozialbehörden argwöhnen, als Lückenbüßer für den Ressourcenvorbehalt im Schulgesetz dienen zu müssen. Und aufgrund der meist ohnehin sehr angespannten Haushaltslage suchen die Städte und Landkreise oft nach Argumenten, die Kosten für die Teilhabeassistenz nicht tragen zu müssen. Dagegen hilft den Eltern letztendlich nur der Klageweg.

Eine Klage braucht jedoch Zeit. Eine Möglichkeit zur Beschleunigung ist die so genannte Eilrechtsschutzklage. Die Verfahren werden von den Eltern mittlerweile gewonnen, da die Rechtsprechung durch höchstrichterliche Entscheidungen gesichert ist. Aus mehreren Urteilen ergeben sich hierbei zwei wesentliche Leitsätze:

1. Der Sozialhilfeträger hat die Entscheidung der Schulbehörde/Eltern für eine inklusive Beschulung zu respektieren. Einem Anspruch auf Eingliederungshilfe für den Besuch einer inklusiv unterrichtenden Schule, der ein schulpflichtiges behindertes Kind zugewiesen ist, kann nicht entgegengehalten werden, dass solche Kosten bei einer Beschulung des Kindes in einer Förderschule nicht angefallen wären.
2. Das Sozialgesetzbuch liefert keinen Anhaltspunkt dafür, dass die vom Sozialhilfeträger zu leistenden Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung auf den nichtpädagogischen Bereich begrenzt sind. Bei der Auslegung der Vorschrift ist das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu beachten, in dem sich die Vertragsstaaten verpflichten, den Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen sicherzustellen.

Dr. Sabine Doerner, Mutter einer 9-jährigen Tochter, studiert seit 2010 Frühkindliche Inklusive Bildung an der Hochschule Fulda. Sie macht Beratungen und Weiterbildungen bei IGEL-OF e.V. (Initiative Gemeinsam Lernen für Stadt und Kreis Offenbach) sowie Beratung von Studierenden an der Hochschule Fulda.

Dr. Dorothea Terpitz, Mutter von drei halbwüchsigen Kindern, engagiert sich seit 2010 für Inklusion. Sie gründete 2011 die Elterninitiative IGEL-OF und ist Mitbegründerin des Netzwerks für Inklusion der Stadt Offenbach. Außerdem ist sie Vorsitzende von Gemeinsam leben Hessen e.V.

(1) http://www.gemeinsam-leben-hessen.de

Hilfen für Eltern beim Wunsch nach inklusiver Beschulung

Von Sabine Doerner und Dorothea Terpitz

Erste Unterstützung und Beratung sollten die Eltern dort suchen, wo sich Fachleute mit dem Thema befassen. Das ist zum einen das Hessische Kultusministerium mit seinem Projektbüro Inklusion (1). Zum anderen haben die Staatlichen Schulämter Inklusionsbeauftragte und sind verpflichtet ratsuchenden Eltern weiterzuhelfen. Beide Stellen verfügen über eine ausführliche Web-Seite, auf der sich ratsuchende Eltern einen ersten Überblick verschaffen können und auf die passenden Ansprechpartner bei der Behörde verwiesen werden.

Fühlen sich die Eltern dort nicht ausreichend beraten oder unterstützt, haben sie die Möglichkeit, eine der vielen lokalen hessischen Elterninitiativen zum gemeinsamen Lernen zu kontaktieren. Über den Verein Gemeinsam leben Hessen e.V. (2) erhalten sie nähere Auskunft, wer Ansprechpartner vor Ort ist. Die Mitglieder der Elterninitiativen hören sich die Probleme der Eltern an und suchen gemeinsam mit den betroffenen Eltern nach Möglichkeiten und Lösungen für die inklusive Beschulung ihres Kindes. Sie begleiten die Eltern zu den Gesprächen und Förderausschüssen. Sie können Auskunft über die einzelnen anstehenden Verfahren geben und helfen bei der Antragstellung. Eine weitere, manchmal unerlässliche Hilfe ist der Anwalt. Hier sollten die Eltern sich nach einem Fachanwalt für Verwaltungs-, Sozial- oder Schulrecht umsehen, je nach Problembereich. Adressen von erfahrenen Anwälten können auch die lokalen Elterninitiativen vermitteln. Oft werden schon vor Beginn eines Gerichtsverfahrens Gutachten benötigt. Ärzte, Psychologen, spezialisierte Therapeuten können Gegengutachten erstellen, wenn Diagnosen für die Förderschule im Raum stehen, die die Eltern so nicht akzeptieren wollen. Viele der Gutachten sind nicht billig und müssen aus eigener Tasche bezahlt werden. Manche Gutachten und einen großen Teil der ärztlichen Leistungen übernehmen jedoch die Krankenkassen.

Therapeuten, Erzieher, die Frühförderstelle oder andere Personen, die das Kind im Kindergarten vielleicht schon jahrelang begleitet haben, können die Eltern während des Verfahrens unterstützen und begleiten. Eltern sollten unbedingt ihre Teilnahme am Förderausschuss, eventuell sogar bereits bei den Vorgesprächen erbitten. Ihre Stellungnahme wird in der Regel von den Mitarbeitern des BFZ gehört und protokollarisch berücksichtigt.

Der Weg in die inklusive Beschulung ist nach wie vor mit vielen Hürden verbunden. Eltern müssen sich darüber im Klaren sein, dass sie aktiv die Inklusive Beschulung ihres Kindes vorantreiben müssen, wenn sie dies wünschen. Doch ist erst einmal der Entschluss gefasst, die Inklusion für das eigene Kind durchsetzen zu wollen, steht nach vielen kleinen und großen Schritten am Ende meist der Erfolg. Unsere bisherige Erfahrung hat gezeigt, dass keine Familie, die ihr Kind mit entsprechender Unterstützung in die Inklusive Beschulung gegeben hat, dies bereut hat. Im Gegenteil, meist merken dann auch die Eltern der Klassenkameraden, dass dieses Schulmodell allen zugute kommt.

---

(1) http://dms-schule.bildung.hessen.de/allgemeines/inklusion/
(2) http://www.gemeinsam-leben-hessen.de

Auch Hochbegabte brauchen Inklusion

Von Martina Müller-Hinz und Leona Hinz

Martina Müller-Hinz

Leona Hinz

1994 sollte einen Wendepunkt sonderpädagogischer Förderung markieren. Die Salamanca-Erklärung ernannte Inklusion zum wichtigsten Ziel internationaler Bildungspolitik. Kinder an allen Schulen, unabhängig von ihren „physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten" sollten hiermit eine Chance auf Bildung erhalten. Die Erklärung schloss damit sowohl Kinder mit Behinderungen als auch besonderen Begabungen ein. Sie ist Ergebnis der UNESCO-Konferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" und wurde auch von Deutschland unterschrieben. Förderschulen sind aus dem Boden geschossen, aber auch integrative Konzepte haben sich für diese Kinder an vielen Schulen durchgesetzt. Hochbegabte Kinder, so scheint es, sind dabei vergessen worden.

In Deutschland gibt es viele verschiedene Definitionen von Hochbegabung. So gilt zum Beispiel in Hessen: Hochbegabt ist, wer in einem standardisierten IQ-Test mit einem Ergebnis von 130 oder mehr abschneidet. Es handelt sich also um eine intellektuelle Begabung, die weit über dem getesteten Durchschnitt liegt. Man geht davon aus, dass etwa zwei Prozent der deutschen Bevölkerung Hochbegabt sind. Die genauen Ursachen können nur vermutet werden: Sowohl das soziale Umfeld als auch die Genetik sollen Einfluss auf die Intelligenz haben.

Viele fragen sich: Brauchen Hochbegabte überhaupt sonderpädagogische Förderung, wenn sie doch intellektuell absolut dazu befähigt sind, gute Leistungen zu erbringen? Aus Erfahrung wissen wir: Ja! Mit diesem „Ja!" hängt jedoch auch die Annahme zusammen, dass diese sonderpädagogische Förderung erst stattfinden kann, wenn ein allgemeines Umdenken vollzogen wurde – Kinder, egal welche Begabung und/oder Behinderung sie haben, müssen als Teil ihrer Lerngruppe anerkannt und individuell gefördert werden. Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) muss sich auch 2013 jedoch noch fragen: Was ist mit unseren Kindern?

Trotz der vielen Versprechungen gibt es noch heute viele Barrieren für Hochbegabte an Regelschulen. Ihre intellektuellen Fähigkeiten sind schließlich nicht alleiniges Merkmal dieser Kinder. Oft wird ihre positive Lernerfahrung von ihren Wahrnehmungsstörungen, Verhaltensstörungen sowie durch häufiges Mobbing verhindert. Trotz dieser psychisch belastenden Situationen gibt es kaum begabungsgerechte Angebote für diese Kinder. Sie werden aufgrund ihrer Intelligenz von außen und innen daran gehindert zu lernen und am Unterricht teilzuhaben.

Nicht selten rufen uns zu den Telefonberatungen hilflose Eltern an. Sie berichten von den Schwierigkeiten ihrer Söhne und Töchter, sich in ihre Lerngruppen einzufinden. Und sie erzählen von den Lehrkräften, die durch den offensichtlichen Förderungsbedarf überfordert sind. Und auch nach der Schule nimmt das Leid oft kein Ende. Zu den üblichen sozialen Nachteilen wie Armut oder Migrationshintergrund, die Hochbegabte genau wie alle anderen Kinder haben können, kommt für sie das Problem der fehlenden Entfaltung hinzu.

Jedes Jahr veranstaltet die DGhK in Hessen eine Kinderfreizeit für Hochbegabte und nicht nur einmal wurde davon berichtet, wie klein diese Kinder werden, sobald sie auf andere Gleichaltrige,

aber auch auf fremde Erwachsene treffen. Diese machen sich darüber lustig, dass es eine Freizeit für genau diese Gruppe geben muss. Sie ärgern sich darüber, wenn die Kinder ihnen argumentativ überlegen sind und vielleicht sind sie auch neidisch auf deren Talent. Was sie nicht merken, ist, wie schwer sie es den Hochbegabten dadurch machen. Von hochbegabten Kindern wird so zum einen erwartet, dass sie bereits alles wissen und können, gleichzeitig wird jedoch auch verlangt, dass sie damit weder angeben, noch jemand anderen belästigen. Sie haben eine Begabung, auf die sie nicht offen stolz sein dürfen.

Das Problem fängt also nicht in der Schule an. Es ist ein gesellschaftliches. Statt sich innerhalb einer Lerngruppe darüber zu freuen, dass jeder etwas beitragen könnte, ob Soziales oder Intellektuelles, wird der (auch) Intelligente unterdrückt. Man lernt nicht voneinander. Vielmehr sind es privilegierte Personen, die andere belehren dürfen.

Warum kann eine Lerngruppe aber keine Lerngemeinschaft sein? Teilhabe muss zur Selbstverständlichkeit für alle Beteiligten werden – für Schülerinnen und Schüler genau wie für Lehrkräfte, Eltern und alle anderen Beteiligten. Damit einher geht die Wertschätzung von Heterogenität, die als Chance für Lehrende und Lernende begriffen werden muss.

Für das hochbegabte Kind ergibt sich weiterer Förderbedarf. Statt es zu verhindern, muss eigenverantwortliches Lernen gefördert und anerkannt werden. Wissen und Neugier dürfen nicht bestraft werden. Unabhängig von seiner Begabung soll jedes Kind seine individuell erreichbaren besten Leistungen erbringen dürfen. Eine Obergrenze dieser Lernziele darf es nicht mehr geben. Das bedeutet für Lehrpersonen, dass sie sich nicht mehr als obersten Befehlshaber von Klassen fühlen dürfen, sondern als Teile von Lerngruppen, in denen auch sie lernen und eine lenkende Position auf Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern einnehmen. Dieses Denken muss auch an Universitäten gelehrt werden. Seminare für den Umgang mit hochbegabten Kindern sind hier nur in den seltensten Fällen vorgesehen.

In einer offenen Schule, in der jede Schülerin und jeder Schüler ihre oder seine individuellen Lernziele verfolgt, muss es Möglichkeiten der Eingewöhnung und Orientierung geben. Paten und Ansprechpartner bei Schwierigkeiten sollen das Lehrprogramm erweitern. In einer Schule für alle darf jeder stolz auf seine Leistungen sein und werden diese auch anerkannt. Wer etwas kann, ist nicht mehr „Streber“ – und wer Schwächen hat, ist nicht mehr „dumm“. Jeder lernt von jedem. Vielfalt wird so zu einer Ressource und auch altersgemischtes Lernen wird möglich.

Inklusion, das heißt nicht eine homogene Gruppe in eine andere homogene Gruppe einzufügen und beide hiernach unterschiedlich zu behandeln – dieses Modell entspricht der Integration. Inklusion bedeutet vielmehr, die Teilnehmer als Individuen mit unterschiedlichen Interessen, Kenntnissen und Fähigkeiten wahrzunehmen und aus all diesen Individuen eine heterogene Gruppe zu bilden. Die unterschiedlichen Charaktere bringen sich in eine Gruppe ein, die aufeinander achtet, sich wertschätzt und voneinander lernt.

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern sollen individuelle Förderpläne aufgestellt werden. Und auch Klassenräume müssen in ihrer Ausstattung angepasst werden. Möglichkeiten der Recherche dürfen sich nicht mehr nur auf alte, eingestaubte Schulbibliotheken beschränken, sondern müssen medial erweitert werden. Für die Schülerinnen und Schüler muss es immer selbstverständlicher werden, fundierte und moderne Recherche betreiben zu können. Das vorgeschlagene Modell verlangt aber auch neue Materialien und Möglichkeiten für begabte Kin-

der. Das müssen nicht mathematische Angebote sein, die die Wissenskluft innerhalb einer Gruppe weiter vergrößern. Hochbegabten Kindern können auch zusätzliche Fremdsprachen oder AGs angeboten werden, die sie intellektuell auslasten.

Natürlich sind die genannten Forderungen nicht leicht umzusetzen und gerade alteingesessene Lehrkräfte brauchen für diesen auf individuell fokussierten gesellschaftlichen Turn Fortbildungen und kleinere Lerngruppen. Dass der Bildungssektor in Deutschland mehr finanzielle Mittel benötigt, ist kein Geheimnis. Die Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler jedoch ist nicht der einzige Grund für höhere Kosten. Sind die Voraussetzungen erst einmal geschaffen, so ist die Förderung ein natürlicher und wenig kostenintensiver Beitrag, der in den neuen Lerngruppen geleistet wird. Benötigt wird lediglich ein Umdenken in vielen Kultusministerien, denn Inklusion betrifft alle Menschen – auch Hochbegabte.

Martina Müller-Hinz ist Mutter von drei hochbegabten Kindern und seit 2006 erste Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) Hessen e.V. Seit diesem Jahr setzt sie sich auch auf Bundesebene für hochbegabte Kinder ein. Besondere Schwerpunkte in ihrer Arbeit liegen nicht nur in der telefonischen Beratung hilfesuchender Eltern, sondern auch in der Ermittlung sinnvoller Wege, hochbegabten Migranten bessere Chancen in Deutschlands Schulen zu verschaffen.

Leona Hinz, Tochter von Martina Müller-Hinz studiert Theater-, Film- und Medienwissenschaften in Frankfurt am Main und engagiert sich als Beisitzerin für die Jugend der DGhK in Hessen. Sie betreut zudem seit 8 Jahren die Kinderfreizeit „Experimenta" für hochbegabte Kinder.

Die DGhK setzt sich in Deutschland seit 35 Jahren für hochbegabte Kinder und die Verbesserung ihrer Bedingungen in Schule und Gesellschaft ein. Die DGhK Hessen unterhält an verschiedenen Orten Gesprächskreise und bietet Beratung und Fortbildung sowie Fördermaßnahmen für die betreffenden Kinder an.

Die ebh-Elternratgeber und -Elternbriefe

Die Broschüren sind zu bestellen unter: http://www.elternbund-hessen.de/.

Der Index für Inklusion

Die bundesweite Verbreitung des deutschsprachigen Index für Inklusion für Schulen scheint eine Bestätigung dafür zu sein, dass es sich um als hilfreich eingeschätztes Material handelt. Seine Anliegen sind sowohl in der englischen Originalausgabe wie auch in seiner deutschen Adaption folgende:

- den Schulen Angebote zur gemeinsamen Reflexion der momentanen Situation zu machen,
- zur gemeinsamen Planung nächster Schritte in eine Richtung zu ermutigen, die es der Schule erleichtert, einem Selbstverständnis und der Praxis einer „Schule für alle" näher zu kommen.

So kann sie bessere Möglichkeiten finden, der Vielfalt von Bedarfen von Schülerinnen und Schülern wie allen weiteren Gruppen zu entsprechen, die mit und in einer Schule zu tun haben. Dafür bietet der Index – neben einem Phasenmodell mit zeitlicher Strukturierung – ein großes Menü von inhaltlichen Impulsen an, das zunehmend differenziert in drei Dimensionen, unterteilt in sechs Bereiche, aufgegliedert in 44 Indikatoren und schließlich ausgebreitet in 560 Fragen auf etwa 50 Seiten sowohl zur momentanen Praxis als auch zu möglichen nächsten Schritten Anregungen bieten soll.

Die ursprüngliche Version für Schulen wurde von den englischen Autoren um eine für Kindertageseinrichtungen ergänzt, die ebenfalls auf Deutsch vorliegt. Eine weitere deutsche Index-Version für eine inklusive kommunale Entwicklung wurde von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft fertig gestellt.

Der Index für Inklusion in der deutschen Schulfassung kann als gedruckte Broschüre bei der Martin-Luther-Universität Halle bestellt werden und ist im Internet als Download erhältlich (1).

Den Index für Inklusion gibt es ebenfalls in der deutschen Fassung für Kindertageseinrichtungen. Das Buch (148 Seiten) kostet 16,00 Euro (inkl. MWSt., Porto und Versand) und kann bei der GEW per E-Mail (broschueren@gew.de) oder per Post bestellt werden (GEW-Hauptvorstand, Postfach 90 04 09, 60444 Frankfurt a. M.) und ist im Internet als Download erhältlich (2).

Der Index für eine inklusive kommunale Entwicklung heißt „Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion. Ein Praxisbuch." Er kostet 16,00 Euro und kann über den Buchhandel beim Verlag des Deutschen Vereins für private und öffentliche Fürsorge bestellt werden.

Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln

Quelle: http://www.inklusionspaedagogik.de/content/view/73/58/lang,de/

---

(1) http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf
(2) http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf

Glossar

Anspruch auf sonderpädagogische Förderung (früher: „sonderpädagogischer Förderbedarf“)	Kinder und Jugendliche, die zur Gewährleistung ihrer Entwicklung in der Schule sonderpädagogischer Hilfen bedürfen, haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung.
Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)	Das 2006 von der UNO-Generalversammlung verabschiedete und 2009 in Deutschland in Kraft getretene Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.
BFZ	Abkürzung für (sonderpädagogisches) Beratungs- und Förderzentrum.
Dyskalkulie	Auch Zahlenblindheit oder Rechenschwäche genannt, ist eine Beeinträchtigung des arithmetischen Denkens.
Eingliederungshilfe	Menschen mit einer Behinderung haben Anspruch auf Eingliederungshilfe nach dem SGB XII (Sozialgesetzbuch). Die Leistungen der Eingliederungshilfe sollen behinderten Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen.
Förderangebot	Auf das einzelne Kind abgestimmte Förderung, die sich in der Regel an einem individuellen Förderplan orientiert.
Förderanspruch	Siehe Anspruch auf Sonderpädagogische Förderung,
Förderausschuss	Der Förderausschuss hat die Aufgabe, eine Empfehlung über Art, Umfang und Organisation der sonderpädagogischen Förderung zu erstellen, Vorschläge für den individuellen Förderplan nach § 49 Abs. 3 zu erarbeiten und den schulischen Bildungsweg in der allgemeinen Schule zu begleiten. Ihm gehören an: die Schulleiterin oder der Schulleiter, eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, die das Kind unterrichtet, eine Lehrkraft des sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrums oder der zuständigen Förderschule als Vorsitzende oder Vorsitzender im Auftrag der Schulaufsichtsbehörde, die Eltern des Kindes, eine Vertreterin oder ein Vertreter des Schulträgers, wenn der Unterricht in der allgemeinen Schule besondere räumliche und sächliche Leistungen erfordert, sowie mit beratender Stimme a) in der Primarstufe die Leiterin oder der Leiter des freiwilligen Vorlaufkurses oder des schulischen Sprachkurses nach § 58 Abs. 5, wenn das Kind daran teilgenommen hat oder teilnimmt, b) eine Lehrkraft für den herkunftssprachlichen Unterricht, wenn das Kind daran teilnimmt, c) in der Primarstufe eine Vertreterin oder ein Vertreter aus dem Bereich der Frühförderung oder des Kindergartens, wenn das Kind eine Einrichtung dieser Art besucht hat.
Förderdiagnostische Stellungnahme	Zusammenfassung der bisher erfolgten Diagnosen und Förderungen mit einer Empfehlung für die weitere Förderung.

Förderort	Der Anspruch auf sonderpädagogische Förderung kann an den allgemeinen Schulen („Regelschulen“) im Rahmen eines inklusiven Angebots oder an den Förderschulen erfüllt werden.
Förderplan, individueller	Individuelle Förderpläne werden u. a. erstellt bei drohender Nichtversetzung sowie im Fall der Nichtversetzung, bei Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen und bei Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. Sie sollen die konkreten Maßnahmen der Schule beschreiben und regelmäßig fortgeschrieben werden.
Förderschulen	Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. In Hessen gibt es Förderschulen (früher „Sonderschulen“ genannt) mit acht unterschiedlichen Förderschwerpunkten.
Förderschullehrkraft	Lehrkraft, die den Studiengang „Lehramt an Föderschulen“ sowie den anschließenden Vorbereitungsdienst mit dem Ersten bzw. Zweiten Staatsexamen abgeschlossen hat. Sie unterrichtet an Förderschulen oder im inklusiven Unterricht.
Förderschwerpunkt	Das hessische Schulgesetz kennt acht Förderschwerpunkte. Findet Unterricht und Erziehung bei einer Schülerin oder einem Schüler in mehreren Förderschwerpunkten statt und weicht einer der Förderschwerpunkte von der Zielsetzung der allgemeinen Schule ab, legt dieser den Bildungsgang fest.
Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ (früher: Erziehungshilfe)	Hier werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die Schwierigkeiten haben sich in emotionalen und sozialen Bezügen situationsangemessen zu verhalten. Dazu kann auch Selbst- und Fremdgefährdung zählen.
Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ (früher: Praktisch Bildbare)	Hier werden Schülerinnen und Schüler mit einer umfassenden, schweren und lang andauernden Lernbeeinträchtigung unterrichtet, darunter insbesondere Menschen, die als geistig behindert gelten. Unterricht und Erziehung in diesem Bildungsgang berücksichtigen die individuelle Lernausgangslage in besonders starkem Maße. Dieser Förderschwerpunkt zielt auf eine weitgehend selbstständige Lebensführung in Arbeit und Beschäftigung, Wohnen und Freizeit ab. Der Bildungsgang gilt als zieldifferent und orientiert sich an eigenen Richtlinien.
Förderschwerpunkt „Hören“ (früher: Gehörlose und Schwerhörige)	Hier werden Schülerinnen und Schüler gefördert, deren Lernmöglichkeiten und Sprachentwicklung aufgrund eines Hörverlustes oder aufgrund einer auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung beeinträchtigt sind.
Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“ (früher: Körperbehinderte)	Hier werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die wegen einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Bewegungs- und Verhaltensmöglichkeiten sowie im Lernen beeinträchtigt sind, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist.

Förderschwerpunkt „kranke Schülerinnen und Schüler“	Hier werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die aufgrund einer lang andauernden Krankheit in eine Klinik oder eine ähnliche Einrichtung stationär oder teilstationär aufgenommen werden und daher am Besuch ihrer allgemeinen Schule gehindert sind. Voraussetzung für die Erteilung des Krankenhausunterrichts ist eine lang andauernde Erkrankung von mehr als sechs Wochen oder ein innerhalb eines Schuljahres wiederholter Aufenthalt im Krankenhaus während der regelmäßigen Unterrichtszeit der Schulen.
Förderschwerpunkt „Lernen“ (früher: Lernhilfe)	Hier werden Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die als lernbehindert gelten und die Lernziele der allgemeinen Schule absehbar nicht erreichen. Sie werden nach einem eigenen Bildungsgang unterrichtet. Der Bildungsgang schließt mit dem berufsorientierten Abschluss als Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt ab.
Förderschwerpunkt „Sehen“ (früher: Blinde und Sehbehinderte)	Hier werden stark sehbehinderte und blinde Schülerinnen und Schüler gefördert.
Förderschwerpunkt „Sprachheilförderung“	Hier wird Unterricht und Erziehung so gestaltet, dass schweren Sprachbeeinträchtigungen und ihren Auswirkungen begegnet werden kann.
Förderung, sonderpädagogische	Förderung gemäß mindestens einem Förderschwerpunkt.
Frühförderung	Frühförderung ist ein freiwilliges Hilfsangebot für Kinder im Vorschulalter, die behindert oder von Behinderung bedroht sind. Ausführliche Informationen im Internet www.sozialministerium.hessen.de.
Gemeinsamer Unterricht (GU)	Vorstufe von inklusivem Unterricht.
HSchG	Hessisches Schulgesetz.
Inklusive Beschulung (IB)	In der Inklusiven Beschulung werden Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung haben, an allgemeinen Schulen unterrichtet. Sie werden zusätzlich durch eine sonderpädagogische Lehrkraft des zuständigen BFZ gefördert.
Inklusiver Unterricht (IU)	Siehe Inklusive Beschulung.
Lese-Rechtsschreib-Schwäche	Auch Legasthenie genannt. Legastheniker haben Probleme mit der Umsetzung der gesprochenen in geschriebene Sprache und umgekehrt.
Prävention	Vorbeugende Maßnahmen, Programme und Projekte, um ein unerwünschtes Ereignis oder eine unerwünschte Entwicklung zu vermeiden.
SGB	Sozialgesetzbuch.

Sonderpädagogisches Beratungs- und Förderzentrum (BFZ)	Zu sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren (BFZ) ausgebaute Förderschulen. Jeder allgemeinen Schule ist ein regionales Beratungs- und Förderzentrum (rBFZ) zugeordnet, das auf alle sonderpädagogischen Fragestellungen reagiert. Für besondere Fragestellungen gibt es überregionale Beratungs- und Förderzentren.
Sonderunterricht	Für Schülerinnen und Schüler, die aus gesundheitlichen Gründen nicht zum Besuch einer Schule fähig sind, kann Sonderunterricht als Hausunterricht erteilt werden.
Vorbeugende Maßnahmen (VM)	Beratungstätigkeiten der Förderschullehrkräfte an den Regelschulen.
Vorlaufkurs	Vorlaufkurse bieten Hilfe für alle Kinder, die vor Eintritt in die Schule noch kein Deutsch können oder deren Deutschkenntnisse noch verbessert werden müssen.
VOSB	Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen.
Zielsetzung	Das Schulgesetz unterscheidet zwischen lernzielgleichem Unterricht mit einer der allgemeinen Schule entsprechenden Zielsetzung und lernzieldifferentem Unterricht mit von der allgemeinen Schule abweichenden Zielsetzungen. Förderschwerpunkte mit einer von der allgemeinen Schule abweichenden Zielsetzung sind „Lernen“ und „geistige Entwicklung“.

Tipps und Links

Aktion Mensch
www.aktion-mensch.de

Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen Landesausländerbeirat
www.agah-hessen.de

Archiv der Zukunft
www.adz-netzwerk.de

Bildung neu denken
www.bildung-neu-denken.de

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.
www.lebenshilfe-inklusiv.de

elternbund hessen e. V.
www.elternbund-hessen.de

Gemeinsam leben Hessen e. V.
www.gemeinsam-leben-hessen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
www.gew.de, Inklusion

Gruppe Inklusionsbeobachtung Hessen
www.gib-hessen.de

Hessisches Sozialministerium
www.brk.hessen.de
www.behindertenrechtskonvention.hessen.de

IGEL Offenbach (Initiative Gemeinsam Lernen für Stadt und Kreis Offenbach)
www.igel-of.de

Inklusionspädagogik
Webseite von Andreas Hinz und Iris Boban:
www.inklusionspaedagogik.de

Landesschülervertretung Hessen
www.lsv-hessen.de

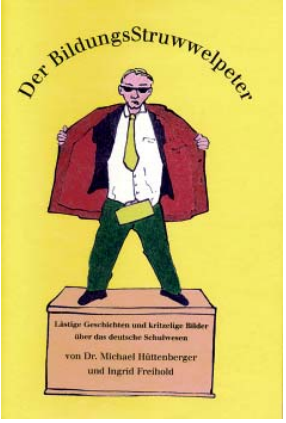
Netzwerk Inklusion Frankfurt
www.netzwerk-inklusion-frankfurt.de

Politik gegen Aussonderung
www.politik-gegen-aussonderung.net

Projektbüro Inklusion
http://dms-schule.bildung.hessen.de/allgemeines/inklusion/

Zeitschrift für Inklusion
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion

Die gar traurige Geschichte mit dem Reformzeugs



Aus:
Dr. Michael Hüttenberger und Ingrid Freihold: Der BildungsStruwwelpeter: Lästige Geschichten und kritzelige Bilder über das deutsche Schulwesen. Darmstadt: Druckwerkstatt Kollektiv Verlag, 2010. Preis: 9,95 Euro. ISBN 978-3-00-030555-9

Paulinchen war allein zu Haus,
sie dachte sich Reförmchen aus,
denn Fragen nach dem Schulsystem
warn ihr allmählich unbequem.
Als sie nun durch das Zimmer ging,
sinnierte sie so vor sich hin:
„Wie krieg ich ein Reformgesicht,
doch wirklich ändern tut sich nischt?
Wie kratz ich an der Gliedrigkeit,
nur nicht zu tief und nicht zu weit?“

Und Gelb und Schwarz in Massen,
die riefen: „Tu das lassen!
Reförmchen sind verboten,
uns stürzen ab die Quoten.
Und das Gymnasium ist tabu,
verlieren sonst die Macht im Nu.“

Paulinchen, unbeirrt und stur,
verkündete die Korrektur:
Haupt- und Real, das ist vorbei.
Wir zählen künftig nur auf 2,
der exklusive Rand bleibt stehn.“
Und schneller noch, als dus gesehn,
versprachen sich, wie wenns zu spät,
die alten Herren der Unität.

Und Rot-Grün (symptomatisch),
die gaben sich pragmatisch:
„Das ist doch nur der erste Schritt,
den zweiten geht ja keiner mit.
So ist halt Demoskokratie.
So viel Reform gabs doch noch nie.“

Paulinchen zog die Sache durch.
Was rauskam? Mancher sagte: Nur Sch...!
Doch halt, das wäre zu pauschal,
und es verbrennt, wer zu fatal.
Beharrlich bleiben überzeugt,
so wird noch jede Macht gebeugt.
Drum ruft, statt ewig „Ach“ und „Weh“,
ihr Eltern, Lehrer, Schüler „Hey!
Wir fordern, auch wenns unbequem,
ein inklusives Schulsystem!“
Aus vielen werden Massen,
sie wählen, kaum zu fassen,
all die Paulinchens ab. Die schleichen
sich fort. Es ist zum Stein erweichen.
Und ihre Tränen fließen
Wies Bächlein auf den Wiesen.

Der Inklusions-Song

Inklusion: nimmt uns in unsren Stärken wahr,
nur Inklusion kommt mit den Unterschieden klar.
Inklusion: sie nimmt uns mit, lässt keinen stehn,
Inklusion: lass neuen Wind durch alle Länder wehn!

So lautet der Refrain des Inklusions-Songs von Alexandra Cremer und der Band Blind Foundation. Von dem Song hat das Netzwerk Inklusion Frankfurt ein Musikvideo gedreht. Die Uraufführung fand am 8. November 2013 im deutschen Filmmuseum satt. Fast 100 Menschen singen zusammen mit dem Gebärdenchor Lukas 14 im Treppenhaus der Valentin-Senger-Schule in Frankfurt, alte und junge, behinderte und nicht-behinderte.

Text und Musik finden Sie als kostenlosen Download unter:
www.netzwerk-inklusion-frankfurt.de.

Foto: Elke Hofmann

Adressen GIB Hessen

GIB Hessen
c/o Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hessen
Hausanschrift:
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Postanschrift:
Postfach 17 03 16
60077 Frankfurt
Tel.: 069 971293–0
Fax: 069 971293–93
E-Mail: info@gib-hessen.de
www.gib-hessen.de

elternbund hessen (ebh) e. V.
Ansprechpartnerin: Hella Lopez
Hausanschrift:
Oeder Weg 56
60318 Frankfurt
Postanschrift:
Postfach 18 01 64
60082 Frankfurt
Tel.: 069 553879
Fax: 069 5962695
E-Mail: info@elternbund-hessen.de
www.elternbund-hessen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Tel.: 069 971293–0
Fax: 069 971293–93
E-Mail: info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen
Landesausländerbeirat (AGAH)
Kaiser-Friedrich-Ring 31
65185 Wiesbaden
Tel.: 0611 98995–0
Fax: 0611 98995–18
E-Mail: agah@agah-hessen.de
www.agah-hessen.de

Landesbehindertenrat (LBR) Hessen
Vorsitzender Andreas Kammerbauer
c/o Landesarbeitsgemeinschaft Hörbehinderter Studenten und Absolventen Hessen
Hinter der Hochstätte 2 B
65239 Hochheim am Main
Tel.: 06146 835537
Fax: 06192 26289
E-Mail: andreas.kammerbauer@t-online.de

Landesschülervertretung (LSV) Hessen
Hausanschrift:
Georg-Schlosser-Straße 16
35390 Gießen
Postanschrift:
Postfach 10 06 48
35336 Gießen
Tel.: 0641 73734
Fax: 0641 76140
E-Mail: post@lsv-hessen.de
www.lsv-hessen.de

Gemeinsam leben Hessen e. V.
Dr. Dorothea Terpitz
c/o elternbund hessen
Oeder Weg 56
60318 Frankfurt
Tel.: 069 83008685
www.gemeinsam-leben-hessen.de

Gruppe
InklusionsBeobachtung

Herausgeber: GIB Hessen
c/o GEW Hessen
Zimmerweg 12 | 60325 Frankfurt
Postfach 17 03 16 | 60077 Frankfurt
Tel.: 069 971293-0
Fax: 069 971293-93
E-Mail: info@gib-hessen.de
www.gib-hessen.de

elternbund hessen e.v. ebh
mitdenken · mitwirken · mitentscheiden

c/o elternbund hessen
Oeder Weg 56 | 60318 Frankfurt
Postfach 18 01 64 | 60082 Frankfurt
Tel.: 069 553879
Fax: 069 5962695
E-Mail: info@elternbund-hessen.de
www.elternbund-hessen.de