

**Bestandsaufnahme schulischer Inklusion
in ausgewählten
Kommunen des Rheinlandes**

Arbeitsergebnisse eines Projektes der
Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW
Abteilung Köln
Fachbereich: Kommunaler Verwaltungsdienst
in Kooperation mit dem
Landschaftsverband Rheinland
Fachbereich Schulen

vorgelegt von den Studierenden

LIA Aaron Spielmanns

LIA Justus Recki

LIAin Lea Schlewinski

LIAin Celine Tillmann

StIAin Saskia Widuch

StIAin Gina Pinger

StIAin Christina Wißkirchen

Projektleiter

Olaf Trommer

Dozent für öffentliches Recht
an der Fachhochschule für
öffentliche Verwaltung NRW
- Abteilung Köln -

Praxisbeauftragte

Dr. Andrea Weidenfeld

Landschaftsverband Rheinland
Koordinationsbereich SEP,
Fachthemen, Inklusion

Köln im Juni 2018

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VIII
Abkürzungsverzeichnis	X
1. Vorwort	1
2. Grundlagen.....	3
2.1 Von der Exklusion zur Inklusion	3
2.1.1 Begriffsabgrenzungen	3
2.1.1.1 Exklusion	4
2.1.1.2 Segregation/Separation	4
2.1.1.3 Integration	5
2.1.1.4 Inklusion	6
2.1.1.4.1 Probleme einer Inklusion	6
2.1.1.4.2 Eine veränderte Sichtweise auf Behinderung.....	8
2.1.2 Geschichte der Inklusion	9
2.1.2.1 Was ist „Disability History“?	9
2.1.2.2 Geschichtlicher Verlauf von der Exklusion zur Inklusion	10
2.1.2.2.1 Mittelalter und 16. Jahrhundert	11
2.1.2.2.2 Absolutismus.....	17
2.1.2.2.3 Das 19. Jahrhundert	19
2.1.2.2.4 1914 bis 1945	25
2.1.2.2.5 Bundesrepublik Deutschland	33
2.1.3 Gemeinsames Lernen.....	39
2.2 Rechtliche Grundlagen.....	41
2.2.1 Das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung	41

Inhaltsverzeichnis

2.2.1.1	Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention	41
2.2.1.2	Stellung der UN-BRK in der deutschen Rechtsordnung.....	43
2.2.1.3	Artikel 24 UN-BRK – Bildung	43
2.2.1.4	Verpflichtete	47
2.2.2	Rechtlicher Rahmen für inklusive Beschulung in Nordrhein- Westfalen	49
2.2.2.1	Allgemeine Erläuterung zum Schulgesetz.....	49
2.2.2.2	Zuständigkeiten und Aufsicht	50
2.2.2.3	Wahlmöglichkeiten der Eltern und AO-SF Verfahren.....	50
2.2.2.4	Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer	58
2.2.2.5	Finanzierung.....	61
2.3	Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf	66
2.3.1	Allgemeines.....	66
2.3.2	Abschlüsse.....	67
2.3.3	Die einzelnen Förderschwerpunkte im Überblick	69
2.3.3.1	Förderschwerpunkt Lernen.....	69
2.3.3.1.1	Definition	69
2.3.3.2	Ursache	70
2.3.3.3	Auswirkungen	70
2.3.3.2	Förderschwerpunkt Sprache	72
2.3.3.2.1	Definition	72
2.3.3.2.2	Ursache	72
2.3.3.2.3	Auswirkungen	73
2.3.3.3	Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.....	75
2.3.3.3.1	Definition	75

Inhaltsverzeichnis

2.3.3.3.2 Ursache	75
2.3.3.3.3 Auswirkungen	76
2.3.3.4 Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation.....	78
2.3.3.4.1 Definition	78
2.3.3.4.2 Ursache	78
2.3.3.4.3 Auswirkungen	79
2.3.3.5 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	82
2.3.3.5.1 Definition	82
2.3.3.5.2 Ursache	82
2.3.3.5.3 Auswirkungen	83
2.3.3.6 Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung	84
2.3.3.6.1 Definition	84
2.3.3.6.2 Ursache	85
2.3.3.6.3 Auswirkungen	85
2.3.3.7 Förderschwerpunkt Sehen.....	87
2.3.3.7.1 Definition	87
2.3.3.7.2 Ursache	88
2.3.3.7.3 Auswirkungen	88
2.3.3.8 Autismus-Spektrum-Störungen	91
2.3.3.8.1 Definition	91
2.3.3.8.2 Ursache	91
2.3.3.8.3 Auswirkungen	92
2.3.3.9 Bemerkung zu den Förderschwerpunkten	94
3. Bestandsaufnahme	95

Inhaltsverzeichnis

3.1 Die empirische Methodik der Datenerhebung.....	95
3.1.1 Einleitung	95
3.1.2 Die mündliche Befragung als Instrument der Datenerhebung...96	
3.1.2.1 Datenerhebungstechniken	96
3.1.2.2 Die mündliche Befragung.....	97
3.1.2.3 Formen der mündlichen Befragung.....	98
3.1.3 Fragen und verschiedene Fragetypen	99
3.1.3.1 Gütekriterien der Fragen	102
3.1.4 Die Erstellung der Fragebögen.....	103
3.1.4.1 Die Frageformulierung	103
3.1.4.2 Der Datenschutz.....	107
3.1.5 Die Auswertung.....	109
3.2 Städteregion Aachen	111
3.2.1 Das Modellprojekt „Kobsi“	111
3.2.1.1 Was bedeutet KOBISI und welche Ziele werden verfolgt	111
3.2.1.2 Entstehung und Entwicklung des Modellprojektes	112
3.2.1.3 Aufgabenschwerpunkte und Struktur	113
3.2.1.4 Finanzierung.....	115
3.2.1.5 Rückmeldungen und Erfolge.....	116
3.2.2 Interview mit der Städteregion Aachen.....	119
3.2.2.1 Inklusive Beschulung in der Städteregion Aachen.....	119
3.2.2.2 Das Modellprojekt Kobsi	120
3.2.2.3 Vollkommene Inklusion	123
3.2.2.4 Die Rechtsgrundlagen	124
3.2.2.5 Beratung und Teilhabe der Eltern.....	126

Inhaltsverzeichnis

3.2.2.6 Die Inklusionshilfen	126
3.2.2.7 Bewertung der Inklusionspauschale	128
3.2.2.8 Blick in die Zukunft.....	129
3.2.3 Fazit zum Projekt KOBSI	131
3.3 Stadt Duisburg	132
3.3.1 Allgemeine inklusive Beschulung.....	132
3.3.1.1 Schülerzahlen mit Förderbedarf	132
3.3.1.2 Inklusionskonzepte	134
3.3.1.3 Inklusion an den Schulformen	137
3.3.1.4 Beratungsangebote für die Eltern.....	139
3.3.1.5 Fortbildungsangebote für die Lehrer	141
3.3.1.6 Finanzierung.....	143
3.3.1.7 Unterstützung des LVR.....	144
3.3.1.8 Rückmeldungen	144
3.3.1.9 Bisherige Erfolge und Ausblick	145
3.3.2 Das Projekt Lernhafen.....	149
3.3.2.1 Idee und Entstehungsprozess	149
3.3.2.2 Was ist der Lernhafen?	150
3.3.2.3 Wen unterstützt der Lernhafen?	151
3.3.2.4 Unterstützungsangebote	153
3.3.2.5 Zuständigkeit, Finanzierung und Verbreitung	154
3.3.2.6 Rückmeldungen zum Konzept des Lernhafens	155
3.3.2.7 Zukünftige Weiterentwicklung	156
3.3.3 Exemplarische Schule: Grundschule	157
3.3.3.1 Vorbereitung und Fortbildung des Schulpersonals	157

Inhaltsverzeichnis

3.3.3.2 Unterrichtsgestaltung und Schulalltag.....	158
3.3.3.3 Herausforderungen.....	160
3.3.3.4 Die Rolle der Eltern	161
3.3.3.5 Erfolge	162
3.3.3.6 Integrationshelfer-Pool.....	163
3.3.3.7 Verbesserungspotentiale	164
3.3.4 Exemplarische Schule: Gesamtschule.....	166
3.3.4.1 Vorbereitung und Fortbildung des Schulpersonals	166
3.3.4.2 Unterrichtsgestaltung und Schulalltag.....	167
3.3.4.3 Herausforderungen.....	170
3.3.4.4 Die Rolle der Eltern	171
3.3.4.5 Erfolge	171
3.3.4.6 Integrationshelfer-Pool.....	172
3.3.4.7 Verbesserungspotentiale	172
3.3.5 Bezug zu den rechtlichen Grundlagen	174
3.4 Stadt Bonn.....	175
3.4.1 Allgemeine Informationen	175
3.4.2 Inklusionskonzept	175
3.4.2.1 Beginn und Umsetzung des Konzeptes.....	176
3.4.2.2 Das Handbuch „Inklusive Bildung Bonn“	178
3.4.2.2.1 Für wen ist ein Konzept wichtig?	180
3.4.2.2.2 Wer war an der Erstellung des Konzeptes beteiligt?.....	180
3.4.2.2.3 Ziele und Herausforderungen	182
3.4.2.3 Inklusionsbüro.....	183
3.4.2.4 Inklusion in der Schule	184

Inhaltsverzeichnis

3.4.2.4.1 Entwicklung im Gemeinsamen Lernen	185
3.4.2.4.2 Schulbegleitung (Integrationsassistent)	187
3.4.2.4.3 Barrierefreiheit.....	188
3.4.2.5 Inklusionsvideo	189
3.4.3. Interview	192
3.4.3.1 Allgemeine Fragen zum Bonner Inklusionsauftritt	192
3.4.3.1.1 Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	192
3.4.3.1.2 Leitgedanke	195
3.4.3.1.3 Inklusion an den verschiedenen Schulformen.....	196
3.4.3.1.4 Beratungsangebote.....	198
3.4.3.1.5 Fortbildungsangebote.....	199
3.4.3.1.6 Finanzierung.....	200
3.4.3.1.7 Unterstützung des LVR.....	201
3.4.3.1.8 Rückmeldungen	202
3.4.3.1.9 Bisherige Erfolge und Ausblick.....	202
3.4.3.1.10 „Keine Inklusion ohne Exklusion“	204
3.4.3.2 Spezifische Fragen zum Bonner Inklusionsauftritt	205
4. Fazit	210
5. Literaturverzeichnis	212
6. Anhang	227
7. Erklärung.....	244

Abbildungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Inklusionsmodell von Aktion Mensch	S. 3
Abbildung 2	Ablauf des AO-SF Verfahren	S. 53
Abbildung 3	Zuständigkeiten im AO-SF Verfahren	S. 56
Abbildung 4	Fortbildungsmodule	S. 59
Abbildung 5	Berechnung der Mehrausgaben an allgemeinen Schulen in Nordrhein-Westfalen	S. 64
Abbildung 6	Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	S. 66
Abbildung 7	Verteilung der Förderschwerpunkte	S. 67
Abbildung 8	Verschiedene Sehfunktionen	S. 89
Abbildung 9	Kommentar eines Schülers	S. 90
Abbildung 10	Strukturierungsgrad eines Interviews	S. 98
Abbildung 11	Fragebogen Ansprechpartner Stadt	S. 105
Abbildung 12	Fragebogen Schulpersonal	S. 106
Abbildung 13	Fragebogen I-Helfer	S. 107
Abbildung 14	Einwilligungserklärung Interview	S. 108
Abbildung 15	Verteilung der Förderbedarfe in Duisburg	S. 133
Abbildung 16	Beispielhafte Verhaltensweisen für Schülerinnen und Schüler des Lernhafens	S. 152
Abbildung 17	Karikatur	S. 167
Abbildung 18	Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen Stadt Bonn	S. 184
Abbildung 19	Sonderpädagogische Förderung in Bonn	S. 185

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 20	Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf (UB) in Bonn/Inklusionsquote	S. 192
Abbildung 21	Förderschwerpunkte an GL-Schulen 2011/2012	S. 193

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
Bzw.	Beziehungsweise
Ebd.	Ebenda
Etc.	Et cetera
FHÖV	Fachhochschule für öffentliche Verwaltung
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
GL	Gemeinsames Lernen
GU	Gemeinsamer Unterricht
i.H.v.	in Höhe von
Kobsi	Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusion
LVR	Landschaftsverband Rheinland
NRW	Nordrhein-Westfalen
Rn.	Randnummer
S.	Seite
SchulG	Schulgesetz
Sek I	Sekundarstufe I
u.a.	unter anderem
URL	Uniform Resource Locator
Vgl.	Vergleiche
z.B.	Zum Beispiel

1. Vorwort

1. Vorwort

Deutschlandweit haben ungefähr 7,1% der Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf (Stand: Schuljahr 2015/16).¹

Seit 2008 haben diese das Recht eine Regelschule zu besuchen. Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention verfolgt das Ziel, dass zukünftig Kinder gemeinsam unterrichtet werden können und das unabhängig von einer möglichen Behinderung. Sie sollen nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen werden und der gemeinsame Schulalltag soll zur Gewohnheit werden. Es sollen ihnen - wie auch den anderen Kindern - alle Schulformen zur Verfügung stehen. Dafür sollen die notwendigen Vorkehrungen getroffen werden, um eine bestmögliche und auf das Kind individuell abgestimmte Bildung zu erzielen.²

Aus diesem Grund beschäftigt sich diese Projektarbeit der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW in Kooperation mit dem Dezernat Schulen und Integration des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR) mit der schulischen Inklusion in ausgewählten Kommunen des Rheinlandes.

Der LVR ist der größte Leistungsträger für Menschen mit Behinderung in Deutschland. Er beschäftigt sich dabei eingehend mit dem Thema Inklusion. Außerdem ist er der größte Förderschulträger bundesweit. Er verfolgt den Leitgedanken „Qualität für Menschen“.³

Es soll eine Bestandsaufnahme der schulischen Inklusion erfolgen. Inhaltlich sollen die rechtlichen Grundlagen und die Zuständigkeiten der schulischen Inklusion geklärt werden.

¹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, URL: <http://t1p.de/8tnq> (aufgerufen am 01.06.2018).

² Vgl. Praetor Intermedia UG, URL: <http://t1p.de/1edw> (aufgerufen am 01.06.2018).

³ Vgl. Landschaftsverband Rheinland, URL: <http://t1p.de/3se4> (aufgerufen am 01.06.2018)

1. Vorwort

Des Weiteren werden durch Hospitationen Einblicke in die Umsetzung ausgewählter Kommunen gewonnen. Dabei liegt der Schwerpunkt in der Umsetzung und Förderung der schulischen Inklusion in diesen Kommunen. Es folgen nähere Informationen über den Lernhafen in Duisburg, das Projekt KOBIS der Städteregion Aachen und den Leitgedanken „Es ist normal verschieden zu sein“ der Bundesstadt Bonn.

Einerseits werden Informationen aus den Konzepten und/oder Internetauftritten dargestellt und auf der anderen Seite wurden Informationen durch Interviews und Hospitationen gewonnen. Von diesen Erfahrungswerten kann anschließend profitiert werden.

2. Grundlagen

2. Grundlagen

2.1 Von der Exklusion zur Inklusion

2.1.1 Begriffsabgrenzungen

Im Folgenden wird der Prozess von der Exklusion zur Inklusion dargestellt. Die Abgrenzungen und Unterscheidungen der ähnlich lautenden Begriffe sind elementar für das weitere Verständnis des Projektes, da Inklusion „ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“⁴ sei. Die Ebenen müssen daher klar voneinander differenziert werden, da sonst die Gefahr bestehe, dass über „Äpfel“ und „Birnen“ diskutiert werde, die zwar beide „Obst“ sind, sich ansonsten aber deutlich voneinander unterscheiden.⁵

Nach der bildhaften Darstellung der „Aktion Mensch e.V.“ wird der Weg von der Exklusion zur Inklusion in drei Schritte unterteilt.⁶ Am Anfang steht die Exklusion, dann die Integration und letztendlich die Inklusion. In anderen Darstellungsweisen wird nach der Exklusion die Segregation/Separation hinzugezogen.⁷ Die drei (bzw. vier) Schritte sollen exemplarisch verdeutlichen, wie Inklusion gelingen kann.



Abbildung 1: Inklusionsmodell von Aktion Mensch e.V.⁸

⁴ Gresch, C.; Kuhl, P.; Lütje-Klose, B.; Pant, H. A.; Prenzel, M.; Stanat, P. (Hrsg.); Grosche, M., 2015, S. 20.

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Aktion Mensch e.V., 2018, URL: <http://t1p.de/AktionMenschInklusion> (aufgerufen 05.05.2018).

⁷ Aehnelt, R., 2018, URL: <http://t1p.de/Bildungsserver> (aufgerufen 13.05.2018).

⁸ Aktion Mensch e.V., 2018, URL: <http://t1p.de/AktionMenschInklusion> (aufgerufen: 05.05.2018).

2. Grundlagen

2.1.1.1 Exklusion

Der Begriff Exklusion findet seinen Ursprung im Lateinischen von „exclusio“ (Verb: „excludere“). Unter Exklusion versteht man u.a. Ausgrenzung oder auch Ausschluss. Demnach spricht man hier von Außenstehenden, die keiner Gruppe zugehörig sind.⁹ Sie finden keinen Anschluss oder haben keine Möglichkeit Zugang zur eigentlichen Gruppe zu erlangen. Exklusion kann sich in der Unterschiedlichkeit der Menschen mit verschiedenen „Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkünfte, Nationalitäten, [...], körperliche Bedingungen [...]“ widerspiegeln und könne daher nahezu immer entstehen.¹⁰ Es bedeutet also, „dass Einzelne und ganze Gruppen von den Möglichkeiten, einen bestimmten Lebensstandard zu erreichen, ebenso ausgeschlossen sind wie von Mitsprache und Einflussnahme, von sozialer Anerkennung und Selbstverwirklichung“.¹¹

Menschen mit Behinderungen besäßen „immerhin“ eine Daseinsberechtigung und emotionale Zuneigung.¹² Hierbei fehle jedoch die Verpflichtung diesen Menschen ausreichende Bildung zu ermöglichen.¹³

2.1.1.2 Segregation/Separation

In anderen Darstellungsweisen des Inklusionsprozesses wird an dieser Stelle von der Segregation bzw. der Separation gesprochen.¹⁴ In dieser Stufe werden Kindern mit Behinderungen umfassende Unterstützungsangebote und die Teilhabe am Bildungssystem ermöglicht.¹⁵

An Förderschulen spiegelt sich dies wider, wobei die Segregation hierbei die „Trennung zwischen Gebäuden“ und die Separation die „Trennung innerhalb

⁹ Vgl. Aehnelt, R., 2018, URL: <http://t1p.de/Bildungsserver> (aufgerufen 13.05.2018).

¹⁰ Vgl. Kroworsch, S. (Hrsg.); Hinz, Andreas, 2014, S.17.

¹¹ Drüeke, R.; Klaus, E.; Schweiger, G.; Sedmak, C.(Hrsg.), 2010, S.17.

¹² Vgl. Gresch, C.; Kuhl, P.; Lütje-Klose, B.; Pant, H. A.; Prenzel, M.; Stanat, P. (Hrsg.); Grosche, M., 2015, S. 23.

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Vgl. Aehnelt, R., 2018, URL: <http://t1p.de/Bildungsserver> (aufgerufen 13.05.2018).

¹⁵ Vgl. Gresch, C.; Kuhl, P.; Lütje-Klose, B.; Pant, H. A.; Prenzel, M.; Stanat, P. (Hrsg.); Grosche, M., 2015, S.23.

2. Grundlagen

eines Gebäudes“ meint.¹⁶ Die Schülerinnen und Schüler werden somit gesondert behandelt, abseits vom allgemeinen Regelschulalltag.

2.1.1.3 Integration

Bei der Integration geht es um das „Recht der sozialen Teilhabe“. ¹⁷ „Wer in etwas integriert werden will, muss zunächst einmal einbezogen sein“. ¹⁸ Um demnach ein Teil eines Ganzen werden zu können, müsse zunächst der Zugang zu der Gruppe ermöglicht worden sein.

Anhand der schulischen Integration würde dies bedeuten, dass Kinder mit Behinderungen zwar die Möglichkeit der Teilhabe am allgemeinen Unterricht mit Kindern ohne Behinderungen hätten und akzeptiert seien, jedoch nicht in allen Situationen miteinbezogen werden könnten. ¹⁹

Kritiker stellen folgende These auf: „Um als „integriert“ akzeptiert zu werden, müssten Behinderte sich an den Interessen und Rollenvorgaben der Nichtbehinderten orientieren“ ²⁰. Die Menschen ohne Behinderungen würden hierbei die „Regeln“ aufstellen, die die Menschen mit Behinderungen zu akzeptieren hätten. Es fehle demnach an Gleichberechtigung.

Integration wird fälschlicherweise oft mit der „Inklusion“ gleichgesetzt und verwechselt. Das Bewusstsein dafür, dass den Begriffen Integration und Inklusion unterschiedliche Bedeutungen zukämen, stellte sich jedoch erst später heraus. ²¹

¹⁶ Vgl. Gresch, C.; Kuhl, P.; Lütje-Klose, B.; Pant, H. A.; Prenzel, M.; Stanat, P. (Hrsg.); Grosche, M., 2015, S.23.

¹⁷ ebd.

¹⁸ Kastel, J. M., 2017, S. 212.

¹⁹ Vgl. Gresch, C.; Kuhl, P.; Lütje-Klose, B.; Pant, H. A.; Prenzel, M.; Stanat, P. (Hrsg.); Grosche, M., 2015, S. 23.

²⁰ Rathgeb, K. (Hrsg.), Köbsell, S., 2012, S. 43.

²¹ Vgl. Kastel, J. M., 2017, S. 212.

2. Grundlagen

2.1.1.4 Inklusion

Inklusion ist nach der grafischen Darstellung (Abb. 1) das Ergebnis aus den vorher aufgeführten Schritten. Inklusion bedeutet „Einschließung, Enthalten sein“ (lat. „inclusio“). Man könnte sagen, dass „Inklusion [...] den Aspekt struktureller Einbeziehung von Personen/Individuen in soziale Zusammenhänge (Systeme) [bezeichnet]“²².

Herausgestellt wird, dass nicht die Merkmale an sich „merkwürdig“ oder besonders seien, sondern die gesellschaftliche Bedeutung mit denen sie verbunden und bewertet werden. Dies sei bestimmt durch Debatten der gesellschaftlichen Diskriminierung.²³

Im Rahmen der Inklusion würden Menschen mit Behinderungen die gleichen Rechte erhalten wie Menschen ohne Behinderungen, so dass ihnen hier keine „besonderen“ (andere) Rechte zukommen sollen.²⁴ In der letzten Stufe des Inklusionsprozesses solle daher auf eine Kategorisierung „wie mit und ohne Förderbedarf“ verzichtet werden, so dass im Zentrum des Handelns alle möglichen Heterogenitätsdimensionen (z.B. „Kompetenz, Alter, sozialer Hintergrund, Sprache, Kultur, Religion, Geschlecht und sexuelle Orientierung“) Anwendung finden.²⁵ Eine vollkommen gelungene Inklusion stelle für die Gesellschaft, durch das Vereinen der Heterogenität aller, eine Bereicherung dar, wobei mehr Toleranz ausgeübt werde und kein Anpassungszwang mehr bestehe.²⁶

2.1.1.4.1 Probleme einer Inklusion

Die bildhafte Darstellung der Aktion Mensch e.V. (Abb. 1) zeigt, wie Inklusion gelingen könne. Die alleinige Vorstellung einer vollkommenen Inklusion bedeutet nicht, dass diese auch einfach umzusetzen sei.

²² Kastel, J.M., 2017, S. 236.

²³ Vgl. Kroworsch, S. (Hrsg.), 2014, S. 17.

²⁴ Vgl. Gresch, C.; Kuhl, P.; Lütje-Klose, B.; Pant, H. A.; Prenzel, M.; Stanat, P. (Hrsg.); Grosche, M., 2015, S. 24.

²⁵ ebd.

²⁶ Vgl. Banafsche, M.; Becker, U.; Wacker, E. (Hrsg.); Dannenbeck, C., 2013, S. 52.

2. Grundlagen

Kritisiert wird zum Teil, wie eine „inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft“ funktionieren solle.²⁷ Nach dieser Aussage wird deutlich, dass Inklusion so lange nicht gelingen könne, sofern die Menschen einer Integration weitestgehend ausweichen würden. Soweit nicht einmal der Integrationsgedanken internalisiert sei, könne zum derzeitigen Zeitpunkt keine schulische Inklusion gelingen.

Rainer Benkmann²⁸, Professor für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Erfurt, ist der Ansicht, dass „die Ökonomisierung der Lebenswelt in einer auf Konkurrenz ausgerichteten Gesellschaft [...] exkludierende gesellschaftliche Strukturen und Phänomene [fördert], wie gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit oder rohe Bürgerlichkeit, die im direkten Widerspruch zur Inklusion stehen und damit auch Auswirkungen auf die Entwicklung im Bildungsbereich haben“²⁹. Nach seiner Aussage sei Inklusion allein deshalb schwierig, da es exkludierende Strukturen gäbe und Inklusion in diesem Kontext nicht immer Zugang finden würde. Bei näherer Betrachtung dieser Aussage, stelle sich heraus, dass „gesellschaftliche (Sub-) systeme in der Konkurrenzgesellschaft, wie das Bildungswesen oder die Arbeitswelt, nicht auf Inklusion oder Exklusion ausgerichtet sind“³⁰. In einer Konkurrenzgesellschaft ginge es schließlich um Wettbewerbe und Leistung. Die Themen Inklusion oder Exklusion haben seiner Meinung nach nichts mit dem Bildungssystem zu tun. Inklusion scheint also nicht in allen Bereichen ein einfach zu erreichender Prozess zu sein.

Die Inklusionsstufe sei ein sehr unwahrscheinlich zu erreichendes Ziel, wobei sich jedoch die meisten Inklusionskonzepte auf dieser Stufe befinden mögen.³¹ Da viele Schulen zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf weiterhin differenzieren würden, dürften Schulen nach dieser Ansicht

²⁷ Gerke, M.; Opalinski, S.; Thonagel, T. (Hrsg.), 2017, S.3.

²⁸ Behnke, C., 2015, URL: <http://t1p.de/BenkmannRainer> (aufgerufen 11.05.2018).

²⁹ Gerke, M.; Opalinski, S.; Thonagel, T. (Hrsg.), 2017, S.3.

³⁰ ebd. S. 3 in Wohlfahrt, 2014, S. 11–23.

³¹ Vgl. Gresch, C.; Kuhl, P.; Lütje-Klose, B.; Pant, H. A.; Prenzel, M.; Stanat, P. (Hrsg.); Grosche, M., 2015, S. 24 in Wocken, 2009, S. 204–234.

2. Grundlagen

nicht von „Inklusion“ sprechen, sondern diesen Begriff nur im Zusammenhang als Fiktion oder Zukunftsgedanken in Verbindung setzen.³² Der Begriff der Integration solle bevorzugt werden.³³ Solange also noch keine vollkommene Inklusion stattfindet, könne man nur den Integrationsbegriff verwenden.

Es lässt sich klar erkennen, dass Inklusion daher ein sehr umstrittenes Thema mit einigen Unklarheiten ist.

2.1.1.4.2 Eine veränderte Sichtweise auf Behinderung

Durch die internationale Disability Studies, erhoben in der USA und Großbritannien (ca. 1980)³⁴, wurde das Bild der Behinderung erweitert und revolutioniert. Behinderung sei schließlich das „Ergebnis eines sozialen Konstruktionsprozesses, der von historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren bestimmt wird“. „Behinderung“ sei nicht mehr bloß als Folge einer bestimmten Gegebenheit anzusehen. Die traditionelle Sichtweise werde hiermit durchbrochen und revolutioniert. Die „scheinbare „Natürlichkeit“ von Behinderung [wurde] radikal infrage gestellt“. Es wird behauptet: „Du bist richtig, die Umwelt ist falsch“. Eine Behinderung sei nun nicht mehr ein persönliches Schicksal, in der sich die Betroffenen anzupassen hatten. „[...] Behinderung wird dabei als universelles Phänomen gesehen, von dem – im Gegensatz zu den Merkmalen anderer gesellschaftlicher Minderheiten – jede/r jederzeit betroffen werden kann, und auch werden wird, wenn sie/er lange genug lebt“.³⁵

Das Thema Behinderung sei demnach nicht mehr spezialisiert auf die Betroffenen, sondern berühre - früher oder später - alle Menschen in gleicher Weise. Somit sei Inklusion ein gemeingültiges Problem.

³² Vgl. Gresch, C.; Kuhl, P.; Lütje-Klose, B.; Pant, H. A.; Prenzel, M.; Stanat, P. (Hrsg.); Grosche, M., 2015, S. 24 in Wocken, 2009, S. 204–234.

³³ Vgl. ebd.

³⁴ Rathgeb, K. (Hrsg.); Köbsell, S., 2012, S. 39.

³⁵ ebd. S. 39-40.

2. Grundlagen

2.1.2 Geschichte der Inklusion

Mit „Geschichte der Inklusion“ ist nicht die Weiterentwicklung des Begriffes als solchen gemeint und auch nicht, wie sich die Inklusion in Deutschland seit der gesetzlichen Verankerung im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention weiterentwickelt hat. Vielmehr ist in diesem Kontext gemeint, wie das, was der Begriff definiert, entstanden ist. Um eine Antwort hierauf zu finden, muss man sich den Begriff „Behinderung“ genauer ansehen, wie sich in den verschiedenen Epochen der Geschichte das Bild von Behinderung verändert hat und somit auch der Umgang mit Menschen mit Behinderung und deren Stellung in der Gesellschaft. Diese Frage lässt sich am ehesten beantworten, wenn man sich der Disability History bedient.

2.1.2.1 Was ist „Disability History“?

Die Disability History ist „eine Querschnittsdisziplin der internationalen Disability Studies, die im Kontext der sozialen Bewegung behinderter Menschen beeinflusst und durch postmoderne Sozial- und Kulturtheorien entstanden sind.“³⁶ Im Gegensatz zu anderen Gesellschaftswissenschaften, wie zum Beispiel der Pädagogik, sind die Disability Studies nicht individualisierend und praxisorientiert, sondern grundlagentheoretisch und gesellschaftsverändernd eingestellt.³⁷ Es geht also grundsätzlich darum, herauszufinden was dafür gesorgt hat, dass die Randgruppe der Menschen mit Behinderung entstanden ist.³⁸ Wichtig zu betonen ist hier, dass die Unterstützungssysteme, die es aktuell für Menschen mit Behinderung gibt, von den Disability Studies nicht in Frage gestellt werden. Es ist lediglich gesagt, dass „das Phänomen Behinderung“ aus einer anderen Perspektive betrachtet werden sollte.³⁹ Diese andere Perspektive ist die Disability History, die „behindert oder nicht behindert“ nicht als die Zweiteilung versteht, unter der dieses Begriffspaar

³⁶ Waldschmidt (Hrsg.) (2010) S.25

³⁷ Ebd. S.15

³⁸ Ebd. S.15

³⁹ Ebd. S.15

2. Grundlagen

heute verstanden wird, sondern als ein soziales Konstrukt der Behinderung.⁴⁰ Dieses soziale Konstrukt „Behinderung“ bildet in der Disability History also eine analytische Kategorie, die das Erkunden grundlegender gesellschaftlicher Ordnungsprinzipien ermöglicht.⁴¹

2.1.2.2 Geschichtlicher Verlauf von der Exklusion zur Inklusion

Vorab gilt es zu betonen, dass der Begriff „Behinderung“, wie er heute benutzt wird, erst seit dem frühen 20. Jahrhundert existiert, wobei es „sechs Jahrzehnte dauerte [...], bis die Wortfamilie ‚Behinderung‘, ‚Behinderte/r‘ und ‚behindert‘ ihren Weg bis in die Konversationslexika gefunden hatte und somit, auf eine bestimmte Bedeutung festgelegt, Allgemeingut der deutschen Sprache geworden war“.⁴² Vorher hatte „Behinderung“ noch eine andere Bedeutung, und zwar zitiert Schmuhl das erste begründete deutsche Wörterbuch, das 1854 in Leipzig von den Brüdern Jacob und Wilhelm Grimm veröffentlicht wurde: „verhindern: ward ich daran behindert; um uns das vorrücken zu behindern“.⁴³ Folglich wurde das Wort Behinderung bis zum Ende des langen 19. Jahrhundert (1789-1914) „nicht im übertragenen Sinne verwandt“ sondern hatte „noch einen ganz konkreten Gehalt“, nämlich, dass jemand „aus privaten Gründen verhindert“ war.⁴⁴ Daraus lässt sich schließen, dass es die „Gruppe oder Kategorie“ der „Behinderten“, welche „alle Menschen mit Behinderung“ umfassen würde, noch nicht gab, sondern es für jede Form von „Behinderung oder Krankheit“ eigene Bezeichnungen gegeben hat, wie zum Beispiel: „‚Krüppel‘ [...], ‚Blinde‘, ‚Taubstumme‘, ‚Blöde‘ [...], ‚Irre‘, ‚Epileptiker‘ usw.“.⁴⁵ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im folgenden Teil trotzdem auch die Form „Mensch mit Behinderung“ genutzt.

⁴⁰ Waldschmidt (Hrsg.) (2010) S.22

⁴¹ Ebd. S.25

⁴² Schmuhl (2010) S.7

⁴³ Ebd. S.11

⁴⁴ Ebd. S.11

⁴⁵ Ebd. S.11

2. Grundlagen

Nun stellt sich die Frage, wo in der Vergangenheit es sinnvoll wäre, mit der Suche nach einer Antwort auf die Leitfrage anzufangen. Sicherlich wäre es am sinnvollsten, die gesamte dokumentierte Geschichte zu beleuchten. Aus Gründen mangelnder reliabler Quellen aber, bildet das Mittelalter und das 16. Jahrhundert den Anfang. Die Einteilung der folgenden Kapitel orientiert sich an der Einteilung aus „Krüppel, Idioten, Irre“, Stuttgart 1990, von Walter Fandrey.

2.1.2.2.1 Mittelalter und 16. Jahrhundert

Im frühesten Mittelalter, noch vor der Christianisierung der Germanen, welche zwischen dem 6. und 9. Jahrhundert stattfand, hatte der Vater als Oberhaupt der Familie das Recht, darüber zu entscheiden, ob er ein neugeborenes Kind in die Familie aufnehmen möchte oder nicht.⁴⁶ Diese Entscheidung durfte der Vater allerdings nicht unbegründet treffen. Die germanische Gesellschaft hat nur drei Gründe als Rechtfertigung akzeptiert ein Kind nicht in die Familie aufzunehmen, und zwar „ständige Armut der Hausgemeinschaft, akute Hungersnot oder eine Behinderung des Neugeborenen“. Die Folge daraus, wenn ein Kind nicht aufgenommen wurde, war, dass es ausgesetzt wurde, was in der Regel zum Tod des Kindes geführt hat.⁴⁷ Mit der Christianisierung löste sich dieses Recht zwar auf und die Kirche hatte sowohl die Aussetzung von Neugeborenen als auch deren Tötung grundsätzlich verboten, aber dennoch „erhielten sich die alten germanischen heidnischen Vorstellungen und Bräuche, [...], und prägten das Leben des einfachen Volkes“ noch über Jahrhunderte.⁴⁸ Ungeachtet dessen wurde Kindestötung schon früh bestraft, im 5. Jahrhundert gab es eine Geldbuße dafür, im 9. Jahrhundert bestimmte das Fränkische Bußbuch des heiligen Hubertus: „Wenn jemand ein ungetauftes Kind erdrückt, soll er drei Jahre lang Buße tun, wenn

⁴⁶ Fandrey (1990) S.9

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Ebd.

2. Grundlagen

es unabsichtlich geschieht, zwei Jahre lang“⁴⁹ und im 15. und 16. Jahrhundert stand darauf die Todesstrafe.⁵⁰ Zwar sank die Zahl der Kindestötungen aufgrund des immer härter werdenden Rechts, es schützte aber „nur beschränkt“ schwer körperbehinderte Neugeborene.⁵¹ Genauer gesagt regelte die Reichsgerichtsordnung des 16. Jahrhunderts, dass „für die Tötung eines Kindes, das ‚leben und gliedmaß empfangen hat‘“, die Todesstrafe verhängt werde, ein Kind das „mißgestaltet“ geboren wurde jedoch „muß man [...] der Obrigkeit melden“.⁵² Darüber hinaus gab es keine Regelungen, die das weitere Verfahren mit dem „mißgestalteten“ Kind vorgaben. Aufgrund der christlichen Vorstellung „über das Wirken des Teufels“ jedoch, wurden „schwer körperbehinderte Säuglinge“ öfter nicht als Menschen gesehen und infolge dessen getötet. Trotzdem wuchsen auch im Mittelalter viele Kinder mit Behinderung auf und wurden als grundsätzlich erbfähig erklärt.⁵³

Nun stellt sich die Frage, wer im Mittelalter als behindert galt und wie dieser von der Gesellschaft wahrgenommen wurde. Aufgrund des landwirtschaftlichen Schwerpunktes und der Tatsache, dass kaum ein Kind eine Schule besuchte, gab es so etwas wie eine „Lernbehinderung“ nicht, dafür aber verstärkt Körperbehinderungen, da es schneller auffiel, wenn jemand bei der schweren Arbeit nicht gut mithelfen konnte.⁵⁴ Auch andere „geistige Behinderungen“ waren eher selten, da zum einen die gesellschaftlichen Konventionen weit definiert waren und deshalb „merkwürdiges Reden und irrationales Handeln“ nicht gleich dazu führten, dass man aus der Gesellschaft ausgeschlossen wurde. Zum anderen aber auch, dass „die religiös-magische Dimension der mittelalterlichen Welt“ Menschen, die aus heutiger Sicht „als

⁴⁹ de Mause (Hrsg.) (1977) S.227

⁵⁰ Fandrey (1990) S.9-10

⁵¹ Ebd.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Ebd. S.11

2. Grundlagen

psychisch krank“ bezeichnet würden, geholfen hat, sozial akzeptiert zu werden.⁵⁵ Dies hatte zur Folge, dass es viele Menschen gab, die von der Gesellschaft als „körperlich behindert“ angesehen wurden, weshalb der Kontakt zu Menschen mit (körperlicher) Behinderung im Mittelalter auch „zum gewohnten Alltag“ gehörte, ob „auf den Wegen und Plätzen, in der Nachbarschaft [oder] [...] in der eigenen Verwandtschaft“.⁵⁶

Nun begegnete man Menschen mit Behinderung damals zunächst auf drei Ebenen, einer gesellschaftlichen, einer magischen/mythischen und einer religiösen.⁵⁷ Wie bereits erläutert, gab es im Mittelalter noch keinen „generalisierenden Begriff wie ‚behindert‘“, sondern jede „Behinderung“ wurde präzise so bezeichnet wie sie ausgeprägt war, zum Beispiel „handlos, fußlos, blind, taub, stumm u.a.“. Für die gesellschaftliche Ebene bedeutete dies, dass die „Behinderung“ lediglich eine zusätzliche, einer konkreten Person zugeschriebene Eigenschaft war, wie zum Beispiel „ein alter blinder Mann“.⁵⁸ Für die betroffene Person hieß das, zur Gesellschaft zu gehören, sprich die Person musste, wie alle anderen auch, soweit möglich im Haushalt und bei der Bestellung des Landes helfen.⁵⁹ Menschen die an einer geistigen Behinderung litten, wurden im Gegensatz dazu in sogenannten „Stocken“ (transportable Gefängnisse) „gebunden“, sprich auf unbestimmte Zeit weggesperrt, „damit sie keinen Schaden anrichten können“. Nach einiger Zeit wurden sie probenhalber freigelassen, um zu sehen ob sich ihr Verhalten gebessert hatte. Falls nicht, wurden sie wieder „gebunden“.⁶⁰

Demgegenüber stehen noch die magische/mythische und die religiöse Ebene. Trotz der Christianisierung fanden sich noch heidnische Bräuche und Aberglaube in der Gesellschaft. So wurde Menschen mit körperlicher Behin-

⁵⁵ Fandrey (1990) S.14

⁵⁶ Ebd. S.10

⁵⁷ Ebd. S.18-21

⁵⁸ Ebd. S.19

⁵⁹ Ebd. S.15

⁶⁰ Ebd. S.16

2. Grundlagen

derung oft „der Besitz magischer Kräfte“ zugetraut, da auch die germanischen Göttergestalten solche „Behinderungen“ aufwiesen. Da wäre zum Beispiel der einäugige Odin oder der einhändige Tyr. Aufgrund dessen hatte man Angst und eine Begegnung mit einem Menschen mit körperlicher Behinderung galt als „unheilvoll“.⁶¹ Insbesondere ging man davon aus, dass Behinderung ansteckend sei. „Ein ‚böser Blick‘ könne die Kinder schädigen“ oder schwangere Frauen könnten sich durch den Anblick eines Menschen mit Behinderung „versehen“ und dadurch ein Kind gebären welches ebenfalls „behindert“ wäre. Vermutungen zufolge litten allerdings Fremde mehr unter dieser Sicht als Verwandte, Nachbarn oder Freunde.⁶²

Die religiöse christliche Ebene ist durch zwei Widersprüche geteilt, wodurch zwei Ansichten entstehen, wobei diese sich letzten Endes ergänzen. So wird „Behinderung“ entweder als Strafe oder als Prüfung Gottes angesehen. Sofern eine Behinderung als Prüfung angesehen wurde, galt ein Mensch nicht als Sünder und Bestrafter, sondern als ein „Mann Gottes“. Man ging davon aus, dass diese Person von Gott auserwählt war, dessen Werk zu präsentieren.⁶³ Den Beleg hierfür fand man in der Bibel, genauer im neuen Testament im Johannesevangelium in Kapitel 9:

„1Und Jesus ging vorüber und sah einen Menschen, der blind geboren war. 2Und seine Jünger fragten ihn und sprachen: Rabbi, wer hat gesündigt, dieser oder seine Eltern, dass er blind geboren ist? 3Jesus antwortete: Es hat weder dieser gesündigt noch seine Eltern, sondern es sollen die Werke Gottes offenbar werden an ihm.“⁶⁴

Demgegenüber steht „die Behinderung als Strafe Gottes“. Es wird davon ausgegangen, dass ein Mensch mit Behinderung für seine Sünden bestraft

⁶¹ Fandrey (1990) S.20

⁶² Ebd. S.20

⁶³ Ebd. S.21

⁶⁴ LUT 2017, Joh. 9, 1-3

2. Grundlagen

wurde. Darüber hinaus sagte man, dass ein Mensch, der mit einer Behinderung geboren wurde, für die Sünden seiner Eltern bestraft wurde.⁶⁵ Auch hierfür wurde der Beweis im neuen Testament der Bibel gefunden, in Matthäus Kapitel 9:

„1Da stieg er in ein Boot und fuhr hinüber und kam in seine Stadt. 2Und siehe, da brachten sie zu ihm einen Gelähmten, der lag auf einem Bett. Als nun Jesus ihren Glauben sah, sprach er zu dem Gelähmten: Sei getrost, mein Kind, deine Sünden sind dir vergeben. 3Und siehe, einige unter den Schriftgelehrten sprachen bei sich selbst: Dieser lästert Gott. 4Da aber Jesus ihre Gedanken sah, sprach er: Warum denkt ihr so Böses in euren Herzen? 5Was ist denn leichter, zu sagen: Dir sind deine Sünden vergeben, oder zu sagen: Steh auf und geh umher? 6Damit ihr aber wisst, dass der Menschensohn Macht hat, auf Erden Sünden zu vergeben – sprach er zu dem Gelähmten: Steh auf, hebe dein Bett auf und geh heim! 7Und er stand auf und ging heim. 8Als das Volk das sah, fürchtete es sich und pries Gott, der solche Macht den Menschen gegeben hat.“⁶⁶

Dennoch ergänzt die erste Ansicht die zweite gewissermaßen. Als von Gott Bestrafter, so glaubte man, verkörperte man gleichzeitig auch dessen Macht. Daher sei der „büßende Sünder Gott besonders nahe“ und wurde daher ebenfalls als ein „Mann Gottes“ angesehen.⁶⁷ Aber auch hier ist nur die Rede von Menschen mit einer körperlichen Behinderung. Menschen mit geistiger Behinderung besaßen eine gesonderte positiv hervorgehobene Stellung aus christlich-religiöser Sicht.⁶⁸ Auch hierfür bot die Bibel den Beweis in Matthäus Kapitel 5 Vers 3:

„Selig sind, die da geistig arm sind; denn ihrer ist das Himmelreich.“

Im späten Mittelalter und im 16. Jahrhundert setzte sich die Schulmedizin zwar immer weiter durch, allerdings waren es Geistliche wie Martin Luther

⁶⁵ Fandrey (1990) S.21

⁶⁶ LUT 2017, Mt. 9, 1-8

⁶⁷ Fandrey (1990) S.21

⁶⁸ Ebd. S.22

2. Grundlagen

die ihre Autorität nutzten, um die Wissenschaft in Schach zu halten. So erhielt unter anderem Luther den „Volksaberglauben“ an Wesen wie das „Wechselbalg“, welches „ein mißgestaltetes, häßliches, zurückgebliebenes Kind mit einem dicken Kopf und häufig [...] einem Kropf“ darstellt. Man glaubte, dass der Teufel das eigene „gesunde“ Kind mit dem Wechselbalg vertauscht habe.⁶⁹ Um einen „Rücktausch zu bewirken“ sollte man „den Wechselbalg mit einer einjährigen Haselgerte tüchtig verprügeln oder aus der Wiege auf den Mist werfen“. Fandrey betont, dass es sich bei dem Wechselbalg „offensichtlich“ um ein „schwerbehindertes Kind“ handele und der Aberglaube es den Eltern vereinfachte, das Kind abzulehnen.⁷⁰

Im 16. Jahrhundert, mit Beginn der Hexenprozesse, sank das Ansehen aller Menschen mit Behinderung stark. Aufgrund ihres Aussehens stellten sie leichte Ziele für Beschuldigungen dar und obwohl man die Zahlen nicht genau schätzen kann, geht man davon aus, dass Menschen mit Behinderung „in überdurchschnittlich großer Zahl“ Opfer der Hexenprozesse dieses Jahrhunderts wurden. Trotzdem entstanden im Zuge der Reformation im 16. Jahrhundert auch erste „Landesspitäler“, welche die Örtlichkeiten verlassener Klöster nutzten, um „Gebrechliche, Wahnsinnige und Kranke“ zu versorgen.⁷¹

Zusammenfassend kann man, bezogen auf die Begriffe der Exklusion, Separation, Integration und Inklusion, sagen, dass im Mittelalter und im 16. Jahrhundert die Exklusion von Menschen mit Behinderung stark überwogen hat. Aufgrund der Annahme, dass Behinderungen ansteckend seien, mied man diese Menschen weitestgehend. Trotz des anfänglich vermeintlich „guten Bildes“ auf gesellschaftlicher Ebene, setzten sich die religiöse und magische/mythische Ebene in einer Art Zusammenspiel durch. Einerseits wurde im 16. Jahrhundert zwar ein Tiefpunkt mit den Hexenprozessen erreicht, auf der anderen Seite wandelte sich das Bild in dieser Zeit auch schnell und es

⁶⁹ Fandrey (1990) S.23

⁷⁰ Ebd. S.23

⁷¹ Ebd. S.49

2. Grundlagen

wurden mit den Spitälern Einrichtungen ins Leben gerufen, wo Menschen mit Behinderung untergebracht und versorgt wurden.

2.1.2.2 Absolutismus

In den folgenden zwei Jahrhunderten veränderte sich in Deutschland viel. Angefangen beim 30-jährigen Krieg, welcher Deutschland „Plünderung, Folterung, Vergewaltigung, Zerstörung, Hunger und Tod“ brachte.⁷² Er ließ ein wirtschaftlich ruiniertes Land zurück, welches aus vielen selbstständigen Territorien bestand. Die Landesspitäler wurden ebenso wenig von Raubzügen verschont wie verbündete Ländereien. Wie viele Opfer der Krieg nach sich gezogen hat ist heute unklar, schätzungsweise soll aber ein Drittel der gesamten Bevölkerung gestorben sein. Darüber hinaus wird berichtet, dass die Zahl von Zivilisten mit Behinderungen aller Art und von Soldaten mit körperlichen Behinderungen stark anstieg.⁷³ Es folgt ein Machtverlust auf Seiten des niederen Adels, gekoppelt an einen „absoluten“ Machtgewinn der Landesherren. Diese haben aufgrund der vielen bettelnden Menschen, bis zu 25% der Bevölkerung, sogenannte „Bettelordnungen“ erlassen. Grundsätzlich wurde darin geregelt, dass sowohl das Betteln selbst als auch das Almosen geben verboten sei. Es sei die Pflicht der Gemeinde, zu prüfen ob jemand bedürftig war und falls ja, diesen dann zu unterstützen.⁷⁴ Ein wiederholter Verstoß hatte zur Folge, dass man in eines der neuen „Zucht- und Arbeitshäuser“ gebracht wurde, wo man zur Arbeit gezwungen werden sollte. Der Grund hierfür ist ein ideologischer Wandel. „Die Armut [verlor] ihren Heiligenschein“, da die neue calvinistische Interpretation des Christentums „irdischen materiellen Erfolg“ als „göttliches Zeichen besonderer religiöser Bewährung“ ansah.⁷⁵ Hiervon waren zentral Menschen mit Behinderung betroffen, da diese sich weitestgehend nur durch betteln ihren Lebensunterhalt verdienen konnten und deshalb in großen Zahlen in diese Zucht- und

⁷² Fandrey (1990) S.52

⁷³ Ebd. S.52-53

⁷⁴ Ebd. S.54

⁷⁵ Ebd. S.55

2. Grundlagen

Arbeitshäuser eingeliefert wurden. Dort hat deren Arbeit allerdings auch „mehr Kosten als Nutzen“ gebracht, weshalb sie „nur noch“ dort eingesperrt waren. Die Aufsicht übertrug man meist den anderen kriminellen Insassen.⁷⁶ Auch die Sicht der Gesellschaft hat sich in dieser Zeit verändert. Der Gedanke, „Behinderung“ sei eine Strafe Gottes, war nach wie vor weit verbreitet. So standen „psychisch Kranke und Epileptiker“ zum Beispiel unter dem Verdacht, vom Teufel besessen zu sein und „Blinde gehörten nicht in Vergnügungsveranstaltungen“.⁷⁷ Auch die Hexenprozesse gab es noch bis Mitte des 18. Jahrhunderts, hier wurde allem Außergewöhnlichen der Prozess gemacht. Als außergewöhnlich galt jemand zum Beispiel, der früher immer fröhlich war, aber auf einmal nur noch glücklich ist.⁷⁸ Das soziale Ansehen sank jedoch im Gegensatz zum Mittelalter. Es galten Sprichworte wie „je krümmer, je tümmer“ oder „man muß mit Krüppeln tanzen, wenn keine Gesunden da sind“.⁷⁹ Diesem Trend folgend entstanden im 17. und 18. Jahrhundert auch vereinzelt erste „Irrenhäuser“. Die Angst vor Unberechenbarkeit wuchs und im Gegensatz zum Mittelalter wurden nicht nur „rasende und tobende Irre“ weg gesperrt, sondern auch diejenigen, die „zukünftig gefährlich werden könnten“.⁸⁰ Die Angst spiegelte sich auch in Missachtung wider, sodass der Bürgermeister von Frankfurt 1738 bei einem Brand in einem Irrenhaus „lieber sieben eingesperrte ‚gefährliche‘ Irre im Feuer umkommen lässt“ anstatt die Türen zu öffnen.⁸¹ Erst im späteren 18. Jahrhundert verbreiteten sich rationalere und aufgeklärtere Vorstellungen von Behinderung. „Wahnsinn“ wurde nicht mehr mit dem Teufel in Verbindung gesetzt, sondern als das „ungebändigte Tierische im Menschen“ angesehen.⁸²

⁷⁶ Fandrey (1990) S.55-58

⁷⁷ Ebd. S.70

⁷⁸ Ebd. S.71

⁷⁹ Ebd. S.74

⁸⁰ Ebd. S.75

⁸¹ Ebd. S.75

⁸² Ebd. S.75

2. Grundlagen

Hieraus folgte, dass die Bürger sich nicht mehr nur Tiere in Käfigen anschauten, sondern auch Geld bezahlt wurde, um durch Zucht-, Arbeits- oder Irrenhäuser geführt zu werden, um sich die „irren Tiere“ anzusehen. Andererseits entwickelte sich ebenfalls ein erster Bildungsoptimismus, der versuchte, auch Menschen mit körperlichen Behinderungen den Zugang zum Abendmahl in der Kirche zu gewähren.⁸³

Unter dem Strich bedeutete dies alles weiterhin klare Exklusion für Menschen mit Behinderung, da sie nach wie vor von der Gesellschaft ausgeschlossen und sozial weder akzeptiert noch respektiert wurden. Im Gegenteil, man machte sich lustig und genoss den Anblick in den Irren-, Zucht- und Arbeitshäusern oder auf Jahrmärkten.

2.1.2.2.3 Das 19. Jahrhundert

Im Laufe des 19. Jahrhunderts fand die Industrialisierung ihren Weg nach Deutschland. Der Stellenwert von Arbeit stieg somit enorm an. Nicht nur verlängerten sich die Arbeitszeiten auf bis zu 14 bis 16 Stunden pro Tag, es mussten auch immer mehr Kinder entweder in den Fabriken oder zuhause im Heimgewerbe arbeiten. Die Fabriken hatten auch sonntags geöffnet und diese Arbeitsüberlastung verschlechterte den Gesundheitszustand „dramatisch“.⁸⁴ Vor allem die Kinder und Jugendlichen litten unter dem Druck, immer mehr erkrankten zum Beispiel an Tuberkulose oder an chronischen Infektionen der Augen und des Gehörs. Das spiegelte sich am stärksten bei den militärischen Musterungen wider, da in einigen Teilen Deutschlands bis zu 79% der jungen Männer als untauglich eingestuft wurden.⁸⁵ Darauf folgte 1839 in Preußen das erste „Gesetz zur Beschränkung der Arbeitszeit“, das bestimmte, dass Kinder am Tag nicht mehr als 10 Stunden arbeiten dürften.

⁸³ Fandrey (1990) S.76

⁸⁴ Ebd. S.90

⁸⁵ Ebd. S.90

2. Grundlagen

In der Praxis wurde dieses Gesetz jedoch zunächst ignoriert.⁸⁶ Das neue Einsetzen von Quecksilber in Produktionsprozessen führte von Lähmungen bis zum Tod von vielen Arbeitern. All dies sorgte insgesamt dafür, dass der Anteil von Menschen mit körperlichen Behinderungen an der Gesellschaft anstieg.⁸⁷ Die Lebenserwartung von Menschen mit geistigen Behinderungen lag weit unter dem Durchschnitt und die von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung „nach ärztlicher Aussage zumeist nicht einmal“ bei 20 Jahren.⁸⁸ Ein weiterer Unterschied wurde zwischen Jungen und Mädchen gemacht. Ein Junge mit Behinderung wurde von der Familie als „bedrückender“ empfunden als ein Mädchen. Dies lag daran, dass die Chancen, ein Mädchen mit Behinderung in Arbeit vermittelt zu bekommen größer waren, als die bei einem Jungen mit Behinderung, da Mädchen als Dienstmägde gearbeitet haben und für diesen Beruf die körperlichen Anforderungen nicht so hoch seien wie bei Fabrikarbeit.⁸⁹ War man allerdings „Halbinvalide“, sprich nicht so durch die Behinderung „beeinträchtigt“, hatte man in der Stadt die Chance, gegen sehr geringen Lohn, zum Beispiel als Hausierer, Bote oder Zigarrenmacher im Heimgewerbe zu arbeiten. Aufgrund des geringen Lohnes und der großen Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt konnten die betroffenen Personen allerdings kaum die Familie ernähren. Daher bedeutete die „Invalidität des Mannes“, welche oft aufgrund der schlechten Arbeitsbedingungen erst entstand, für die Familie „Armut und Hunger“.⁹⁰

Die Einstellung zu Kindern, die mit einer „offensichtlichen“ Behinderung geboren wurden, änderte sich Anfang des 19. Jahrhundert kaum zu den vorherigen Jahrhunderten. Die Eltern selbst glaubten oft, ein Leben ohne Arme sei nicht lebenswert. Aufgrund der fortschreitenden Medizin wurden solche Kinder aber nicht mehr getötet, sondern ihr Leben wurde von Ärzten als lebenswert diagnostiziert. Das Problem lag nun dabei, dass diese Kinder in der

⁸⁶ Ebd. S.91

⁸⁷ Fandrey (1990) S.92

⁸⁸ Ebd. S.95

⁸⁹ Ebd. S.95-96

⁹⁰ Ebd. S.97

2. Grundlagen

Erziehung und Versorgung von den Eltern vernachlässigt wurden. Wenn ein Kind starb wurde dies meist hingenommen, da man wusste wie hoch die Kindersterblichkeitsrate war. Bei Kindern mit geistiger Behinderung wartete man teilweise sogar auf den Tod des Kindes, da diese als „ein [ihnen] von Gott aufgelegtes Hauskreuz“ angesehen wurde, „das [man] je eher, desto lieber, jenseits wüßte“.⁹¹ Generell „wünschten“ viele den Menschen mit Behinderung den Tod, in der Annahme, man wolle selbst nicht mehr leben, wenn einem etwas Ähnliches widerföhre.⁹² Auch von religiöser, christlicher Seite, änderte sich an der Sicht nicht viel. Behinderung wurde nach wie vor als eine Strafe Gottes für die Sünden der Eltern gehalten. Das hatte wiederum soziale Ausgrenzung zur Folge, da man erwartete, dass „Behinderte“ ihr „Schicksal“ als „Mahnung Gottes an die Menschheit“, ohne an dem oft als sündig angesehen gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, „still erdulden“ sollten.⁹³ Viele Menschen mit Behinderung weigerten sich schlicht dieser Erwartung gerecht zu werden, was dazu führte, dass sie in Anstalten untergebracht und eingesperrt wurden, mit der Begründung, man würde sie vor „der unmoralischen Versuchung bewahren“, die in der „unchristlichen Welt“ warte und es ihnen erleichtern, ein „christliches Leben“ zu führen.⁹⁴

Auch das „Versehen“ von Schwangeren an Menschen mit Behinderung fand sich noch in den Gedanken der Menschen wieder, wobei viele Akademiker dies als „Humbug“ erklärt haben. Genauso fürchteten noch viele Menschen, dass man sich durch einen Blick auf einen „Epileptiker“ anstecken könne.

Eine neue Ursache dafür, warum ein Kind mit einer Behinderung geboren wurde, sah man im 19. Jahrhundert im Alkoholismus der Eltern. So soll

⁹¹ Fandrey (1990) S.100

⁹² Ebd.

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Ebd. S.101

2. Grundlagen

„Trunkenheit beim Zeugungsakt“ die Ursache für eine angeborene Behinderung gewesen sein. Als weitere Ursache für „Schwachsinn“ wurde in medizinischer Fachliteratur des 19. Jahrhundert das „onanieren“ gesehen.⁹⁵

Eine weitere Annahme war, dass Menschen, die an einer körperlichen Behinderung litten, automatisch auch „dümmer“ sein mussten. Diese Annahme entwickelte sich immer weiter zu einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“. Fandrey zitiert in seinem Buch die Kritik eines Blindenlehrers von 1860, der selber blind war, an diesem Vorurteil. Dieser Lehrer glaubte, dass der Glaube, Blinde könnten nur die Musik lernen und als Beruf ausüben in der Gesellschaft tief verwurzelt sei, was zum Ergebnis habe, „daß bisher nur Vorurteile [...] den Anlagen und Fertigkeiten sowie dem guten Willen des Blinden, sich aus dem Zustande der drückenden Hilfsbedürftigkeit empor zu arbeiten, entgegenstehen, und das ist sein größtes Unglück, größer noch als die Blindheit selbst“.⁹⁶

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts fand ein großer Wandel der Perspektive auf Menschen mit Behinderung statt. Beeinflusst war dieser Wandel durch Sozialdarwinismus und Degenerationstheorien. Der Sozialdarwinismus interpretiert Darwins Lehre seiner Evolutionstheorie vom Überleben des am besten angepassten Individuum so, dass nur der Stärkste überleben würde und hebt die Theorie in den Rang eines Naturgesetzes.⁹⁷ Die Degenerationstheorie sagt: „Krankhafte, erblich übertragene Abweichungen vom gesunden, normalen Typus häufen sich in krankhaften Familien an, die wiederum zumeist den Unterschichten angehören. Da in der modernen Gesellschaft keine natürlichen Auslesemechanismen mehr funktionieren, vermehren sich die Unterschichtfamilien viel stärker als die gesunden Familien – die Gesellschaft strebt damit unaufhaltsam ihrem erbbiologischen Untergang entgegen“.⁹⁸ Mediziner sahen Beweise hierfür schon, wenn in einer Familie

⁹⁵ Ebd. S.101-102

⁹⁶ Fandrey (1990) S.102-103

⁹⁷ Ebd. S.103

⁹⁸ Ebd. S.103

2. Grundlagen

mehrere Mitglieder alkoholkrank waren oder an Tuberkulose litten, aber auch wenn ein Kind bereits mit einer Behinderung geboren wurde. Daher wurden Menschen mit Behinderung von Anhängern dieser Theorie als „Gefahr für die Gesellschaft“ angesehen, „da erbkrankte Behinderte den ganzen sozialen Organismus krank machen und schwächen“.⁹⁹ Infolge dessen wurden Menschen mit Behinderung auf eine Ebene mit Verbrechern und Kriminellen gestellt, die „ihrerseits als erbkrank klassifiziert“ wurden.¹⁰⁰ Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kamen schließlich erste Anschauungen auf, nach denen „Heiratsverbote, Zwangsasylierung und Sterilisierung“ von „genetisch minderwertigen“ Menschen empfohlen wurden.¹⁰¹

Anfang des 19. Jahrhunderts wurden erste Sondereinrichtungen für Menschen mit Behinderung eingerichtet, sogenannte Irrenanstalten, Taubstummenanstalten, Blindenanstalten, Krüppelanstalten und Idiotenanstalten. Die psychiatrischen Anstalten wurden vor allem für die Menschen geschaffen, von denen der Staat glaubte, sie könnten die öffentliche Sicherheit oder Ordnung gefährden: für „die Wahnsinnigen“.¹⁰² Die anderen, auf körperliche Behinderungen spezialisierten Anstalten entstanden meistens aus „privater karitativer Initiative“ und waren folglich wenn, nur indirekt staatlich finanziert. Die Gemeinsamkeit aller Anstalten war zu Anfang das Ziel, die „Patienten zu heilen“. So sollte in den Anstalten für körperliche Behinderung zum Beispiel schulische Bildung vermittelt werden. Die ersten Irrenanstalten, welche sich aus den alten Arbeits- und Zuchthäusern entwickelten, galten als „Heilanstalten“. Zum Ende des 19. Jahrhunderts jedoch gaben die Ärzte weitestgehend auf und aus den „Heilanstalten für Schwachsinnige und Idioten“ wurden „Verwahranstalten“, in welchen die Betroffenen ihr restliches Leben verbringen sollten.¹⁰³ Die Anstalten für körperliche Behinderungen jedoch konnten Erfolge verzeichnen und konzentrierten sich daher weiter auf die

⁹⁹ Ebd. S.103

¹⁰⁰ Fandrey (1990) S.104

¹⁰¹ Ebd. S.104

¹⁰² Ebd. S.115

¹⁰³ Ebd. S.115

2. Grundlagen

Förderung, was allerdings dazu führte, dass immer mehr Familien, die mit Verwandten mit Behinderung überfordert waren, diese dort einweisen ließen.¹⁰⁴ Während 1835 schätzungsweise 4.000 Menschen in psychiatrischen Anstalten waren, erhöhte sich die Zahl 1875 auf 26.000 und 1911 sogar auf 143.000.¹⁰⁵

Nennenswerte Ereignisse des langen 19. Jahrhunderts sind zum Beispiel die erste „Krüppelzählung“ mit Stichtag 10. Oktober 1906. Gezählt wurden hier alle „heimbedürftigen Krüppelkinder“ aus Deutschland, außer Bayern, Baden und Hessen. Das Ergebnis war, dass auf eine Million Einwohner etwa 1.500 „jugendliche arme Krüppel“ kamen, wovon etwa 800 heimbedürftig waren, wovon wiederum nur etwa 300 der Aufforderung in ein Heim zu gehen nachkommen würden. Um die Zahlen der breiten Bevölkerung zu verdeutlichen, hat Konrad Biesalski sie grafisch dargestellt. Auf der Grafik war eine junge einarmige Frau, unter der stand „100.000 jugendliche Krüppel“, dann ein kleinerer Junge mit nur einem Bein, unter dem stand: „50.000 Heimbedürftige“, daneben eine kleine Figur: „10.000 Aufnahmewünsche“ und zuletzt ein Bett: „4.000 vorhandene Betten“. Hiermit sollte verdeutlicht werden, wie dringend neue „Krüppelheime“ gebraucht würden.¹⁰⁶ Ein Jahr später, 1907, wurde dann durch den 47. Rheinischen Provinziallandtag die Gründung der heute als LVR-Klinik Bedburg-Hau bekannten 8. Provinzial-Heil- und Pflegeanstalt beschlossen. Mit 2.200 Betten zählte sie nach ihrer Eröffnung zu den größten psychiatrischen Einrichtungen Europas.¹⁰⁷

Das zeigt, dass auch im langen 19. Jahrhundert Exklusion, mit ein paar Ausnahmen, die vorherrschende Regel war. Zwar hat die Zeit der Aufklärung „moderne“ Sichtweisen in die Gesellschaft eingeführt und somit die religiösen Bilder der vorherigen Jahrhunderte weitestgehend abgelöst, die soziale Stellung behinderter Menschen verbesserte sich allerdings nicht. Ganz im

¹⁰⁴ Ebd. S.116

¹⁰⁵ Fandrey (1990) S.127

¹⁰⁶ Mürner (2013) S.17-18

¹⁰⁷ LVR (Hrsg.) (2013) S.9-15

2. Grundlagen

Gegenteil, sozialdarwinistische Ansichten und veränderte Arbeitsverhältnisse sorgten dafür, dass immer mehr Menschen mit Behinderungen in Anstalten untergebracht und somit aus der Gesellschaft ausgeschlossen, exkludiert wurden.

2.1.2.2.4 1914 bis 1945

Während des ersten Weltkrieges starben 2 Millionen deutsche Soldaten und 1,5 Millionen erlitten Verletzungen mit bleibenden Schäden für die Gesundheit. Wie stark diese Verletzten in ihrer Erwerbsfähigkeit gemindert waren wurde von Ärzten an einer prozentualen Staffelung bewertet. 800.000 wurden in den Bereich von 10-20% eingeordnet, 410.000 in den Bereich von 30-40% und 310.000 in den Bereich von 50-100%. Aufgrund dieser hohen Zahlen von Männern, die während des Krieges nicht an der „Heimatfront“ arbeiten konnten, wurden Frauen, aber auch Menschen mit Behinderung, sogar Menschen die als schwerbehindert galten (z.B. Blinde), auf die Plätze der Fehlenden gesetzt. Das führte dazu, dass die Grenze zwischen Männer- und Frauenberufen zu verschwimmen begann und dass man erkannte, dass eine Behinderung nicht zwingend bedeute, dass man unfähig sei gute Arbeit zu leisten.¹⁰⁸ Eine weitere Folge des Krieges war, dass man die Begrifflichkeit „Kriegskrüppel“ als diskriminierend empfand, weshalb sich zunehmend mehr Menschen dafür einsetzten, stattdessen von „Kriegsverletzten“ oder „Kriegsinvaliden“ zu sprechen. So wurde auch der Begriff „Kriegskrüppelfürsorge“ kritisiert, Zivilgeschädigte wurden jedoch weiter als „Friedenskrüppel“ bezeichnet.¹⁰⁹ Eine weitere Entwicklung war dann, dass seit 1917 von den Gewerkschaften eine Beschäftigungsquote von 2% für Kriegsinvalide bei allen Betrieben ab 50 Arbeitern gefordert wurde, was 1918 vom Reichstag beschlossen wurde.¹¹⁰ 1919 wurde dann ein allgemeines Kündigungsverbot für Schwerbehinderte erlassen und 1920 das „Gesetz über die Beschäftigung Schwerbeschädigter“ verabschiedet. Die allgemeine Grundauffassung war,

¹⁰⁸ Fandrey (1990) S.159-160

¹⁰⁹ Schmuhl (2010) S.50-51

¹¹⁰ Fandrey (1990) S.160

2. Grundlagen

dass die Kriegsbeschädigten ihre Gesundheit für ihr Vaterland geopfert haben, weshalb es nun die Pflicht desselben sei, die entstandenen Nachteile der Opfer auszugleichen. Wenn ein Betrieb sich weigerte, einen „Schwerbeschädigten“ einzustellen, gab es eine Geldstrafe von 1.000 Reichsmark, man konnte sich allerdings auch von der Pflicht befreien lassen, hierfür gab es aber keine einheitliche Regelung. Von der „Kriegsbeschädigtenfürsorge“ wurden Umschulungen organisiert und finanziert und es wurden „Kriegsbeschädigtenwerkstätten“ errichtet, um auch diejenigen unterzubringen, die noch keine Arbeit bekommen hatten, ob in einem Betrieb oder einer Behörde als Beamter, wenngleich diese Werkstätten nicht als dauerhafte Lösung dienten, sondern die Vermittlung in ein Arbeitsverhältnis vereinfachen sollten. Das alles sorgte dafür, dass selbst nach der Weltwirtschaftskrise 1931 nur 11% aller Menschen mit schwerer Behinderung arbeitslos waren, während die Gesamtarbeitslosenzahl bei 21% lag. Auch die Rentenzahlungen sorgten anfangs für eine gute Versorgung. Problematisch war schließlich, dass der Gesetzgeber die Rente „nur unzureichend“ der „galoppierenden Inflation“ anpasste, weshalb man schon 1923 von einem „faktischen Zusammenbruch der Rentenversorgung“ sprach.¹¹¹ Neben den Gewerkschaften und den politischen Parteien organisierten sich ab 1916 auch das erste Mal in der Geschichte Menschen mit Behinderung in sogenannten „Kriegsopferverbänden“, womit sie große und einflussreiche Organisationen erschufen. So konnten die Verbände zum Beispiel Vertretern Sitz und Stimme in den Kammern der Versorgungsgerichte besorgen.¹¹² Insgesamt verbesserte sich aufgrund all dessen auch die Situation der zivilen Behindertenversorgung. Es wurden Teile der Kriegsopferversorgung auch auf Gruppen „zivilen Körperbehinderter“ übertragen und es wurde gesetzlich die Möglichkeit eröffnet, sich mit Kriegsbeschädigten gleichsetzen zu lassen. Gleichzeitig

¹¹¹ Fandrey (1990) S.161-164

¹¹² Ebd. S.165

2. Grundlagen

wurden die zivilen Menschen mit Behinderung von den Kriegsopferverbänden inspiriert und gründeten somit eigene Verbände, um für ihre Rechte einzustehen. Trotz allem bedeutete Behinderung laut einer Studie von 1927 immer noch für 40% aller Menschen einen sozialen und beruflichen Abstieg.¹¹³ Während der Weimarer Republik entwickelten sich verschiedene Tendenzen zur Veränderung der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Zum einen lässt sich eine positive Entwicklung darin sehen, dass die Öffentlichkeit sich zunehmend an beruflich aktive und erfolgreiche Menschen mit körperlicher Behinderung gewöhnte. Dies wurde von Staat und Politik untermauert, da man speziell den Kriegsbeschädigten ein sehr hohes Sozialprestige zugesprochen hatte. Das verflüchtigte sich zwar im Laufe der Jahre, aber man könne dennoch von einer sozialen Integration von Menschen mit körperlicher Behinderung sprechen.¹¹⁴ Gleichzeitig gewannen sogenannte „Behindertenfachleute“ an Einfluss. Sie behaupteten, dass eine besondere „Krüppelpsyche“ existiere. Die These sagt aus, dass „jede körperliche Abweichung vom Normalen [...] auf das Bewusstsein des Verunstalteten einen Schatten [wirft]“. Diese Fachleute verlangten mehr und speziellere „Krüppelrichtungen“, was aufgrund der schlechten finanziellen Situation der Weimarer Republik aber abgelehnt wurde.¹¹⁵

Zum anderen manifestierte sich besonders in den Köpfen von Menschen aus Bevölkerungsschichten, die infolge des Krieges sozial abgestiegen oder davon bedroht waren, eine sozialdarwinistische und rassistische Anschauung. Wegen der Finanzkrise mussten die meisten Privatanstalten für Behinderte schließen. 1920 entbrannte dann schließlich die Diskussion um die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“, nachdem die Professoren Karl Binding und Alfred Hoche die Freigabe dessen in ihrem gleichnamigen Buch forderten. In diesem Buch klagten die beiden an, dass zu viele Mittel der Republik in die Pflege von „Ballastexistenzen“ fließen würden und man sich sowas in diesen

¹¹³ Ebd. S.166

¹¹⁴ Fandrey (1990) S.169

¹¹⁵ Ebd. S.169-171

2. Grundlagen

Zeiten nicht mehr leisten könne. Sie sagen, das Leben von Menschen mit geistiger Behinderung sei „zwecklos“. „Unheilbar Blödsinnige hätten weder den Willen zu leben noch den Willen zu sterben“. Aufgrund der wirtschaftlichen und weltlichen Situation, in der sich Deutschland befand, brauche man ein „starkes Deutschland“. Daher solle man „diese Defektmenschen von der Fortpflanzung ausschließen“. ¹¹⁶ Es gibt zwar viele Widersprüche, aber der Gedanke, der 1940 zu der Ermordung Behinderter führte, war gesät und blieb bestehen.

Am 30. Januar 1933, gut 13 Jahre nachdem diese Diskussion entbrannte, ernannte Reichspräsident Paul von Hindenburg Adolf Hitler zum Reichskanzler.¹¹⁷ Dieser Tag ist heute als der Tag der Machtergreifung Hitlers bekannt und kennzeichnet außerdem das Ende besagter Diskussion. „Siegreich“ hervorgegangen war der sozialdarwinistische Ansatz, der zu einer „rassenhygienischen Staatsideologie“ erhoben wurde; der Anfang des „faschistischen Deutschlands“. Der Wunsch war, dass Deutschland „von innen erstarken“ solle, was bedeute, dass „alles Schwache“ beseitigt werden müsse. Infolge dessen wurden den „Einrichtungen für Behinderte“ die finanziellen Mittel gekürzt. Diese Mittelkürzung betraf jedoch nicht die Kriegsbeschädigten, die profitierten von einer Rentenerhöhung.¹¹⁸

Noch aus der Weimarer Republik gab es einen Gesetzesentwurf zur freiwilligen Sterilisierung, welches am 17.03.1933 in verschärfter Version als Zwangssterilisierungsgesetz unter dem Namen „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ erlassen und ab dem 01.01.1934 in Kraft gesetzt wurde.¹¹⁹ Dieses Gesetz ermöglichte es ausdrücklich, „erbkranke Menschen“, auch gegen ihren Willen, auf Antrag des Arztes, des gesetzlichen Vormundes oder des Leiters einer Behindertenanstalt sterilisieren zu lassen.

¹¹⁶ Fandrey (1990) S.171-172

¹¹⁷ „Hitlers legale Machtergreifung“, Geschichte-Wissen.de, URL: <http://t1p.de/5g4u> (zuletzt aufgerufen am 12.06.2018)

¹¹⁸ Fandrey (1990) S.185

¹¹⁹ Ebd.

2. Grundlagen

Im Zuge dessen sind die Ärzte dazu verpflichtet, jede „Erbkrankheit“ im Sinne des Gesetzes (z.B. „Angeborener Schwachsinn, Schizophrenie, manisch depressives Irresein, erbliche Fallsucht, erblicher Veitstanz, erbliche Blindheit, erbliche Taubheit, erbliche körperliche Mißbildung sowie schwerer Alkoholismus“) in eine der „fünf Hauptgruppen Schwachsinn, Schizophrenie, Zykllothymie, Alkoholismus und Psychopathie“ einzuordnen und den Behörden zu melden. Der Begriff „Erbkrankheit“ wurde in den nächsten Jahren immer weiter ausgedehnt und umfasste somit einen immer größer werdenden Kreis von Menschen. Eine genaue Zahl von Zwangssterilisierten gibt es heute nicht, da die Nationalsozialisten keine „Erfolgszahlen“ veröffentlichten und die bundesdeutsche Öffentlichkeit der Nachkriegszeit kein Interesse mehr an diesen Daten hatte, sondern alles vergessen wollte. Allerdings gehen Schätzungen heute davon aus, dass bis zu 350.000 Menschen sterilisiert wurden, die meisten davon waren Patienten in Heil- und Pflegeanstalten, da es verboten war diese zu verlassen, wenn man nicht sterilisiert war.¹²⁰ Gerechtfertigt wurde dies im Rahmen der umfassenden Propaganda der Nationalsozialisten in Filmen, Romanen, Ausstellungen oder Schulaufgaben mit der „Berechnung“, dass wenn man diese Sterilisationen auslassen würde, in schon drei Generationen „von den Gesunden fast nichts mehr übrig“ bliebe.¹²¹ Aufgrund dessen gab es zwei verschiedene Ansichten zum Thema „Hilfsschulen“. Auf der einen Seite wollte man keine finanziellen Mittel für die „minderwertigen Hilfsschüler“ aufwenden, auf der anderen Seite sah man in den Schulen eine „geeignete institutionelle Sammelstelle für Erbkrankte“. Daher wurden zwar die finanziellen Mittel gekürzt und in Folge dessen viele Hilfsschulen geschlossen, die Hilfsschülerzahlen stiegen aber trotzdem von 72.000 auf 76.000 an. Ziel war es, auch die Hilfsschüler zu sterilisieren, hierfür mussten sie aber vorher einen Intelligenztest machen, für den einige Lehrer lange mit den Schülern übten, damit diese gut abschneiden

¹²⁰ Fandrey (1990) S.185-187

¹²¹ Ebd. S.186

2. Grundlagen

würden. Schlussendlich sind auch hier keine genauen Zahlen bekannt. Klar ist, dass mit der Aufrüstung Deutschlands und der Kriegswirtschaft ein Arbeitskräftemangel entstand, der dazu führte, dass diese „Hilfsschüler“ augenscheinlich wieder an „Wert“ gewannen, darüber hinaus sogar deren grundsätzliche „Wehruntauglichkeit“ aufgehoben wurde und dadurch viele als Arbeiter und Soldaten angestellt und rekrutiert wurden.¹²²

Im Oktober 1939, zurückdatiert auf den 01.09.1939 (Kriegsbeginn), wurde dann der schon 1920 durch Binding und Hoche geäußerten Forderung, nach der Vernichtung „lebensunwürdigen Lebens“, durch die Unterzeichnung einer geheimen „Ermächtigung zur Euthanasie“ von Reichskanzler Adolf Hitler nachgegeben, mit der Begründung: „schwere Zeiten erfordern harte Maßnahmen“. Aufgrund der hohen Geheimhaltungsstufe wurde kein Gesetz zu diesem Thema verabschiedet. Die Umsetzung dieser Vorstellung erfolgte „gründlich und fast perfekt organisiert“.¹²³ Die Tarnbezeichnung, unter der dieses organisierte Töten heute bekannt ist, war „Aktion T 4“. Der Name leitet sich von der Planungszentrale der Tötungsaktion ab: Berlin-Charlottenburg, Tiergartenstraße 4. Die Aktion wurde umgesetzt, indem man Meldebögen an alle Einrichtungen versandte, auf denen die Art der Behinderung, die Schwere der Behinderung und die Arbeitsfähigkeit jedes Patienten angegeben werden musste. Diese Bögen wurden dann an medizinische Gutachter weitergegeben, von denen jeweils drei pro Bogen über Leben oder Tod des Betroffenen entschieden.¹²⁴ Die sogenannten „Kranken“ wurden daraufhin in grauen Omnibussen mit verhangenen Fenstern von einer „gemeinnützigen Krankentransportgesellschaft“ zuerst in Durchgangsanstalten, um das Zurückverfolgen zu erschweren und von dort in die verschiedenen Tötungsanstalten Deutschlands (Grafeneck, Hadamar, Sonnenstein bei Pirna, Brandenburg, Bernburg und Hartheim bei Linz) transportiert. Dort angekommen wurde jeder nochmal von einem Arzt untersucht und einige daraufhin auch

¹²² Fandrey (1990) S. 187-189

¹²³ Ebd. S.189

¹²⁴ Ebd. S.189-190

2. Grundlagen

wieder zurückgeschickt. Der Großteil wurde jedoch, unter dem Vorwand gebadet zu werden, in die neu errichteten Baracken geführt und durch die Zufuhr von Gas getötet. Die Leichen der Opfer wurden daraufhin eingeäschert und in Urnen unter Angabe falscher Todesursachen an die Angehörigen versandt.¹²⁵ Aufgrund dieser falschen Todesursachen, wie zum Beispiel einer Blinddarmentzündung, obwohl der Patient schon lange keinen Blinddarm mehr hatte, schöpften die Angehörigen Verdacht und auch der Rest der Bevölkerung wurde wegen der „Grauen Busse“, des dicken Rauches und des Geruches aufmerksam. Aufgrund der sich schnell verbreitenden Gerüchte über „Tötungsaktionen“ und der daraus resultierenden Angst über die Ausweitung auch auf „Alte“ und Kriegsbeschädigte wurde die Aktion T 4 auf Anordnung von Hitler im Sommer 1941 abgebrochen um einem Aufstand des Volkes zu entgehen. Das „eingearbeitete Personal“ wurde somit mit den Vergasungsanlagen in den Osten verlagert. In diesen zwei Jahren der Aktion T 4 wurden zwischen 80.000 und 100.000 Menschen mit Behinderung „ermordet“¹²⁶. Nach dem Abbruch der Aktion T 4 war das Töten allerdings nicht zu Ende. In Bayern zum Beispiel ordnete die Landesregierung an, Menschen mit schwerer Behinderung schlecht zu ernähren, woraufhin weitere 400 Menschen wegen Unterernährung starben. Außerdem entstand auch ein Programm zur Tötung Neugeborener mit Behinderung, welches bis Kriegsende auf Jugendliche bis 16 Jahren mit Behinderung ausgeweitet wurde. Insgesamt fielen ungefähr 5.000 Kinder diesem Mordprogramm zum Opfer.¹²⁷ Zusammenfassend kann man sagen, dass während des ersten Weltkrieges und zu Anfang der Weimarer Republik eine positive Entwicklung der Einstellung zu Menschen mit Behinderung zu verzeichnen war. Aufgrund des hohen Ansehens der Kriegsinvaliden gewöhnte die breite Bevölkerung sich daran, dass auch Menschen mit Behinderung auf dem Arbeitsmarkt integriert wurden. Die Erkenntnis, dass auch Menschen mit (körperlicher) Behinderung

¹²⁵ Fandrey (1990) S.189-192

¹²⁶ Ebd. S.191

¹²⁷ Ebd. S.189-194

2. Grundlagen

gute Arbeit leisten können, führte unter anderem dazu, dass die „Hilfsschulen“ weiter ausgebaut wurden und sich auch generell die Pflege für Menschen mit Behinderung in den ersten Jahren verbesserte. Es wurden Kriegsopferverbände gegründet und sowohl die Gewerkschaften als auch die Regierung setzten sich für mehr Rechte für Menschen mit Behinderung ein. Somit wurde zum Beispiel ein Kündigungsschutz eingeführt und Renten bezahlt.¹²⁸ Mit der Finanzkrise wendete sich das Blatt langsam, da sozialdarwinistische Meinungen lauter wurden und man die finanziellen Mittel, die man zur Verfügung hatte, nicht länger in Anstalten für Menschen mit Behinderung stecken wollte. Wenn man also bis hierhin von einer Separation und sogar einer sich anbahnenden Integration sprechen konnte, folgte mit der Machtergreifung Hitlers wieder eine ganz klare Exklusion von Menschen mit Behinderung. Die Sozialdarwinistische Anschauung erlaubte keine „Schwäche“. Infolge dessen wurde die Zwangsterilisation von Menschen mit Behinderung 1934 gesetzlich vorgeschrieben und mit der Aktion T 4 ab 1939 die Ermordung dieser Menschen verordnet.¹²⁹

Man kann also feststellen, dass es sich auch vor diesem Hintergrund, nämlich dem Umgang und dem Verständnis von Menschen mit Behinderung als „Ballastexistenzen“¹³⁰, entgegen der Aussage von Alexander Gauland bei den 12 Jahren von 1933 bis 1945, nicht „um einen Fliegenschiss in [der deutschen] über 1.000-jährigen Geschichte“¹³¹ handelt, sondern „um einen absoluten Tiefpunkt in Sachen Menschlichkeit“¹³².

¹²⁸ Fandrey (1990) S.159-184

¹²⁹ Ebd. S.189-191

¹³⁰ Ebd. S.172

¹³¹ journalistenwatch.com, <http://t1p.de/j2gx> (zuletzt aufgerufen am 12.06.2018)

¹³² „Als ‚Ballastexistenzen‘ abgestempelt und beseitigt“, svz.de, URL: <http://t1p.de/2i6o> (zuletzt aufgerufen am 12.06.2018)

2. Grundlagen

2.1.2.2.5 Bundesrepublik Deutschland

Die ersten Schritte nach Ende des zweiten Weltkrieges sind vergleichbar mit denen nach dem ersten Weltkrieg. Wie die Volkszählung von 1950 herausstellte, lebten zu dieser Zeit rund 1,66 Mio. Menschen in den Gebieten der BRD die „körperliches oder geistiges Gebrechen“ angaben. Davon waren 1,02 Mio. Menschen mit körperlicher Behinderung und davon wiederum zwei Drittel Kriegsoffer. Aufgrund der hohen Zahlen war es nicht möglich, dem Schwerbeschädigtengesetz aus dem Jahr 1923 nachzukommen. Stattdessen wurde mit dem „Gesetz über die Beschäftigung Schwerbeschädigter“ vom 16.06.1953 die Ausgleichsabgabe für Betriebe, die Schwerbeschädigte beschäftigten, eingeführt. Hiervon waren aber Menschen mit geistiger Behinderung ausgeschlossen. Am 24.04.1974 wurden mit dem „Gesetz zur Sicherung der Eingliederung Schwerbehinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft“ erstmals alle Menschen, unabhängig von der Ursache ihrer Behinderung, mit einbezogen. Im Zuge dessen entstand auch der Begriff des „Schwerbehinderten“. Auch der Begriff „Krüppel“ verschwand im Laufe der 50er Jahre langsam aus den Köpfen der Bevölkerung und wurde schließlich mit dem „Gesetz über die Fürsorge für Körperbehinderte und von einer Körperbehinderung bedrohten Person“ vom 27.02.1957 durch den Begriff „Körperbehindert“ ersetzt. Am 30.06.1961 wurde mit dem Bundessozialhilfegesetz schließlich auch der Begriff der „geistigen Behinderung“ in den Wortschatz der Deutschen aufgenommen.¹³³ Anfang der 80er Jahre wurde die Wortfamilie „Behinderung“, „Behinderter“ und „behindert“ in den Konversationslexika festgeschrieben definiert und in Untergruppen aufgeteilt, wie zum Beispiel „Sehbehinderung“ oder „Lernbehinderung“. Diese Untergruppen haben sich bis heute sprachlich weiterentwickelt, zu „Menschen mit kognitiver Behinderung“ oder „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, um den Menschen in den Fokus zu rücken.¹³⁴

¹³³ Schmuhl (2010) S.82-85

¹³⁴ Ebd. S.90

2. Grundlagen

Parallel zu dieser vermeintlich positiven Begriffsentwicklung, wie sie hier kurz beschrieben ist, bleibt die Angst vieler Eltern, dass eine weitere Mordaktion im Stil der Aktion T 4 stattfinden könnte, allgegenwärtig.¹³⁵ Begründet wurde die Angst dadurch, dass im Rahmen der Entnazifizierung der Nachkriegszeit viele Ärzte als Mitläufer nach einer Geldstrafe freigesprochen und in die Gesellschaft rehabilitiert wurden.¹³⁶ So zum Beispiel auch Professor Othmar von Verschuer, der schon während der Weimarer Republik ein überzeugter Rassenhygieniker war und die Sterilisation von Menschen mit Behinderung befürwortete. Während der nationalsozialistischen Zeit promovierte unter anderem Dr. Josef Mengele bei ihm, mit dem er das Vernichtungslager Auschwitz zu Forschungszwecken nutzte. 1951 wurde von Verschuer dann zum Direktor des Instituts für Humangenetik in Münster berufen, welches nur wenige Jahre später und nur wenige Jahre nach den Ereignissen des NS-Regimes eine Studie „zum Nutzen der frühkindlichen Euthanasie“ veröffentlichte, mit dem Ergebnis, dass schätzungsweise 16.000 Kinder dafür in Frage kämen.¹³⁷ Aber auch in weit offensichtlicheren Feldern bleibt der Faschismus in der Bundesrepublik Wirklichkeit. So wurden zum Beispiel die in Nazi-Deutschland aufgelösten „Sammelklassen“ für schwache Hilfsschüler nicht wiederhergestellt, womit man die Ausgrenzung von Kindern mit leichter geistiger Behinderung als „nicht bildungsfähig“ unweigerlich übernommen hatte. Auch die Zwangssterilisation des dritten Reiches wurde von der Bundesrepublik nicht als entschädigungswürdiges Unrecht anerkannt. Man bekam als Opfer der Zwangssterilisation nur finanzielle Entschädigung, wenn man nachweisen konnte, dass die als Grundlage gediente Diagnose über zum Beispiel „Schwachsinn“ falsch war. Das impliziert die Auffassung, dass die Zwangssterilisierung von Menschen mit Behinderung rechtmäßig gewesen sei.¹³⁸

¹³⁵ Fandrey (1990) S.205

¹³⁶ Ebd. S.205-206

¹³⁷ Mürner (2013) S.85-86

¹³⁸ Fandrey (1990) S.204

2. Grundlagen

Im Laufe der Zeit, die die Bundesrepublik besteht, kamen immer wieder Gedanken zur Selektion in der Humangenetik auf. Die Pränataldiagnostik zum Beispiel könne laut eines Artikels vom 05.11.1976, nur 31 Jahre nach Ende des zweiten Weltkrieges, der Tageszeitung „Die Welt“ „Leid verhindern“. Das genaue Fazit lautete: „Gar nicht hoch genug einzuschätzen wäre der soziale und menschliche Gewinn. Wenn durch geeignete genetische Beratung die Geburt eines einzigen mongoloiden Kindes verhindert werden kann, wird das Unglück von einer Familie abgewendet“.¹³⁹ Weitere 21 Jahre später, 1997, veröffentlichte der Molekularbiologe Lee M. Silver sein Buch „Das geklonte Paradies“, in welchem er die erste Anwendung der Präimplantationsdiagnostik an zwei Frauen beschreibt, sowie seine Vorstellung davon, sich im 21. Jahrhundert sein Wunschkind auf dem Computer zusammenstellen zu können. Am Beispiel von Melissa und Curtis, die ihre „mögliche“ Tochter Alice „entwerfen“, beleuchtet er die Möglichkeit „negativer und positiver Selektion“, was so viel bedeutet wie bestimmte Merkmale aussuchen oder ausschließen. Diese Wahlmöglichkeit sei nicht unmoralisch, sondern verhöte effizient schwerste genetische Erkrankungen und Behinderungen.¹⁴⁰

Zwischen 1949 und 1973 wurden sowohl die „Sonderschulen für Behinderte“ als auch die Werkstätten stark ausgebaut. Besonders bei den Sonderschulen war aufgrund der vielen Neugründungen auffällig, dass es spezielle Schulen für verschiedene Behinderung gab. Im Laufe der ersten zwei Jahrzehnte bedeutete dies allerdings die Aussonderung von Kindern mit Behinderung aus den Regelschulen. Aufgrund der Tatsache, dass immer mehr Sonderschulen entstanden, vollzog die Institution auch bald den Wandel zu einer Schule für „Schulleistungsschwache und Schulversager“. Erst Ende der 60er Jahre wurde die soziale Diskriminierung von Sonderschülern zunehmend ernst genommen, da man feststellte, dass eine Umschulung auf eine Sonderschule „jahrzehntelang“ nachwirken könnte.¹⁴¹

¹³⁹ Mürner (2013) S.85

¹⁴⁰ Ebd. S.108-110

¹⁴¹ Fandrey (1990) S.225-230

2. Grundlagen

Während Menschen mit Behinderung also zu Anfang der BRD noch exkludiert wurden, wurden sie im Laufe der 50er bis 80er Jahre weitestgehend separiert, ob durch Werkstätten oder Sonderschulen. Ab den 70er Jahre gab es zumindest im schulischen Bereich vereinzelt die sogenannten „Integrationsklassen und -schulen“, Ende der 80er Jahre existieren schließlich 200 solcher Projekte. Das Resultat dieser Projekte fiel nicht, wie erwartet wurde, negativ aus, sondern im Gegenteil zeigten die Erfahrungen, „daß beide Schülergruppen - behinderte wie nichtbehinderte - vom gemeinsamen Unterricht profitieren [...]. Durch den täglichen und natürlichen Umgang mit den Gesunden befinden sich die Behinderten in einem ständigen Lernprozess, was sich auf ihre Gesamtentwicklung positiv auswirkt [...]. Die nichtbehinderten Kinder lernen kooperatives, tolerantes und hilfsbereites Handeln und akzeptieren ihre benachteiligten Schüler als Partner.“¹⁴² An dieser Stelle kann man also schon von einer Integration von Menschen mit Behinderung sprechen. In seiner Rede vom 01.06.1993, bekannt unter dem Titel „Es ist normal, verschieden zu sein“, stellte der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker fest, dass es das Ziel sein solle, Behinderung als Verschiedenheit aufzufassen und stellte die Forderung auf, Menschen mit Behinderung zu integrieren: „Weitestmögliche Einbeziehung in unser Leben sind wir Menschen mit allen Arten von Behinderungen und ihren Familien schuldig. Sie aber schulden uns für diese Selbstverständlichkeit weder besonderen Dank noch ständiges Wohlverhalten. Sie haben genauso wie Nichtbehinderte das Recht, Verzweiflung zu empfinden oder auch Enttäuschung und Ärger deutlich zu äußern. Integration ist erst erreicht, wenn wir Freude und Dankbarkeit, Kummer und Sorgen unabhängig davon ausdrücken können, ob wir oder die Gesprächspartner Menschen mit oder ohne Behinderung sind.“¹⁴³ Schon ein Jahr später, am 10.06.1994 wurde die „Salamanca-Erklärung und

¹⁴² Fandrey (1990) S.233

¹⁴³ Mürner (2013) S.115-116

2. Grundlagen

der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ verabschiedet, in welcher zum ersten Mal der Begriff „Inklusion“ fiel. Genauer wurden hierin die Grundsätze zur inklusiven Beschulung behinderter Schüler formuliert. Der neue Fachbegriff der Inklusion wurde mit großen Zielen verbunden und aufgrund des positiven Verständnisses kaum in Frage gestellt. Im „Newsletter Behindertenpolitik“ der deutschen Behindertenbewegung wurde allerdings die Etymologie des Wortes kritisiert, da es in der mittelalterlichen Kirche „Inklusen“ gegeben habe, die sich freiwillig wegschließen oder einmauern ließen. „Inklusion bedeutet also nicht Einbeziehung in das große Ganze, sondern wegschließen von der Welt“.¹⁴⁴

Darüber hinaus stellt sich für die Inklusion grundsätzlich die Frage, wie für die Integration auch: „Wer bestimmt, ob Inklusion gelungen oder gescheitert ist? Und wie lässt sich Inklusion denken, ohne die Besonderheit des Anderen zum Verschwinden zu bringen?“. Extrem gesagt, müsse der Inklusionsgedanke also akzeptieren, dass Menschen die Freiheit haben, sich selbst zu exkludieren, wenn sie das wollen.¹⁴⁵ Im selben Jahr, am 15.11., trat das Grundgesetz für das geeinte Deutschland in Kraft, in dessen Artikel 3 Absatz 3 der Satz eingefügt wurde: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Zwölf Jahre später, am 13.12.2006, wurde durch die Generalkonferenz der Vereinten Nationen das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ verabschiedet. Besondere Bedeutung ist hier dem Artikel 24 zuzusprechen, der Menschen mit Behinderung gleichberechtigt das Recht auf Bildung zuspricht.¹⁴⁶

Man kann also aufgrund der Entwicklung der sprachlichen Aspekte den Weg bis zur Inklusion nachvollziehen. Schmuhl mahnt jedoch im Fazit seiner Studie „Exklusion und Inklusion durch Sprache“ zur Skepsis: „Zum einen bezog sich das Angebot der Integration immer nur auf bestimmte Gruppen von

¹⁴⁴ Mürner (2013) S.118-119

¹⁴⁵ Ebd. S.118-119

¹⁴⁶ Ebd. S.132-133

2. Grundlagen

Menschen mit Behinderung – jene nämlich, die in ein modernes Normalarbeitsverhältnis integrierbar schienen. Jeder Schritt in diesem partiellen Integrationsprozess verfestigte zugleich die Diskriminierung, Segregation und letztendlich die Exklusion aller Menschen mit Behinderungen, die nicht in den Arbeitsmarkt integriert werden konnten, [...]. Zum anderen zeigt die vorliegende Studie, dass Sprachpolitik nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie sich in gesamtgesellschaftliche Entwicklungstrends einfügt.“ Er sagt also, dass Inklusion ohne eine sorgsame Sprache letztlich nicht gelingen werde, aber eine „sorgfältig gewählte Begrifflichkeit alleine“ sie auch nicht erzwingen könne.¹⁴⁷ Dementsprechend zieht auch das Buch „Behinderung, Chronik eines Jahrhunderts“ den Schluss, dass die Neudefinitionen alter Worthülsen in akademischen Kreisen unbrauchbar seien, sofern „individuelle und soziale Wandlungen nicht gleichziehen“. Dennoch wird zum Optimismus aufgefordert: „Es scheint, als hätte die Wandlung vom Objekt zum Subjekt, vom Opfer zum (Mit-)Agierenden, jenseits aller Begrifflichkeiten begonnen.“¹⁴⁸

¹⁴⁷ Schmuhl (2010) S.92

¹⁴⁸ Mürner (2013) S.142

2. Grundlagen

2.1.3 Gemeinsames Lernen

Gemäß § 20 Abs. 1 SchulG¹⁴⁹ besteht die Möglichkeit die sonderpädagogische Unterstützung an allgemeinen Schulen im Rahmen des „Gemeinsamen Lernens“ oder an Förderschulen durchzuführen. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben so die Möglichkeit, auf diese Art und Weise mit Kindern und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in einer allgemeinen Schule unterrichtet zu werden und mit ihnen gemeinsam zu lernen.¹⁵⁰ Hierbei erstellen je Schulklasse ein Lehrer bzw. eine Lehrerin sowie eine Lehrkraft für Sonderpädagogik einen individuellen Förderplan für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Zeitweise findet hierbei ein gemeinsam geführter Unterricht statt, wobei die Lernfortschritte der Kinder und Jugendlichen regelmäßig überprüft werden.¹⁵¹ Nach § 20 Abs. 7 SchulG kann das „Gemeinsame Lernen“ der Grundschule an einer allgemeinen Schule der Sekundarstufe I fortgesetzt werden.

Im Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen wird „Gemeinsames Lernen“ beschrieben als „ständige Inklusionsaufgabe, welche [...] Kompetenzorientierung in pragmatischer Wendung [versteht] und [...] sich auf alle Lernenden [bezieht]“.¹⁵² Hierunter versteht das Ministerium für Schule und Bildung, dass nicht nur Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen.¹⁵³

Da Gemeinsames Lernen nur umgesetzt werden könne, wenn die personellen und finanziellen Ressourcen stimmen, könne das Konzept erst nach und nach an allgemeinen Schulen angeboten werden. Es gelinge nur dann, wenn

¹⁴⁹ Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, Stand 01.06.2018, <http://t1p.de/RechtNRWSchulG> (aufgerufen 07.06.2018).

¹⁵⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, URL: <http://t1p.de/GemeinsamerUnterricht> (aufgerufen 09.05.2018).

¹⁵¹ ebd.

¹⁵² Schule NRW, 2017, S. 6.

¹⁵³ Vgl. ebd.

2. Grundlagen

man sich an dem Potenzial eines Kindes sowie seiner Beeinträchtigungen orientiere. Es heißt zudem, dass das Lehrpersonal die Unterschiedlichkeit in der Klasse als Bereicherung erkennen müsse, um so die Effizienz zu steigern. Beim Gemeinsamen Lernen ginge es schließlich um „[die] bewusste Anerkennung der Verschiedenheit und Differenz“. Die Unterschiedlichkeiten sollen dabei als Potenzial für die anderen Kinder zur Verfügung stehen. Wichtig zu betonen sei jedoch, dass auf unterschiedlichen Lernniveaus unterrichtet und gelernt werde. „Inklusion in Schule sagt nicht, dass für alle das Gleiche gleich gut ist“. Besonders im Rahmen der Pubertät ziehen Jugendliche Vergleiche zwischen sich selbst und den anderen. Dies könne, vor allem für Jugendliche mit Behinderungen, eine besonders schwere Zeit darstellen. Durch das Erkennen und Schätzen von Andersartigkeit, könnten diese Hürden jedoch einfacher überwunden werden, so dass mehr Toleranz und Aufgeschlossenheit gegenüber den Kindern entstehe, so das Ministerium für Schule und Bildung.¹⁵⁴

Damit Gemeinsames Lernen überhaupt gelingen könne, bedeute dies für die Schule, dass jede Art der Einzigartigkeit und Diversität geschätzt werden müsse, so dass „auf einer gemeinsamen, nicht selektiver Basis [ausgebildet]“ werde.¹⁵⁵ Die Betonung liegt demnach auf „gemeinsam“, da sonst ein Lernen „nebeneinander“ stattfinden würde.

¹⁵⁴ Schule NRW, 2014, URL: <http://t1p.de/Sonderausgabe> (aufgerufen 09.05.2018), S. 5-8.

¹⁵⁵ Ottersbach, M.; Platte, A.; Rose, L. (Hrsg.); Asselhoven, D.; Kargl., S.; Schuhmann, F.; Elsäßer, J., 2016, S. 191.

2. Grundlagen

2.2 Rechtliche Grundlagen

2.2.1 Das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung

2.2.1.1 Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention

„Eine umfassende, individuell passende Bildung ist der Grundstein dafür, sinnvoll an der Gesellschaft teilhaben zu können und auch von weiteren Rechten Gebrauch machen zu können.“¹⁵⁶

Das Recht auf Bildung ist unter anderem schon in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948¹⁵⁷ und in Artikel 13 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966¹⁵⁸ enthalten. Bis zur Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, amtliche Übersetzung: „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006“¹⁵⁹) am 13.12.2006 mangelte es jedoch unter anderem an der Passgenauigkeit der allgemeinen menschenrechtlichen Verträge auf die besondere Situation von Menschen mit Behinderung.¹⁶⁰ Mit der UN-Behindertenrechtskonvention (im Folgenden UN-BRK) wurde der allgemeine Menschenrechtskatalog auf den Kontext von Behinderung zugeschnitten, es sollten also keine neuen Menschenrechte geschaffen werden.¹⁶¹ Es wird jedoch diskutiert, ob durch die UN-BRK tatsächlich keine neuen Menschenrechte geschaffen wurden, da zum Beispiel die Inhalte der Artikel 9 und 19 UN-BRK, die Regelungen zur Barrierefreiheit, unabhängigen Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft enthalten, bisher nicht in Menschenrechtsnormen thematisiert wurden.¹⁶² Unabhängig von

¹⁵⁶ Dörschner (2014) S.123

¹⁵⁷ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948), URL: <http://t1p.de/sfhy> (Abruf v. 20.05.2018)

¹⁵⁸ Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966, URL: <http://t1p.de/zbu2> (Abruf v. 20.05.2018)

¹⁵⁹ Bundesgesetzblatt Teil II (2008) S. 1419

¹⁶⁰ Dörschner (2014) S.15

¹⁶¹ Degener (2016) S.14

¹⁶² Ebd., S.14

2. Grundlagen

dieser Frage ist aber sicher, dass durch die UN-BRK „weltweit ein neues Verständnis von Behinderung geschaffen [wurde,] [...] [welches] jahrzehntelang durch politische Interessenvertretung der Behindertenbewegung und kritischer Mediziner_innen und Pädagog_innen auf nationaler und internationaler Ebene errungen [wurde].“¹⁶³ Die UN-BRK ist einer der ersten Verträge, bei deren Zustandekommen eine so große Zahl an betroffenen Menschen und ihren Interessenvertretern selbst unmittelbar beteiligt war.¹⁶⁴

Die UN-BRK lässt sich in drei Abschnitte unterteilen: Im ersten Teil werden allgemeine Aspekte wie der Zweck der Konvention, Definitionen und allgemeine Staatspflichten erläutert, im zweiten Teil sind die einzelnen Menschenrechte zu finden und im dritten Teil finden sich Durchführungs- und Überwachungsbestimmungen sowie allgemeine technische Vorschriften.¹⁶⁵

Das „Innovationspotenzial der UN-BRK“ beschrieb T. Degener wie folgt: „ALLE Menschenrechte müssen ALLEN behinderten Personen zugestanden werden.“¹⁶⁶ Hierin liege eine „Absage an zwei Vorurteile, die in der Theorie und Praxis auch von den Professionen der Behindertenarbeit aufrechterhalten werden“.¹⁶⁷ Das erste Vorurteil bestehe darin, „dass bestimmte gesundheitliche Beeinträchtigungen – insbesondere im Bereich der kognitiven und psycho-sozialen Fähigkeiten – Menschenrechtsfähigkeit [ausschließe]“. Das zweite Vorurteil spreche von der Notwendigkeit eines „Mindestmaß[es] an kognitiven Fähigkeiten“ zur Wahrnehmung einzelner Menschenrechte. Diese Vorurteile seien „mit der Menschenrechtstheorie unvereinbar“, da dieser zufolge „Menschenrechte qua Geburt verliehen werden“.¹⁶⁸

¹⁶³ Degener (2016) S.15

¹⁶⁴ Dörschner (2014) S.20

¹⁶⁵ Degener (2016) S.12

¹⁶⁶ Ebd., S.12

¹⁶⁷ Ebd., S.13

¹⁶⁸ Ebd., S. 13

2. Grundlagen

2.2.1.2 Stellung der UN-BRK in der deutschen Rechtsordnung

Die UN-BRK beinhaltet neben den 50 Artikeln und einer Präambel auch noch das Fakultativprotokoll, welches Verfahrensweisen für die Überprüfung von Menschenrechtsverletzungen der UN-BRK enthält.¹⁶⁹ Diese wurde am 30.03.2007 von Deutschland unterzeichnet. Nachdem die UN-BRK und das Fakultativprotokoll am 24.02.2009 auf der Grundlage des Gesetzes vom 21.12.2008 ratifiziert wurden, ist die UN-BRK seit dem 26.03.2009 gemäß Artikel 45 Absatz 1 UN-BRK für die Bundesrepublik völkerrechtlich verbindlich. Gemäß Artikel 59 Abs. 2 GG hat die UN-BRK innerhalb Deutschlands den Rang einfachen Bundesrechts.¹⁷⁰ Im Falle eines Normenkonfliktes geht also das Grundgesetz der UN-BRK vor, nach dem Bundesverfassungsgericht kann und muss die UN-BRK (bzw. internationales Menschenrecht) jedoch zur Auslegung des Inhalts und der Reichweite der Grundrechte herangezogen werden.¹⁷¹

2.2.1.3 Artikel 24 UN-BRK – Bildung

„Artikel 24 UN-BRK präzisiert und konkretisiert das Menschenrecht auf Bildung mit Blick auf die besondere Situation und die Bedürfnisse behinderter Menschen.“¹⁷² Artikel 24 UN-BRK „setzt sowohl für den schrittweisen Aufbau eines inklusiven Bildungssystems als auch für den Zugang zu diesem Bildungssystem im Einzelfall verbindliche Maßstäbe.“¹⁷³

Artikel 24 UN-BRK setzt sich aus fünf Absätzen zusammen. Während der erste Absatz das Menschenrecht auf Bildung einschließlich der „mit einem inklusiven Bildungssystem zu verfolgenden Ziele“¹⁷⁴ formuliert, finden sich im zweiten Absatz allgemeine Pflichten zur Realisierung des Rechts auf in-

¹⁶⁹ Degener (2016) S. 11

¹⁷⁰ Kroworsch (2014) S.26 f.

¹⁷¹ Vgl. BVerfG 2 BvR 882/09 vom 23.03.2011

¹⁷² Krajewski, M.; Bernhard, T.; Welke, A. (Hrsg.) (2012) S.165 Rn. 1

¹⁷³ Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention 2011, S.1

¹⁷⁴ Welke (2012) S.170 Rn. 16

2. Grundlagen

klusive Bildung. Absatz drei geht auf die „spezifischen Bedarfe von gehörlosen, blinden und taubblinden Menschen“ ein. Maßgaben für die Qualifizierung von Lehrkräften befinden sich in Absatz vier und Absatz fünf enthält die „Anforderungen für inklusive Hochschulen und lebenslanges Lernen“.¹⁷⁵

In Artikel 14 Abs. 1 Satz 2 UN-BRK wird das allgemeine Diskriminierungsverbot aus Artikel 5 Abs. 2 UN-BRK konkretisiert. Aus diesem Grund darf das Recht auf Bildung nur gemeinsam mit dem Diskriminierungsverbot geprüft und interpretiert werden.¹⁷⁶ Nach S. Kroworsch ließe sich daraus schlussfolgern, dass „ausschließlich ein inklusives Schulsystem als diskriminierungsfrei im Sinne des Übereinkommens anerkannt [werde]“.¹⁷⁷ Dennoch sind Förderschulen von Artikel 24 Abs. 1 „nicht kategorisch verboten“.¹⁷⁸ Auch die amtliche deutsche Übersetzung des Artikels 24 Abs. 1 spricht von einem „integrativen Bildungssystem“. Der deutsche Wortlaut ist aber nach Artikel 50 UN-BRK rechtlich nicht verbindlich. Da der Wortlaut in den verbindlichen Fassungen von einem inklusiven Bildungssystem spricht, besteht die Verpflichtung auch für Deutschland in der „Schaffung eines inklusiven Bildungssystems“.¹⁷⁹

Der Bildungsbegriff, von dem die UN-BRK ausgeht, ist sehr umfassend. Er setzt sich sowohl aus der „Vermittlung klassischen Schulwissens“, als auch aus der „Vermittlung grundlegender alltäglicher Handlungskompetenzen“ zusammen.¹⁸⁰ Der Begriff des Bildungssystems beinhaltet hier alle Einrichtungen mit einem Bildungsauftrag, unter anderem Kindergärten, Schulen und Hochschulen.¹⁸¹ Dies gilt in gleicher Weise für staatliche und private Schulen.¹⁸²

¹⁷⁵ Degener (2016) S.34

¹⁷⁶ Welke (2012) S.169 Rn. 15

¹⁷⁷ Kroworsch (2014) S.28

¹⁷⁸ Welke (2012) S.169 Rn. 13

¹⁷⁹ Ebd. S.168 Rn. 12

¹⁸⁰ Dörschner (2014) S.124

¹⁸¹ Ebd. S.124

¹⁸² Welke (2012) S.165 Rn. 2

2. Grundlagen

Der Antidiskriminierungsanspruch, der sich aus Artikel 24 UN-BRK ableiten lässt, ist der herrschenden Meinung zufolge individuell einklagbar.¹⁸³

Bei Menschenrechtsabkommen wie der UN-BRK wurde früher zwischen „zwei Generationen von Menschenrechtsgruppen“ differenziert. Die erste Generation bildeten die politischen und bürgerlichen Menschenrechte, die mit „negativen Pflichten für die Staaten“ verbunden waren. Die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte bildeten die zweite Generation und waren mit „positiven Staatspflichten verbunden“. Da nur die negativen Pflichten sofort umgesetzt werden mussten und die positiven Pflichten nur „schrittweise und im Rahmen vorhandener Ressourcen“, wurde daraus gefolgert, dass justiziable individuelle Rechte nur aus der ersten Generation hervorgehen konnten.¹⁸⁴ Das moderne Völkerrecht nimmt heute jedoch „bezüglich aller Menschenrechte eine sogenannte Pflichtentrias [an, nach der] [...] Vertragsstaaten verpflichtet [sind], die Menschenrechte zu respektieren, zu schützen und zu gewährleisten (to respect, to protect, to fulfil).“¹⁸⁵

Aus Artikel 24 UN-BRK lassen sich laut D. Dörschner drei justiziable Ansprüche in Bezug auf das Recht auf inklusive Bildung ableiten:

- Ein „Individualanspruch auf Bereitstellung eines Minimums an Bildungseinrichtungen“,
- ein „Individualanspruch auf Berücksichtigung des Inklusionsgrundsatzes im Rahmen von Handlungs- und Beurteilungsspielräumen innerhalb bestehender Regelungssysteme“ und
- ein „Individualanspruch auf Nichtdiskriminierung beim Zugang zu allgemein zugänglichen Bildungssystemen und der Wahrnehmung entsprechender Bildungsangebote unter Bereitstellung angemessener Vorkehrungen“.

¹⁸³ Degener (2016) S. 35

¹⁸⁴ Degener (2016) S. 19-20

¹⁸⁵ Ebd. S. 20

2. Grundlagen

Eine „nicht justiziable, reine Staatsverpflichtung, die der schrittweisen Umsetzung unterliegt“, stelle dagegen die „Bereitstellung von inklusiven Bildungseinrichtungen über bestehende Einrichtungen hinaus“ dar.¹⁸⁶

Eine solche „schrittweise, aber schnellstmögliche und effektive Umsetzung unter Ausschöpfung der verfügbaren Mittel“ beschreibt einen sogenannten Progressionsvorbehalt gemäß Artikel 4 Abs. 2 UN-BRK.¹⁸⁷ Trotz dieses Progressionsvorbehaltes müssen unverzüglich Umsetzungsmaßnahmen ergriffen werden, wobei die eingesetzten Mittel „das Maximum der vorhandenen Ressourcen darstellen“ müssen.¹⁸⁸ Diese Ressourcen bestehen nicht nur aus „finanzielle[n], sondern auch [aus] personelle[n] und sächliche[n] Mittel[n], die bereits im System vorhanden sind und ggf. umgeschichtet werden müssen.“ Im Zuge dieser Umschichtung kann es auch zur Verschiebung von sonderpädagogischem Personal von Sonderschulen an allgemeinbildende Schulen kommen.¹⁸⁹ Der Progressionsvorbehalt dürfe laut S. Kroworsch aber nicht „in einen Finanzierungsvorbehalt umgedeutet werden“, jedoch solle „wegen seiner menschenrechtlichen Dimension [...] in nur sehr engen Grenzen ein gesetzlich konkretisierter Finanzierungsvorbehalt [...] möglich sein.“¹⁹⁰ Außerdem basiere Artikel 24 auf den Annahmen, dass der gemeinsame Unterricht für alle Kinder von Vorteil sei und ein inklusives Bildungssystem im Vergleich zum Parallelbetrieb von Regel- und Förderschulen weniger Kosten bedeuten könnte.¹⁹¹ Der Nachweis höherer Kosten für die Beschulung an einer Regelschule stellt also im Einzelfall keine Rechtfertigung für die Verweisung an eine Förderschule dar, hierzu ist eine detaillierte Begründung über die fehlende Verhältnismäßigkeit des Aufwandes und des Zweckes der Inklusion notwendig.¹⁹²

¹⁸⁶ Dörschner (2014) S. 135

¹⁸⁷ Kroworsch (2014) S. 28-29

¹⁸⁸ Degener (2016) S. 24

¹⁸⁹ Kroworsch (2014) S. 29

¹⁹⁰ Ebd. S.33

¹⁹¹ Welke (2012) S. 168 Rn. 12 u. S. 169 Rn. 14

¹⁹² Ebd. S. 173 Rn. 27

2. Grundlagen

Im Jahr 2011 legte Deutschland dem UN-BRK-Ausschuss den ersten Staatenbericht vor, welcher erst im März 2015 geprüft wurde. Zusätzlich wurden von der Zivilgesellschaft mehrere, den Staatenbericht kritisierende bzw. korrigierende Parallelberichte vorgelegt. Großen Einfluss auf den Dialog, der daraufhin in Genf stattfand, hatte unter anderem der Parallelbericht der Monitoring-Stelle im Deutschen Institut für Menschenrechte (DIMR).¹⁹³ Dieser kritisiert eine in Deutschland bestehende „hoch differenzierte bis segregierende Schulstruktur“.¹⁹⁴ Deutschland sei zum Zeitpunkt des Berichtes „von einem inklusiven Bildungssystem [...] weit entfernt“ gewesen.¹⁹⁵ Die Länder hielten „an der Doppelstruktur Regelschule und Sondereinrichtung ausdrücklich fest“.¹⁹⁶ Dies behindere jedoch „den im Vertragsstaat erforderlichen Transformationsprozess, in dessen Zuge die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule verlagert werden könnten“.¹⁹⁷ Der Parallelbericht bringt abschließend zum Ausdruck, dass ein inklusives System nur erreicht werden könne, „wenn die sonderpädagogische Förderung systematisch und strukturell in die allgemeine Schule verankert wird und gleichzeitig trennende Strukturen im Bereich der schulischen Bildung überwunden werden“.¹⁹⁸

2.2.1.4 Verpflichtete

Zu den zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems und der Sicherstellung des Zugangs dazu Verpflichteten gehören gemäß Artikel 4 Abs. 5 UN-BRK die „Träger öffentlicher Gewalt auf allen staatlichen Ebenen“, also sowohl der Bund, als auch die Länder und die Kommunen.¹⁹⁹ Aufgrund der

¹⁹³ Degener (2016) S. 40-41

¹⁹⁴ Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2015) Rn. 127

¹⁹⁵ Ebd., Rn. 132

¹⁹⁶ Ebd., Rn. 132

¹⁹⁷ Ebd., Rn. 133

¹⁹⁸ Ebd., Rn. 134

¹⁹⁹ Welke (2012) S.166 Rn. 5

2. Grundlagen

völkerrechtlichen Ratifizierung der UN-BRK und des Erlasses des Zustimmungsgesetzes durch den Bundestag, sind die Bundesländer zur legislativen Umsetzung des Artikel 24 UN-BRK verpflichtet. Diese Pflicht ergibt sich aus dem Grundsatz der Bundestreue²⁰⁰ und erhält „noch einmal besonderes Gewicht aufgrund der ausdrücklichen Zustimmung der Länder im Bundesrat zur Konvention“.²⁰¹ Die Anpassungen der Landesschulgesetze dürfen zu der Konvention in keinem Widerspruch stehen und müssen insbesondere einen Anspruch auf inklusive Bildung an einer Regelschule formulieren.²⁰² Neben der Verpflichtung zur Umsetzung des Artikel 24 UN-BRK sind die Vertragsparteien außerdem gemäß Artikel 4 Abs. 1 lit. e) UN-BRK auch verpflichtet, „Diskriminierungen von privaten Akteuren zu unterbinden, so dass das Diskriminierungsverbot auch horizontale bzw. mittelbare (Dritt-) Wirkung entfalten kann“.²⁰³

²⁰⁰ Welke (2012) S. 167 Rn. 8

²⁰¹ Kroworsch (2014) S. 31

²⁰² Kroworsch (2014) S. 32

²⁰³ Dörschner (2014) S. 80

2. Grundlagen

2.2.2 Rechtlicher Rahmen für inklusive Beschulung in Nordrhein-Westfalen

2.2.2.1 Allgemeine Erläuterung zum Schulgesetz

Um die oben genannte UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen, hat der Landtag in Nordrhein-Westfalen am 16.10.2013 das 9. Schulrechtsänderungsgesetz verabschiedet. Hierbei wurde der Landtag von Lehrer- und Elternverbänden, sowie von Kirchen und Selbsthilfeorganisationen unterstützt.²⁰⁴

Gemäß § 2 V SchulG NRW wird der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zur Regel.²⁰⁵

Somit sollen Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung grundsätzlich immer einen Platz an einer allgemeinen Schule angeboten werden. Jedoch können Eltern weiterhin eine Förderschule für ihr Kind wählen.²⁰⁶

Das geänderte Schulgesetz trat am 01.08.2014 in Kraft und galt im Schuljahr 2014/2015 für alle Schülerinnen und Schüler, bei denen erstmals ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung festgestellt worden ist oder die in der Primarstufe bereits sonderpädagogisch gefördert worden und zum Schuljahr 2014/2015 in die Sekundarstufe I gewechselt sind. Für die nächsthöheren Klassenstufen trat die Wirkung erst im darauffolgenden Schuljahr ein.²⁰⁷

²⁰⁴ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, URL: <http://t1p.de/Schulministerium> (aufgerufen: 08.06.2018)

²⁰⁵ Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen URL: <http://t1p.de/Schulgesetz> (aufgerufen: 08.06.2018)

²⁰⁶ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, URL: <https://bit.ly/2JhwS6U> (aufgerufen: 08.06.2018)

²⁰⁷ Dr. Alexandra Schwarz, 2014, Seite 3 URL: <https://bit.ly/2sFgdPA> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

2.2.2.2 Zuständigkeiten und Aufsicht

Zuständig für den Bereich schulische Inklusion ist gemäß § 3 II AO-SF²⁰⁸ die Schulaufsichtsbehörde, in deren Gebiet das Kind die allgemeine Schule besuchen würde. Dabei ist das Schulamt für Schülerinnen und Schüler der Primastufe (Grundschule) und Hauptschulen zuständig, während die Bezirksregierung für Schülerinnen und Schüler der Realschule, Gymnasium und Gesamtschule zuständig ist.²⁰⁹

Eine Ausnahme hiervon bilden die Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation und Sehen. Hier ist unabhängig von der Schulform die Bezirksregierung zuständig.²¹⁰

2.2.2.3 Wahlmöglichkeiten der Eltern und AO-SF Verfahren

Mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz ist vor allem verbunden, dass die Eltern für ihr Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf entscheiden können, ob es auf eine allgemeine Schule oder auf eine Förderschule gehen soll.
211

Um festzustellen, ob ein Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat, wird das sogenannte AO-SF Verfahren verwendet.

Dieses Verfahren wird in der Regel von den Eltern eröffnet (§ 19 V SchulG). Auf Antrag der Eltern, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht oder nicht. Im Falle der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale bzw. soziale Entwicklung, wird ein Bedarf häufig erst in der Grundschule festgestellt.

²⁰⁸ Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke, URL: <http://t1p.de/AO-SF> (aufgerufen: 08.06.2018)

²⁰⁹ Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen, URL: <https://bit.ly/2xjx5AV> (aufgerufen: 08.06.2018)

²¹⁰ LVR, 2018, URL: <https://bit.ly/2sfqkLC> (aufgerufen: 08.06.2018)

²¹¹ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2xiURNB> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

In Ausnahmefällen kann das Verfahren gemäß § 19 VII SchulG auch von einer allgemeinen Schule gestellt werden. Dies gilt besonders dann,

- wenn Schülerinnen und Schüler auf der allgemeinen Schule nicht zielgerichtet unterrichtet werden können oder
- wenn ein sonderpädagogischer Bedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit Selbst- oder Fremdverletzung einhergeht.

Im ersten Fall geht es darum, den Eltern rechtssicher mitzuteilen, dass ihr Kind nicht nach den Unterrichtsvorgaben der allgemeinen Schulen unterrichtet werden kann. Somit kann Klagen der Eltern vorgebeugt werden.

Im zweiten Fall geht es darum, dass auch Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, welche mit Selbst- oder Fremdverletzung einhergeht, die Möglichkeit haben, ihre Schulpflicht zu erfüllen.

Zusätzlich zu diesen Ausnahmen, kann es noch weitere begründete Ausnahmefälle geben, welche dazu führen, dass eine Schule den Antrag auf Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung stellen kann. Gemäß § 19 VII SchulG kann beispielsweise eine Grundschule, welche noch nicht über Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung verfügt und dennoch Kinder aufgenommen hat, bei denen Lern- und Entwicklungsstörungen vermutet werden, einen Antrag stellen. Dies auch gegen den Willen der Eltern. Die Schulaufsicht muss ihr Möglichstes unternehmen, um an dieser Schule eine entsprechende Lehrkraft einzustellen. Ansonsten kann sie den Eltern eine andere allgemeine Schule vorschlagen, welche über genügend Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung verfügt.²¹²

Im Falle des Förderschwerpunktes Lernen, kann eine allgemeine Schule den Antrag erst stellen, wenn das Kind die dritte Klasse der Grundschule besucht.

²¹² Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2xiURNB> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

Nach dem Ende der 6. Klasse ist der Antrag von Seiten der Schule nicht mehr möglich.²¹³

In der Vergangenheit wurde die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, besonders im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, sowie Sprache, von Eltern und Betroffenen oft als stigmatisierend empfunden. Eine Feststellung war allerdings notwendig, da nur mit dieser Feststellung den Schulen zusätzliche Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung zugewiesen wurden. Wurde daher auf eine Feststellung verzichtet, fehlte es der Schule an kompetentem Personal.²¹⁴

Eine Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird bei Kindern mit geistigen oder körperlichen Behinderungen oftmals nicht als Stigmatisierung empfunden, da diese oft bereits seit ihren ersten Lebensjahren verschiedene Unterstützungsleistungen erhalten. Daher ist in diesen Fällen davon auszugehen, dass Eltern den Antrag im Sinne einer optimalen Förderung von sich ausstellen.²¹⁵

²¹³ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2seV5jO> (aufgerufen: 08.06.2018)

²¹⁴ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2xiURNB> (aufgerufen: 08.06.2018)

²¹⁵ Vgl. ebd.

2. Grundlagen

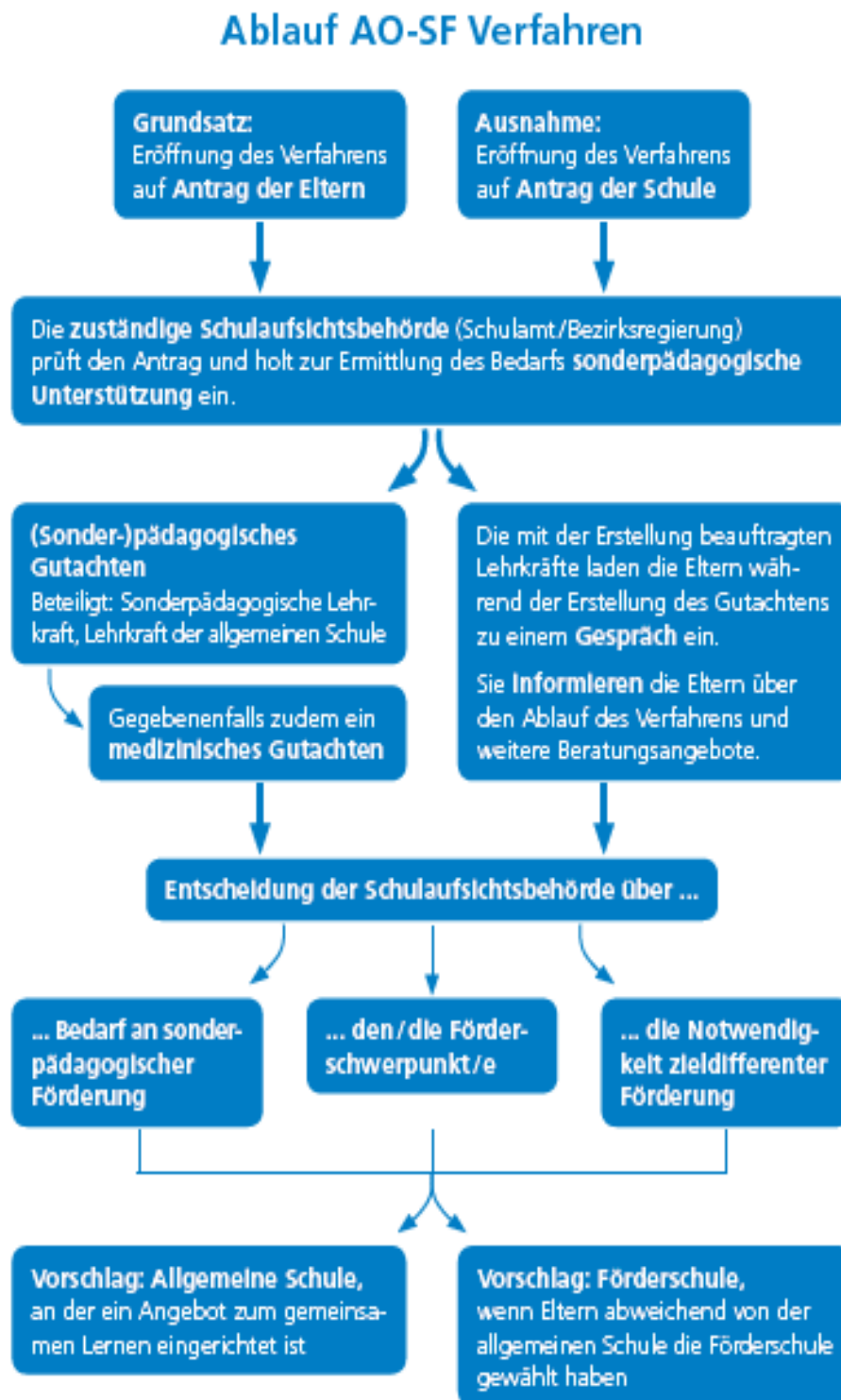


Abbildung 2: Ablauf des AO-SF Verfahren²¹⁶

²¹⁶ Lebenshilfe NRW e.V. (Hrsg.), S. 8

2. Grundlagen

Wenn ein sonderpädagogischer Bedarf bei einem Kind festgestellt wurde, können die Eltern entscheiden, ob sie ihr Kind auf eine allgemeine Schule oder eine Förderschule schicken. Dabei soll die Schulaufsichtsbehörde die Eltern zu einer Entscheidung für die allgemeine Schule ermuntern.²¹⁷

Die Eltern müssen sich nicht um eine Aufnahme an einer allgemeinen Schule kümmern, sondern die Schulaufsichtsbehörde schlägt den Eltern mindestens eine allgemeine Schule vor, an der auch gesichert ein Platz für das Kind besteht.

Dabei hat das Kind einen individuellen Rechtsanspruch auf einen Platz an einer allgemeinen Schule. Allerdings kann die Schulaufsichtsbehörde unter bestimmten Voraussetzungen auch eine Förderschule als Förderort bestimmen. Dies ist gemäß § 20 IV, V SchulG der Fall, wenn die personellen und sächlichen Voraussetzungen an einer allgemeinen Schule nicht erfüllt sind und auch nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können.²¹⁸

Dabei ist allerdings zu beachten, dass alle Gemeinden gemäß § 78 IV SchulG dazu verpflichtet sind, ein inklusives Bildungsangebot herzustellen. Dies führt dazu, dass sich der individuelle Rechtsanspruch eines Kindes auf den Besuch einer allgemeinen Schule in Zukunft immer leichter erfüllen lässt.²¹⁹

Eltern haben zwar die Wahl zwischen Förderschule und allgemeiner Schule, allerdings haben sie keinen Anspruch auf eine ganz bestimmte allgemeine Schule. Grundsätzlich hat jedes Kind einen Anspruch auf die Aufnahme in die, seinem Wohnort nächstgelegene, Grundschule. Kinder mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung haben damit Anspruch auf die wohnortnächste Schule, an der Gemeinsames Lernen eingerichtet ist. Eltern steht es dabei frei, ihr Kind auch an anderen Schulen ihrer Wahl

²¹⁷ Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen, URL: <https://bit.ly/2xjx5AV> (aufgerufen: 08.06.2018)

²¹⁸ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2xiURNB> (aufgerufen: 08.06.2018)

²¹⁹ Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen, URL: <https://bit.ly/2xjx5AV> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

anzumelden. Werden an dieser Schule allerdings mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf angemeldet, als für sie Plätze vorhanden sind, erhalten diejenigen Kinder Vorrang, welchen die Schulaufsichtsbehörde diese Schule als Förderort vorgeschlagen hat. Falls eine Schule noch Kapazitäten hat, entscheidet gemäß § 1 II, III APO-SI²²⁰ der Schulleiter mithilfe eines eigenständigen Aufnahmeverfahrens, welche Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden.

Gemäß § 46 I SchulG entscheidet der Schulträger über die Aufnahmekapazität einer Schule, also wie viele Parallelklassen pro Jahrgang eingerichtet werden. Die Kapazitäten speziell für das Gemeinsame Lernen hängen dabei von den personellen und sächlichen Voraussetzungen einer Schule ab. Sie werden daher gemeinsam von der Schulaufsichtsbehörde und dem Schulträger bestimmt.²²¹

²²⁰ Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I, URL: <http://t1p.de/APO-SI> (aufgerufen: 08.06.2018)

²²¹ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2xiURNB> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

Bundesland	Anstoß des Diagnoseprozesses	Prozessverantwortung	Schulwahl	Letztliche Entscheidung über Beschulungsort
NI	Eltern oder Schule	Schulleitung	Eltern auf Empfehlung der Landesschulbehörde	Landesschulbehörde
NW	Eltern oder Schule	Schulaufsichtsbehörde	Schulaufsichtsbehörde	Schulaufsichtsbehörde
RP	Anmeldung des Kindes bei vermutetem SPF an Förderschule, diese veranlasst Überprüfung beim Gesundheitsamt	Sonderschule	Schulbehörde nach Anhörung der Eltern	Schulbehörde
SL	Eltern, Schule, Schularzt, Schulpsychologe oder Jugendamt	Schulaufsichtsbehörde	Antrag der Eltern auf gemeinsamen Unterricht	Schulaufsichtsbehörde
SN	Eltern oder Schule, Schulaufnahmeuntersuchung	Sächsische Bildungsagentur	Sächsische Bildungsagentur nach Anhörung der Eltern	Sächsische Bildungsagentur, Regionalschulamt
ST	Eltern oder Schule	Landesverwaltungsamt	Landesverwaltungsamt nach Anhörung der Eltern	Landesverwaltungsamt
SH	Eltern, Schule oder volljähriger Schüler	Förderzentrum	Schulaufsichtsbehörde	Schulaufsichtsbehörde, Schulleitung
TH	Schulleitung, vorschulische Einrichtung	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst	Gemeinsamer Unterricht hat Vorrang, Eltern können Einspruch einlegen	Staatliches Schulamt unter Beteiligung der Aufnahmekommission

Abbildung 3: Zuständigkeiten im AO-SF Verfahren²²²

Dadurch dass Eltern gemäß §20 II SchulG weiterhin eine Förderschule für ihr Kind wählen können, hat die Landesregierung festgelegt, dass weiterhin zum Schulangebot in Nordrhein-Westfalen, Förderschulen dazu gehören.²²³

Allerdings ist es Gemeinden möglich, gemäß § 132 II SchulG, vollständig auf Förderschulen im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen zu verzichten. Für Schülerinnen und Schüler mit besonders ausgeprägtem Bedarf an Unterstützung in diesen Bereichen, haben die Schulträger mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde die Möglichkeit, einen schulischen Lernort zu errichten, am dem die Schülerinnen und Schüler für eine begrenzte Zeit unterrichtet und gefördert werden. Ziel dabei ist immer die Rückkehr an eine allgemeine Schule.²²⁴

²²² Kuhl, Stanat, Lütje-Klose, Gresch, Pant, Prenzel (Hrsg.), 2015, S. 145

²²³ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2xiURNB> (aufgerufen: 08.06.2018)

²²⁴ Vgl. ebd.

2. Grundlagen

Am 16.10.2013 trat die Verordnung über die Mindestgrößen der Förderschulen und der Schulen für Kranke (MindestgrößenVO²²⁵) in Kraft. In ihr wurden die Mindestgrößen der Förderschulen neu bestimmt. In Folge dessen wurden Förderschulen zusammengelegt, Teilstandorte gebildet und Förderschulen vollständig geschlossen.

Um weiterhin ein Angebot an Förderschulen zu gewährleisten, wurde am 24.08.2017 eine Änderungsverordnung erlassen, welche die Fortführung von Förderschulen, welche die Mindestgröße nicht erreichen und nicht bis zum Ende des Schuljahres 2016/2017 vollständig aufzulösen waren, ermöglicht.

Diese Regelung ist befristet bis zum Ende des Schuljahres 2018/2019. Bis dahin wird das Ministerium für Schule und Bildung über geänderte Mindestgrößen beraten und diese neu festlegen.²²⁶

Im Sommer 2017 haben die Kommunen in Nordrhein-Westfalen Auflösungsbeschlüsse für 40 Förderschulen geplant. Durch die Änderungsverordnung können diese Beschlüsse nun wieder aufgehoben werden. Dies bedarf einer Genehmigung durch die obere Schulaufsicht.²²⁷

Generell müssen Eltern, welche für ihr Kind die Förderschule wählen inzwischen weitere Schulwege in Kauf nehmen. Der Trend der letzten Jahre zeigt, dass immer mehr Eltern sich für eine allgemeine Schule entscheiden. Daher werden vor allem die Förderschulen im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen unter die Mindestgröße fallen, welche für einen geordneten Schulbetrieb notwendig ist. Dies ist auch bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen (z.B. Sinnesschädigungen, komplexe körperliche und geistige Behinderungen) der Fall, da es aufgrund der vergleichsweise

²²⁵ Verordnung über die Mindestgrößen der Förderschulen und der Schule für Kranke, URL: <http://t1p.de/Mindest> (aufgerufen: 08.06.2018)

²²⁶ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2stLQwm> (aufgerufen: 08.06.2018)

²²⁷ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2Hma3sO> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

niedrigen Zahl an Schülerinnen und Schülern, nicht überall ein wohnortnahe Förderangebot gibt.

Auf der anderen Seite, wird sich für viele Kinder der Schulweg verkürzen, wenn sie eine wohnortnahe allgemeine Schule besuchen.²²⁸

2.2.2.4 Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Durch die vollständige Öffnung allgemeiner Schulen für Kinder mit Förderbedarf, gibt es Schulen und Lehrkräfte, die keinerlei Erfahrung mit dem Gemeinsamen Unterricht und inklusiven Lernen haben. Seit 2011 wurden daher in allen Schulämtern in Nordrhein-Westfalen Stellen für Inklusionskoordinatoren eingerichtet. Im Schuljahr 2014/2015 wurden außerdem 100 Stellen für Inklusionsfachberater bereitgestellt. Diese unterstützen die Schulen bei der Entwicklung des Gemeinsamen Lernens. Hierbei sollen Schulen, welche schon Erfahrung mit Inklusion und Gemeinsamen Lernen gemacht haben, andere Schulen unterstützen, sodass von der Erfahrung und dem Wissen alle Schulen profitieren.

Zusätzlich werden seit 2011 Moderatoren durch Wissenschaftler der Universitäten Köln und Oldenburg ausgebildet. Diese sollen die Schulen vor allem in Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen unterstützen. Hierfür werden Fortbildungen angeboten, welche in insgesamt fünf Module unterteilt sind. In einem verbindlichen Planungsgespräch zwischen der Schulleitung und den Moderatoren werden Abfolge und Umfang der Module vereinbart. Dabei sollen der Umfang und die Schwerpunktsetzung der Fortbildung an den Entwicklungsstand der einzelnen Schulen angepasst werden. So wird an den vorhandenen Kompetenzen angeknüpft. Um die Qualität der Fortbildung zu gewährleisten, wird diese regelmäßig wissenschaftlich evaluiert.²²⁹

²²⁸ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2GYEZPA> (aufgerufen: 08.06.2018)

²²⁹ AG Inklusion bei der Medienberatung NRW, 2015, <http://t1p.de/Medienberatung> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

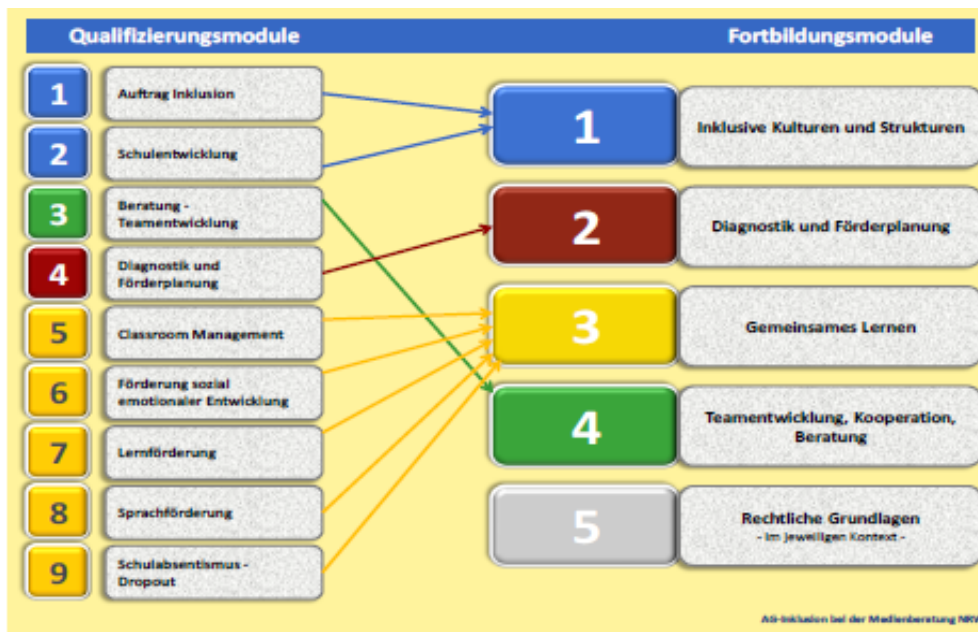


Abbildung 4: Fortbildungsmodule²³⁰

Diese Unterstützung und Fortbildung ist vor Allem wichtig, da nicht alle offenen Lehrerstellen in Nordrhein-Westfalen mit Lehrkräften für sonderpädagogischen Förderbedarf besetzt werden können. Da der Anteil an Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an der Gesamtschülerzahl gestiegen ist, kann die Bewerberlücke momentan nicht geschlossen werden. Dies versucht das Land dadurch zu beheben, indem es für den Ausbau von Studienplätzen für das sonderpädagogische Lehramt bis 2018 70 Millionen Euro zu Verfügung stellt. Somit sollen insgesamt 2.300 neue Studienplätze geschaffen werden.

Damit auch Lehrerinnen und Lehrer ohne sonderpädagogische Ausbildung, im Umgang mit Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf qualifiziert werden, wurde eine 18-monatige Qualifizierungsmaßnahme entwickelt. Diese ermöglicht es Lehrkräften berufsbegleitend das Lehramt für sonderpädagogische Förderung zu erwerben. Diese Maßnahme startete im Jahr 2013 und

²³⁰ Vgl. AG Inklusion bei der Medienberatung NRW, 2015, <http://t1p.de/Medienberatung> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

ist auf fünf Jahre angelegt. Jährlich sollen dabei zwei Ausbildungsgänge mit jeweils 250 Teilnehmer starten. Nicht nur fachlich, sondern auch finanziell ist diese Qualifizierung für Lehrkräfte reizvoll, da sie mit dem Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung die Besoldungsgruppe A 13 erreichen können. Für die Qualifizierungsmaßnahme investiert das Land Nordrhein-Westfalen etwa 11 Millionen Euro.

Vor der Änderung des Schulgesetzes 2013 wurden Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf nicht beim allgemeinen Grundstellenbedarf mit einkalkuliert. Dies wurde geändert, sodass die Stellen für die sonderpädagogische Förderung zusätzlich zur Verfügung stehen. Das führte dazu, dass alleine 2014 etwa 1000 zusätzliche Lehrstellen bereitgestellt wurden.

Der Mehrbedarf an sonderpädagogischen Stellen wird je nach Förderschwerpunkt auf unterschiedliche Art und Weise ermittelt. Bei den Förderschwerpunkten Lern- und Entwicklungsstörungen wird ein überregionales Stellenbudget bereitgestellt, sodass eine Verteilung unabhängig von einer förmlichen Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung unter den Schulen erfolgt.²³¹

Dabei sollen mindestens 50 Prozent der Stellen des Stellenbudgets, die auf die allgemeinen Schulen entfallen, Grundschulen enthalten. Hier ist der Bedarf meist höher, da es erheblich mehr Grundschulen mit Gemeinsamen Lernen gibt, als Schulen der Sekundarstufe I.

Bis zu 50 Prozent erhalten die weiterführenden allgemeinen Schulen. Hier ist eine gezielte Zuweisung von Stellen eher möglich, da oft der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auch im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen beim Übergang in die Klasse 5 durch ein förmliches Feststellungsverfahren geklärt ist.

²³¹ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2LDSheU> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

Schulen, die erstmalig ein Angebot des Gemeinsamen Lernens anbieten, erhalten eine anteilige Stellenzuweisung, nach Möglichkeit beginnend mit einer halben Stelle im Bereich der Grundschule und einer ganzen Stelle im Bereich der weiterführenden Schulen. Somit können Schulen des Gemeinsamen Lernens jährlich Schülerinnen und Schüler mit einem förmlich festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aufnehmen.²³²

Bei den übrigen Förderschwerpunkten wird der Bedarf, wie bisher, in jedem Einzelfall durch einen Bescheid der Schulaufsicht festgestellt.²³³

2.2.2.5 Finanzierung

Um Inklusion an allgemeinen Schulen fachgerecht einführen zu können bedarf es sächliche, räumliche sowie personeller Voraussetzungen.

So ist es nötig, barrierefreie Schulgebäude und Gelände zu schaffen. Auch sollten allgemeine Schulen mit speziellen Lehr- und Lernmitteln, zusätzlichen Klassenräumen sowie Bewegung- und Ruheräumen ausgestattet werden.²³⁴

Bei der Finanzierung der schulischen Inklusion muss unterschieden werden, wer für welche Stelle zuständig ist. Während Lehrkräfte aus Landesmitteln finanziert werden, wird die Schulausstattung (z.B. Rampen, Fahrstühle etc.) durch die kommunalen Gebietskörperschaften finanziert. Zusätzlich gibt es noch nicht-unterrichtendes Personal. Diese werden sowohl von kommunalen Trägern (z.B. Schulsozialarbeiter), der Eingliederungshilfe (persönliche Assistenz) und Krankenkassen (therapeutische Unterstützung, wie mobiles Lesegerät) finanziert.²³⁵

²³² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, URL: <https://bit.ly/2JikwY2> (aufgerufen:08.06.2018)

²³³ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018 URL: <https://bit.ly/2LDShEU> (aufgerufen:08.06.2018)

²³⁴ Dr. Schwarz, 2014, S. 6, URL: <https://bit.ly/2sFgdPA> (aufgerufen:08.06.2018)

²³⁵ Kuhl, Stanat, Lütje-Klose, Gresch, Pant, Prenzel, 2015, S. 86

2. Grundlagen

Auch für die Kosten der Schülerbeförderung zur Schule und wieder zurück sind die Kommunen zuständig.²³⁶

Um die Kommunen finanziell zu entlasten wurde am 09.07.2014 das Gesetz zur Förderung kommunaler Aufwendungen für schulische Inklusion²³⁷ erlassen.

Dabei regelt § 1 dieses Gesetzes den Belastungsausgleich. Dieser sieht einen pauschalen Betrag von jährlich 25 Millionen Euro vor. 24 Millionen Euro werden hiervon auf Basis der Schülerzahl der allgemeinen Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe I verteilt. Die restliche 1 Millionen Euro werden durch einen Pauschalbetrag von je 10.000 Euro an jeden Kreis und jede Kreisfreie Stadt und auf Basis der Schülerzahl auf Berufskollegs verteilt. Das Geld soll vor Allem die Belastung durch die Sachkosten, wie den Gebäudeumbau decken.

Zusätzlich gewährt das Land den Gemeinden und Kreisen eine jährliche Inklusionspauschale. Gemäß § 2 des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für schulische Inklusion dient die Inklusionspauschale der Mitfinanzierung des nicht-lehrenden Personals. Die jährliche Gesamthöhe von 10 Millionen Euro wird je zur Hälfte aufgeteilt auf die Kreise und kreisfreien Städte und auf die Gebietskörperschaften mit eigenem Jugendamt.

Das Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung (WIB) der Universität Wuppertal hat im Zeitraum 2014 bis 2017 die kommunalen Aufwendungen für schulische Inklusion in einem Projekt genauer betrachtet. Unter anderem wurden die inklusionsbedingten Ausgaben für Sachmittel, Investitionen und Baumaßnahmen in sieben ausgewählten Kreisen und kreisfreien Städten im Zeitraum Januar 2016 bis Dezember 2016 untersucht. Im Untersuchungszeitraum haben die nordrhein-westfälischen Kommunen etwa 22,1

²³⁶ LVR, 2018, URL: <https://bit.ly/2sfqkLC> (aufgerufen: 08.06.2018)

²³⁷ Gesetz zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion, URL: <http://t1p.de/Aufwendungen> (aufgerufen: 08.06.2018)

2. Grundlagen

Millionen Euro in die inklusionsbedingte Ausstattung ihrer Schulen investiert. Im Vergleich zu den vorherigen Jahren, waren die Ausgaben höher, was vor allem damit zusammenhängt, dass die Kommunen erstmals im Januar 2015 finanzielle Mittel im Rahmen des Belastungsausgleichs durch das Land erhalten haben und somit für die kommunalpolitischen Entscheidungsträger Planungs- und Finanzierungssicherheit bestand.

Des Weiteren untersuchte das WIB die Inklusionspauschale. Dafür wurden Daten einer im Frühjahr 2017 in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Umfrage für die Jugend- und Sozialämter aller kreisfreien Städte, Kreise sowie den kreisangehörigen Städten und Gemeinden genutzt. Diese Daten nehmen Bezug auf das Schuljahr 2016/2017 und wurden mit Umfragedaten aus dem Jahr 2013/2014 verglichen. Dabei zeigt sich, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, welche zusätzliche Integrationshilfe in Anspruch genommen haben, im Zeitverlauf zugenommen hat. Insgesamt konnte eine Steigerung um +36,2 % zwischen den Schuljahren 2013/2014 und 2016/2017 festgestellt werden. Aus dieser Steigerung resultieren Mehrausgaben in Höhe von 25,6 Millionen Euro. Hochgerechnet auf ganz Nordrhein-Westfalen ergeben sich dabei Mehrausgaben von 39,7 Millionen Euro.²³⁸

²³⁸ Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, 2018, URL: <http://t1p.de/WIB> (aufgerufen:10.06.2018)

2. Grundlagen

Tabelle 6: Berechnung der Mehrausgaben* für Integrationshilfe an allgemeinen Schulen in Nordrhein-Westfalen (2016/17 gegenüber 2013/14 – Basis 151 Ämter, für die aus beiden Schuljahren Daten vorliegen)

	Schuljahr	absolut		Zunahme in % (Referenzjahr 2013/14)	
		in allgemeinen Schulen	in Förder- schulen	in allgemeinen Schulen	in Förder- schulen
Anzahl der Schüler mit Integrationshilfe (beobachtet)	2013/14	4.605	3.786	-	-
	2016/17	6.858	4.574	48,9	20,8
Anzahl der Schüler mit Integrationshilfe – prognostiziert unter der Annahme der prozentualen Erhöhung wie an den Förderschulen	2016/17	5.563	4.574		
Differenz zwischen der beobachteten und der prognostizierten Veränderung basierend auf dem Zuwachs bei den Förderschulen	2016/17	1.295	0		
Ausgaben je Integrationshilfe in allgemeinen Schulen in Euro	2016/17	19.797			
Anzahl der Ämter mit vollständigen Angaben in 2013/14 und 2016/17**		151			
Mehrausgaben 2016/17 gegenüber 2013/14 in Euro (bei dem Ausgabenniveau von 2016/17)		25.627.737			
Mehrausgaben je Amt mit vollständigen Angaben in 2013/14 und 2016/17		169.720			
Gewichtungsfaktor***		0,9393			
erwarteter Ausgabenzuwachs je zusätzlich einbezogenes Amt****		150.423			
Anzahl der Ämter insgesamt	2016/17	239			
Anzahl der zusätzlich zu berücksichtigenden Ämter		88			
Höhe der Mehrausgaben für die zusätzlichen Ämter		14.029.244			
auf NRW hochgerechnete Mehrausgaben in Euro	2016/17	39.656.980			

* Hochrechnung auf der Basis des Ausgabenzuwachses für jedes zusätzliche Sozial- oder Jugendamt.

** Es wurden nur Sozial- bzw. Jugendämter einbezogen, für die vollständige Angaben zur Anzahl der Schüler und der Ausgaben vorliegen.

*** Der Faktor berücksichtigt, dass unter den Ämtern, für die in beiden Schuljahren Antworten vorliegen, diejenigen Ämter überproportional vertreten sind, die überdurchschnittlich viele Schüler mit Integrationshilfe aufweisen (zur Berechnung des Faktors vgl. Tabelle 7).

**** Rundungseffekte werden berücksichtigt.

Abbildung 5: Berechnung der Mehrausgaben an allgemeinen Schulen in Nordrhein-Westfalen²³⁹

Ergänzend zur Landesförderung bietet die LVR-Inklusionspauschale weitere Fördermöglichkeiten, um im Einzelfall das Gemeinsame Lernen zu ermöglichen. Seit 2010 unterstützt der LVR Schulträger im Rheinland dabei, Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf den Besuch einer allgemeinen Schule zu ermöglichen.

Dabei ist die LVR-Inklusionspauschale eine einzelfallbezogene Förderung, welche sich als Anreizfinanzierung versteht. Das jährliche Fördervolumen beläuft sich auf je 450.000 Euro.

Die Förderung wird nur auf Antrag der Schulträger gewährt und unterliegt gewissen Voraussetzungen.

²³⁹ Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, 2018, URL: <http://t1p.de/bd2a> (aufgerufen:10.06.2018)

2. Grundlagen

So muss die Aufnahme eines Kindes geplant sein, bei dem der Förderschwerpunkt Sehen, Hören und Kommunikation, Sprache oder körperliche und motorische Entwicklung auf der Grundlage der Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung NRW (AO-SF) festgestellt worden ist. Weitere Voraussetzung ist die Verausgabung der Landesmittel für die Umsetzung der schulischen Inklusion.

Zusätzlich sollte die allgemeine Schule möglichst wohnortnah sein.

Die Förderung des LVR ist bedarfsorientiert und kann nur vor der Aufnahme der Schülerin bzw. des Schülers beantragt werden.²⁴⁰

²⁴⁰LVR, 2018, URL: <https://bit.ly/2HhgyNv> (aufgerufen:10.06.2018)

2. Grundlagen

2.3 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

2.3.1 Allgemeines

Nach § 19 II des Schulgesetzes NRW²⁴¹ gibt es sieben Schwerpunkte der sonderpädagogischen Förderung: Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, geistige Entwicklung und die körperliche und motorische Entwicklung.

Zudem kann ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auch durch eine Autismus-Spektrum-Störung entstehen. Ist dies der Fall, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde darüber, welchem der sonderpädagogischen Förderungsschwerpunkte der oder die Betroffene zugeordnet wird.²⁴²

Statistiken

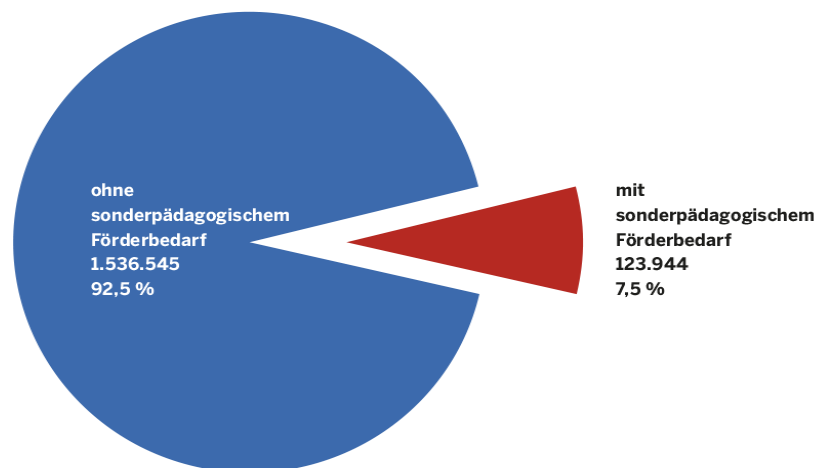


Abbildung 6: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf²⁴³

Die obenstehende Grafik zeigt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr

²⁴¹ Schulgesetz Nordrhein-Westfalen, URL: <https://bit.ly/2pcwmsv> (Stand: 23.05.2018)

²⁴² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2016, URL: <https://bit.ly/2Jqbmfw> (aufgerufen: 07.05.2018) (künftig zitiert: Schulministerium NRW)

²⁴³ Schulministerium NRW, 2016, URL: <https://bit.ly/2kNWwkZ> (aufgerufen: 08.05.2018)

2. Grundlagen

2015/2016. Insgesamt haben 7,5% der Schülerinnen und Schüler einen festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, dies entspricht 123.944 Schülerinnen und Schülern.

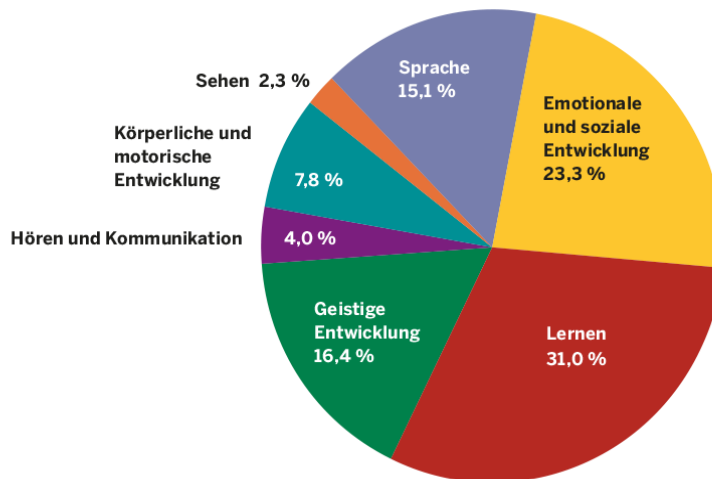


Abbildung 7: Verteilung der Förderschwerpunkte²⁴⁴

Im zweiten Diagramm ist zu sehen, wie weit die einzelnen Förderschwerpunkte unter den 123.944 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2015/2016 verteilt sind. Am häufigsten kommt der Förderschwerpunkt Lernen vor, am seltensten der Förderschwerpunkt Sehen.

2.3.2 Abschlüsse

Das Ziel gemäß § 19 III Schulgesetz NRW ist es, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zielgleich wie Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden und ein allgemeiner Schulabschluss erzielt wird.

Ist dies nicht möglich, soll dennoch nach Möglichkeit am gemeinsamen Lernen teilgenommen werden. Neben dem Schulabschluss der allgemeinen

²⁴⁴ Schulministerium NRW, 2016, URL: <https://bit.ly/2kNWwkZ> (aufgerufen: 08.05.2018)

2. Grundlagen

Schulen, deren Unterrichtsvorgaben sich nach § 29 Schulgesetz NRW richten, kann sowohl ein Abschluss im zieldifferenten Bildungsgang „Lernen“, als auch im zieldifferenten Bildungsgang „geistige Entwicklung“ erworben werden.

Zieldifferente Bildungsgänge richten sich gemäß § 12 IV Schulgesetz NRW an Schülerinnen und Schüler, die nicht zielgleich nach den Lehrplänen der allgemeinen Schulen unterrichtet werden können. Die zieldifferente Unterstützung beruht auf individuellen Förderplänen, welche von den Lehrerinnen und Lehrern erstellt werden. Bei einer erfolgreichen Förderung und Entwicklung ist es teilweise möglich, auch einen Abschluss der allgemeinen Schule zu erreichen.²⁴⁵

Die Vorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang „Lernen“ befinden sich in den §§ 31-37 der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung²⁴⁶ (im Folgenden abgekürzt: AO-SF). Hier ist beispielsweise festgehalten, dass der Bildungsgang zehn Jahre dauert und dass sich die Unterrichtsfächer nach denen der Grundschule und der Hauptschule richten und dass statt dem Fach Englisch auch andere Fächer verstärkt gelernt werden können. Die Leistungen werden anhand der individuell festgelegten Förderziele beschrieben. Es werden die Leistungsstände sowie die individuellen Anstrengungen und die Lernentwicklung beschrieben. Eine Bewertung anhand von Noten ist nicht zwingend vorgesehen, aber dennoch möglich. Es kann ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss erreicht werden.

Die Vorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang „Geistige Entwicklung“ befinden sich in den §§ 38-41 AO-SF. Nach der AO-SF sollen vor allem in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Sozialisation und Kommunikation die Kompetenzen gefördert werden. Es erfolgt ein fächerübergreifender und projektorientierter Unterricht. Wie auch im zieldifferenten Bildungsgang „Lernen“ werden die Leistungen anhand der individuell festgelegten

²⁴⁵ Schulministerium NRW, 2016, URL: <https://bit.ly/2sGLfq8> (aufgerufen: 12.05.2018)

²⁴⁶ AO-SF, URL: <https://bit.ly/2kM6BPg> (Stand: 01.07.2016)

2. Grundlagen

Förderziele beschrieben. Es erfolgt keine Benotung. Die Schülerin oder der Schüler erhält am Ende der Schulzeit ein Abschlusszeugnis, das die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bescheinigt.

Es finden gemäß der Verordnung keine Versetzungen am Ende des Schuljahres statt. Die Klassenkonferenz entscheidet stattdessen, in welcher Klasse die Schülerin oder der Schüler im nächsten Schuljahr gefördert wird.

2.3.3 Die einzelnen Förderschwerpunkte im Überblick

Nach § 4 I AO-SF gehören die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und die emotionale und soziale Entwicklung zum Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Sie bedingen und verstärken sich häufig gegenseitig und können zu einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in mehr als einem dieser Förderschwerpunkte führen.

2.3.3.1 Förderschwerpunkt Lernen

2.3.3.1.1 Definition

Wenn die aktuell vorhandenen Fähigkeiten nicht mehr deckungsgleich mit den geforderten Kompetenzen sind, entsteht ein Lernbedarf. Den meisten Kindern gelingt es, diese Lücke selbstständig zu schließen, es gibt aber auch Kinder, die diese Lücke nicht von selbst überwinden können. In diesem Fall ist der Abstand vom aktuellen Leistungspotential zu den aktuellen Leistungserwartungen zu hoch und man spricht von Lernschwierigkeiten.²⁴⁷

Nach §4 II AO-SF besteht ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen dann, sobald diese Lernausfälle und Leistungsrückstände schwerwiegend, umfänglich und langandauernd sind. Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf entsteht also dann, wenn bei einem Kind erhebliche Leistungsausfälle in mehreren Fächern vorliegen, die nicht nur in einem Schuljahr bestehen.

²⁴⁷ Heimlich, Hillenbrand & Wember, 2016, S. 10

2. Grundlagen

Der Förderschwerpunkt Lernen ist nicht begründbar durch Teilleistungsstörungen wie beispielsweise der Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung, einer Rechenschwäche oder einer Lese-Rechtschreib-Schwäche.

2.3.3.2 Ursache

Lernschwierigkeiten entstehen, wenn die Lernmöglichkeiten beziehungsweise Ressourcen eines Kindes nicht dazu ausreichen, den Leistungsanforderungen gerecht zu werden. Häufig hängen mangelnde Ressourcen mit schwierigen Lebensbedingungen zusammen. Betroffene Kinder kommen größtenteils aus sozial schwächeren Familien, welche nur wenige finanzielle Mittel besitzen. In diesen Familien fehlt oft auch der notwendige Kontakt zu Bildungs- und Sozialisationsinstitutionen, so dass betroffene Kinder schon in ihrer frühen Kindheit mit Entwicklungsverzögerungen konfrontiert werden. Sobald das Kind in die Schule kommt, folgen schnell negative Erlebnisse im Vergleich mit den anderen Kindern.²⁴⁸

2.3.3.3 Auswirkungen

Gemäß §29 AO-SF führt der Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen zum Abschluss des zieldifferenten Bildungsganges Lernen.

Lernschwierigkeiten haben vielfältige Auswirkungen. Betroffenen Schülerinnen und Schüler haben Probleme mit dem allgemeinen Prozess des Lernens. Ihnen fällt es schwer, Strategien zum Lernen und zur Verarbeitung des Gelernten zu finden. Auch organisatorische Maßnahmen wie die Vorausplanung eines Lernprozesses oder die Zeiteinteilung fallen ihnen schwer. Zudem wird der eigene Lernprozess nicht stark genug von alleine überprüft und die angewandte Lösungsmethode kann im Nachhinein nicht mehr erklärt werden.²⁴⁹

²⁴⁸ Heimlich, Hillenbrand & Wember, 2016, S. 11

²⁴⁹ Werning, 2012, S. 114

2. Grundlagen

Im Förderschwerpunkt kommt es stark darauf an, dass die Lehrkraft den Lernprozess geplant steuert und Lehrinhalte Schritt für Schritt strukturiert vermittelt werden. Insbesondere ist ein sehr individueller Unterricht notwendig.

Die Lehrkraft muss die Lehrinhalte so vermitteln, dass sie jeder unabhängig von seinem oder ihrem jeweiligen Lernstand verstehen, behalten und vor allem anwenden kann. Gerade da die Betroffenen oft Probleme mit Transferaufgaben haben, sind offene Formen des Unterrichtes gut geeignet, um dies zu lernen.

Zu den offenen Unterrichtsformen zählen beispielsweise die Freiarbeit, Gruppenarbeiten, Projektarbeiten, das Stationenlernen, Gesprächskreise oder Wochenpläne mit vorgegebenen Aufgaben. Wichtig ist immer, dass die Schülerin oder der Schüler zum Lernen motiviert wird und alle Sinne angesprochen werden.

Durch offene Unterrichtsformen kann die Lehrkraft gezielt und individuell auf jedes Kind eingehen und ihm helfen. Die Kinder können mehrere Methoden ausprobieren, um zu Lernergebnissen zu kommen und durch die freie und kreative Arbeit gelingt es ihnen leichter, Wissen zu speichern und von einer Aufgabe zu einer anderen Aufgabe zu transferieren.

Die Lehrkraft muss dennoch darauf achten, dass der Lernprozess nicht zu offen wird, denn gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ist es wichtig, dass es eine feste Struktur und bestimmte Rituale gibt, die Halt und Orientierung gewähren. Insbesondere sind jederzeit klare Anweisungen notwendig.

Nichtsdestotrotz ist es oft notwendig, dass eine Schülerin oder ein Schüler gezielte Einzelhilfe durch Sonderpädagogen oder Inklusionshelfer benötigt. In den Einzelunterstützungsmaßnahmen muss besonders auf die Bedürfnisse des betroffenen Kindes Rücksicht genommen werden. Es muss immer beachtet werden, wie das Kind am besten lernen kann, wodurch das Kind motiviert wird und auf welchem Wissensstand das Kind sich derzeit befindet.

2. Grundlagen

Eine funktionierende Kooperation zwischen Betroffenen, den Eltern, der Lehrkraft und dem speziell geschulten Personal ist unabdingbar.

Wichtig ist, dass das Kind jederzeit Rückmeldungen bekommt und dass es jederzeit zum Lernen motiviert wird. Insgesamt soll die Selbstständigkeit der Betroffenen stark unterstützt werden.²⁵⁰

2.3.3.2 Förderschwerpunkt Sprache

2.3.3.2.1 Definition

Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache besteht gemäß § 4 III AO-SF, wenn der Sprachgebrauch nachhaltig gestört ist und er mit erheblichen Kommunikationsbeeinträchtigungen verbunden ist und eine Behebung nicht ausschließlich durch außerschulische Maßnahmen möglich ist.

2.3.3.2.2 Ursache

Die Ursachen sind vielfältig. Sprach- und Sprechstörungen können entstehen, wenn die Organe geschädigt sind. Dies wäre beispielsweise bei einer Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Fehlbildung der Fall.²⁵¹ Probleme ergeben sich zudem, wenn ein Kind zwei- oder mehrsprachig aufwächst.²⁵² Sie können aber auch durch bestehende kognitive Beeinträchtigungen entstehen.²⁵³ Möglich sind zudem motorische oder sensorische Beeinträchtigungen als Ursache. Oftmals lässt sich auch keine eindeutige Ursache finden.²⁵⁴

²⁵⁰ Heimlich, Hillenbrand & Wember, 2016, S. 15 f.

²⁵¹ Neumann, 2007, S. 293

²⁵² Kracht, 2007, S. 443

²⁵³ Nußbeck, 2007, S. 456

²⁵⁴ Mayer & Motsch, 2016, S. 28

2. Grundlagen

2.3.3.2.3 Auswirkungen

Gemäß § 27 AO-SF führt der Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache zu den Abschlüssen der allgemeinen Schulen und zum Abschluss im zieldifferenten Bildungsgang Lernen.

Die Sprachproduktion, das heißt das Erzählen sowie die Sprachverarbeitung, das heißt das Verstehen, stehen in einem Kreislauf zueinander. Somit hat der oder die Betroffene nicht nur Probleme damit, etwas auszudrücken, sondern auch Probleme damit, etwas Gesagtes immer richtig zu verstehen.²⁵⁵ Es gibt eine Vielzahl von Störungsbildern.

Bei Sprechstörungen kommt es oft zu Fehlbildungen von Wörtern, zum Auslassen von bestimmten Lauten oder zu Ersetzungen mancher Buchstaben durch andere Buchstaben. Bei Sprachentwicklungsstörungen haben Betroffene vor allem Probleme im Erlernen der Schriftsprache sowie in der Sprachverarbeitung generell. Bei Wörtern, die sich nur in einem Buchstaben unterscheiden, kann die Bedeutung der verschiedenen Worte im Kopf nicht mehr unterschieden werden und das Wort wird trotz korrekter Aussprache falsch aufgeschrieben. Zudem können Verben oft nicht richtig konjugiert werden und es ergeben sich Probleme in der korrekten Satzstellung. Teilweise können nicht die passenden Wörter abgerufen werden. Eine weitere Auswirkung können Stimmstörungen sein. In diesem Fall verändert sich die Stimmleistung und die Stimme des Kindes wird beispielsweise extrem monoton oder leise. Zudem gibt es Kinder mit Redeflussstörungen. Zu den Redeflussstörungen gehört unter anderem das Stottern, wodurch der Redefluss des Kindes permanent unterbrochen wird, oder das sogenannte Poltern, das heißt das Kind hat eine überdurchschnittlich schnelle Sprechgeschwindigkeit.²⁵⁶ Möglich sind auch eingebettete Sprachentwicklungsstörungen. In diesem Fall liegt eine Sprachentwicklungsstörung vor, die sich in Verbindung mit einem anderen Förderschwerpunkt weiter verstärken kann.

²⁵⁵ Ebd., S. 28

²⁵⁶ Metzinger, 2005, S. 26 f.

2. Grundlagen

²⁵⁷ Probleme ergeben sich häufig auch im mathematischen Bereich, insbesondere beim Verstehen von Textaufgaben sowie bei der Unterscheidung von ähnlichen Zahlen.²⁵⁸

Ist die Ursache für die Sprach- oder Sprechstörung eindeutig, so sollte zunächst das Grundproblem außerhalb des Unterrichtes behandelt werden. Generell sollte auch eine Sprachtherapie oder eine Sprachförderung durchgeführt werden.²⁵⁹

Im Unterricht selbst kann die Lehrkraft individuell mit einem Kind Handzeichen vereinbaren, wenn es ein Wort beziehungsweise einen Laut falsch ausspricht, so dass es an die richtige Aussprache erinnert wird. Die Lehrkraft sollte es vermeiden, das betroffene Kind vor der Klasse bloßzustellen, indem Fehler vor allen anderen angesprochen werden. Vielmehr sollte die Lehrkraft falsch ausgesprochene Wörter im zusammenhängenden Kontext kurz darauf richtig aussprechen.

Bei Wörtern, die sich nur in einem Buchstaben unterscheiden, soll dem betroffenen Kind die unterschiedliche Bedeutung der Wörter verdeutlicht werden. Gegen das Stottern hilft es häufig, wenn der Betroffene beziehungsweise die Betroffene das Gesagte mit Materialien begleitet. Daher sollte immer genug Vortragsmaterial in der Klasse vorhanden sein. Das Erlernen neuer Wörter gelingt häufig, wenn dabei etwas Ungewöhnliches im Kontext vermittelt wird, da so das neue Wort am leichtesten im Gedächtnis bleibt. Daher sollte sich die Lehrkraft bemühen, den Unterricht anschaulich zu gestalten und alle Kinder mit in die Gestaltung einzubeziehen. Insbesondere ist das betroffene Kind auch auf Rückmeldungen angewiesen. Es sollte genug Gelegenheiten zum Sprechen im Unterricht geben. Vor allem bei Erfolgen

²⁵⁷ Mayer & Motsch, 2016, S. 28

²⁵⁸ Lüdtke & Stitzinger, 2016, S. 21-24

²⁵⁹ Von Suchodoletz, 2013, S. 39

2. Grundlagen

sollte die Lehrkraft ein Lob aussprechen, damit der Fehler in Zukunft häufiger vermieden wird.²⁶⁰ Generell gilt, dass die Sprache der Lehrkraft eine Orientierung für die Kinder ist. Die Lehrkraft sollte daher immer langsam und deutlich sprechen, Sprechpausen einbauen, damit das Gesagte auch aufgenommen und verarbeitet werden kann, Betonungen in die Sätze einbauen und das Gesagte durch die Mimik und durch Gestiken unterstützen. Für schriftliche Aufgaben gilt, dass komplexe Sätze, die indirekte Rede und Passivkonstruktionen, vermieden werden sollen. Bei Fremdwörtern sollte immer erklärt werden, wie man sie ausspricht und was sie bedeuten.²⁶¹

2.3.3.3 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

2.3.3.3.1 Definition

Nach § 4 IV AO-SF besteht ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, wenn sich ein Kind der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass es im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der anderen Kinder erheblich gestört oder gefährdet ist.

2.3.3.3.2 Ursache

Störungen im emotionalen und sozialen Verhalten entstehen durch mehrere Einflüsse. Mögliche Einflussgrößen sind unter anderem der eigene Charakter, die Familie, die Schule, Gleichaltrige, soziale Netzwerke, soziale Gruppen und diverse weitere gesellschaftliche Einflüsse.²⁶²

²⁶⁰ Lüdtke & Stitzinger, 2016, S. 25 f.

²⁶¹ Mayer & Motsch, 2016, S. 29 f.

²⁶² Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2008, S. 189

2. Grundlagen

2.3.3.3 Auswirkungen

Gemäß § 28 AO-SF führt der Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu den Abschlüssen der allgemeinen Schulen sowie zum Abschluss im zieldifferenten Bildungsgang Lernen.

Auswirkungen können sowohl externalisierend, das heißt vor allem für andere bemerkbar sein, hierunter fallen beispielsweise Verhaltensstörungen, als auch internalisierend, also vor allem für das betroffene Kind selbst beeinträchtigend sein, hierunter fallen vor allem Gefühlsstörungen wie beispielsweise Angststörungen oder Depressionen.²⁶³

Merkmale für ein gestörtes Sozialverhalten sind beispielsweise eine häufig auftretende Wut, überdurchschnittlich oft vorkommender Streit, das Nichtbefolgen von Regeln, das Nichtanerkennen von Schuld oder eine leichte Reizbarkeit.²⁶⁴

Gefühlsstörungen zeichnen sich unter anderem durch Probleme im zwischenmenschlichen Bereich, durch ein geringes Selbstvertrauen, durch Ängstlichkeit oder durch den sozialen Rückzug aus.²⁶⁵

Verhaltens- und Gefühlsstörungen hängen stark mit dem Klima in der Klasse zusammen. Insbesondere sollten daher schon präventiv die Sozialkompetenzen und die Fähigkeiten im Umgang miteinander geschult werden und diverse Handlungsmöglichkeiten gelehrt werden.

Von hoher Bedeutung ist die Unterrichtsorganisation innerhalb der Klasse. Im Unterricht selbst sollte es eindeutige Regeln und Grenzen geben, an die sich jeder halten muss. Die Lehrkraft soll den Kindern hierzu in gleichmäßigen Abständen Rückmeldungen geben. Verhält sich ein Kind unangemessen, muss die Lehrkraft dieses Verhalten stoppen. Hält sich jemand nicht an die vorgegebenen Regeln, soll das Kind entsprechend vorher abgesprochenen Konsequenzen bestraft werden.

²⁶³ Casale & Hennemann, 2016, S. 34 ff.

²⁶⁴ Haider, Pertzel, Schmiege, & Schütte, 2015, S. 71

²⁶⁵ Ebd., S. 112

2. Grundlagen

Die Lehrkraft muss alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen im Blick behalten. Jedem Kind sollte bewusst gemacht werden, dass es selbst verantwortlich für sein Verhalten ist. Bemerkt die Lehrkraft, dass innerhalb der Klasse Probleme aufgetreten sind, sollte sie schnellstmöglich dafür eintreten, dass diese geklärt werden. Die Lehrkörper sollten über eine Bandbreite von Problemlöseansätzen verfügen.²⁶⁶

Wichtig ist aber, dass nicht nur unangemessenes Verhalten im Unterricht bestraft wird, sondern dass angemessenes Verhalten auch belohnt wird. Positives Verhalten sollte immer verstärkt werden, so dass dieses Verhalten in Zukunft öfter gezeigt wird. So wird gleichzeitig für eine Atmosphäre gesorgt, in der sich das Kind wohl und verstanden fühlt. Gerade da die Betroffenen oft Bestrafungen für ihr Verhalten erhalten, die bis zur Suspendierung führen können, ist diese wertschätzende Atmosphäre umso wichtiger.²⁶⁷

Nichtsdestotrotz sind unabhängig vom Klassenklima oft individuelle Einzelförderungsmaßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung notwendig. Diese Maßnahmen sollten sich immer auf ein konkretes Problem beziehen und einen Lösungsweg hierfür aufzeigen. So kann das Kind konkrete Rückmeldungen zu bestimmten Handlungen bekommen. Auf der einen Seite sollen sich diese Maßnahmen auf den Aufbau emotionaler und sozialer Fähigkeiten konzentrieren, auf der anderen Seite sollen die Eigenschaften, die zu dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf geführt haben, vermindert werden. Hierfür ist qualifiziertes und geschultes Personal notwendig.

Je nach Intensivität der Auswirkungen sind auch Fallkonferenzen notwendig, damit die Lehrkraft noch besser beraten werden kann, wie sie das betroffene Kind im Unterricht besser fördern kann. In diesen Fallkonferenzen muss regelmäßig der Erfolg der Maßnahmen überprüft werden. Mögliche

²⁶⁶ Casale & Hennemann, 2016, S. 34 ff.

²⁶⁷ Ricking, 2016, S. 41.

2. Grundlagen

Maßnahmen sind auch Maßnahmen wie das Anti-Aggressions-Training oder das Training speziell für Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen.²⁶⁸

Gemäß § 132 III Schulgesetz NRW können Kinder mit einem besonders ausgeprägten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeitlich befristet einen schulischen Lernort besuchen, welcher als Teil einer allgemeinen Schule oder als Förderschule geführt werden kann. Hier werden nach § 28 AO-SF spezielle Bildungs- und Erziehungsangebote gelehrt, die der Rückkehr in die alte Klasse dienen.

2.3.3.4 Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

2.3.3.4.1 Definition

Nach § 7 I AO-SF liegt ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation vor, wenn das schulische Lernen auf Grund von Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit schwerwiegend beeinträchtigt ist. Gemäß § 7 II AO-SF liegt Gehörlosigkeit vor, wenn Laute nicht über das Gehör aufgenommen werden können und eine Schwerhörigkeit liegt vor, wenn Laute trotz Hörhilfen nur begrenzt aufgenommen werden können und erhebliche Beeinträchtigungen in der Entwicklung der Kommunikation oder in der Verarbeitung des Gehörten auftreten.

2.3.3.4.2 Ursache

Die Ursachen für Hörschädigungen sind vielseitig. Sie können vor der Geburt, in Zusammenhang mit der Geburt oder erst nach der Geburt eintreten. Mögliche Ursachen sind beispielsweise die Vererbung, die Frühgeburt oder Krankheiten wie Meningitis, Diphtherie oder Mumps. Auch Unfälle können schuld an Hörschädigungen sein.²⁶⁹

²⁶⁸ Casale & Hennemann, 2016, S. 36

²⁶⁹ Hörgeschädigtenzentrum Aachen, URL: <https://bit.ly/2LkCTMx> (aufgerufen: 27.05.2018)

2. Grundlagen

2.3.3.4.3 Auswirkungen

Gemäß § 23 AO-SF führt der Unterricht im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation zu den Abschlüssen der allgemeinen Schulen sowie zu den Abschlüssen in den zieldifferenten Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung. Zudem sind nach § 23 AO-SF die Lautsprache und die Gebärdensprache gleichberechtigte Kommunikationsformen in allen Fächern und statt des Fachs Musik kann das Fach Musik und Rhythmik unterrichtet werden.

Der Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation hat sieben verschiedene Erscheinungsbilder. Bei einer Schalleitungsschwerhörigkeit hört das betroffene Kind leiser als alle anderen Kinder, wodurch insbesondere unbetonte Silben am Ende des Wortes nicht verstanden werden. Dadurch, dass das Wort falsch verstanden wird, wird es auch falsch aufgeschrieben. Bei einer Schallempfindungsschwerhörigkeit hört das betroffene Kind Laute verändert und verzerrt. Dies hat ebenfalls Auswirkungen auf die Sprachentwicklung des Kindes. Insbesondere ergeben sich hier oft Auswirkungen in der Grammatik und im Wortschatz. Liegen eine Schalleitungsschwerhörigkeit und eine Schallempfindungsschwerhörigkeit vor, spricht man von einer kombinierten Schwerhörigkeit.

Ist ein Kind von einer Gehörlosigkeit betroffen, hat es eine Schallempfindungs- oder kombinierte Schwerhörigkeit in einem sehr hohen Ausmaß. Die Gehörlosigkeit tritt in jungen Jahren noch vor Abschluss des Erwerbs der Sprache ein, so dass die Lautsprache nur schwer gelernt werden kann. Entweder tragen diese Kinder eine spezielle Hörhilfe oder Implantate oder sie verständigen sich per Gebärdensprache. Hörhilfen können dennoch kein vollständiges Hörvermögen wiederherstellen, es kommt weiterhin zu Einschränkungen im Hörvermögen.

2. Grundlagen

Ist ein Kind ertaubt, hat es sein Hörvermögen erst nach dem Erwerb der Sprache verloren. Diese Kinder tragen ebenfalls meist spezielle Hörhilfen oder Implantate, aber sie müssen dennoch erst wieder lernen, Gehörtes richtig zu verarbeiten. Bei einer einseitigen Hörschädigung liegt nur auf einem Ohr eine der genannten möglichen Hörschädigungen vor, wodurch insbesondere Nebengeräusche leicht überhört werden können. Zudem gibt es die auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen. Hierbei ist insbesondere das Verstehen und Verarbeiten des Gesagten schwierig.²⁷⁰

Die Hörschädigungen können eine sehr geringe, aber auch eine sehr hohe Ausprägung haben. Je höher die Ausprägung ist, desto einschneidender sind die Auswirkungen. Bereits geringe Formen der Hörschädigungen haben große Auswirkungen auf die betroffenen Kinder. Sie müssen sich mehr auf das Gesagte konzentrieren, wodurch sie schnell ermüden und weniger aufmerksam werden.

Die Hörschädigungen sorgen dafür, dass das Gesprochene nicht mehr einwandfrei verstanden wird. Hierdurch erschwert sich für das betroffene Kind auch der Erwerb der Sprache und die Kommunikation. Insbesondere der Wortschatz- und der Grammatikerwerb bereiten große Probleme, wodurch sich gleichzeitig Probleme in der Schriftsprache entwickeln. Hörschädigungen führen aber gleichzeitig auch zu Ausspracheproblemen.

Vor allem in Klassenräumen sind die Bedingungen für Kinder mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation oftmals sehr ungünstig. Im Unterricht sprechen viele Personen in einem kurzen Zeitraum hintereinander, oftmals auch durcheinander und es gibt nicht immer ausreichend Blickkontakt. Zudem gibt es eine Vielzahl von Hintergrundgeräuschen. Hörschädigungen wirken sich insbesondere auch auf das eigene Wohlbefinden aus. Oftmals fällt es betroffenen Kindern schwer, Freundschaften aufzubauen.

²⁷⁰ Kaul & Leonhardt, 2016, S. 65 f.

2. Grundlagen

Im Unterricht sollte darauf geachtet werden, dass das Kind in Absprache mit der Lehrkraft einen gut geeigneten Sitzplatz findet. Alle Personen sollten darauf achten, Blickkontakt mit dem betroffenen Kind zu halten. Es sollten klare Gesprächsregeln vereinbart werden und immer nur eine Person sollte reden. Bei Gruppenarbeiten sollte dennoch auf eine angemessene Lautstärke geachtet werden, so dass man die anderen Kinder versteht, aber man nicht durch andere Gruppen gestört wird. Generell sollten störende Geräusche nach Möglichkeit vermieden werden. Die Fenster sollten geschlossen bleiben und Geräte sollen nach deren Benutzung möglichst ausgeschaltet werden. Es empfiehlt sich ein Teppichboden und eine Schalldämmung im Klassenraum.

Die Lehrkraft sollte in angemessener Lautstärke zur Klasse gerichtet sprechen, kurze Sätze bevorzugen, eindeutige Fragen stellen, das Gesagte gliedern und durch die Mimik und verschiedene Gestiken unterstützen. Themenwechsel sollten deutlich gemacht werden und es sollten genug Pausen eingebaut werden, um sich zu erholen. Zudem sollten die wichtigsten Aspekte eines Gespräches schriftlich fixiert werden und es können Zeichen vereinbart werden, wenn das betroffene Kind etwas akustisch nicht versteht.

271

²⁷¹ Kaul & Leonhardt, 2016, S. 67 ff.

2. Grundlagen

2.3.3.5 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

2.3.3.5.1 Definition

Nach § 5 AO-SF besteht ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt.

Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung lässt sich schwierig allgemeingültig definieren.

Die „American Association on Intellectual and Developmental Disabilities“ definiert den Begriff geistige Behinderung als eingeschränkte kognitive und soziale Fähigkeiten.²⁷²

Außerdem wird er als Sammelbegriff verwendet, denn geistige Behinderung ist nicht mit einer Einzelkrankheit vergleichbar, sondern umfasst die gesamten Einschränkungen in der Intelligenz des Betroffenen.²⁷³

Für diese Menschen ist es oft schwierig Informationen zu verstehen, unbekannte Fähigkeiten zu erlernen und anschließend auch selber anzuwenden.²⁷⁴

2.3.3.5.2 Ursache

Eine geistige Behinderung kann vielseitige Ursachen haben.

²⁷² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011, URL: <http://t1p.de/8g7w> (aufgerufen 14.05.2018).

²⁷³ Vgl. Schwerbehindertenausweis.biz, 2016, URL: <http://t1p.de/zt1z> (aufgerufen 16.05.2018).

²⁷⁴ Vgl. WHO Regional Office for Europe, 2018, URL: <http://t1p.de/4ury> (aufgerufen 14.05.2018).

2. Grundlagen

Ein möglicher Grund liegt bereits in den Genen. Die Behinderung wird in diesem Fall durch eine Genmutation hervorgerufen, die aber nicht zwangsläufig von den Eltern vererbt sein muss.²⁷⁵

Des Weiteren kann auch eine Stoffwechselstörung eine mögliche Ursache sein. Es können Hirnschädigungen entstehen, da der Abbau von Giftstoffen im Körper gehemmt wird.

Außerdem kann eine geistige Behinderung durch äußere Einwirkungen entstehen. Beispielsweise Erkrankungen der Mutter während der Schwangerschaft, Komplikationen während der Geburt und auch Unfälle mit Schädelhirntrauma können eine solche Behinderung zur Folge haben.

Oft bleiben diese sogar unklar, denn bei lediglich 40 bis 60 % der Betroffenen wird die Ursache gefunden.²⁷⁶

2.3.3.5.3 Auswirkungen

Gem. § 30 II AO-SF führt der Unterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zum Abschluss des zieldifferenten Bildungsganges Geistige Entwicklung.

Die Gruppe der Menschen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist sehr heterogen. Die Auswirkungen der Behinderung kann die Betroffenen im Alltag unterschiedlich stark beeinträchtigen. Zu dieser Personengruppe gehören einerseits Kinder, die kaum auf Hilfe angewiesen sind und ihre gesamten Interessen verfolgen können. Andererseits gibt es aber auch Kinder, die stark kognitiv beeinträchtigt und gleichzeitig mehrfachbehindert sind. Diese sind auf einen Rollstuhl angewiesen.²⁷⁷

²⁷⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011, URL: <http://t1p.de/8g7w> (aufgerufen 14.05.2018).

²⁷⁶ Vgl. Fornefeld, B., 2016, S.48f.

²⁷⁷ Vgl. ebd. S.47.

2. Grundlagen

Abhängig von der Ausprägung der Behinderung sind die Kinder auf einen besonders auf sie abgestimmten Schulalltag angewiesen. Falls eine starke Einschränkung vorliegt, ist es für den Betroffenen schwierig neue Fähigkeiten zu erlernen. Sie benötigen Routine, um ihren Tagesablauf teilweise selbstständig bewältigen zu können. Diese Kinder brauchen besondere Unterstützung während der Lernprozesse. Die Aufgaben müssen klar definiert sein und ein fester Ansprechpartner ist währenddessen äußerst hilfreich.²⁷⁸

Für das Lehrpersonal ist der Lehrplan eine besondere Herausforderung. Der Unterstützungsbedarf der Kinder unterscheidet sich deutlich. Manchmal ist dieser sogar von der Tagesform abhängig. Dafür ist es wichtig jeden Schüler oder jede Schülerin genau zu kennen, um die aktuelle Befindlichkeit einschätzen zu können. Sie benötigen Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, damit jeder Einzelne ausreichend gefordert und gefördert werden kann.²⁷⁹

Dabei ist das Ziel, dass sich alle Schülerinnen und Schüler mit einem gemeinsamen Lerngegenstand beschäftigen. Jeder soll mit einem individuell angepassten Lernniveau arbeiten. Folglich ist auch der Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt möglich.²⁸⁰

2.3.3.6 Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

2.3.3.6.1 Definition

Nach § 6 AO-SF besteht ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung, wenn das schulische Lernen dauerhaft und umfänglich beeinträchtigt ist auf Grund erheblicher Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungssystems, Schädi-

²⁷⁸ Vgl. Schwerbehindertenausweis.biz, 2016, URL: <http://t1p.de/zt1z> (aufgerufen 16.05.2018).

²⁷⁹ Vgl. Otto, J., 2014, URL: <http://t1p.de/vk9r> (aufgerufen 16.05.2018).

²⁸⁰ Vgl. Fischer, F., 2016, S.53f.

2. Grundlagen

gungen von Gehirn, Rückenmark, Muskulatur oder Knochengerüst, Fehlfunktion von Organen oder schwerwiegenden psychischen Belastungen infolge andersartigen Aussehens.

Dieser Förderschwerpunkt umfasst zwei Ebenen. Zum einen die körperliche Schädigung und zum anderen den sozialen Aspekt. Der soziale Aspekt beschreibt inwiefern der Betroffene durch Beeinträchtigungen im Alltag gehindert wird, um ein gleichberechtigter Teil der Gesellschaft zu sein.²⁸¹

2.3.3.6.2 Ursache

Die Ursachen für eine Körperbehinderung können sehr vielseitig sein. So entsteht eine heterogene Personengruppe. Mögliche Ursachen sind cerebrale Bewegungsstörungen, Epilepsie, chronische Erkrankungen wie Diabetes und Asthma sowie auch Spina bifida, die eine partielle oder komplette Querschnittslähmung verursacht. Außerdem kann eine Mehrfachbehinderung mehrere Körperfunktionen und Sinne beeinträchtigen, sodass die Betroffenen körperlich sowie motorisch beeinträchtigt sind.²⁸²

2.3.3.6.3 Auswirkungen

Gem. § 25 AO-SF führt der Unterricht im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung zu den Abschlüssen der allgemeinen Schulen, des zieldifferenten Bildungsganges Lernen und des zieldifferenten Bildungsganges Geistige Entwicklung.

Die Behinderung kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Auf der einen Seite gibt es Kinder, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, aber trotzdem wie alle anderen Mitschüler am Unterricht teilnehmen können. Sie spielen in der Pause ausgelassen auf dem Pausenhof und können sogar am Sportunterricht teilnehmen, denn dort werden teilweise individuelle Übungen angeboten.²⁸³

²⁸¹ Vgl. Academic, URL: <http://t1p.de/7nw3> (aufgerufen 16.05.2018).

²⁸² Vgl. Boenisch, J., 2016, S.55f.

²⁸³ Vgl. Kiefer, J., 2017, URL: <http://t1p.de/g27g> (aufgerufen 16.05.2018).

2. Grundlagen

Auf der anderen Seite gibt es Kinder, die während ihres Schulalltags häufig auf Hilfe anderer angewiesen sind und einen auf sie abgestimmten Tagesablauf benötigen. Manche Kinder, die von dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung betroffen sind, benötigen mehr Zeit, um neue Informationen zu lernen und diese selbst umzusetzen. Teilweise brauchen sie auch länger um etwas zu erlernen. Dadurch ist ihre Aufnahmekapazität eingeschränkt. Da die Konzentration schnell nachlassen kann, sind im Schulalltag viele Erholungsphasen notwendig.

Die Behinderung hat möglicherweise ebenfalls Auswirkungen auf das Sozialverhalten. Zurückhaltung führt zu Passivität, Ängstlichkeit und Überempfindlichkeit der Körperwahrnehmung. Sogar soziale Isolation kann eine Folge sein.²⁸⁴

Durch lange und regelmäßige Krankenhaus- und Rehaklinik-Aufenthalte können die Kinder zeitweise nicht am Unterricht teilnehmen und werden dadurch von ihren Eltern getrennt. Dies kann sich auch auf ihr soziales Verhalten auswirken. Die fehlenden Unterrichtszeiten müssen nachgeholt werden und das obwohl sie mehr Zeit zum Lernen benötigen als ihre Mitschüler. Viele von ihnen haben Probleme damit, Größen einzuschätzen und geometrische Formen zu erlernen. Aus diesem Grund gestaltet sich das Verstehen von Adverbien und Präpositionen schwieriger. Anders ist dies allerdings, wenn die Schwierigkeiten erst nach ein paar Lebensjahren auftreten. Diese Kinder profitieren dann von den bereits gesammelten Erfahrungen.²⁸⁵

Problematisch ist häufig die eingeschränkte Mobilität der Schülerinnen und Schüler. Zum einen müssen sie den Schulweg mit dem Rollstuhl bewältigen können. Dabei sollte überlegt werden, ob die Fahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln möglich ist oder eine anderweitige Beförderung organisiert werden muss. Eine wichtige Frage ist ebenfalls, ob sie den Weg eigenständig und mit Freunden bewältigen können oder vielleicht eine Schulbegleitung

²⁸⁴ Vgl. Bechstein, M., URL: <http://t1p.de/58zg>, S.80 (aufgerufen 16.05.2018).

²⁸⁵ Vgl. Boenisch, J., 2016, S.57f.

2. Grundlagen

sinnvoll wäre. Für schlechtes Wetter wie Regen oder Schneefall müssen Alternativen überlegt werden.

Die Schulausstattung sollte für die Kinder angemessen sein.

Barrierefreiheit muss gewährleistet sein. Ein Treppenlift oder ein Fahrstuhl sind erforderlich, wenn Unterrichtsstunden im Obergeschoss stattfinden. Ebenfalls werden behindertengerechte Toiletten benötigt.

Des Weiteren ist der Sitzplatz individuell für das Kind einzustellen. Der Tisch benötigt eine entsprechende Höhe und auch die Lage im Klassenraum ist entscheidend, damit sich der Schüler oder die Schülerin eigenständig fortbewegen kann.²⁸⁶

2.3.3.7 Förderschwerpunkt Sehen

2.3.3.7.1 Definition

Nach § 8 I AO-SF besteht ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt sehen, wenn das schulische Lernen auf Grund von Blindheit oder Sehbehinderung schwerwiegend beeinträchtigt ist.

Eine Sehbeeinträchtigung wird in unterschiedlich starke Ausmaße unterteilt. Eine internationale Abstufung wurde von der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization) erstellt.

Stufe 1 ($\leq 30\%$ des Sehvermögens) und Stufe 2 ($\leq 10\%$) werden als Sehschwäche/Sehbehinderung bezeichnet. Im Bundessozialhilfegesetz spricht man bereits in diesen Fällen von einer Sehbehinderung.

Die Weltgesundheitsorganisation bezeichnet die Stufen 3-5 als Blindheit, denn diese Personen sind im Alltag ständig auf Hilfsmittel und fremde Hilfe angewiesen.

Eine Sehschwäche der Stufe 3 ($\leq 5\%$) wird im Bundessozialhilfegesetz als eine hochgradige Sehbehinderung beschrieben.

Bei der Stufe 4 ($\leq 2\%$) wird im Bundessozialhilfegesetz von gesetzlicher Blindheit gesprochen.

²⁸⁶ Vgl. Lelgemann, R., 2016, S.61.

2. Grundlagen

Die letzte Stufe ist die absolute Blindheit. Die Betroffenen können auch kein Licht wahrnehmen.²⁸⁷

2.3.3.7.2 Ursache

Die Ursachen für eine Sehbeeinträchtigung können sehr vielseitig sein. Um zu sehen sind viele komplexe Vorgänge im Auge und im Gehirn notwendig.²⁸⁸

Eine Sehbehinderung kann bereits angeboren sein und die Auswirkungen können möglicherweise erst zu einem späteren Zeitpunkt deutlich werden. Des Weiteren können auch Erkrankungen wie Diabetes, Multiple Sklerose oder auch ein Unfall die Ursache sein.²⁸⁹

2.3.3.7.3 Auswirkungen

Gem. § 24 I AO-SF führt der Unterricht im Förderschwerpunkt Sehen zu den Abschlüssen der allgemeinen Schulen, des zieldifferenten Bildungsganges Lernen und des zieldifferenten Bildungsganges Geistige Entwicklung.

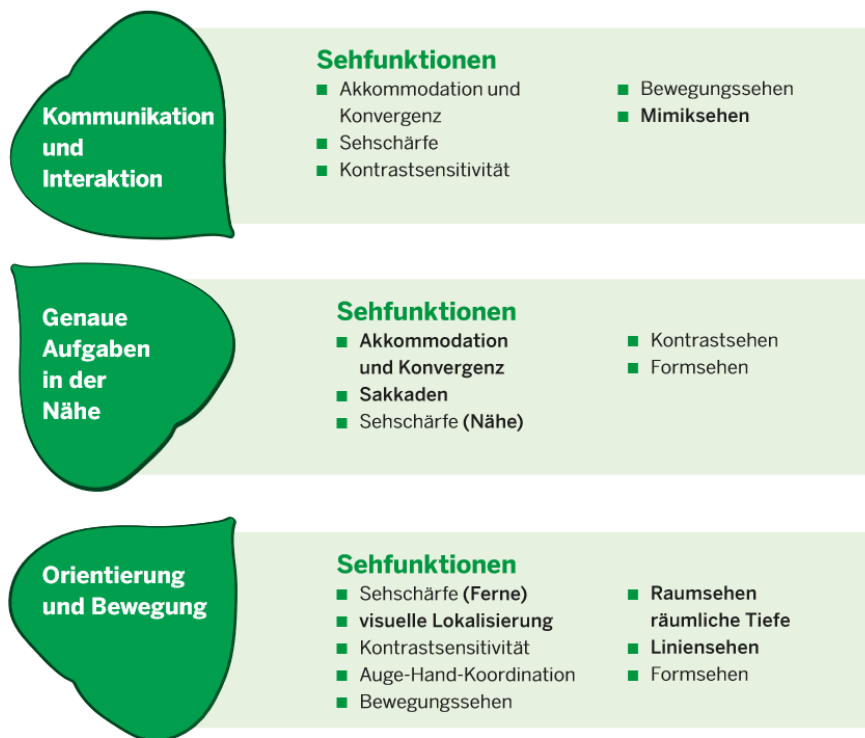
Viele Tätigkeiten sind mit Sehen verbunden. Es können verschiedene Funktionen beeinträchtigt sein. Dabei kann in drei verschiedene Funktionen unterschieden werden.

²⁸⁷ Vgl. Werdermann, D., 2018, URL: <http://t1p.de/2aq2> (aufgerufen 04.06.2018)

²⁸⁸ Vgl. Walthes, R., Degenhardt, S., S.75.

²⁸⁹ Vgl. Bund zur Förderung Sehbehinderter, URL: <http://t1p.de/igtc> (aufgerufen 04.06.2018)

2. Grundlagen



Nach Bildidee Hyvärinen & Jacob 2011, Umschlagseite

Abbildung 8: Verschiedene Sehfunktionen²⁹⁰

Zum ersten wird das Sehvermögen bei der Kommunikation und Interaktion benötigt. Dafür ist unter anderem Mimiksehen, Sehschärfe und Bewegungssehen erforderlich.

Des Weiteren kann auch die Sehfunktion betroffen sein, die dafür notwendig ist genaue Aufgaben in der Nähe zu erledigen. Hierzu ist beispielsweise Sehschärfe in der Nähe, Formsehen und Kontrastsehen notwendig.

Zuletzt kann die Orientierung und Bewegung eingeschränkt sein. In diesem Fall mangelt es an der visuellen Lokalisation, der Auge-Hand-Koordination oder auch dem Erkennen von räumlicher Tiefe.

Folglich wird deutlich, dass eine Sehbeeinträchtigung nicht bedeutet, dass man in allen Situationen auf Probleme stößt. Das Sehen dient vielerlei Funktionen und es kann auch nur eine einzelne Funktion gestört sein.²⁹¹

²⁹⁰ Walthes, R., Degenhardt, S., 2016, S.75.

²⁹¹ Vgl. ebd.

2. Grundlagen

Problematisch ist es, eine solche Sehbeeinträchtigung zu erkennen und zu diagnostizieren. Diese Behinderung ist oft angeboren und die betroffenen Kinder merken gar nicht, dass sie die Umwelt anders als ihre Mitschüler wahrnehmen. Fälschlicherweise können die Auswirkung einer Sehbeeinträchtigung als schulische Leistungsschwäche gedeutet werden.

Beispielsweise kann ein Kind beim Sitznachbarn abschreiben und sich mit diesem unterhalten. Dies wird dann vom Lehrpersonal als Störung empfunden. Möglicherweise hat das Kind aber auch Probleme das Tafelbild zu erkennen und sucht sich bei seinen Mitschülern Hilfe.²⁹²

Der Schulalltag muss auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes abgestimmt werden. Möglicherweise sind folgende Maßnahmen erforderlich:

Das Schulgebäude sollte ausgeleuchtet und Räume deutlich beschriftet sein. Glastüren müssen gesondert gekennzeichnet sein, da sonst Verletzungsgefahr besteht. Außerdem muss der Arbeitsplatz entsprechend der Bedürfnisse angepasst sein. Eine Herausforderung für das Lehrpersonal besteht bei der Gestaltung des Arbeitsmaterials. Hier sollte Kontrast, Größe und Farbe der Lineatur beachtet werden.²⁹³

„Das kann ich lesen und verstehen“

„Das gerade auch noch“

„Das kann ich lesen, aber nicht verstehen“

„Da geht nichts“

Der Wanderweg auf den Mount Fuji hinauf ist ungefähr 9 Kilometer (km) lang.

Die Wanderer müssen von der 18 km langen Wanderung bis 20:00 Uhr zurück sein.

Toshi schätzt, dass er den Berg mit durchschnittlich 1,5 Kilometern pro Stunde hinaufsteigen kann und mit der doppelten Geschwindigkeit absteigen kann.

Diese Geschwindigkeiten berücksichtigen Essens- und Ruhepausen.

Abb. 1 Kommentar eines Schülers, welche Kapazitäten er bei welchen Textgrößen benötigt

Quelle: ProVision TU Dortmund; Textauszug aus Beispieltext Mathematik, PISA-Studie 2012

Abbildung 9: Kommentar eines Schülers²⁹⁴

²⁹² Vgl. Walther, R., Degenhardt, S., 2016, S.76f.

²⁹³ Vgl. Zentrum für Schulentwicklung Klagenfurt, URL: <http://t1p.de/c5sc>, S.17ff (aufgerufen 04.06.2018).

²⁹⁴ Walther, R., Degenhardt, S., 2016, S.77.

2. Grundlagen

Wie man an der obigen Abbildung erkennen kann, ist für manche Schülerinnen und Schüler die Schriftgröße sowie der Zeichenabstand entscheidend, um Texte lesen und verstehen zu können.

2.3.3.8 Autismus-Spektrum-Störungen

2.3.3.8.1 Definition

Nach § 42 AO-SF liegen Autismus-Spektrum-Störungen als tiefgreifende Entwicklungsstörungen vor, wenn die Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit schwer beeinträchtigt und das Repertoire von Verhaltensmustern, Aktivitäten und Interessen deutlich eingeschränkt und verändert ist.

Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung ziehen sich häufig in ihre eigene Welt zurück, kapseln sich aus ihrem Umfeld ab und meiden den Kontakt zu anderen Menschen.

Eine Autismus-Spektrum-Störung wird auch als Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsstörung bezeichnet. Sie haben Probleme damit die Welt, Mitmenschen und sogar sich selbst zu verstehen. Für sie ist es eine Herausforderung mit den Mitmenschen zu kommunizieren und interagieren. Des Weiteren nehmen sie die Welt als chaotisch und nicht nachvollziehbar wahr.²⁹⁵

2.3.3.8.2 Ursache

Es existieren vielerlei Theorien, um die Ursache von Autismus-Spektrum-Störungen nachzuvollziehen.

Zum einen können Hormonstörungen ein möglicher Verursacher sein.

In einer Untersuchung wurden bereits Gehirne von Betroffenen obduziert und es wurde festgestellt, dass sich diese Hirne von dem der Mitmenschen unterscheidet. Die Gehirne weisen Veränderungen in den Bereichen auf, die

²⁹⁵ Vgl. Hartl, M., 2010, S.25ff.

2. Grundlagen

für „soziale Kognition, Emotionen, Imitation, das Erkennen von Gesichtern und Verarbeitung von mimischen Signalen zuständig sind“.²⁹⁶

Auch genetische Faktoren können eine Ursache sein.

Zum anderen besteht die Theorie, dass manche Kinder in der Vergangenheit eventuell zu wenig Aufmerksamkeit sowie Zuneigung von ihren Eltern erhalten haben. Dies wird auch als „Kühlschrankmutter“ bezeichnet.²⁹⁷

2.3.3.8.3 Auswirkungen

Gem. § 42 III AO-SF wird den Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung ein Förderschwerpunkt nach § 2 II AO-SF zugeordnet. Dieser Unterricht führt zu den Abschlüssen der allgemeinen Schulen, des zieldifferenten Bildungsganges Lernen und des zieldifferenten Bildungsganges Geistige Entwicklung.

Mögliche Verhaltensweisen können unter anderem Schlagen, Schreien und Distanzierung sein. Dies scheint für sie oft der einzige Ausweg, um sich aus einer unangenehmen Situation zu befreien. Das Lehrpersonal oder andere Mitmenschen müssen dann beruhigend auf sie einwirken und die Umstände klären.²⁹⁸

Die Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung haben häufig Probleme Kontakte zu knüpfen und Freundschaften zu pflegen. Für sie ist es eine Herausforderung nonverbale Handlungen zu verstehen. Beispielsweise einen Blickkontakt, Gesichtsausdrücke, Körperhaltung und Gestiken sind für sie schwierig zu deuten. Dies erschwert somit den Umgang mit Mitschülern, wenn Emotionen gegenseitig nicht verstanden werden.²⁹⁹

²⁹⁶ Kabsch, J., 2015, S.29f.

²⁹⁷ Vgl. Rupp, C., 2013, URL: <http://t1p.de/x4k1> (aufgerufen 04.06.2018).

²⁹⁸ Vgl. Hartl, M., 2010, S.197.

²⁹⁹ Vgl. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, URL: <http://t1p.de/tt3r> (aufgerufen 05.06.2018).

2. Grundlagen

Außerdem können alltäglichen Verhaltensweisen falsch gedeutet werden. Ein gewöhnliches Schulterklopfen wird wohl möglich nicht als freundliche Geste, sondern als „Angriff“ wahrgenommen.³⁰⁰

Autisten haben häufig ein spezielles Hobby oder eine ausgeprägte Leidenschaft. Hierrüber sollte Kontakt gesucht werden und zur Beruhigung dienen.³⁰¹

Im Schulalltag müssen daher einige Aspekte beachtet werden:

Zum einen muss auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes eingegangen werden. Es sollte dabei das Ziel verfolgt werden, dass sie Selbstständigkeit entwickeln und sich im Alltag weitestgehend alleine zurechtfinden. Dafür ist eine Zusammenarbeit von Lehrpersonal, Eltern und auch Psychologen notwendig.

Neuerungen treffen häufig auf Überforderung. Problematisch ist dies auch beim Erlernen von neuem Unterrichtsstoff. In diesem Fall sollten kleine und kurzfristigere Ziele gesetzt werden. Da viele Wiederholungen nötig sind, sollte der Zeitraum dafür angemessen sein.

Des Weiteren sollten die Klassenräume Reiz- und Geräuscharm ausgestattet sein. Übersichtliche und strukturierte Lernmaterialien helfen beim Lernen.

Es sollten Rituale und Routinen eingeführt werden. Ein Begrüßungsritual am Morgen kann beruhigend wirken. Ebenfalls sollte die Sitzordnung oder der Stundenplan konstant gleichbleiben, damit Gewohnheiten geschaffen werden. In diesem Fall sind kleinere Klassen äußerst vorteilhaft.

Insgesamt gibt es keine allgemeinen Tipps oder ein allgemeingültiges Konzept für die inklusive Beschulung. Dies sind mögliche Handlungsmöglichkeiten, die aber auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes abgestimmt werden müssen.³⁰²

³⁰⁰ Vgl. Landesschulbehörde Niedersachsen, URL: <http://t1p.de/6mme>, S.6 (aufgerufen 05.06.2018).

³⁰¹ Vgl. Landesschulbehörde Niedersachsen, URL: <http://t1p.de/6mme>, S.9 (aufgerufen 05.06.2018).

³⁰² Vgl. Kamp-Becker, I., 2016, S.79ff.

2. Grundlagen

2.3.3.9 Bemerkung zu den Förderschwerpunkten

„Jeder Mensch ist anders“³⁰³ – und daher sind alle Definitionen, Ursachen und Auswirkungen nicht allgemeingültig und stellen nur Möglichkeiten dar. Die Förderschwerpunkte sind bei jedem Kind unterschiedlich stark ausgeprägt. Alle Hinweise für den Schulalltag dienen nur als Handlungsmöglichkeiten. Sie sind nicht bei jedem gleich wirksam. Es sollten stets die individuellen Bedürfnisse und Interessen des Kindes im Vordergrund stehen.

³⁰³ Kinderstiftung Ravensburg, 2011, URL: <http://t1p.de/jpje> (aufgerufen 07.06.2018).

3. Bestandsaufnahme

3. Bestandsaufnahme

3.1 Die empirische Methodik der Datenerhebung

3.1.1 Einleitung

Im Rahmen unseres Projektes ging es uns um die Erstellung einer Bestandsaufnahme über die schulische Inklusion in ausgewählten Kommunen in NRW. Dabei wollten wir wissen was getan wird um die schulische Inklusion zu fördern, welche Projekte es gibt, wie diese Projekte funktionieren, und welche Sachverhalte im Bezug zur schulischen Inklusion verbesserungswürdig sein könnten. Daher entpuppten sich die Erhebung projektrelevanter Daten und deren anschließende Analyse und Weiterverarbeitung als elementare Bestandteile unserer Projektarbeit.

Dies stellte uns vor die schwierige Frage der Form der Datenerhebung. Wir mussten uns intensiv Gedanken darüber machen, ob wir Fragebögen verschicken wollten, welche Fragen mit vorbereiteten Ankreuzkästchen enthalten hätten, ob wir vielleicht das persönliche Gespräch suchen wollten, in Form von Interviews, in welchen wir den Gegenübern vorformulierte Fragen stellen würden, welche diese frei hätten beantworten können, oder ob wir sogar neue Wege eingeschlagen hätten und digital vorgegangen wären.

Außerdem mussten wir uns überlegen, welche Art von Fragen wir stellen und wie wir die Fragen formulieren wollen. Denn bei Fragen ist es sehr wichtig, den Beantwortenden durch die Fragestellung keine Worte in den Mund zu legen, oder durch die Art einer Fragestellung eine Erwartungshaltung auszudrücken, die eventuell das Verhalten oder die finale Antwort des Beantwortenden beeinflussen könnte.³⁰⁴

³⁰⁴ Diekmann, Hamburg 2002, S.413 Nr.8.

3. Bestandsaufnahme

3.1.2 Die mündliche Befragung als Instrument der Datenerhebung

3.1.2.1 Datenerhebungstechniken

Der Oberbegriff Datenerhebungstechniken lässt sich in grob in drei Grundtechniken einteilen:

1. Befragung
2. Beobachtung
3. Inhaltsanalyse

Die Befragung als Datenerhebungstechnik gilt als das gängigste Erhebungsinstrument für Informationen, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen im sozialwissenschaftlichen Bereich. Sie unterteilt sich in Form ihrer Durchführung in „mündliche Befragungen“, „schriftliche Befragungen“, „Telefoninterviews“ und „internetgestützte Befragungen“³⁰⁵. Bei der Beobachtung unterscheidet man zwischen der „naiven Beobachtung“ und der „systematischen Beobachtung“. Bei der naiven Beobachtung gibt es keine besonderen Techniken. Man bedient sich alltäglicher Techniken zur Erlangung von Informationen. Die „systematische Beobachtung“ oder auch „wissenschaftliche Beobachtung“ hebt sich von der „naiven Beobachtung“ ab, indem dort Beobachtungsinhalte systematisiert werden und Beobachtungsverfahren kontrolliert ablaufen.³⁰⁶

Der Begriff „Inhaltsanalyse“ könnte zu Verwirrungen führen, da man glauben könnte, dass damit die Auswertung erhobener Daten, Fakten oder Zahlen gemeint wäre. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Inhaltsanalyse stellt ein Instrument zur Datenerhebung dar. Dabei werden bspw. Texte, Zeitungsartikel, Schriftstücke oder auch Bücher aller Art gesammelt, gelesen und ausgewertet. Diese Form der Datenerhebung verwendet man meist bei der Analyse von Massenmedien, aber auch in der Erforschung politischer Kommunikation.³⁰⁷

³⁰⁵ Schnell, R., Hill, P.B., Esser, E., München 2008, S.321.

³⁰⁶ Schnell, R., Hill, P.B., Esser, E., München 2008, S.390.

³⁰⁷ Schnell, R., Hill, P.B., Esser, E., München 2008, S.407.

3. Bestandsaufnahme

Die für unser Projekt optimale, empirische Datenerhebungstechnik zu finden dauerte nicht allzu lange, da es in unserer Arbeitsgruppe bereits zu Beginn Konsens war, dass wir keine klassischen Fragebögen zum Ankreuzen oder Ausfüllen versenden wollten. Außerdem bestanden viele Zweifel an der Möglichkeit durch Beobachtungen oder Inhaltsanalysen von Textdokumenten den nötigen Tiefgang für die Materie entwickeln und eine adäquate Menge an verlässlichen Daten zur Weiterverarbeitung erheben zu können. Wir empfanden persönliche Gespräche bzw. Interviews als zielführende, dynamische und, für den tiefgreifenden Themenkomplex der schulischen Inklusion, angebrachte Form der Datenerhebung, bei der wir aktiv das Gespräch mit Involvierten suchen konnten, und so möglichst reliable und valide Informationen erlangen konnten. In unserer Projektarbeit entschieden wir uns daher für die Datenerhebungstechnik der Befragung.

3.1.2.2 Die mündliche Befragung

Wie unter 2.1 erläutert, unterteilt sich die Datenerhebungstechnik der Befragung in „mündliche Befragungen“, „schriftliche Befragungen“, „Telefoninterviews“ und „internetgestützte Befragungen“.

Wir entschieden uns davon für die „mündliche Befragung“, auch genannt Interview. Während eines Interviews ist es möglich, im Gegensatz eines schriftlichen oder internetgestützten Fragebogens, auf den Gegenüber einzugehen, diesem die Chance des ausführlichen Erklärens von Sachverhalten, aber auch den Interviewenden die Möglichkeit des direkten Nachfragens bei eventuellen Missverständnissen, zu geben. Es gefiel uns jedoch auch der Aspekt eines Fragebogens, Fragen in einer geordneten, logischen Art und Weise präsentieren und aufbereiten zu können.

Somit entschieden wir uns für die Durchführung von Interviews, gestützt durch vorformulierte Fragebögen als Leitfäden für den Interviewenden.

3. Bestandsaufnahme

3.1.2.3 Formen der mündlichen Befragung

„Die mündliche Befragung ist definiert als ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Person durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll.“³⁰⁸

Die mündliche Befragung, bzw. das Interview, gibt es in verschiedenen Formen. Es wird grob unterscheiden zwischen Einzelbefragungen und Gruppenbefragungen. Inwiefern sich diese untereinander in weitere verschiedene Interviewformen aufschlüsseln ist vom Strukturierungsgrad der Interviewsituation abhängig:

Strukturierungsgrad der Interviewsituation	Einzelbefragung	Gruppenbefragung
Wenig	Experteninterview	Gruppendiskussion
Teilweise	Leitfadengespräch	Gruppenbefragung
Stark	Einzelinterview	Gruppeninterview

Abbildung 10: Strukturierungsgrad eines Interviews³⁰⁹

Der Strukturierungsgrad eines Interviews ist vom Interviewenden abhängig. In unserem Falle legten wir den Gesprächen Fragebögen zugrunde, welche der Interviewende als roten Gesprächsleitfaden betrachten sollte. Die Fragen bauten nicht aufeinander auf, sondern waren in Frageblöcken sortiert. Somit konnte der Interviewende, falls nötig, in einen anderen Frageblock wechseln. Hat beispielsweise der Interviewte in seiner Antwort zu einer Frage aus Fragenblock 1 bereits Aspekte des Fragenblockes 4 beantwortet, konnte der Interviewende dynamisch reagieren, und kurz zu Frageblock 4 springen, um somit eine spätere Wiederholung oder Dopplung im Interview

³⁰⁸ Konrad K., Landau 1999, S.33.

³⁰⁹ Schnell, R., Hill, P.B., Esser, E., München 2008, S.323.

3. Bestandsaufnahme

zu verhindern. Dadurch war es möglich, die Interviews angenehm für beide Parteien und auch zeitsparend zu gestalten.

Ein solches Interview, gestützt durch einen vorformulierten Fragebogen als Strukturvorgabe, geführt von einem flexiblen Interviewer, der sich nach Möglichkeit an die Vorgaben des Fragekatalogs hält, jedoch in Sonderfällen die Abfolge der Fragen anpassen kann, nennt man eine „teilstrukturierte Interviewsituation“.³¹⁰

Wir münzten die Fragebögen speziell auf den zu interviewenden Experten zu. Das heißt wir gestalteten individuelle Bögen für die Befragung von Schulpersonal, I-Helfern aus Duisburg, und den Ansprechpartner der betrachteten Kommunen. Somit führten wir die Interviews mit Schulpersonal aus den beiden Kommunen anhand eines eigenen Fragebogens, ebenso die Interviews mit den Ansprechpartnern von Aachen und Duisburg, gestützt durch einen eigenen Fragebogen. Wir stellten Schulpersonal und Ansprechpartnern der Kommunen verschiedene Fragen, da diese beiden Parteien verschiedene Ausgangssituationen im Umgang mit schulischer Inklusion haben. Während die Vertreter der Kommunen in der Organisation, Gestaltung und Planung von Inklusion oder Inklusionsprojekten involviert sind, befinden die Interviewten an den Schulen sich in der Umsetzung der kommunalen Projekte und Vorgaben. Wir wollten somit Erfahrungen mit Inklusion aus beiden Perspektiven betrachten können, was zur Gestaltung verschiedener Fragen in den Fragebögen führte.

3.1.3 Fragen und verschiedene Fragetypen

Fragen haben eine sehr wichtige Eigenschaft, die jeder Mensch selber aus dem Alltag kennen könnte, denn Fragen geben dem Fragesteller die Möglichkeit, ob nun in privaten Gesprächen, bei Vorträgen oder in Interviews,

³¹⁰ Schnell, R., Hill, P.B., Esser, E., München 2008, S.322.

3. Bestandsaufnahme

einen gewissen Einfluss auf den Gesprächsverlauf zu nehmen, oder gewisse Informationen zügiger zu erfahren.

Daher ist es für ein informationsreiches Interview, bei welchem man verarbeitbare Antworten erlangen möchte, von elementarer Bedeutung die Fragen präzise zu formulieren.

Es gibt eine schier endlose Fülle und Vielfalt an verschiedenen Fragetypen. Von Suggestivfragen über Meinungsfragen bis hin zu hypothetischen Fragen. Grundsätzlich kann man jedoch zwischen geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen unterscheiden.³¹¹

Geschlossene Fragen haben den Vorteil, dass sie in der Regel leichter auszuwerten sind, jedoch auch den Nachteil, dass in der Fragestellung selber zu meist bereits Antwortmöglichkeiten eingebaut sind, die der befragten Person eventuell eine Erwartungshaltung des Befragenden suggerieren, oder schlicht die Antwort beeinflussen könnten.³¹²

Beispiel: „Sind Sie dafür, dass man landesweit die e-Akte einführt?“

Offene Fragen hingegen sind Fragen, in denen keine Antwortvorgabe vorhanden ist.³¹³ Sie haben den großen Vorteil, dass sie der befragten Person die Möglichkeit geben, frei in Inhalt und Wortwahl der Antwort zu sein. Dies kann dazu führen, dass eventuell Aspekte benannt werden könnten, die bei der Erstellung der Fragen vor dem Interview noch nicht in Betracht gezogen wurden. Dies war für unsere Projektarbeit eine sehr wichtige Eigenschaft, sodass wir zu Themen, zu denen wir eine große Menge an Informationen erwarteten, oft offene Fragen stellten. Nachteil hierbei ist, dass sich dies dann zu einem Problem entwickeln kann, wenn die befragte Person nicht in der Lage ist, ausführliche und insbesondere klare und deutliche Antworten

³¹¹ Hollenberg, Wiesbaden 2016, S.12.

³¹² Hollenberg, Wiesbaden 2016, S. 12.

³¹³ Konrad K., Landau 1999, S.21.

3. Bestandsaufnahme

zu formulieren. Ein weiterer Nachteil von offenen Fragen ist, dass sie aufgrund der Freiheit der befragten Person schwerer auszuwerten sind.³¹⁴

Beispiel: „Wie stehen Sie zur e-Akte?“

Halboffene Fragen stellen den Kompromiss zwischen offenen und geschlossenen Fragen dar. Sie verbinden die Vorteile der beiden Fragetypen, und gleichen die Nachteile aus.³¹⁵

Beispiel: „Stehen Sie positiv, negativ oder haben Sie eigene Ansichten zur e-Akte?“

In unseren Fragebögen, die wir als Grundlage für die Interviews nahmen, haben wir viel Wert auf eine Mischung aus offenen und geschlossenen Fragen gelegt. Wir entschieden uns für geschlossene Fragen, wenn wir beispielsweise konkrete Zahlen erfragen wollten, oder für eine spezifische Sache eine ausführliche Antwort auf ebendiese Sache bezogen haben wollten.

Offene Fragen stellten wir insbesondere dann, wenn wir eine Meinung erfragen wollten. Denn dabei war es uns sehr wichtig, dass wir durch die Fragestellung selber den befragten Personen keine Antwort suggerierten. So fragten wir beispielsweise die Ansprechpartner aus den Städten: „Wie bewerten Sie die Inklusionspauschale des Landes NRW?“

Anstelle von beispielsweise:

„Befürworten Sie die Inklusionspauschale des Landes NRW?“

Denn durch die zweite Frageformulierung hatten wir das Gefühl, der befragten Person zu vermitteln, dass man die Inklusionspauschale des Landes NRW nicht befürworten könnte oder sollte. Solche Formulierungen galt es zu vermeiden.

³¹⁴ Hollenberg, Wiesbaden 2016, S. 12.

³¹⁵ Hollenberg, Wiesbaden 2016, S. 12.

3. Bestandsaufnahme

3.1.3.1 Gütekriterien der Fragen

Wie alle Dinge, müssen auch unsere Befragungen gewisse Gütekriterien erfüllen. Diese Gütekriterien umfassen die Validität, Reliabilität, und Objektivität.³¹⁶

Validität, oder auch „Gültigkeit“, bedeutet, dass die Fragen so konstruiert sein müssen, dass sie nur das erfassen, was durch sie gemessen bzw. erfasst werden soll.³¹⁷ Die Fragen, die in unseren Interviews gestellt wurden, sind alle präzise auf das Thema der schulischen Inklusion angepasst und ausschließlich darauf ausgelegt ausführliche Informationen dazu zu erlangen. Daher ist das Gütekriterium der Validität bei unseren Fragen erfüllt.

Die Reliabilität umfasst die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Fragen, denn es ist wichtig, dass die Fragen im Interview dazu führen, dass wir Informationen, die für uns von Wichtigkeit sind, erhalten. Ebenso müssen die Antworten auf die Fragen nach dem Interview auch zuverlässig ausgewertet werden. Dies bedeutet, dass man die Befragung unter gleichen oder zumindest ähnlichen Bedingungen wiederholen können, und zu nahezu denselben Ergebnissen kommen sollte. Da unsere Befragungen nicht allgemeiner, sondern sehr spezieller Natur waren, ist die Reliabilität zu bestätigen. Denn wir mussten unsere Interviews mit bestimmten Vertretern der Kommunen führen, da sie als Ansprechpartner der Stadt zur Verfügung gestellt wurden, ebenso verhielt es sich mit den Schulen. Hätten wir die Befragungen erneut durchgeführt oder wiederholt, hätten wir wegen der besonderen Natur der Thematik mit den selbigen oder zumindest ebenso involvierten Ansprechpartnern gesprochen und somit gleiche Ergebnisse erzielt. Daher sind unsere Fragen reliabel.

Zuletzt sollen die Fragen möglichst objektiv sein und ebenso gestellt werden. Dazu sollte die Beantwortung weitgehend unabhängig von der befragenden

³¹⁶ Diekmann, Hamburg 2002, S.216.

³¹⁷ Hollenberg, Wiesbaden 2016, S. 6.

3. Bestandsaufnahme

Person erfolgen. In unserem Fall waren wir als Studenten neutrale Interviewer und standen in keiner Beziehung zu den befragten Personen, die deren Antwort hätte beeinflussen können. Ebenso gaben wir Acht, die Fragen so zu formulieren, dass sie die befragte Person nicht zu einer Antwort verleiten würden, und legten viel Wert darauf die Fragen während der mündlichen Befragung neutral zu stellen. Somit ist das Gütekriterium der Objektivität ebenso erfüllt.

3.1.4 Die Erstellung der Fragebögen

3.1.4.1 Die Frageformulierung

Bei den Fragebögen war es von höchster Wichtigkeit sie präzise, und mit Achtsamkeit zu erstellen. Wir schrieben zuerst eine Menge offener und geschlossener Fragen auf. Diese erweiterten und präzisierten wir, indem wir sie in der Gruppe durchgingen. Nachdem wir zu allen Themen, zu denen wir Antworten suchten, offene und geschlossene Fragen formuliert und ausgearbeitet hatten, entschieden wir zu welchen Themenbereichen wir eher offene und zu welchen wir eher geschlossene Fragen stellen wollten, um die bestmöglichen Befragungsergebnisse zu erzielen.

Wir orientierten uns bei der Formulierung der Fragen insbesondere an den Grundregeln der Frageformulierung nach Diekmann.³¹⁸

Demnach sollten Fragen stets kurz, verständlich und präzise formuliert sein. Dadurch vermeide man, bei der befragten Person durch den übermäßigen Gebrauch komplexer Wort- und Satzstrukturen einen überheblichen und somit negativen Eindruck zu hinterlassen, welcher das Antwortverhalten beeinflussen könnte. Außerdem sei zu beachten, dass Fragen nicht durch doppelte oder gar mehrfache Verneinungen kompliziert würden. Dies könne

³¹⁸ Diekmann, Hamburg 2002, S.410-414.

3. Bestandsaufnahme

nämlich Missverständnisse hervorrufen, oder die befragte Person in unnötige Denkpause verfallen lassen, welche sowohl Zeit als auch die Konzentration der befragten Person unnötig beanspruchen würden.

Fragen, welche die Antworten der befragten Person in eine bestimmte Richtung lenken, sind generell zu vermeiden. Dies kann geschehen durch die Verwendung stark wertbesetzter Begriffe wie „Freiheit“ oder „Gerechtigkeit“, aber auch durch das Stellen von Suggestivfragen, die eine mögliche Antwort bereits andeuten.

Solcherlei Dinge haben wir bei der Formulierung unserer Fragen berücksichtigt, sodass am Ende des Erstellungsprozesses folgende Fragebögen fertiggestellt wurden:

3. Bestandsaufnahme

Sehr geehrte Damen und Herren,

als Inspektoranwärter und Inspektoranwärterinnen der Stadt Köln und des Landschaftsverbandes Rheinland beschäftigen wir uns im Rahmen unserer Projektarbeit der Fachhochschule für öffentlichen Verwaltung mit der inklusiven Beschulung in ausgewählten Kommunen. Das Projekt steht unter der Aufsicht des Landschaftsverbandes Rheinland.

Im Rahmen des Interviews werden die Voraussetzungen der EU-Datenschutzgrundverordnung eingehalten. Die Ergebnisse werden vertraulich behandelt und werden ausschließlich zu Projekt-Zwecken erhoben. Die Aufzeichnung erfolgt evtl. durch digitale Aufnahmemedien (Einwilligung).

Wir danken Ihnen bereits jetzt für Ihre Teilnahme!

1. Wie viele Kinder mit Förderbedarf gibt es in Aachen/Duisburg?

Wie viele davon werden inklusiv beschult?

Welche Förderbedarfe weisen diese auf?

2. Inwieweit richten Sie sich nach einem speziellen Konzept?

Warum haben Sie sich für dieses Konzept/diesen Leitgedanken entschieden?

Wer hat bei der Erstellung mitgewirkt? Inwieweit werden auch Betroffene mit einbezogen?

3. An welchen Schulformen besteht die Möglichkeit der inklusiven Beschulung?

Welche Unterschiede sehen Sie in diesen verschiedenen Schulformen?

4. Welche Beratungsangebote und -medien stellen Sie den Eltern der Kinder mit Förderbedarf zur Verfügung?

Wie werden diese angenommen?

Was für Fortbildungsangebote stellen Sie dem Lehrpersonal zur Verfügung?

Wie werden diese angenommen?

5. Wie bewerten Sie die Inklusionspauschale des Landes NRW?

Erhalten Sie auch weitere finanzielle Mittel?

Welche Unterstützung des LVR wäre für Sie hilfreich?

6. Was für Rückmeldungen von Schulen/Eltern erhalten Sie?

Inwiefern werden diese berücksichtigt?

7. Welche Erfolge können Sie verzeichnen?

Wo sehen Sie Verbesserungspotential für die Zukunft?

Mit welchen Herausforderungen werden Sie konfrontiert (z.B. Fachkräftemangel)?

Was ist in der nächsten Zeit geplant, um die schulische Inklusion weiter voranzubringen?

Wie stellen Sie sich eine vollkommen gelungene Inklusion vor? Glauben Sie, dass diese erreicht werden kann?

8. Wie bewerten Sie die Aussage „Keine Inklusion ohne Exklusion“?

Wir bedanken uns recht herzlich für Ihre Teilnahme!

Abbildung 11: Fragebogen Ansprechpartner Stadt

3. Bestandsaufnahme

Sehr geehrte Damen und Herren,

als Inspektoranwärter und Inspektoranwärterinnen der Stadt Köln und des Landschaftsverbandes Rheinland beschäftigen wir uns im Rahmen unserer Projektarbeit der Fachhochschule für öffentlichen Verwaltung mit der inklusiven Beschulung in ausgewählten Kommunen. Das Projekt steht unter der Aufsicht des Landschaftsverbandes Rheinland.

Im Rahmen des Interviews werden die Voraussetzungen der EU-Datenschutzgrundverordnung eingehalten. Die Ergebnisse werden vertraulich behandelt und werden ausschließlich zu Projekt-Zwecken erhoben. Die Aufzeichnung erfolgt evtl. durch digitale Aufnahmemedien (Einwilligung).

Wir danken Ihnen bereits jetzt für Ihre Teilnahme!

1. Sind Sie Lehrer in einer Klasse, in der auch Kinder mit Förderbedarf sind?

Welche Klasse unterrichten/betreuen Sie?

Welche Art von Förderbedarf hat das Kind/die Kinder in der Klasse?

2. Wie wurden Sie auf den Umgang mit Kindern mit Förderbedarf vorbereitet/darauf besonders fortgebildet?

Wenn ja, wie bewerten Sie die Effektivität der Vorbereitung?

Wenn nein, welche Vorbereitung wünschen Sie sich?

3. Welche besonderen Herausforderungen ergeben sich für Sie in der Unterrichtsgestaltung?

Wie werden die Kinder mit Förderbedarf in den Schulalltag (Unterricht, Klausuren) mit einbezogen?

Wie kommen Sie mit der vorhandenen Zeit zurecht?

4. Inwieweit wird das Thema Inklusion auch im Unterricht thematisiert?

Wenn nein, fänden Sie dies sinnvoll?

5. Wie beurteilen Sie die Ausstattung der Schule? Was benötigen Sie noch?

6. Inwieweit beziehen Sie die Eltern in den Inklusionsprozess mit ein?

Welche Resonanzen erhalten Sie von den betroffenen Eltern?

7. Wie sind Ihre Erfahrungen mit der Auswirkung von inklusiver Beschulung auf zwischenmenschliche Beziehungen unter den Schülern?

8. Welche Erfolge können Sie verzeichnen?

Wo sehen Sie Verbesserungspotential für die Zukunft?

Wir bedanken uns recht herzlich für die Teilnahme!

Abbildung 12: Fragebogen Schulpersonal

3. Bestandsaufnahme

Sehr geehrte Damen und Herren,

als Inspektoranwärter und Inspektoranwärterinnen der Stadt Köln und des Landschaftsverbandes Rheinland beschäftigen wir uns im Rahmen unserer Projektarbeit der Fachhochschule für öffentlichen Verwaltung mit der inklusiven Beschulung in ausgewählten Kommunen. Das Projekt steht unter der Aufsicht des Landschaftsverbandes Rheinland.

Im Rahmen des Interviews werden die Voraussetzungen der EU-Datenschutzgrundverordnung eingehalten. Die Ergebnisse werden vertraulich behandelt und werden ausschließlich zu Projektzwecken erhoben. Die Aufzeichnung erfolgt evtl. durch digitale Aufnahmemedien (Einwilligung).

Wir danken Ihnen bereits jetzt für Ihre Teilnahme!

1. Welche Qualifikationen braucht man für die Tätigkeit als I-Helfer?
2. Inwiefern wurden Sie vor Beginn Ihrer Tätigkeit als I-Helfer vorbereitet/ geschult?
3. Wie funktioniert das Prinzip des I-Helferpool und wann wurde es eingeführt?
4. Wie macht sich die Einführung des I-Helferpool in Ihrer Tätigkeit bemerkbar?
5. Wie bewerten Sie den I-Helferpool im Gegensatz zur vorherigen Situation?

Wir bedanken uns recht herzlich für die Teilnahme!

Abbildung 13: Fragebogen I-Helfer

3.1.4.2 Der Datenschutz

Wie aus den abgebildeten Fragebögen hervorgeht, haben wir die Interviews mit Hilfe eines Aufnahmegerätes tontechnisch festgehalten. Dies diente ausschließlich der Aufbereitung der Informationen aus den Interviews. Wir hatten zwar während der Interviews mitgeschrieben und Notizen gemacht, jedoch war uns im Vorhinein bewusst, dass wir angesichts der Komplexität des Themas der schulischen Inklusion unmöglich mitschreiben und währenddessen aufmerksam den befragten Personen zuhören könnten.

Um einen Verlust von wertvollen Informationen zu verhindern, entschieden wir uns zusätzlich zur Mitschrift, zu der tontechnischen Festhaltung der Interviews, unter der Voraussetzung, dass die Interviewten zustimmten, und der anschließenden Transkription der Audiodateien zur Weiterverarbeitung.

3. Bestandsaufnahme

Dazu fügten wir jedem Interview folgendes Begleitschreiben bei:

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Projektthema: Bestandsaufnahme der schulischen Inklusion in drei ausgewählten Kommunen des Rheinlandes

Auftraggeber: Landschaftsverband Rheinland, Fachhochschule für öffentliche Verwaltung

Projektleitung: Olaf Trommer

Interviewerin/Interviewer: _____

Interviewdatum: _____

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von den Studierenden der Projektarbeit in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung der Projektarbeit werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen der genannten Projektarbeit an einem Interview teilzunehmen.

ja

nein

Vorname; Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift

Abbildung 14: Einwilligungserklärung Interview

3. Bestandsaufnahme

3.1.5 Die Auswertung

Bevor Aussagen getroffen werden können, müssen die erhobenen Daten aufbereitet und ausgewertet werden. Die Transkription, also die Verschriftlichung der Audiodateien als Aufbereitungsmethode der Interviews war sehr zeitintensiv. Dies war nicht der Menge an Interviews geschuldet, die Anzahl geführter Interviews war der Sache geschuldet übersichtlich, sondern der Länge jedes einzelnen Interviews von einer bis zwei Stunden und der großen Menge an Informationen die jedes einzelne Interview mit Schulpersonal, I-Helfern oder Ansprechpartnern der Städte hervorbrachte.

Die so aufbereiteten „Fließtexte“ unterzogen wir einer qualitativen Inhaltsanalyse. Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich nach Mayring in drei grundlegende Varianten: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

Bei der Zusammenfassung reduziert man das Material auf einen kleinen Textkorpus, welcher die Kernaussagen des Quelltextes abbilden soll. Dabei werden die wesentlichen Aussagen herausgearbeitet und auf einzelne Kategorien reduziert.³¹⁹

Bei der Explikation unterzieht man problematische Textstellen einer genaueren Bedeutungsanalyse. Dabei durchsucht man andere Stellen des selbigen Textes nach Hinweisen, die helfen können eine problematische Aussage zu verstehen. Dies nennt man die „enge Kontextanalyse“. Zieht man zusätzlich andere Texte des selbigen Autors oder Informationen über den Verfasser heran, nennt man dies „weite Kontextanalyse“. In unserem Falle konnten wir nicht auf die Methode der „weiten Kontextanalyse“ zurückgreifen, da es sich bei unseren vorliegenden Texten um Interviews handelte und wir somit keine „weiteren Texte“ der „Autoren“ (den Interviewten) berücksichtigen konnten.

³¹⁹ Diekmann, Hamburg 2002, S.512.

3. Bestandsaufnahme

Die Strukturierung ist die „zentralste inhaltsanalytische Technik“. Ziel dieses Verfahrens ist es, Strukturmerkmale des Textes unter Verwendung eines Kategoriensystems herauszufiltern.³²⁰

Wir entschieden uns, die ersten beiden Methoden, Zusammenfassung und Explikation, zu verwenden. Die Strukturierung als Methode schlossen wir aus, da die Fragen unserer Interviews zu vielfältig und umfassend waren, als dass wir sie in Tabellenform nach Variablen hätten strukturieren und analysieren können. Dies hätte zu langen, unübersichtlichen Tabellen geführt, die die Auswertung und das Verständnis der Daten erschwert hätten.

Die Zusammenfassung ermöglichte uns das Reduzieren des Aussagegehaltes auf das Wesentliche und erlaubte uns somit, auch für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte, alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, zu neutralisieren und die Interviews in Auszügen, die das Wesentliche beinhalten, zu zitieren. Dadurch erlangten wir Textblöcke, die gut zu verarbeiten waren, und das Erarbeiten von Ergebnissen erleichterten.

Die Technik der Explikation half an mancher Stelle dabei, problematische Textstellen, welche aufgrund der Zusammenfassung gekürzt waren, besser zu verstehen. Wir nahmen den gesamten Text anstelle des zusammengefassten Wortblockes erneut in Augenschein und durchsuchte die Transkriptionen aufmerksam nach Hinweisen, die zum Verständnis komplexer Sachverhalte verhalfen.

Durch die Kombination dieser beiden Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse gelang es uns die Fülle an Informationen aus den Interviews aufzubereiten, zu bündeln und in dieser wissenschaftlichen Ausarbeitung ausgearbeitet zu Papier zu bringen.

³²⁰ Diekmann, Hamburg 2002, S.512.

3. Bestandsaufnahme

3.2 Städteregion Aachen

3.2.1 Das Modellprojekt „KOBSI“

3.2.1.1 Was bedeutet KOBSI und welche Ziele werden verfolgt

Die Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfen, kurz KOBSI, ist das Modellprojekt der Städteregion Aachen, zur Verbesserung der schulischen Inklusion. Hierbei werden „systemische Inklusionshilfen“ vom Schulamt eingesetzt. Diese arbeiten mit einem Stundenumfang von 35 Stunden die Woche sowohl während der Unterrichtszeit als auch während des Offenen Ganztagsbetriebes.

Diese Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer betreuen nicht wie bisher ein Kind den ganzen Tag individuell, sondern sie sind flexibel für die Kinder zuständig, welche akut Hilfe brauchen. So wird verhindert, dass mehrere Erwachsene den Unterricht beeinträchtigen. Bisher war die Regel, dass pro Kind mit Förderbedarf ein Erwachsener in der Klasse sitzt. Bei mehreren Kindern mit Förderbedarf und somit auch mehreren Erwachsenen kann Unruhe innerhalb der Klasse entstehen.

Insbesondere Kinder deren Förderschwerpunkte im Bereich emotionale und soziale Entwicklung liegen, profitieren von den Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfern, da sie oft keine dauerhafte, sondern eine individuelle und akute Betreuung benötigen. Sie werden in Krisen situativ aufgefangen und stabilisiert, sodass sie weiterhin am Unterricht teilhaben können.

Auch Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf profitieren davon, dass weniger Erwachsene im Klassenzimmer anwesend sind.

Die Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer unterliegen der fachlichen Aufsicht der Schulleitungen und sind damit fester Bestandteil einer Schule.³²¹

³²¹Städteregion Aachen, 2018, URL: <http://t1p.de/KOBSI> (aufgerufen:10.06.2018)

3. Bestandsaufnahme

3.2.1.2 Entstehung und Entwicklung des Modellprojektes

Am 01.04.2015 wurde eine Beschlussvorlage der Städteregion Aachen entwickelt. In diesem wurde vor allem die Einrichtung einer Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe (KOBSI) beschlossen. Diese wurde zunächst für ein Jahr befristet.

Die Beteiligten waren sich einig, dass die Städteregion Aachen zwar bisher gute Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf gemacht hat, dieses aber nicht das Regelangebot war. Auch wurde beobachtet, dass die Zusammenarbeit verschiedener Unterstützungssysteme für Menschen mit Behinderung noch verbessert werden kann. Zusätzlich wurde festgestellt, dass die Schulbegleiter, im Einzelfall wichtig für Menschen mit Förderbedarf sind, aber kaum Schülerinnen und Schüler eine durchgehende 1:1 Betreuung benötigen.

Diese Problematik wurde von der Verwaltung aufgegriffen, sodass das Konzept der Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe entwickelt wurde. Bei der Entwicklung des Projektes wurden auch Anregungen von Schulbegleitern berücksichtigt. Diese wurden im Rahmen einer Evaluation im Schuljahr 2013/2014 von dem Jugendamt der Städteregion befragt. Hier wurde sich vor allem eine Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern, Lehrkräften und Leistungsträgern gewünscht. Auch wurden der Bedarf an einer Qualifizierung von Lehrkräften und Schulbegleitern, sowie eine Verbesserung der Personalkonstanz deutlich.³²²

Die Befristung von einem Jahr wurde inzwischen aufgehoben. Das Projekt wurde im Schuljahr 2017/2018 von fünf auf insgesamt dreizehn Standorte erweitert. Neben acht Grundschulen beteiligen sich auch fünf weiterführende Schulen an dem Projekt.³²³

³²² Beschlussvorlage 2015/0053-E 1, 01.04. 2015 (Anhang)

³²³ Beschlussvorlage 2018/0093, 02.03.2018, (Anhang)

3. Bestandsaufnahme

3.2.1.3 Aufgabenschwerpunkte und Struktur

Die Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe wurde innerhalb des Schulamtes Teil einer interdisziplinären Facharbeitsgruppe „Fachstelle für schulische Inklusion“. Somit ist die Zusammenarbeit mit Jugend- und Sozialhilfe, den Schulverwaltungsämtern sowie dem schulärztlichen Dienst des Gesundheitsamtes gesichert. Dabei wurden auch schon vorhandene Beratungsstellen und Selbsthilfe- und Interessensverbände bei der Weiterentwicklung der schulischen Inklusion beteiligt.

Zur Umsetzung des Konzeptes wurden drei Ebenen erarbeitet.

1. Die Abläufe und Verfahren wurden sowohl für Lehrkräfte, als auch für Eltern transparenter gemacht. Dafür wurden Leitfäden und Handreichungen erstellt. Auch sollten Eltern und Lehrkräfte zukünftig intensiv auch vor Ort an Schulen beraten werden.
2. Die Zusammenarbeit der einzelnen Beteiligten sollte zukünftig verbessert werden. Dabei sollen Eltern, Schulen, Lehrkräfte, Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer, Träger, sowie das Jugend- und Sozialamt den Prozess der Inklusionshilfe so gestalten, dass es im Sinne der Schülerinnen und Schüler erfolgt. Aus diesem Grund wurde beschlossen, die Kooperation der einzelnen Beteiligten durch Fachtage und Fortbildungsveranstaltungen zu intensivieren.
3. Der dritte Punkt legt den Fokus vor Allem auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf. Dabei ist das Ziel in erster Linie „Hilfe zur Selbsthilfe“, also eine weitgehende Unabhängigkeit von zusätzlichen Hilfen von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag. Dabei soll der individuelle Rechtsanspruch der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Eingliederungshilfe (SGB VIII und SGB XII) beach-

3. Bestandsaufnahme

tet werden. Auch sollen alle Fachkräfte, welche mit dem Kind zusammenarbeiten (pädagogische Fachkräfte, Schulsozialarbeiter, Eltern, medizinische Fachkräfte, Jugend- und Sozialamt, Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer, sowie weitere Träger von Hilfeleistungen) aufeinander abgestimmt werden.³²⁴

Die jeweiligen Einsatzschulen haben, angepasst an das Modell, ihr jeweils individuelles pädagogisches Konzept entwickelt. Dabei erarbeiten sie eigene Stundenpläne, welche sowohl Zeiten für Reflexionen, Bewegungs- und Entspannungstherapie, wie auch den Einsatz der Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer in den Klassen festhalten. Dabei werden sie überwiegend in den Klassen eingesetzt, in denen sie erfahrungsgemäß am meisten gebraucht werden.³²⁵

³²⁴ Beschlussvorlage 2015/0053-E 1, 01.04. 2015 (Anhang)

³²⁵ Städteregion Aachen, 2018, URL: <http://t1p.de/KOBSI> (aufgerufen:10.06.2018)

3. Bestandsaufnahme

3.2.1.4 Finanzierung

Im Schuljahr 2013/2014 betragen die Kosten der Städteregion Aachen für Integrationshelfer gemäß dem SGB VIII und dem SGB XII knapp vier Millionen Euro. Für das Schuljahr 2014/2015 rechnete man mit Kosten in Höhe von fünf Millionen Euro.

Im Jahre 2015 entstand das Modellprojekt KOBISI. Zu Beginn des Projektes wurde die Koordinierungs- und Beratungsstelle auf ein Jahr befristet mit zwei Mitarbeitern beziehungsweise Mitarbeiterinnen in Vollzeit besetzt.

Durch das Modellprojekt KOBISI soll die Anzahl der Schulbegleitungen für Schülerinnen und Schüler sinken, womit gleichzeitig eine Kostenersparnis im Bereich der Inklusion eintreten soll.

Die Kosten für das benötigte Personal für das Konzept betragen schätzungsweise 130.000 € im Jahr, im Jahr 2015 fallen anteilig circa 60.000 € Personalkosten an.³²⁶

Die eingesetzten Inklusionshelfer und Inklusionshelferinnen arbeiten wie bereits erwähnt wöchentlich 35 Stunden.

Finanziert werden alle Aufwendungen vollständig aus der Inklusionspauschale des Landes NRW sowie aus dem Belastungsausgleich, den die Städteregion Aachen gemäß dem Gesetz zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion erhält.³²⁷

Die Inklusionspauschale wird jährlich gezahlt. Für das Schuljahr 2014/2015 betrug die Inklusionspauschale 147.143,11 €. Das Geld wurde erstmals am 01.02.2015 gezahlt. Das restliche Geld von der Inklusionspauschale wird unter anderem für das Jugendamt der Städteregion Aachen und für sogenannte Poolkräfte an Schulen des gemeinsamen Lernens genutzt.³²⁸

³²⁶ Beschlussvorlage 2015/0053-E 1 Städteregion Aachen vom 01.04.2015

³²⁷ Städteregion Aachen, URL: <https://bit.ly/2J9mtdq> (aufgerufen: 03.06.2018)

³²⁸ Beschlussvorlage 2015/0053-E 1 Städteregion Aachen vom 01.04.2015

3. Bestandsaufnahme

Im Laufe der Zeit wurde die Landespauschale zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion erhöht. 2018 betrug die Landespauschale 586.760,91 €. Die Pauschale wird unter anderem weiterhin dafür genutzt, die Personalkosten für das Modellprojekt KOBSI zu verwenden. Es wurde 2018 beschlossen, dass der Aufwand für die Personalkosten zunächst in den Jahren 2019 und 2020 erhöht wird.

Um die Entwicklung des Bedarfs an Geld für Schulbegleitungen zu beobachten, wurden in der Vergangenheit die Kosten für Schulbegleitungen voll erhoben. Dies ist auch für die Jahre 2018 bis 2020 geplant. Die bisherigen Kostenerhebungen zeigten, dass die Aufwendungen für Schulbegleitungen sich landesweit erhöht haben, sie aber in der Städteregion Aachen jedoch sehr konstant geworden sind.

Zudem hat das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW die Inklusionspauschale 2017 erhöht und sich verpflichtet, diese Erhöhung bis mindestens 2020 zu zahlen. In Folge dessen plant die Städteregion Aachen, das Modellprojekt KOBSI an noch mehr Schulen zu testen. Im Schuljahr 2018/2019 sollen 16 Schulen an dem Projekt teilnehmen.

Die Arbeitsverträge aller Inklusionshilfen an den 16 Schulen sowie der Arbeitsvertrag für die Arbeitskraft in der Koordinierungs- und Beratungsstelle im Schulamt werden vorerst bis zum 15.07.2020 befristet.³²⁹

3.2.1.5 Rückmeldungen und Erfolge

Auf ihrer Homepage wirbt die Städteregion Aachen damit, dass sie dank positiver Erfahrungen immer mehr Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich an dem Modellprojekt KOBSI teilnehmen lassen möchten. Das Modellprojekt KOBSI sorgt dafür, dass in den einzelnen Klassen große Entlastungen zu spüren sind und Lernzeit für alle Kinder gewonnen werden kann. Besonders po-

³²⁹ Beschlussvorlage 2018/0093 Städteregion Aachen vom 02.03.2018

3. Bestandsaufnahme

sitive Erfahrungen hat die Städteregion Aachen mit Kindern gemacht, die einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung haben.³³⁰

Die Städteregion Aachen erhielt von mehreren Verbänden, Trägern und Kommunen Interessensbekundungen an dem Modellprojekt KOBISI, so dass das Projekt anderen Interessenten mehrfach vorgestellt wurde. Die Städteregion Aachen hat zudem interessierte Kommunen im Hinblick auf die Einrichtung eines solchen Konzeptes beraten.

Um das Projekt noch weiter auszubauen, hat die Städteregion Aachen zudem die Schulleiter beziehungsweise Schulleiterinnen der teilnehmenden Schulen des Projektes über die Auswirkungen seit der Einführung des Projektes befragt. Die Rückmeldungen lauteten unter anderem, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sich durch die Inklusionshilfen sicher im Unterricht fühlen und die Inklusionshilfen als zuverlässige Unterstützungsperson wahrgenommen werden. Zudem heißt es, dass durch die Hilfe der Inklusionshilfen in der gesamten Klasse ein besseres und ruhigeres Lernklima entsteht und somit jeder, und nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von dem Projekt profitieren. Auch die Lehrkräfte fühlen sich durch die Inklusionshilfen deutlich entlastet.

Eine weitere Rückmeldung war, dass durch die flexiblen Einsätze Kosteneinsparungen entstehen konnten, da die Unterstützung durch die Inklusionshilfen nicht nur kurzzeitig, sondern auch über einen längeren Zeitraum sehr intensiv für eine Schülerin oder ein Schüler erfolgen kann und somit viele Anträge auf eine professionelle Schulbegleitung hinfällig wurden.

Gelobt wurde außerdem, dass durch die Inklusionshilfen fixe Angebote in den Bereichen Bewegung, Ruhe, Konzentration und Pause entstehen konnten, die überwiegend, aber nicht ausschließlich, von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf genutzt werden und

³³⁰ Städteregion Aachen, URL: <https://bit.ly/2J9mtdq> (aufgerufen: 03.06.2018)

3. Bestandsaufnahme

Inklusion und das gemeinsame Lernen somit noch weiter vorangetrieben werden kann.

Des Weiteren wird laut den Rückmeldungen unter anderem die Kooperation zwischen Lehrkräften, Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen und der Jugendhilfe wesentlich gestärkt und es kommt zu intensiveren Beratungen über die Schülerinnen und Schüler. Auch die Kommunikation zwischen allen teilnehmenden Schulen zum Erfahrungsaustausch und zur gegenseitigen Unterstützung sowie die Kommunikation mit der Schulaufsicht werden durch die Inklusionshilfen gefördert. Nichtsdestotrotz wurde festgehalten, dass diese Abstimmungsprozesse sehr viel Zeit brauchen.

Schließlich teilten alle Leiterinnen und Leiter der teilnehmenden Schulen mit, dass sie auch weiterhin am Modellprojekt KOBISI teilnehmen wollen. Hierfür werden die Inklusionshilfen auch in Zukunft weiterqualifiziert, indem sie an Workshops und an Fallberatungen teilnehmen und die Fachstelle für schulische Inklusion des Schulamtes der Städteregion Aachen berät und unterstützt die teilnehmenden Schulen zusätzlich.³³¹

³³¹ Beschlussvorlage 2018/0093 Städteregion Aachen vom 02.03.2018

3. Bestandsaufnahme

3.2.2 Interview mit der Städteregion Aachen

Am 05.06.2018 führte unsere Projektgruppe ein Interview mit der Städteregion Aachen über Inklusion und das Modellprojekt „KOBISI“. Teilgenommen haben eine schulfachliche Mitarbeiterin des Schulamtes für die Städteregion Aachen, sowie Mitarbeiterinnen der Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe teilgenommen. Alle folgenden Informationen stammen aus dem Interview.

3.2.2.1 Inklusive Beschulung in der Städteregion Aachen

Zunächst begann das Gespräch mit der Frage, wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf es in der Städteregion Aachen gibt. Die Schulrätin erklärte uns, dass sie hierzu „keine genauen Zahlen angeben könne“. Dies hinge insbesondere „mit der Einführung des neunten Schulrechtsänderungsgesetzes“ und damit, dass Kinder mit Förderbedarf „auf Regelschulen und auf Förderschulen verteilt sind“ und nicht mehr alle Kinder einen „förmlich festgestellten Förderbedarf“ haben, zusammen. Zudem seien genaue Zahlen nicht notwendig, da diese Kinder oftmals „zielgleich unterrichtet werden“. Vertreten seien „die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, und Lernen“. Vereinzelt gebe es aber auch Kinder mit den Förderschwerpunkten „Hören und Kommunikation, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung“. Es müsse allerdings beachtet werden, dass Kinder „einem Förderschwerpunkt zugeordnet werden, aber das Kind dennoch auch einen Unterstützungsbedarf in anderen Förderschwerpunkten haben könne“. So könne ein Kind beispielsweise „einen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen haben, der dann aber mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auftritt“ oder „ein körperlicher und motorischer Unterstützungsbedarf könne zusammen mit dem Förderschwerpunkt Lernen auftreten“.

3. Bestandsaufnahme

Insgesamt gebe es in der Städteregion Aachen 88 Grundschulen, 64 davon seien Grundschulen des gemeinsamen Lernens. Die weiterführenden Schulen in der Städteregion Aachen seien grundsätzlich alle Schulen des gemeinsamen Lernens. Alle Grundschulen des gemeinsamen Lernens seien laut Aussage einer Mitarbeiterin des Schulamtes grundsätzlich mit sonderpädagogischer Ressource ausgestattet.

3.2.2.2 Das Modellprojekt KOBSI

Bevor uns die Mitarbeiterinnen etwas über das Modellprojekt KOBSI erzählten, wurden wir zunächst darüber aufgeklärt, dass jede Schule „eigenständig in eigener Verantwortung ihr eigenes Konzept zur schulischen Inklusion entwickelt“. Dies sei vor allem notwendig, da alle Schulen unterschiedlich sind und „jede Schule unterschiedliche Förderbedarfe“ aufweise und auch „nach Art der Schulform“ unterschieden werden müsse.

Die Idee für das Modellprojekt KOBSI entstand mit der Frage, wie die Mittel, aus der Inklusionspauschale des Landes für die örtliche Sozialhilfe zweckmäßig eingesetzt werden soll. Diese Mittel sollten „für nichtlehrendes Personal“ ausgegeben werden. Man überlegte sich, „ob es einen Unterschied gäbe, wenn Schulbegleiter nicht im Eins-zu-eins-Verhältnis einem Kind zugeordnet werden, sondern (...) dem System (...) zugeordnet werden und die Schulleitung den Einsatz dieser Inklusionshelfer komplett selber bestimme“. Bei der Erstellung des Konzeptes haben „unter anderem Vertreter der Jugendhilfe und der Sozialhilfe, die Schulleitungen und die Schulaufsicht“ mitgewirkt.

Auf die Frage, ob auch Betroffene bei der Erstellung des Konzeptes mitgearbeitet haben, lautete die Antwort, dass Betroffene „nicht direkt“ mit einbezogen wurden, aber um dennoch „die Perspektiven von Eltern und Betroffenen“ zu berücksichtigen, seien Gespräche mit „Interessenvertretern“, beispielsweise „Elternverbänden“, geführt wurden. Zudem sei auch durch die Zusammenarbeit mit den Pädagogen sichergestellt, dass „die Perspektiven

3. Bestandsaufnahme

der Kinder“ und allgemein „pädagogische Aspekte“ ausreichend mitberücksichtigt werden.

Eine Mitarbeiterin des Schulamtes erklärte, dass das Modellprojekt „2015 an fünf Grundschulen des gemeinsamen Lernens, die gemeinsam mit den Schulräten ausgesucht wurden“, gestartet ist und „jede Grundschule eine Inklusionshelferkraft zur Verfügung gestellt“ bekommen habe. Die Rückmeldungen seien sehr positiv gewesen und die Grundschulen teilten mit, dass sie durch den Einsatz der Inklusionshilfen sehr profitieren würden. Obwohl es keine Vorgaben für deren Einsatz gäbe, entwickelten die Schulen ähnliche Einsatzschwerpunkte. Um „weitere Entwicklungen zu beobachten“, verlängerte man das Projekt. Durch die Verlängerung des Projektes „verfestigte sich der positive Eindruck“ im zweiten Schuljahr nochmal.

Betont wurde insbesondere, dass durch den Einsatz der Inklusionshilfen, deren Aufgaben später nochmal ausführlich erläutert werden, „das Vertrauen an der Schule gewachsen ist“ und „das Verständnis für Inklusion und Zusammenarbeit“ sich nochmal positiv verändert habe.

Es handele sich um einen „wechselseitigen Austausch zwischen allen Betroffenen“ und ein „Zusammenarbeiten auf Augenhöhe“, das den Kindern „zu Gute komme“, denn Lehrkräfte und Inklusionshilfen „wissen oftmals ganz andere Dinge über die Kinder“. Die Arbeit, die erledigt wird, sei eine „Beziehungsarbeit“. Das Verhältnis zu den Kindern sei von einem „großen Vertrauen“ geprägt. Insbesondere „die Kinder mit Förderbedarf, die häufig auch Ausgrenzungen erleben müssen, brauchen eine Vertrauensperson“ und müssen „Beziehungen aufbauen“. Der große Vorteil an den Inklusionshelfern sei vor allem, dass die systemische Kraft nicht permanent „einem Kind hinterherläuft und somit ausgrenzend wirkt“, sondern sie wirklich nur gezielt für ein Kind da sei, wenn „sie gebraucht werde“.

Es stellte sich heraus, dass „durch den Einsatz der systemischen Inklusionshilfe insgesamt mehr Ruhe und Beständigkeit“ in der Schule eingekehrt sei.

3. Bestandsaufnahme

Es profitieren „sowohl Kinder mit, als auch Kinder ohne Unterstützungsbedarf“ und auch die Lehrkräfte gaben die Rückmeldung, dass KOBSI für sie „entlastend“ wirke, da sie wissen, dass „immer jemand da ist, den man dazu rufen kann, wenn Hilfe benötigt wird“. Diese Rückmeldungen seien teils „überraschend“ gewesen.

Die fünf Einstiegsschulen „versicherten einheitlich und immer wieder, dass man auf keinen Fall auf die Inklusionshilfen verzichten wolle“.

All diese Rückmeldungen waren von hoher Bedeutung für die Städteregion Aachen, da sie es von Anfang an für wichtig erachteten, dass das Modellprojekt „pädagogisch wirksam ist“ und „einen pädagogische Mehrwert“ hat.

Des Weiteren berichtete eine Mitarbeiterin des Schulamtes, dass „durch den Einsatz der systemischen Kräfte an den Schulen laufende Eins-zu-Eins-Begleitungen zum Teil überflüssig wurden oder Stundenkontingente reduziert wurden.“ Vereinzelt fielen Anträge auf Eins-zu-Eins-Begleitungen weg, wodurch gleichzeitig auch ein „wirtschaftlicher Effekt“ eintrat.

Dank „positiver Rückmeldungen“ und der „steigenden Inklusionspauschale“ wird das Projekt KOBSI immer weiter ausgebaut. Eine Mitarbeiterin des Schulamtes berichtete, dass im aktuellen Schuljahr 2017/2018 acht Grundschulen und fünf weiterführende Schulen an dem Modellprojekt teilnehmen.

Interessant fanden die Mitarbeiterinnen des Schulamtes, dass nicht nur zwischen den verschiedenen Grundschulen ein Austausch und Wissenstransfer stattfindet, sondern „sogar an den weiterführenden Schulen Dinge übernommen werden konnten, die an Grundschulen erarbeitet wurden“. Neu teilnehmende Schulen konnten sich so „wesentlich schneller eingewöhnen“.

Zudem erklärten die Mitarbeiterinnen, dass im April 2017 eine Zukunftswerkstatt stattfand, bei der unter anderem auch eine Mitarbeiterin des LVRs anwesend war. Bei der Zukunftswerkstatt hielt man gemeinsam fest, dass der Ansatz des Modellprojektes KOBSI „dem Konzept der Inklusion viel näher komme, als eine Eins-zu-eins-Schulbegleitung“.

3. Bestandsaufnahme

Den weiterführenden Schulen wurde zunächst empfohlen, „den Einsatz erstmal für die fünfte und sechste Klasse zu organisieren“. Dies werde in der Regel auch so gemacht.

Bei der Entscheidung über die Aufnahme neuer Schulen in das Projekt wird „gemeinsam“ entschieden, welche Schulen ausgewählt werden. Es wird „unter anderem mit den Jugendämtern, den Schülern und der Schulaufsicht“ geredet. Die Voraussetzungen seien unter anderem, dass die Schule „eine starke und besetzte Schulleitung“ hat, das Projekt von der Schulleitung „wirklich gewollt und mitgetragen“ sein muss, dass es sich um eine Schule des gemeinsamen Lernens handelt und dass die Schule auch bereits ein Inklusionskonzept vorweisen kann. Zudem solle die Schule auch „mehrere Eins-zu-eins-Schulbegleiter“ im Einsatz haben, um die „Wirksamkeit“ der Inklusionshilfen besser messen zu können.

An den weiterführenden Schulen war es bei der Erweiterung des Modellprojektes wichtig, dass „alle bestehenden Sekundarstufe 1-Systeme“ abgebildet werden. Es gibt „Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Sekundarschulen“. Die Systeme seien alle „unterschiedlich groß“. Es gibt beispielsweise ein „kleineres Hauptschulsystem“ oder auch „sechszügige“ Schulen, an denen verschiedene Abschlüsse möglich sind.

3.2.2.3 Vollkommene Inklusion

Während des Gespräches kam mehrmals das Thema auf, dass das Modellprojekt KOBIS dem inklusiven Gedanken wesentlich näher komme, als beispielsweise eine Eins-zu-eins-Schulbegleitung. Daher fragten wir die Mitarbeiterinnen des Schulamtes, ob sie an eine „vollkommene Inklusion“ glauben und wenn ja, wie sie sich diese vorstellen.

Die Vision könnte sein, dass es „keine unterschiedlichen Schulen“ mehr gebe, sondern „alle Kinder inklusiv an einer Schule“ unterrichtet werden und nicht mehr zwischen „Förderschulen und Regelschulen“ entschieden wer-

3. Bestandsaufnahme

den müsse. Jedes Kind solle demnach „nach seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend lernen können und die Chancen hierzu bekommen“. Gemeint seien nicht nur Kinder mit Unterstützungsbedarf, sondern beispielsweise auch „Kinder aus Flüchtlingsfamilien“.

Insbesondere sei auch „die Einstellung und Haltung der Menschen“ ein entscheidender Punkt. Für eine vollkommene Inklusion müsse jeder Mensch als „ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft betrachtet und behandelt werden“ und kein Mensch dürfe mehr „defizitorientiert“ betrachtet werden, sondern vielmehr müsse geschätzt werden, „was ein Mensch kann“.

„Generationen“ müssten erstmal in diese Sichtweisen „hineinwachsen“ und dass es immer wieder „Fort- und Rückschritte“ gebe. Es sei sehr viel „Energie“ notwendig, aber eine vollkommene Inklusion könne „in vielen Jahren“ möglicherweise tatsächlich „verwirklicht werden“. Verwirklicht sei dieser Gedanke, „sobald niemand mehr über die Idee der vollkommenen Inklusion“ reden müsse.

Eine vollkommene Inklusion bedeute zudem nicht nur die „vollkommene Inklusion in Schulen“, sondern eine „vollkommene gesellschaftliche Inklusion“.

3.2.2.4 Die Rechtsgrundlagen

Im Interview wurde betont, dass für eine gut gelingende Inklusion „angepasste Rechtsgrundlagen“ und ein „Rechtsverständnis, das zusammen passt“ notwendig seien.

Kritisiert wurde beispielsweise, dass im Schulrecht von Inklusion gesprochen wird, während das Teilhaberechte immer noch von Integration spricht. Dies würde nicht zusammenpassen und zu Konflikten führen.

Vor allem wenn es zum Beispiel in einer Schule zu einem Konflikt kommt, ist es schwierig, diesen Konflikt zu lösen, da Eltern aufgrund des „Integrationsanspruches“ dennoch keine „vollkommene Inklusion“ einklagen können.

3. Bestandsaufnahme

Insbesondere würde der Inklusionsgedanke auch nicht mit dem Anspruch auf eine Eins-zu-eins-Schulbegleitung zusammenpassen, da diese „externen 1:1-Begleiter“ oftmals eine exklusive statt einer inklusiven Wirkung haben.

3. Bestandsaufnahme

3.2.2.5 Beratung und Teilhabe der Eltern

Laut den Mitarbeitern des Schulamtes sollte „Beratung [...] immer da stattfinden, wo sie gebraucht wird“. Schulen haben die Aufgabe, die Eltern fachgerecht zu beraten, über das Projekt KOBSI informieren die Einsatzschulen bei einem Tag der offenen Tür oder bei Elternpflegschaften. Speziell werden natürlich die Eltern über das Projekt informiert, deren Kind einen Bedarf an sonderpädagogischer Förderung hat. Besonders betont wurden die Förderkonferenzen an den Grundschulen, an denen alle beteiligt sind, welche mit der Schülerin oder dem Schüler zusammenarbeiten, Lehrkräfte, die Schulleitung, Sonderpädagogen, Schulsozialarbeiter, Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer, die Eltern, Therapeuten und die Jugendhilfe. Besonders die Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer bekommen nochmal ein ganz anderes Bild von dem Kind, da sie unabhängig von der schulischen Leistung des Kindes agieren. Sie benoten zum Beispiel weder Klassenarbeiten, noch bewerten sie Vokabeltests.

Eltern müssen vor allem dann beteiligt werden, wenn es um das Erstellen eines Förderplans geht. In diesem wird über eine bestimmte Förderung des Kindes entschieden. Auch wird so der Stundenplan für das Kind festgelegt. Braucht es vielleicht extra Stunden, in denen es speziell gefördert wird?

3.2.2.6 Die Inklusionshilfen

Wichtig für die Mitarbeiter des Schulamtes ist die genaue Abgrenzung zwischen Lehrkraft und Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer. In erster Linie sind die Lehrkräfte, also sowohl die Sonderpädagogen als auch Regelpädagogen, für die Förderung des Kindes zuständig. Der Inklusionshelfer hat dabei eine unterstützende Funktion. Durch seine Hilfe, können die Lehrer „wieder das tun, [...] was sie eigentlich gelernt haben, nämlich unterrichten.“ Dabei entwickeln sich die Hilfsangebote der Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer individuell je nach Hintergrund und Wissen. So gibt es einen Inklusionshelfer der Boxunterricht anbietet, ein anderer bietet Kochkurse an.

3. Bestandsaufnahme

Doch auch im kleinen Rahmen können Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer unterstützen. So gibt es einen Inklusionshelfer, der täglich mit den Kindern isst, und ihnen dabei auch soziale Fähigkeiten beibringt, wie den Umgang mit Messer und Gabel oder den Umgang mit Mitmenschen. Auch hat er im täglichen Kontakt mit den Kindern festgestellt, dass einige sehr chaotische und unaufgeräumte Schulranzen haben. Nun sorgt er dafür, dass die Kinder ihren Ranzen regelmäßig aufräumen.

Dadurch ist die Hilfe immer eine individuelle, je nach Ausgangslage der Schule, dem was die Kinder brauchen und den Fähigkeiten der Inklusionshelferinnen bzw. des Inklusionshelfers. Teilweise übernehmen sie somit Aufgaben, die notwendig sind, aber die sonst niemand übernehmen kann. Dies können dann auch Aufgaben sein, die nicht nur wichtig sind für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern für alle Kinder.

Eine weitere Aufgabe des Inklusionshelfers ist die Dokumentation. Dafür wird ihm von der jeweiligen Schule ein Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt, an dem er auch sensible Daten lagern kann oder ein Gespräch mit einer Schülerin oder einem Schüler führen kann. Für die Dokumentation haben die Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer zwei Stunden ihres wöchentlichen Stundenkontingents.

Es gibt keine spezielle Ausbildung für Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer. Theoretisch kann jeder den Beruf ausüben. Das Schulamt der Städte-region legt jedoch großen Wert auf bestimmte Soft Skills. So sollen die Bewerber nach Möglichkeit schon Erfahrungen in pädagogischen oder sozialen Bereichen erworben haben, wie zum Beispiel als Mitarbeiter einer OGS oder als Vertretungslehrkraft. Zusätzlich wird viel Wert auf eine ausgereifte Persönlichkeit gelegt, die eine klare Haltung gegenüber den Kollegen als auch den Kindern vertreten kann. Auch sollte die Inklusionshelferin bzw. der Inklusionshelfer über Empathie verfügen, aber auch Grenzen setzen können.

3. Bestandsaufnahme

Dadurch, dass es keine klaren Vorgaben und Regelungen gibt, kommt es darauf an, im Bewerbungsgespräch herauszufinden, ob jemand geeignet ist oder nicht. Wichtig ist dabei die Beteiligung der Schulleitungen. Für sie kommt es darauf an, dass der schulische Inklusionshelfer in das System Schule passt. Um den Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfern ein fachgerechtes Arbeiten mit Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu ermöglichen, bietet die Koordinierungsstelle verpflichtende Fortbildungen an, zum Beispiel zu den Themen Kommunikation, Förderschwerpunkte oder Achtsamkeit. So wissen die Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer, wie sie mit den unterschiedlichen Förderbedarfen umgehen müssen. Manche Fortbildungsthemen ergeben sich auch erst mit der Arbeit der Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer und deren Wünschen. Wenn sie bemerken, dass ihnen in einem bestimmten Bereich noch Wissen fehlt, ist es oft möglich, ihnen entgegenzukommen und eine entsprechende Fortbildung anzubieten. So sind die Fortbildungsangebote nicht starr vorgegeben, sondern flexibel in Hinblick auf aufkommende Probleme und Fragen. Zusätzlich finden regelmäßig Dienstbesprechungen mit allen Inklusionshelfern statt, in denen auf Probleme und Fragen eingegangen werden und ein kollegialer Austausch stattfinden kann. So profitieren alle teilnehmenden Schulen von den Erfahrungen, die ein einzelner Inklusionshelfer macht.

3.2.2.7 Bewertung der Inklusionspauschale

Die Städteregion Aachen finanziert das Modellprojekt fast ausschließlich aus der Inklusionspauschale. Daher wird diese auch als sehr begrüßenswert und wichtig erachtet. Dabei wird die Inklusionspauschale aber auch als Verpflichtung des Landes gegenüber den Kommunen betrachtet.

Auch wird begrüßt, dass die Inklusionspauschale in den letzten Jahren immer wieder erhöht wurde. Allerdings muss auch beachtet werden, dass trotz Erhöhung momentan nur 13 Schulen an dem Modellprojekt teilnehmen. Ins-

3. Bestandsaufnahme

gesamt gibt es in der Städteregion 88 Grundschulen, von denen 64 Gemeinsames Lernen anbieten. So ist abzusehen, dass für eine flächendeckende Versorgung weitere Erhöhungen der Inklusionspauschale notwendig werden. Allein der Auszahlungsmodus wird als ungünstig betrachtet. Die Pauschale wird nach Kalenderjahr ausgezahlt, das Schulamt plant allerdings nach Schuljahren. So mussten schon Zeiten mit den Eigenmitteln der Städteregion überbrückt werden.

3.2.2.8 Blick in die Zukunft

Laut den Mitarbeitern des Schulamtes ist das Modellprojekt noch lange nicht am Ende seiner Entwicklung angelangt. Dadurch, dass den Schulen relativ viel Freiraum zur individuellen Ausgestaltung gegeben wird, entwickelt sich KOBIS an jeder Schule nach den Bedarfen der einzelnen Schule weiter. So fließen immer wieder neue Ideen und Vorschläge in das Projekt ein.

Auch gibt es konkrete Vorstellungen und Wünsche für die Zukunft des Modellprojektes.

Zum einen ist es ein Ziel alle Schulen innerhalb der Städteregion bedarfsdeckend zu versorgen. Dabei muss erst einmal herausgefunden werden, was bedarfsdeckend in diesem Fall heißt, also, wie viele Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer sind insgesamt nötig, wie viele 1:1-Begleiter werden für Kinder weiterhin gebraucht. Um das herauszufinden, wurden die teilnehmenden Schulen befragt. Wenn die Rückmeldung der Schulen erfolgt ist, wird das Problem mit dem Schulamt und den Schulen zusammen ausgewertet und besprochen.

Ein weiteres Thema ist die schärfere Rollenabgrenzung des Inklusionshelfers. Was sind genau seine Aufgaben? Was darf er und was nicht? So sind einige Fragen erst im Laufe der Zeit aufgetreten. Zum Beispiel ob eine Inklusionshelferin bzw. ein Inklusionshelfer mit auf Klassenfahrt fahren, oder den Schwimmunterricht begleiten darf. Hier ist es den Beteiligten ganz wichtig,

3. Bestandsaufnahme

dass die Aufgaben einer Lehrkraft, eines Schulsozialarbeiters und eines Inklusionshelfers klar voneinander abgegrenzt sind. Diese Aufgaben konnten beim Start des Modellprojektes nicht vollständig abgesteckt werden, viele Aufgaben kamen mit der Zeit hinzu, teilweise wurden auch wieder Aufgaben gestrichen.

Das letztendliche Ziel ist, die Modellphase abzuschließen und das Projekt vollständig zu etablieren. Dafür ist eine Beteiligung aller Jugendhilfeträger der Städteregion unabwendbar, alleine aus finanziellen Gründen. Aber auch ist es notwendig, dass „die Jugendhilfe noch stärker als bisher von der 1:1-Zuordnung abrückt und stärker ins systemische Denken kommt.“ Dabei darf natürlich nicht vergessen werden, dass es immer Schülerinnen und Schüler geben wird, die eine Einzelbetreuung benötigen. Jedoch ist es das Ziel, dass die Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer und die Einzelbetreuer enger zusammenarbeiten. So soll nicht zwischen dem Betreuer, „der für alle da ist“ und dem Betreuer der nur für das einzelne Kind da ist unterschieden werden, da man dadurch wieder eine Trennung der Kinder erzeugt.

Fraglich ist noch, ob von der bisherigen Praxis, Menschen ohne konkrete Ausbildung als Inklusionshelfer einzustellen, in Zukunft abgewichen wird. Die Mitarbeiter des Schulamtes könnten sich vorstellen, dass man am Ende der Projektphase eine genaue Stellenbeschreibung des Inklusionshelfers hat, sodass man dann genau weiß, welche Voraussetzungen jemand mitbringen muss. Hier ist das Schulamt mit einem Berufskolleg im Gespräch, welches Sozialassistenten ausbildet, um heraus zu finden, ob diese Menschen durch ihre Ausbildung gut geeignet wären, als Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer zu arbeiten.

Auf der anderen Seite, könnte man die bisherige Praxis auch als Chance für Menschen betrachten, welche „etwas krumme Lebenswege haben“ oder Berufsrückkehrer sind. Besonders wenn man den Fachkräftemangel betrachtet, welcher in Zukunft noch stärker zunehmen wird. So wäre es kont-

3. Bestandsaufnahme

raproduktiv auf eine spezielle Ausbildung zu bestehen, sodass man mit anderen Einrichtungen um die wenigen Fachkräfte konkurrieren würde. Zusätzlich kann man sehen, dass besonders die Menschen, die schon etwas älter sind und sich später für den Beruf des Inklusionshelfers entscheiden, mit „unglaublichen Engagement, mit unglaublichem Herz und Liebe zu den Kindern“ dabei sind.

3.2.3 Fazit zum Projekt KOBSI

Zusammengefasst kann man sagen, dass die Mitarbeiter des Schulamtes positiv auf das Projekt KOBSI und die schulische Inklusion blicken. Bisher konnte man viele Erfolge verzeichnen und man ist zuversichtlich, dass das Projekt sich auch in Zukunft in die richtige Richtung entwickeln wird.

In Hinblick auf die Inklusionshelfer wird die Zukunft zeigen, welche Qualifikationen und Fähigkeiten gefordert werden müssen. Mit Blick auf den Fachkräftemangel, wäre es sinnvoll, sich mehrere Optionen frei zu halten und nicht auf eine spezielle Ausbildung zu bestehen. Auch jetzt schon werden die Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer auf ihre Arbeit, mit Hilfe von Fortbildungen und engmaschiger Beratung vorbereitet.

Das Modellprojekt KOBSI zeigt, dass nicht jedes Detail von vornerein geplant werden kann. Viele Aufgaben und Probleme ergeben sich erst mit der Zeit. Viele Dinge, die man anfangs als problematisch betrachtet hat, verschwinden aber auch mit der Zeit. Notwendig sind hier eine gute Zusammenarbeit zwischen allen Akteuren und ein flexibles Anpassen des Projektes an neue Gegebenheiten.

Auch auf eine gesamte, vollständige Inklusion, auch außerhalb der Schulen wird optimistisch geschaut.

Es ist klar, dass eine vollständige Inklusion nicht von heute auf morgen entstehen kann, aber wenn die Gesellschaft nicht mehr auf Defizite sondern auf die Fähigkeiten des Einzelnen schaut, ist sie durchaus möglich.

3. Bestandsaufnahme

3.3 Stadt Duisburg

3.3.1 Allgemeine inklusive Beschulung

3.3.1.1 Schülerzahlen mit Förderbedarf

Um einen Überblick über die allgemeine inklusive Beschulung in Duisburg zu bekommen, ist es zuerst wichtig die Anzahl an Kindern mit Förderbedarf in Duisburg zu wissen.

Um eine gute Übersicht zu gestalten „differenzier[t] [man] zwischen Grund- und weiterführenden Schulen“:

„In den Grundschulen im gemeinsamen Lernen im Schuljahr 17/18 [gibt es] an allen Förderschwerpunkten 482 Schülerinnen und Schüler“. An den weiterführenden Schulen gibt es „im Schuljahr 17/18 insgesamt an allen Schulformen und [in] allen Förderbedarfen 856 Schülerinnen und Schüler“. Somit gibt es in der Stadt Duisburg im Schuljahr 2017/2018 insgesamt an allen Schulformen 1338 Schüler verteilt in allen Förderbedarfen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass es sich hierbei um „die Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Lernen, nicht die Schülerinnen und Schüler an den Förderschulen“ handelt. Laut der Drucksache Nr. 13-0484/9 des Schulausschusses gibt es in Duisburg, auf alle fünf Planungsregionen verteilt, elf Förderschulen, in welchen im Schuljahr 2017/2018 insgesamt 2.038 Schülerinnen und Schülern aus allen Förderschwerpunkten beschult werden.³³² Somit gibt es in Duisburg im Schuljahr 2017/2018 insgesamt 3.376 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen. Daraus lässt sich errechnen, dass in Duisburg rund 39,63 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen inklusiv im gemeinsamen Unterricht beschult werden.

Hierzu ziehen wir einen Landesvergleich. In ganz Nordrhein-Westfalen gibt es laut der 1. Auflage des Statistikelegramms des Schulministeriums NRW im Schuljahr 2017/2018 insgesamt 140.529 Schülerinnen und Schüler mit

³³²Drucksache, <http://t1p.de/Drucksache-Nr3-04849> (aufgerufen am: 06.06.2018)

3. Bestandsaufnahme

sonderpädagogischem Förderbedarf, wovon 59.142 (42,1%) an allgemeinen Schulen aller Stufen im gemeinsamen Unterricht unterrichtet werden.³³³

Duisburg hat daher mit seinen 1338 Schülerinnen und Schülern aller Stufen im gemeinsamen Unterricht in NRW einen Anteil von rund 2,26 % an den 59.142 Schülerinnen und Schülern aller Stufen im gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen, und liegt mit den Zahlen der inklusiven Beschulung prozentual mit ~39,63 % nahe am Landesschnitt von 42,1%.

Es ist bei der allgemeinen inklusiven Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen die Rede, fraglich ist nun, welche sonderpädagogischen Förderbedarfe die Kinder aufweisen. Im Gespräch wurde uns mitgeteilt, dass „alle Förderbedarfe Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören und Kommunikation“ vorzufinden sind. In der Drucksache Nr. 13-0484/9 des Schulausschusses ist dies präzise aufgeschlüsselt³³⁴: In der folgenden Tabelle bedeutet **LES** Lern- und Entwicklungsstörung, **KM** bedeutet körperlich-motorische Entwicklung, **GG** bedeutet geistige Entwicklung, **HK** bedeutet Hören und Kommunikation und **SE** bedeutet Sehen.

Schuljahr 2017/2018	Grundschulen	Weiterführende Schulen	Schulen insgesamt
LES	394	786	1180
GG	42	14	56
KM	34	30	64
SE	2	7	9
HK	10	19	29
Gesamt:	482	856	1338

Abbildung 15: Verteilung der Förderbedarfe in Duisburg

³³³ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, <http://t1p.de/StatistikTelegramNRW> (aufgerufen am: 06.06.2018)

³³⁴ Drucksache, <http://t1p.de/Drucksache-Nr3-04849> (aufgerufen am: 06.06.2018)

3. Bestandsaufnahme

Auffällig ist hierbei, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lern- und Entwicklungsstörung den größten Anteil der Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht stellen.

3.3.1.2 Inklusionskonzepte

Schulische Inklusion an allgemeinen Schulen in Form des gemeinsamen Unterrichts passiert nicht von sich aus. Dazu müssen Schulen, Schulträger und Kommunen Konzepte für verschiedenste Sachverhalte aufweisen.

In Duisburg unterteilt sich dies in die „Verwaltungsebene“ und die „fachlich-inhaltliche Ebene“.

Bei der Verwaltungsebene geht es um das Konzept der Schülerverteilung, sprich darum, „welche Schülerinnen und Schüler [...] an welche Schule [kommen], wieviel[e] [Klassenzüge] [...] die Schulen [haben], [und] wie viele Schülerinnen und Schüler [...] an eine Schule pro Zug [kommen]“.

Die fachlich-inhaltliche Ebene beschäftigt sich mit den „pädagogischen Konzepten der Schulen, die einzeln ein pädagogisches inklusives Konzept zur Beschulung ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln“ und „schulaufsichtliche[n] Themen“. Dabei ist die Schulaufsicht in Verbindung mit den Schulen involviert.

Als im Oktober 2013 das neunte Schulrechtsänderungsgesetz in Nordrhein-Westfalen zur Umsetzung der Vorgaben der UN-Menschenrechtskonvention verabschiedet wurde, kamen neue Herausforderungen auf die Schulen zu. Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf ist zum gesetzlichen Regelfall geworden. Somit haben Eltern von Kindern mit Förderbedarf seitdem das Recht ihr Kind bei Möglichkeit auch an einer allgemeinen Schule beschulen zu lassen. „Als das Gesetz verabschiedet wurde, da wusste ja niemand, wie das genau umgesetzt werden soll. [...] Und wir haben uns damals entschieden, als Schulträger gemeinsam mit der unteren und oberen Schulaufsicht einen relativ aufwändigen Prozess zu gestalten“. Dieser Prozess fand und findet in Form von „Planungsforen“

3. Bestandsaufnahme

statt. Im Laufe dieses aufwändigen Prozesses wurden in Duisburg „vier Planungsregionen“ gebildet, welche bis heute noch existieren. Die erste Schwierigkeit bestand in Duisburg darin herauszufinden „wie viele Schüler [die Stadt Duisburg] überhaupt [hat], die Förderbedarf haben könnten“. Daher wurden „damals die vorhandenen Kinder in Förderschulen und die vorhandenen Schüler im gemeinsamen Lernen auf einer Karte [von] einem Raumplaner“ abgebildet. So standen dann „die Schulleitungen, die untere und obere Schulaufsicht [...] um die Tische herum [...] und es war auf einen Blick sichtbar [...], wie [...] die einzelnen Schulen aufgestellt [sind]“. Das heißt man konnte sofort erkennen, ob Schulen „bereits Kinder im gemeinsamen Lernen“ hatten. Daraufhin wurden „den verschiedenen Förderschwerpunkten unterschiedliche Farben zugeordnet“ woraufhin „die Anzahl der Kinder an den jeweiligen Standorten aufgestellt [wurde], und eben auch die Kinder, die in den Förderschulen waren“. Anhand dieser strategischen Karte berieten dann die Schulleitungen, Schulträger und obere und untere Schulaufsicht über verschiedene „Szenarien“, also darüber was wäre, „wenn 50 % aller Kinder ins gemeinsame Lernen gehen“ würden, ob diese „sich im Quartier verteilen“ würden und „wie die Aufnahmekapazität der Schulen“ dies leisten könnte. Dadurch wollte man herausfinden, was „der Schulträger [...] organisieren“ müsste, um die Schulen bei der Erbringung von Leistungen zu unterstützen.

Parallel dazu haben „die Schulen [...] grob nach einer Art Ampellogik eine Bewertung ihrer Gebäude vorgenommen, also sehr subjektiv, [...] wie barrierefrei“ sie sind. Dabei wurde der Fokus auf „Fahrstühle“, „die Akustik“ und das „Sehen“ gelegt. Dies alles wurde festgehalten und dokumentiert um zu gewährleisten, dass „alle gleichzeitig transparent Wissen über die Region haben“. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass bekannt ist, welche Schule was und wieviel leisten kann, und „wie schnell [...] sie es [schaffen], letztendlich ins gemeinsame Lernen überzugehen.

3. Bestandsaufnahme

Anhand der oben bereits erwähnten strategischen „Karten [...] [mit den] Le-gosteine[n] und Püppchen“, wird „sehr visuell“ auch heute noch die Vertei-lung veranschaulicht. Dies helfe sehr dabei „die Schullandschaft beplanbar zu machen und das möglichst transparent“ und „ein Gefühl dafür zu kriegen“ was die allgemeine inklusive Beschulung für die Schulen und die Menschen bedeutet. Bei dem Gestaltungsprozess dieses Verteilungskonzeptes der Schülerinnen und Schüler wurden „komplett alle“ Schulleitungen „jeder Schulform“ und die „dazugehörigen Schulaufsichten, [Personalräte], [Schul-träger] und [...], ein Jahr später auch, die sogenannten Inklusionskoordina-toren“ einbezogen.

Diese Planungsforen gibt es heute immer noch, in der Form, „dass die Schu-len sich innerhalb dieser Planungsforen noch treffen und auch diese Vernet-zung Förderschule, Grundschulen und auch Sek I Schulen, [...] inhaltlich [wei-ter] vorantreiben, [wobei] immer wieder Sitzungen [stattfinden]“.

Die Stadt Duisburg entschied sich speziell für dieses Konzept, da sie sich nach der Verabschiedung des Gesetzes im Jahre 2013 „ein bisschen zurückhal-tend“ verhalten wollte, „sofort alle Förderschulen zu schließen“. Denn in die-sen Förderschulen sei „eine Menge Know-How“ vorhanden, und „unglaubli-che Vernetzungsstrukturen“, die weit reichen, „von Logopäden bis zu Trä-gern der freien Jugendhilfe“. Diese Vernetzungsstrukturen flossen auch in die Planungsforen ein, denn „die Vernetzungsstrukturen, die es schon gab, wurden [dort] abgebildet“ und „ins gemeinsame Lernen“ übertragen.

Nun, fünf Jahre später, sehe man, dass es keine schlechte Idee war, die För-derschulen nicht sofort aufzulösen, da die „gute Kooperation zwischen För-derschulen und Schulen des gemeinsamen Lernens [...] weiter funktioniert“ und vor allem die Schülerinnen, Schüler und die allgemeinen Schulen davon profitieren, da es „für die Schulen des gemeinsamen Lernens [gar nicht leist-bar gewesen wäre], die Förderschulen sofort zu ersetzen.“ Die Schulaufsicht arbeitet verstärkt auf eine Intensivierung der „Vernetzung der Förderschu-

3. Bestandsaufnahme

len mit den Schulen des gemeinsamen Lernens“ hin, um dabei die Förderschulen insbesondere als „Beratungsinstanz“ für die allgemeinen Schulen des gemeinsamen Lernens einzusetzen.

Als Garant der Umsetzung dieser Intensivierung der Vernetzung hält die Schulaufsicht daher große Fachtage ab, professionell unterstützt durch eine fachlich spezialisierte Professorin, um „die Schulen da auch nochmal weiter auf diesem Inklusionsweg zu unterstützen“. Besagte Professorin ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Inklusion im internationalen Kontext, unter besonderer Berücksichtigung von Diagnose und Förderung, an einer nordrhein-westfälischen Universität. Die Schwerpunkte ihrer Lehre beinhalten beispielsweise die Inklusion, Diversität, Interkulturalität und Heterogenität in Schule und Gesellschaft oder auch die sonderpädagogische Förderung im Kontext inklusiver Bildungsreformen.

Außerdem bezieht Duisburg „aus der [...] Inklusionspauschale des Landes im Zuge der Konnexität auch Personalmittel.

Duisburg hat somit zwei Konzepte. Eins zur effizienten und effektiven Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulen des gemeinsamen Lernens und zur Verbesserung der Kommunikation und des Informationsaustausches zwischen den Schulen durch Planungsforen, und ein anderes zur fachlich-inhaltlichen Unterstützung der Schulen des gemeinsamen Lernens durch beispielsweise den Erhalt des „Know-Hows“ der Förderschulen und das Abhalten von professionell gestützten Fachtagen.

3.3.1.3 Inklusion an den Schulformen

An welchen Schulformen die Möglichkeit der inklusiven Beschulung besteht wurde bereits unter 3.3.1.1 ausgeführt. Dennoch ist hier erneut zu erwähnen, dass in Duisburg „an allen“ Schulformen die Möglichkeit der inklusiven Beschulung besteht, ohne Ausnahmen.

3. Bestandsaufnahme

Fraglich ist nun jedoch, ob es zwischen den verschiedenen Schulformen Unterschiede im Bezug zum gemeinsamen Lernen gibt. Damit ist gemeint, wie oder ob sich das gemeinsame Lernen an den unterschiedlichen Schulformen anders gestaltet.

Grundsätzlich könne man dies „nicht nach Schulform [...] trennen, sondern [...] nach Schule [...], weil jede Schule [...] unterschiedlich [ist], [...] ein unterschiedliches Einzugsgebiet [...], [oder] unterschiedliche Kompetenzen in den Kollegien“ hat. Jede Schule habe ein „individuelles Konzept“. Diese wären „so unterschiedlich, dass man das nicht auf eine Schulform abgrenzen“ könne. Zu Beginn des gemeinsamen Lernens, bzw. gemeinsamen Unterrichts, wie es früher hieß, zeichnete sich ab, dass es „rein quantitativ aus schulentwicklungsplanerischer Sicht“ in Duisburg ein „Schwergewicht des gemeinsamen Unterrichts [...] an Hauptschulen und Gesamtschulen, also an Schulen, die eher integrativer [waren]“ gab. Gymnasien und Realschulen waren „quantitativ weniger vertreten, aber haben [...] auch sich sehr schnell intensiv auf den Weg gemacht, [...] die Gymnasien haben [...] als Erste [...] Inklusionskoordinatoren benannt“ und sich dadurch auch „qualitativ“ weiterentwickelt. Momentan befänden sich auch Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen an Gymnasien, dort ist jedoch fraglich „ob es das im nächsten Jahr noch gibt, da [...] im Moment [...] keine Verfügung von der Bezirksregierung bzw. von der Landesregierung“ vorläge. Benannte Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen befänden sich ebenso „nicht an jedem Gymnasium, [...] sondern an bestimmten Gymnasien“, da man „Ressourcen bündeln“ müsse.

„Trotz der Konnexität [habe man] nicht genügend Mittel, um alle Schulen sofort so auszustatten, räumlich, barrierefrei, dass jede Schule letztendlich [die] Kriterien erfüllt“, sodass nicht „mit der Gießkanne“ die liquiden Mittel verteilt werden könnten, da dies „überhaupt keinen Effekt gehabt“ hätte. Man musste, und dort knüpften auch die Konzepte an, eine „Mangelsitua-

3. Bestandsaufnahme

tion“ verwalten, und letztendlich „Orte [...] identifizieren, die schon gut aufgestellt sind und die dann auch [...] fördern“. So wurde jedoch nicht nur Geld verwaltet, sondern auch „Lehrpersonal wird [...] nach bestimmten Kriterien [...] an bestimmte Orte gebracht“ um dadurch bestimmte allgemeine Schulen optimal für das gemeinsame Lernen auszustatten. Dahingehend gibt es also Unterschiede in den Ausstattungen und personellen Besetzungen der Schulen, was jedoch der finanziellen Ausgangssituation geschuldet ist.

3.3.1.4 Beratungsangebote für die Eltern

Damit Angebote der inklusiven Beschulung in Form des gemeinsamen Lernens an allgemeinen Schulen genutzt werden können, müssen die Eltern von Kindern mit Förderbedarf über solche Angebote informiert werden, oder sich selber gut informieren können.

In Duisburg werden Eltern „in den Schulen natürlich intensiv beraten von den Sonderpädagogen“, wobei dann auch „Übergangsbericht[e] geschrieben“ werden. Der Übergangsbericht ist ein Formular, das bei dem Übergang eines Kindes mit Förderbedarf von einer Grundschule des gemeinsamen Lernens in eine weiterführende Schule des gemeinsamen Lernens ausgefüllt und bei der Schulleitung vorgelegt werden muss. Er beinhaltet Informationen über die Grunddaten des Schülers, aber auch Angaben zum Förderschwerpunkt oder des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung. Dadurch kann die weiterführende Schule, oder gegebenenfalls auch Förderschule, den sonderpädagogischen Förderbedarf des Kindes verstehen und nachvollziehen und somit einschätzen, ob das besagte Kind in der ausgewählten Schule unterrichtet werden kann, bzw. damit die Lehrer ihren Unterricht dementsprechend anpassen können.³³⁵ Außerdem können die El-

³³⁵ Birk, I., Nieroba, S., Röder, M., Visser, M.: Präsentation „Gemeinsames Lernen in Duisburg“ S.14-16 <http://t1p.de/GLinDuisburgPraesentation> (aufgerufen am 06.06.2018 um 18:23)

3. Bestandsaufnahme

tern mit den Sonderpädagogen ihre Zukunftsvorstellungen ihres Kindes besprechen, das heißt, „ob sie gemeinsames Lernen wünschen oder Förderschule“. Dabei findet eine „intensive Beratung statt“. Gelegentlich „wünschen Eltern auch [...] die Beratung der Schulaufsicht“, welche dann auch in beratender Funktion mit eintritt. Die Schulaufsicht hat des Weiteren eine „Internetseite“, auf welcher „Eltern sich nochmal intensiv informieren können über das gemeinsame Lernen“.

Es gibt jedoch nicht nur Beratungsangebote für Eltern, sondern auch „für die Lehrkräfte das Angebot, von sogenannten Beratungsteams auch zu einzelnen Fällen beraten zu werden“. Bei solchen Beratungsteams wäre stets eine „kommunale Inklusionskoordinatorin und eine Vertretung der Schulaufsicht (Inklusionskoordinatoren der Schulaufsicht) dabei“.

Überdies ist noch die „schulpsychologische Beratungsstelle [...] vertreten“, wo ebenfalls „Einzelfälle beraten“ werden, nach „Bedarf der Schulen, wenn bestimmte Eltern [...] besondere Probleme haben“.

Zuletzt „gibt es die Manuale Inklusion von der Bezirksregierung Düsseldorf“. Dort gab es „im Mai 2015 das Erste [Heft] zum Thema Inklusion, [welches] sehr allgemein [war]“. Es heißt „Manual Inklusion – Gemeinsames Lernen“³³⁶. Dieses Heft „nutzen die Kollegen als Grundlage, [es] kommt in Beratungsfeldern immer wieder zum Tragen“. Es gibt jedoch nicht nur das allgemeine Heft, sondern auch „verschiedene Themenhefte zum Thema Sprache, Autismus, Lernen und emotional-soziale Entwicklung“. Diese Manuale werden „teilweise auch Eltern“ empfohlen, da man wüsste, dass „viele Eltern, die Schüler bzw. Kinder [...] mit Autismus-Spektrumsstörungen haben, [...] gerne dieses Manual [nähmen], weil da ganz konkrete Hinweise zum Nachteilsausgleich drin formuliert sind“, weshalb „die Eltern das auch gerne [nutzen]“.

³³⁶ Bezirksregierung Düsseldorf: <http://t1p.de/ManualGLDD> (aufgerufen am 06.06.2018 um 19:16)

3. Bestandsaufnahme

Daraus ist schon zu erkennen, dass die Beratungsangebote durchaus gerne genutzt werden, und positiv wirken. Auf die Frage, ob alle Beratungsangebote „dementsprechend gut“ angenommen werden, wurde uns dies bestätigt.

3.3.1.5 Fortbildungsangebote für die Lehrer

Wie bereits unter 3.3.1.2 erwähnt, gab es bereits „verschiedene Fortbildungsreihen“ mit einer Professorin, wobei es darum ging, „die Schulen auf dem Weg der inklusiven Konzeptentwicklung zu unterstützen“. Diese „freiwilligen Schulen“, die an dieser ersten Fortbildung teilgenommen haben, können sich alsbald in einer „zweite[n] Fortbildung“ erneut austauschen, darüber „wie weit“ sie sind und „welche Unterstützung“ sie noch bräuchten. Jedoch soll es nicht nur beim Austausch bleiben, es soll auch weitergeholfen und gearbeitet werden.

Des Weiteren gab es „einen großen Fachtag mit allen [...] Grund-, Haupt-, und Förderschulen zusammen, [wobei] es um die Ressourcenoptimierung durch Netzwerkarbeit ging, [ebenfalls mit vorhin erwähnter Professorin]“.

Dies seien „die Angebote, die [...] im großen Rahmen [gemacht werden]“.

Grundsätzlich gab es von „von Anfang an relativ viele Angebote“. Es wurde „direkt, ganz zu Beginn“ nach Erlass des neunten Schulrechtsänderungsgesetzes ein „große[r] Fachtag 2013“ mit einem Professor, dessen Name den Interviewten leider nicht mehr bekannt war, abgehalten. Denn „Fortbildung war ein Thema, das die Schulen [...] von Anfang an sehr intensiv genannt haben, was dringend nötig ist und da [wurden] [...] sofort Fachtage organisiert zu bestimmten Themen“. Es wurde ergänzend dazu außerdem „einzelnen Regionen Geld zur Verfügung gestellt“, damit diese sich „gemeinsam auf den Weg machen“ konnten. Einzelne „Verbünde“ von Schulen, die sich zusammenschlossen und gemeinsam organisierten, bekamen „zu Beginn auch [...] Geld [...], um sich [...] extern moderieren“ lassen zu können. Dies würde „auch immer noch“ von der Stadt Duisburg getan werden.

3. Bestandsaufnahme

Gleichzeitig gibt es auch „Inklusionsfachberater, das sind Fachberater der Schulaufsicht“, die „konkret in die Schulen gehen und die Schulen beraten“. Dies sowohl in „Einzelfällen, als auch im Rahmen von Konzeptentwicklung“. Die Inklusionsfachberater veranstalten mit den Schulen dann auch zu Themen wie der „Förderplanarbeit [...] konkrete Fachtage“. Gleichzeitig gingen jedoch auch Vertreter der Schulaufsicht in Förderschulen oder auch Schulen des gemeinsamen Lernens und beraten dort „zum Thema Konzeptentwicklung, wie [...] man die Sonderpädagogen sinnvoll einbinden [kann], [und] welche Strukturen [sich] für eine Schule [anbieten], um gut inklusiv arbeiten zu können.“

Die meisten dieser Fortbildungsangebote sind freiwillige Veranstaltungen. Es gab bisher „eine Pflichtveranstaltung“, jedoch habe man die Erfahrung gemacht, dass „Freiwilligkeit zielführender“ sei. Die Schulen fragen an und „bekommen dann Beratung“ oder es werden überdies „auch noch Fortbildungen“ angeboten.

Aus der Aussage, dass man merkte, dass Freiwilligkeit zielführender sei, könnte man also schließen, dass die Pflichtveranstaltung im Gegensatz zu den freiwilligen Veranstaltungen keinen bleibenden positiven Eindruck hinterließ, die freiwilligen Fortbildungsangebote jedoch auf individuelle Anfrage von Schulen nun wahrgenommen werden können, was zu einer höheren Zufriedenheit mit den Fortbildungsangeboten führe.

3. Bestandsaufnahme

3.3.1.6 Finanzierung

Wie bereits unter 2.2.2.5 erläutert, gibt es eine sogenannte Inklusionspauschale des Landes Nordrheinwestfalen, welche laut unseres Interviewpartners „sehr notwendig“ sei. Vor allem helfe die Inklusionspauschale „Kommunen wie Duisburg, die in der Haushaltssicherung sind“, da diese ansonsten „überhaupt nicht in der Lage [seien] [...], „Personal, das fachlich nicht Verwaltung ist [...] einzustellen“. Insofern bewertet die Stadt Duisburg die Inklusionspauschale des Landes NRW als „für [sie] wertvolle Unterstützung“. Innerhalb der Kommune hat Duisburg eine Steuerungsgruppe, wo gemeinsam überlegt wird, wofür die Mittel aus der Inklusionspauschale aufgewandt werden sollen. Duisburg habe die Inklusionspauschale dafür verwendet, drei Inklusionskoordinatoren kommunal einzustellen, die zum Beispiel „die kommunalen Angebote vernetzen“, aber auch „Schulen mit begehen“, oder „Fortbildungen mit auf die Beine stellen“. Diese mussten vor Antritt ihrer eigentlichen Arbeit ein sogenanntes „Job-Shadowing“ durchlaufen, was bedeutet, dass sie „zum Start ihrer Arbeit in jedem Amt [...] eine Woche hospitieren haben und darüber dann auch die Sichtweise der jeweiligen Ämter [...] kennengelernt haben“. Aus dem Grund seien die Inklusionskoordinatoren „gut vernetzt innerhalb der Kommune“, was deren Arbeit nochmal einfacher mache.

Zusätzlich zu der Inklusionspauschale gibt es auch den Belastungsausgleich, sowie den Inklusionsfond (10.000€ jährlich). Die Mittel aus dem Inklusionsfond werden von der Stadt Duisburg genutzt, um Fortbildungen zu finanzieren. Laut Aussage der Stadt sei der Belastungsausgleich zwar nur „ein Tropfen auf den heißen Stein“, aber es wird auch deutlich gesagt, dass sie ohne diese zusätzlichen Mittel „überhaupt nicht in der Lage gewesen [wären]“ die Themen des Planungskonzeptes umzusetzen.³³⁷

³³⁷ Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

3.3.1.7 Unterstützung des LVR

Zusätzlich zu den Mitteln vom Land, stellt auch der LVR Hilfe zur Verfügung. Zum einen leistet er Hilfe bei Einzelfällen, falls die kommunalen Mittel ausgeschöpft sind, was von der Stadt Duisburg als „sehr hilfreich“ bewertet wird. Zum anderen sei aber auch das Fachwissen vom LVR „sehr wertvoll“, da die Stadt Duisburg zum Beispiel im Bereich Hören „wenig Kompetenz“ habe, da sie in diesem Bereich keine Förderschule haben. Insofern konnte die Stadt hier von dem Fachwissen des LVR profitieren, da eine Fachkraft des LVR die Inklusionskoordinatoren der Stadt Duisburg im Bereich Hören „fit gemacht hat“. Aber auch insgesamt „ist es einfach gut, das [gesamte Fachwissen] gebündelt beim Landschaftsverband zu wissen und da auch abrufen zu können“.

Über die genannten Hilfen, die der LVR bereits zur Verfügung stellt, hat das Interview ergeben, dass die Stadt Duisburg sich darüber hinaus „gut vorstellen könnte“, dass „der Landschaftsverband [...] eine Vernetzungsfunktion zu anderen Kommunen übernehmen [könnte]“. Genauer ist damit gemeint, dass der LVR auf die Kommunen zugehen, sie zu bestimmten Themen einladen „und darüber [...] eine Qualitätsentwicklung in Gang setzen“ könnte. Als konkretes Beispiel ist hier das Thema „Inklusion im Ganztage“ gefallen, wozu es vom LVR bereits Qualitätszirkel gibt.³³⁸

3.3.1.8 Rückmeldungen

Die Stadt Duisburg erhalte „sehr individuelle“ Rückmeldungen, welche sich meist auf „bestimmte Problemfelder“ beziehen. Diese reichen von allgemeinen Fragen wie zum Beispiel: „Wo kann mein Kind am besten beschult werden?“, über personelle bis hin zu organisatorischen Fragen.³³⁹ Es wird eindeutig betont, dass es sich um „individuelle Einzelfallberatungen“ handele, weshalb die Stadt mit dem Fragesteller „im Gespräch und in Kontakt“

³³⁸ Interview vom 07.05.2018

³³⁹ Ebd.

3. Bestandsaufnahme

bleibe. Bei den Gesprächen seien „dann auch häufig [...] die Eltern und [...] die Schulleitung dabei“. So soll gewährleistet werden, dass angezeigte Probleme auch individuell gelöst werden. Rückmeldungen im Sinne eines Feedbacks zu Erfolgen habe es noch nicht gegeben, da es noch keine Schüler gebe, die „im Rahmen dieser neuen Gesetzgebung“ die gesamte Schullaufbahn durchlaufen haben. Vergleichbar zum Abschluss der gesamten Schullaufbahn wäre „höchstens die Grundschule“, welche die Schüler „dann erfolgreich auf eine weiterführende Schule“ verlassen. Hier würde es dann „um das Übergangsmanagement“ gehen, welches von der Schulaufsicht getragen werde. Hierfür gibt es ein Programm, welches auf Basis des Wohnortes des Kindes und dessen persönlichen Unterstützungsbedarfes errechnet, welche weiterführende Schule sich am besten eigne. Darauf aufbauend folgt eine individuelle Prüfung, ob die Schule tatsächlich den Bedürfnissen des Kindes entsprechen könne. Die Schulaufsicht ihrerseits bekomme „ab und zu [...] Rückmeldungen“ von Eltern, in welchen diese sich dafür bedanken, „dass [die Schulaufsicht] sich so gut gekümmert hat und dass sie individuell beraten [wurden]“. Rückmeldungen dieser Art gebe es „aber eher selten“. Das Thema der „Ganztagsinklusion“ ist „auch aus Rückmeldungen von [...] Eltern erwachsen“, welche gesagt hätten, dass sie ein Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben und auch den Ganzttag nutzen wollen. Hier gelte es nun zu schauen, „welche Unterstützungsmöglichkeiten“ es gebe. „Auch das ist Inklusion“.³⁴⁰

3.3.1.9 Bisherige Erfolge und Ausblick

Trotz der „schwierigen Rahmenbedingungen, in denen Inklusion stattfindet“, berichtet die Stadt Duisburg, dass „sie das hier in Duisburg [...] gut hinkommen“ und den Kindern sowie den Eltern „wirklich die bestmögliche Lösung anbieten und eine gute Kommunikationskultur haben“. Auch im Vergleich zu anderen Kommunen gebe es „wenig Widerstand zu dem Thema,

³⁴⁰ Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

sich inklusiv auf den Weg zu machen“, da eine Bereitschaft bestehe, „sich da [...] weiter zu entwickeln“. Folglich „sind natürlich Themen [...] entstanden, die [...] zu Erfolgen geführt haben“. Als Beispiele werden hier die regelmäßig stattfindenden Fortbildungen, das Einstellen der Inklusionskoordinatoren, das Umbauen einiger Schulen, „dass [die Stadt Duisburg] das Thema regelmäßig auf der Tagesordnung“ hat und zuletzt auch das Projekt des Lernhagens aufgeführt. Ausschlaggebend für die ständige Weiterentwicklung sei vor allem, dass die Stadt sowohl aus Fehlern als auch aus Problemfeldern lerne.

Verbesserungspotential bestehe vor allem bei den Finanzen und beim Personal, hier insbesondere „Personal im schulischen Bereich“, wie zum Beispiel Lehrer und „multiprofessionelle Teams“, bestehend aus Sozialarbeitern, Sonderpädagogen, Erziehern, Integrationshelfern und Sprachförderern. Darüber hinaus könne man sich „inhaltlich [...] immer verbessern“, weshalb „[die Stadt] [...] immer daran weiterarbeiten [werde], Kompetenzen zu stärken [und] Strukturen aufzubauen“. Inhaltlich sei „man ja nie mit einer Entwicklung am Ende“. Hilfreich, um die Verbesserungen zu erreichen, wäre, wenn „die gesetzlichen Rahmenbedingungen [mal eine Zeit lang] halbwegs stabil blieben“, um die an den Schulen neuen Strukturen „dann auch routiniert [...] einzuführen, bevor wieder eine neue Änderung kommt und man wieder neu überlegen muss“. Hier werden als Beispiel die Gymnasien aus Duisburg genannt, welche „sich [...] auf den Weg gemacht haben inklusiv zu beschulen“ und das auch „sehr sehr gut [machen]“. An diesen Schulen sei „Knowhow [...] etabliert“, weshalb es „einfach bedauerlich“ sei, wenn man dann „wieder gucken“ müsse, „wohin [die Stadt das Knowhow] transferieren“ könne und wer das übernehmen könne.³⁴¹

³⁴¹ Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Hinblick auf Verbesserungen sei „aber auch, Bewährtes bewusst [zu] machen“, sprich „den Schulen [...] Erfolge aufzuzeigen“, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, „was man überhaupt schon erreicht hat“.

Um die schulische Inklusion in Duisburg noch weiter voranzubringen, seien zum einen „Fortbildungen zur Konzeptentwicklung [...] geplant“, damit die Schulen weiter an ihren eigenen Konzepten arbeiten können. Außerdem sollen weiterhin Beratungsgespräche, „auch individuell an den Schulen“, stattfinden, in welchen es „um die Ausgestaltung der schulischen Inklusion geht“. Aufgrund von „zusätzliche[n] Mittel[n] in der Inklusionspauschale“ könne zukünftig auch der Ganztagsunterricht gestärkt werden, sprich man könne „nochmal Personal“ in den Ganztagsunterricht investieren, was dafür spreche, dass es sich um „eine größere Geschichte“ handle. Allerdings sei dieses Thema noch „eine riesige Baustelle“, wo „noch einiges zu tun“ sei. Das läge vor allem an der „Unterfinanzierung“ des Themas, wobei die Inklusionspauschale des Landes „es [der Stadt] ermöglicht [...], solche Sachen zu überlegen“ und „das Knowhow aufzubauen und [...] qualitativ voranzubringen“. Es wird klar betont, „[der Ganztagsunterricht] gehört zur Schule dazu, weil Schule [...] eben heute [...] mehr als Unterricht [ist]“. Hier sieht die Stadt Duisburg „eine interessante Schnittstelle für den Landschaftsverband [...], die Ganztagsinklusion“.

Um den Block rund um die erzielten Erfolge, Verbesserungsmöglichkeiten und Zukunftspläne abzurunden, haben wir diesen mit der Frage abgeschlossen, wie eine vollkommen gelungene Inklusion in den Augen unserer Interviewpartner aussehe. Die Antwort darauf kam ohne Zögern.³⁴² Inklusion bedeute für unsere Interviewpartner nicht, dass „nur Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“ in der Gesellschaft inkludiert würden, vielmehr bedeute Inklusion, dass sich „alle Menschen, die im System tätig sind, [...] eine komplette Kommune“, und zwar „unabhängig von Geschlecht,

³⁴² Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

Behinderung, Nichtbehinderung Begabung und wie auch immer“, „so entwickeln können, wie sie das möchten“. Aktuell rede man zwar über schulische Inklusion, dass sei aber „eine gelungene Integration in der Schule“. „Die Begriffe werden [...] im Moment anders verwendet“. Inklusion sei „ein langer Weg“, aber „man [könne] sich auf diesen Weg machen“. Ob dieser Weg erfolgreich begangen werde, „steht und fällt natürlich mit den Ressourcen und Rahmenbedingungen“ und auch „mit der Haltung der Menschen“. Daher sei ein wichtiger Bestandteil des Weges „das Thema Fortbildung [...], aber auch [die] Qualitätsentwicklung im Ganztage“. Für gelungene Inklusion müssten „alle multiprofessionellen Kräfte“ zusammenarbeiten. „Wenn man Inklusion wirklich haben möchte, dann muss man auch die Rahmenbedingungen dafür schaffen und die sind noch nicht gegeben.“³⁴³

³⁴³ Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

3.3.2 Das Projekt Lernhafen

3.3.2.1 Idee und Entstehungsprozess

„Manchmal brauchen Kinder keine neue Schule, sondern einfach nur einen sicheren Hafen, um zur Ruhe kommen zu können“³⁴⁴, so lautet der Leitsatz des Lernhafens Duisburg. Die Entwicklung der Idee des Lernhafens begann damit, dass sich mehrere Schulen in Duisburg eine „gesonderte Unterstützung für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung“ wünschten, da sie sich in diesem Bereich „am wenigsten aufgestellt“ fühlten. Der Ansatz, diese Herausforderung mit Fortbildungen zu lösen, wurde zunächst zugunsten der Beispielbetrachtung in anderen Kommunen verworfen. Unter anderem gab es die Überlegung, sich am Modell der Villa Interim in Münster zu orientieren.³⁴⁵ Hierbei handelt es sich um einen „überschulischen Lernort der weiterführenden Schulen in Trägerschaft der Stadt Münster“, wo Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung ein Jahr lang so gefördert werden, dass sie wieder in das Regelschulsystem zurückgeführt werden können.³⁴⁶ Diese Überlegung wurde jedoch nicht weiter verfolgt, da man sich nicht durch eine „Inklusion in einem exklusiven Beschulungsort [...] der Schwierigkeiten der Kinder entledigen“ wollte. Die daraufhin gebildete Arbeitsgruppe „setzte sich zusammen aus Schulleitungen von Förderschulen, Grundschulen, Schulaufsicht, den Inklusionskoordinatoren und dem Jugendamt“, da das Jugendamt beispielweise auch „viele Hilfen für Kinder mit emotional-sozialem Unterstützungsbedarf“ finanziert. Im Laufe der Zeit entwickelte sich der Gedanke, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst an ihrer Schule verbleiben sollen, um eine „Kultur des Behaltens [zu] fördern“. Die Arbeitsgruppe wuchs weiter, da während der Bearbeitung festgestellt wurde, dass weitere Kooperationspartner notwendig waren. Daher wurde sowohl eine Schule für

³⁴⁴ Konzept Lernhafen Duisburg (2017) URL: <http://t1p.de/cstw> (Abruf v. 25.05.2018) S. 3

³⁴⁵ Interview vom 07.05.2018

³⁴⁶ Jugendhilfe in der Villa Interim, muenster.de. URL: <http://t1p.de/r7ya> (Abruf v. 25.05.2018)

3. Bestandsaufnahme

Kranke, als auch die Kinder- und Jugendpsychiatrie einbezogen, da wiederholt das Thema Schulabsentismus aufkam. In dieser Gruppenkonstellation „hat sich dann dieses Konzept des Lernhafens entwickelt und wird immer weiterentwickelt, [...] [da sich das Projekt] erst ganz am Anfang [befindet]“. ³⁴⁷ Ein wichtiger Grundsatz dabei ist eine „ganz individuell auf die Bedürfnisse des jeweiligen Schülers zugeschnitten[e]“ Beschulung und Unterstützung. ³⁴⁸

3.3.2.2 Was ist der Lernhafen?

Der Lernhafen ist kein Ort, er ist quasi ein „fiktiver Ort“. Das „Konzept der externen Lernorte“ hatte die Arbeitsgruppe zu Beginn ja schon ausgeschlossen. Der Lernhafen setzt sich zusammen aus der sogenannten Clearingstelle und verschiedenen schulischen Angeboten. Die Clearingstelle wird von einem multiprofessionellen Team gebildet. ³⁴⁹ Die Clearingstelle betrachtet die Schwierigkeiten der Schüler, erfasst Zusammenhänge und vernetzt bestehende oder entwickelt neue Unterstützungsangebote. Nach der Sichtung der eingehenden Anfragen wird im Rhythmus der Schulferien von der Clearingstelle über diese Anfragen beraten. Die bei der Fallbesprechung anwesenden Personen variieren von Fall zu Fall, da es bei manchen Fällen sinnvoll ist, beispielsweise auch die Klassenleitung einzuladen.

Der Ablauf der Beratungen in der Clearingstelle wird im Konzept des Lernhafens wie folgt dargestellt:

- „1. Die Schule des jeweiligen Schülers stellt, über die Schulleitung, eine Beratungsanfrage an das Team der Clearingstelle.
2. Der Antrag wird auf Vollständigkeit geprüft.

³⁴⁷ Interview vom 07.05.2018

³⁴⁸ Konzept Lernhafen Duisburg (2017) URL: <http://t1p.de/cstw> (Abruf v. 25.05.2018) S. 3

³⁴⁹ Ebd. S. 4

3. Bestandsaufnahme

3. Ein Team der Clearingstelle (Schulaufsicht, Vertreter der Förderschule, Schulberatung) sichtet die Anfragen und berät, wer bei der Fallbesprechung anwesend sein sollte (maximal 6 Personen).
4. Einladung an die Mitglieder der Fallbesprechung.
5. Ggf. findet eine Beratung der Schule statt.
6. Die Clearingstelle berät über die Anfrage und plant weitere Handlungsschritte, die Beratung wird dokumentiert.
7. Die Schule erhält eine Rückmeldung über die besprochenen Unterstützungsmaßnahmen.
8. Durchführung der Maßnahmen / Handlungsschritte.
9. Evaluation der geplanten Maßnahmen zusammen mit der Schule.
10. Ggf. erneute Beratung der Clearingstelle.³⁵⁰

3.3.2.3 Wen unterstützt der Lernhafen?

Der Lernhafen richtet sich laut des Konzeptes „besonders an Kinder und Jugendliche, deren Verhalten uns in unserem pädagogischen Selbstverständnis verstört und herausfordert“.³⁵¹ Bei den Schülerinnen und Schülern, die Unterstützungsangebote des Lernhafens wahrnehmen können, müssen „alle schulischen Maßnahmen ausgeschöpft und nachvollziehbar dokumentiert“ sein³⁵² und „außerschulische Beratungs- und Unterstützungsangebote [...] keinen Erfolg gezeigt“ haben. Außerdem ist bei ihnen „eine zielführende schulische Förderung [...] zurzeit nicht möglich“.³⁵³

Die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler im Lernhafen „erhalten als Unterrichtsstörungen eine besondere Bedeutung“.³⁵⁴ Folgende Verhaltensweisen sind laut des Konzeptes beispielhaft für Schülerinnen und Schüler des Lernhafens:

³⁵⁰ Konzept Lernhafen Duisburg (2017) URL: <http://t1p.de/cstw> (Abruf v. 25.05.2018) S. 5

³⁵¹ Ebd. S. 3

³⁵² Ebd. S. 4

³⁵³ Ebd. S. 6

³⁵⁴ Ebd. S. 4

3. Bestandsaufnahme

Externalisierende Verhaltensweisen	Internalisierende Verhaltensweisen
Aggressives verbales und körperliches Ausagieren (z.B. Provokationen, Beleidigungen, körperliche Angriffe auf Menschen)	Autoaggressive Verhaltensweisen (z.B. sich selbst verletzen / ritzen)
Unkontrollierte Impulsivität (z.B. Zerstörung von Sachen)	Antriebslosigkeit (z.B. fehlende Lernmotivation, Verweigerung)
Konzentrationsschwierigkeiten	In-Sich-Gekehrt-sein (z.B. Verstummen, Rückzug, Niedergeschlagenheit, Angst)
Oppositionelles Verhalten (z.B. hohe Konfliktbereitschaft auch bei Kleinigkeiten, Widerstand gegen Anweisungen, Nichteinhalten von Vereinbarungen, Regeln)	Einnässen/Einkoten
Distanzlosigkeit	Beziehungsunfähigkeit (z.B. unsicher, vermeidend)

Abbildung 16: Beispielhafte Verhaltensweisen für Schülerinnen und Schüler des Lernhafens³⁵⁵

Im Lernhafen geht es darum, „die Barrieren für das Lernen abzubauen und Maßnahmen zu entwickeln, die ein Lernen ermöglichen“.³⁵⁶

Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf stellt „keine Zugangsvoraussetzung [dar], um in den Lernhafen zu kommen“. Das bedeutet, dass für den Zugang zum Lernhafen kein AOSF-Gutachten vorliegen muss.³⁵⁷ Für die Schülerinnen und Schüler des Lernhafens ist „die Förderschule [...] nicht das Richtige, die allgemeine Schule [...] nicht das Richtige, die brauchen etwas ganz Anderes“.³⁵⁸

³⁵⁵ Manual Inklusion, 3. Themenheft (2017) Bezirksregierung Düsseldorf, S. 11

³⁵⁶ Konzept Lernhafen Duisburg (2017) URL: <http://t1p.de/cstw> (Abruf v. 25.05.2018) S. 4

³⁵⁷ Interview vom 07.05.2018

³⁵⁸ Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

3.3.2.4 Unterstützungsangebote

„Die [Unterstützungs-] Angebote des Lernhafens entwickeln sich mit den Schülerinnen und Schülern, die vom Lernhafen betreut werden und deren individuellen Förderbedürfnissen.“³⁵⁹ Aufgrund dieser individuellen Anpassung der Unterstützungsangebote an die Schülerinnen und Schüler, gibt es keine allgemeinen Angebote, die hier präsentiert werden könnten. Da der Lernhafen aktuell noch am Anfang steht, sind individuelle Maßnahmen noch nicht abgeschlossen. Es besteht aber beispielsweise „die Möglichkeit, dass Schüler [...] zeitweise [...] an [einem] erlebnispädagogischen Projekt teilnehmen“. Die Häufigkeit der Teilnahme richtet sich hierbei wieder nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.³⁶⁰ Ein solches erlebnispädagogisches Angebot kann zum Beispiel an der Alfred-Adler-Schule, einer Förderschule für Kinder mit sozialem und emotionalem Unterstützungsbedarf, wahrgenommen werden.³⁶¹ Dort sind aktuell auch einige Schülerinnen und Schüler des Lernhafens „angedockt“, bei denen „wieder eine Rückführung stattfinden wird“, sobald sie „wieder soweit stabilisiert sind“. Dies betrifft insbesondere Kinder, die über einen längeren Zeitraum nicht zur Schule erschienen sind. Ein weiteres Beispiel für ein Angebot des Lernhafens ist die Versorgung von Schülerinnen und Schülern mit gymnasialen Inhalten. Dabei handelt es sich um „Kinder mit Autismus-Spektrumsstörungen im gymnasialen Bildungsgang, [...] die aufgrund ihres Verhaltens im Moment noch nicht im gemeinsamen Lernen beschult werden können“. Für sie werden momentan Möglichkeiten entwickelt, sie „an einer Förderschule anzudocken, mit gymnasialen Inhalten zu versorgen [...] und dann mit einer Integrationshilfe zurückzuführen in das gemeinsame Lernen an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule“. ³⁶²

³⁵⁹ Konzept Lernhafen Duisburg (2017) URL: <http://t1p.de/cstw> (Abruf v. 25.05.2018) S. 6

³⁶⁰ Interview vom 07.05.2018

³⁶¹ Konzept Lernhafen Duisburg (2017) URL: <http://t1p.de/cstw> (Abruf v. 25.05.2018) S.6

³⁶² Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

Damit die Schülerinnen und Schüler die Unterstützungsmaßnahmen des Lernhafens erhalten können, muss die Anfrage der Schulleitung sehr umfassend sein. Dafür enthält das Konzept des Lernhafens aber im Anhang konkrete Vorlagen und Beispielfragen, die bei der Erstellung einer Fallbeschreibung helfen. Zudem ist dem Konzept eine Auflistung von vorbeugenden Maßnahmen beigefügt, die bei herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern zunächst ergriffen werden können.³⁶³

3.3.2.5 Zuständigkeit, Finanzierung und Verbreitung

Der Lernhafen ist „ein Projekt der Schulaufsicht in Kooperation [...] mit den gesamten, auch städtischen Einrichtungen“. Im Moment ist die Schulaufsicht dafür zuständig, die hauptsächliche Koordinierung wird aber neuerdings von einem Inklusionskoordinator übernommen. Dieser wird in Zukunft sowohl die Vorsichtung der Anfragen in Absprache mit der Schulaufsicht tätigen, als auch die Treffen der Clearingstelle moderieren.

Die Ressourcen für die Unterstützungsangebote des Lernhafens werden aus unterschiedlichen Quellen bezogen. Einige der Kooperationspartner sind „städtisch finanziert“, zusätzlich werden Ressourcen von der Bezirksregierung bereitgestellt. Je nachdem, welche Förder- oder allgemeinen Schulen in die konkrete Unterstützungsmaßnahme einbezogen sind, werden die Ressourcen aus der jeweiligen Schule genutzt. Bei der bereits erwähnten Nutzung des erlebnispädagogischen Angebotes einer Förderschule, sind die notwendigen Ressourcen „an der Förderschule ja da“. Ressourcen aus den allgemeinen Schulen kommen unter anderem bei dem Beispiel der Versorgung von Schülerinnen und Schülern mit gymnasialen Inhalten zum Einsatz. Hier „werden Ressourcen aus dem Gymnasium entsprechend genommen“.

Insgesamt wird also viel mit den Ressourcen der Kooperationspartner gearbeitet, die sich an den einzelnen Maßnahmen beteiligen.³⁶⁴

³⁶³ Konzept Lernhafen Duisburg (2017) URL: <http://t1p.de/cstw> (Abruf v. 25.05.2018) S. 10

³⁶⁴ Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

Es waren unter anderem auch „viele Schulen an der Konzeptentwicklung beteiligt“, sodass das Konzept des Lernhafens an vielen Schulen von vornherein bekannt war. Weiterhin wurde „das Konzept [per E-Mail] versendet, [es] ist einsehbar, [wurde] in Schulleiterdienstbesprechungen thematisiert, [Vertreter] sind durch die Lande gereist und haben auch die Schulsozialarbeiter informiert, waren da bei Treffen mit dabei, [es wurde] bei Jugendamt nochmal in bestimmten Kreisen kommuniziert [und] [...] immer wieder in Beratungssituationen auch erklärt und überlegt, ob das für Schüler eine Möglichkeit wäre“.

3.3.2.6 Rückmeldungen zum Konzept des Lernhafens

Die geplante Evaluation nach dem ersten Halbjahr des Schuljahres 2017/18 konnte leider nicht wie geplant durchgeführt werden. Dies lässt sich möglicherweise auf die Startschwierigkeiten zu Beginn des Projektes zurückführen, als die Nachfrage der Schulen fehlte. Nachdem klar wurde, dass es daran lag, „dass die Schulaufsicht so doll in diesem Projekt involviert ist“, wurde die Koordination dem Inklusionskoordinator übergeben. Damit wollte man „ein bisschen aus dieser Zuständigkeit der Schulaufsicht raus, [...] [da festgestellt wurde, dass] eine gewisse Hemmschwelle besteht, sich an die Schulaufsicht zu wenden, weil es dann so aussieht, als käme man mit seinen Schülern nicht klar“. Eine Evaluation erfolgte bisher nur für sich selbst in der Form, dass aufgrund der Rückmeldungen der Schulen eine Strukturveränderung eingeleitet wurde. Weitere Erfahrungsberichte der Schulen erfolgen regelmäßig während der Durchführung der Maßnahmen. Es gibt beispielsweise Kinder, über die in der ersten Clearingstellensitzung gesprochen wurde, bei denen festgestellt wurde, dass die geplanten Maßnahmen in ihrer eigentlichen Form nicht stattfinden können, sodass sie erneut in der zweiten Clearingstellensitzung besprochen wurden.³⁶⁵ Daher steht die Koordination des Lernhafens im ständigen Austausch mit den Schulen, da die

³⁶⁵ Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

Maßnahmenfindung und die Frage nach deren Wirksamkeit ein „ständiger Prozess“ ist. Da es sich bei den Schülerinnen und Schülern des Lernhafens um „Kinder [handelt], die schon lange Probleme haben“, sind die „Maßnahmen [...] langfristig angelegt“. Daher gibt es nach der bisher kurzen Laufzeit des Lernhafens noch keine Rückmeldungen über den Erfolg dieser langfristigen Maßnahmen.³⁶⁶

3.3.2.7 Zukünftige Weiterentwicklung

Der Lernhafen ist „nach den Sommerferien 2017 [...] mit der Clearingstelle an den Start [gegangen]“. Im ersten Halbjahr sollte es „verstärkt um die Beratung von Schülerinnen und Schülern aus den Grund- und Hauptschulen“ gehen.³⁶⁷ Entgegen der im Konzept des Lernhafens angekündigten Ausweitung im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2017/18 auf die weiterführenden Schulen, ist der Lernhafen „jetzt erstmal in den Grundschulen verblieben, [hat aber] [...] jetzt trotzdem schon Schüler aus dem Sek I-Bereich mit aufgenommen, [...] [bei denen] massiver Unterstützungsbedarf [besteht], wie zum Beispiel Schüler mit der Autismus-Spektrumstörung im gymnasialen Bildungsgang“. Die Überlegungen zur Gestaltung der Ausdehnung auf den Sek I-Bereich sollen nach der ersten Evaluation erfolgen. Die Weiterentwicklung des Konzeptes „hängt natürlich [...] von den Kindern ab, die kommen“. Eventuell sollen „noch Stellen im Rahmen von Schulsozialarbeit kapitalisier[t]“ werden. Einen weiteren Punkt stellt die Organisation von Transportmöglichkeiten dar, denn „die Schüler müssen ja flexibel sein, wenn sie zum Beispiel zu einem Angebot fahren“. Auch diese Entwicklung wird einzelfallbezogen erfolgen. Das Konzept wird also, wie auch die einzelnen Unterstützungsangebote des Lernhafens, „mit den Bedürfnissen der Schüler“ weiterentwickelt.³⁶⁸

³⁶⁶ Interview vom 07.05.2018

³⁶⁷ Konzept Lernhafen Duisburg (2017) URL: <http://t1p.de/cstw> (Abruf v. 25.05.2018) S. 6

³⁶⁸ Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

3.3.3 Exemplarische Schule: Grundschule

Bei dem Besuch einer Grundschule in Duisburg konnte ein Interview mit einer Lehrerin, einem Sonderpädagogen und einer Integrationshelferin geführt werden. Hierbei handelt es sich um die Lehrerin einer Klasse im vierten Schuljahr, in der fünf Kinder einen Förderbedarf haben. Darunter befindet sich ein Kind mit dem Förderschwerpunkt Sprache, eines mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ein Kind mit den Förderbedarfen Sprache und körperliche und motorische Entwicklung. Diese drei Kinder werden zielgleich unterrichtet. Die anderen zwei Kinder weisen den Förderschwerpunkt Lernen auf und werden zieldifferent unterrichtet.³⁶⁹

Die Begriffe „zielgleich“ und „zieldifferent“ beschreiben die Art der Förderung der Kinder. In den Lehrplänen werden „Erwartungen formuliert, die deutlich machen, welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen“. Kinder, die „aufgrund einer geistigen Behinderung oder einer nachhaltigen Lernstörung nicht in der Lage sind, die in den Lehrplänen formulierten Ziele zu erreichen“, können nicht zielgleich unterrichtet werden. Sie werden stattdessen zieldifferent unterrichtet, indem sie von den Lehrkräften individuelle Förderpläne erhalten.³⁷⁰

3.3.3.1 Vorbereitung und Fortbildung des Schulpersonals

Mittlerweile werden Fortbildungen angeboten, die sich zum Beispiel mit dem Förderschwerpunkt Lernen und dem zieldifferenten Unterricht für diese Kinder beschäftigen. Daran haben auch bereits Kollegen aus der exemplarischen Grundschule teilgenommen. Als die befragte Lehrerin allerdings vor circa 20 Jahren eine Klasse bekam, in der gemeinsames Lernen praktiziert wurde, gab es diese Fortbildungen noch nicht, sodass sie „einfach

³⁶⁹ Interview vom 28.05.2018

³⁷⁰ Schulministerium.nrw.de, URL: <http://t1p.de/9oeg> (Abruf v. 04.06.2018)

3. Bestandsaufnahme

in eine Klasse reingewachsen“ sei.³⁷¹ Sie habe von dem in der Klasse vorhandenen Sonderpädagogen „unheimlich viel gelernt“. Auch wöchentliche Gespräche über die Kinder der Klasse waren sehr hilfreich.

Die einzige Art der Vorbereitung stellte damals ein Arbeitskreis dar, in dem ein Austausch stattfinden konnte, direkte Fortbildungen gab es jedoch nicht. Diese habe sich die Lehrerin jedoch insbesondere für den Umgang mit Kindern gewünscht, die zieldifferent unterrichtet werden, so wie es sie heute gibt. Mit den anderen Förderbedarfen umzugehen sei „nicht so schwierig“, außer bei Spezialfällen wie dem Förderschwerpunkt Sehen.

Für eine Tätigkeit als Integrationshelfer (im Folgenden I-Helfer) benötigt man keine festgelegten Qualifikationen. Im Fall der befragten I-Helferin gab es ein Vorstellungsgespräch, bei dem sie „auch über die Situation und den Entwicklungsstand des Kindes informiert wurde“. Neben einem zusätzlichen Hausbesuch fanden vor Beginn der Tätigkeit allerdings keine weiteren Schulungen oder anderweitigen Vorbereitungen statt.³⁷²

3.3.3.2 Unterrichtsgestaltung und Schulalltag

Die besondere Unterrichtsgestaltung für Kinder mit Förderbedarf hängt insbesondere davon ab, ob diese Kinder zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden. Werden sie zielgleich unterrichtet, bekommen sie als Nachteilsausgleich „eventuell nochmal [...] ein paar Minuten mehr Zeit“.

Kinder, die zieldifferent unterrichtet werden, müssen hingegen „nicht den Lehrstoff der Grundschule machen, [sie] werden nach den Richtlinien unterrichtet, entsprechend ihres Förderbedarfes“. Die individuelle Förderung dieser Kinder besteht häufig aus „Wochenplänen oder Arbeitsblättern für Woche, [mit denen sie] sich während des Klassenunterrichts [beschäftigen]“. Zu

³⁷¹ Interview vom 28.05.2018

³⁷² Interview vom 28.05.2018

3. Bestandsaufnahme

diesen Aufgaben bekommen sie anschließend eine Rückmeldung.³⁷³ Aufgrund der aktuell geringen Zahl an verfügbaren Sonderpädagogen, werden die Kinder, die zieldifferent unterrichtet werden und auf verschiedene Klassen aufgeteilt sind, zusätzlich „vielleicht zwei oder drei Stunden in der Woche zusammen rausgezogen und gehen mit dem Sonderpädagogen in einen extra Raum und werden dann da unterrichtet“.

Das Thema Inklusion werde im Unterricht nicht thematisiert, jedenfalls nicht das Wort selbst. Die Inklusion werde aber täglich gelebt, „weil in den Klassen so viele unterschiedliche Kinder sind, von Hautfarbe über Leistung, über Religion, über was es auch immer gibt und insofern ist es jeden Tag Thema“. Die Inklusion stellt also eine Selbstverständlichkeit dar. Für die Kinder seien die Unterschiede zwischen ihnen „nie ein Thema“ gewesen. Sichtbare Behinderungen wie die Gebundenheit an einen Rollstuhl riefen keine ablehnende Haltung hervor, stattdessen wollten alle Kinder helfen und den Rollstuhl schieben. Auch bei anderen Förderschwerpunkten fokussierten sie sich auf andere Talente der Kinder, beispielsweise dass jemand zwar „nicht gut rechnen [könne], [...] aber [dafür] toll malen“ oder dass jemand „immer noch nicht lesen [könne], aber [...] super im Sport [sei]“. Es gebe zwar Sticheleien, aber die habe „man in einer normalen Klasse auch“. Bei Kindern, die neu in eine Klasse mit Kindern mit Förderbedarf gesteckt werden, komme es durchaus zu befremdeten Reaktionen und auch Nachfragen, warum zum Beispiel jemand ein ganz anderes Arbeitsblatt macht. Darunter sind auch Aussagen wie „Boah, der muss aber viel weniger machen“. Wenn den Kindern aber der Grund erklärt wird, nämlich dass „das Wenige für den genau so anstrengend [ist], wie das Mehr was [andere] machen [müssen für sie]“, reagieren die Kinder „sehr gelassen und verständig“. Als eine vierte Klasse zu Zeiten des gemeinsamen Lernens einmal gefragt wurde, ob ihnen etwas aufgefallen war, was anders sei, war die Antwort: „Ja, wir waren die einzige Klasse mit zwei Lehrern“. Selbst, als daraufhin die Unterschiedlichkeit zwischen den

³⁷³ Ebd.

3. Bestandsaufnahme

Kindern thematisiert wurde, konnten sie nicht genau benennen, welches Kind einen Förderbedarf haben könnte und welches nicht.³⁷⁴

Bedenken habe es lediglich auf Seiten der Eltern gegeben, die befürchteten, dass ihr Kind nicht genug lernen könnte, wenn zu viel Zeit in Kinder mit Förderbedarf investiert werden müsste. Zu der Zeit, als das gemeinsame Lernen praktiziert wurde, mussten die Eltern gefragt werden, ob sie mit der gemeinsamen Unterrichtung ihres Kindes in einer integrativen Klasse einverstanden wären. Wo zunächst Ablehnung vorherrschte, wurde den Eltern jedoch bewusst, dass durch die damalige Doppelbesetzung der Lehrer in diesen Klassen weniger Unterricht ausfiel und die Kinder insgesamt besser betreut werden konnten, sodass die integrativen Klassen daraufhin sehr begehrt waren. Das sei jedoch „so, wie die Inklusion heute läuft, nicht mehr so gegeben“.³⁷⁵

3.3.3.3 Herausforderungen

Eine große Herausforderung sei es, „immer alle Kinder im Blick [zu] haben“. Das sei „grade bei den Kindern, die zieldifferent unterrichtet werden, besonders schwierig“. Auf „einen Sonderpädagogen an der Seite [könne man sich] nicht [...] verlassen, weil das personell einfach schwierig [sei]“. Das hätte zur Folge, dass der Lehrer ohne die entsprechende Ausbildung „letztendlich [...] fast genauso fit sein [müsse], wie der Sonderpädagoge“.

Eine weitere Herausforderung sei die Zeit. Die zusätzliche Zeit, die Kinder mit Förderbedarf brauchen, sei einfach nicht vorhanden. Zusätzlich erschwert werde dieses Problem durch die Klassengröße. Im Gegensatz zu früher, wo die Klassenzusammensetzung aus „fünf GL-Kindern [und] 15 Regelkindern [...] bei durchgehender Doppelbesetzung“ bestand, seien die Klassen heute größer und es gebe nur noch einen Lehrer, der aufgrund der Personallage nicht dauerhaft Unterstützung von einem Sonderpädagogen bekomme. Wenn die Kinder mit Förderbedarf, die zieldifferent unterrichtet wurden, in

³⁷⁴ Interview vom 28.05.2018

³⁷⁵ Interview vom 28.05.2018

3. Bestandsaufnahme

die fünfte Klasse übergehen, dann seien sie auf einem individuellen Leistungsstand, da man diesen „ja gar nicht aufholen“ könne. An dieser Stelle „werden [sie] dann weiter so gefördert, an der Stelle, wo sie halt abgeholt werden“. Dabei kann nicht vorausgesagt werden, ob sie sich weiterentwickeln oder beispielsweise in Mathe im „100er Raum“ oder sogar im „10er Raum“ bleiben.³⁷⁶

3.3.3.4 Die Rolle der Eltern

Im Fall der befragten Grundschule „werden [die Eltern] schon mit einbezogen, sehr stark“. Das betrifft insbesondere die Eltern der Kinder mit Förderbedarf, da diese „fast täglich“ Kontakt zu den I-Helfern haben. Im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen sei „der Kontakt zu den Eltern doch noch sehr intensiv“. Das liege unter anderem daran, dass die Eltern „sich aber auch so richtig Ratschläge dann bei den I-Helfern [holen], also wirklich Erziehungsratschläge, denn das sind ja dann auch nicht unbedingt immer Eltern aus bildungsnahen Häusern, die sind einfach unsicher und fragen dann nach“.

Eltern, die sich aus der Kindergartenzeit der Kinder schon kennen, unterstützen sich auch häufig. Als zum Beispiel Kinder mit Förderbedarf an der Schule „irgendwie geparkt werden sollten, weil nachmittags noch eine Veranstaltung war“, haben manche Eltern gesagt: „Ach komm, dann nehme ich den mit und dann isst der bei uns zu Mittag“. Es habe „nie irgendwie ein böses Wort [gegeben], dass Eltern sich irgendwie über Kinder beschwert haben oder die irgendwie als Last empfunden haben für die Klasse“. Lediglich unterschwellig merke man Bedenken in Bezug auf die Qualität des Unterrichts durch Störungen, die aber im Gespräch eigentlich immer geklärt werden können. Diese Bedenken gehen aber meist auch von Eltern aus, deren Kinder diese Störungen verursachen könnten. Es gebe kaum den Fall, „dass Eltern

³⁷⁶ Interview vom 28.05.2018

3. Bestandsaufnahme

[...] kommen und sich über die Kinder, die eine Behinderung haben oder irgendwie eine Beeinträchtigung, [...] beschweren“. Das Schulpersonal empfinde die Elternschaft insgesamt als tolerant.³⁷⁷

Die Resonanzen, die I-Helfer von den Eltern bekommen, reichen „von Dankbarkeit bis auch zu Vorwürfen oder zu hohen Erwartungen“. Ein Beispiel für zu hohe Erwartungen bzw. Vorwürfe ist zum Beispiel, dass der I-Helfer „das Kind gehetzt hat, wenn es ein Kind ist, das sich sehr langsam anzieht beim Schwimmunterricht“. Der Vorwurf lautet dann: „Das Kind konnte sich nicht ausreichend abtrocknen“. Dass das Kind gehetzt wurde, lag aber daran, dass „wenn die übrige Klasse zurück zur Schule geht, dann muss auch das Kind mit Förderbedarf natürlich zurück zur Schule“. Die zu hohen Erwartungen der Eltern bestehen also oft auch darin, „dass man das eine Kind so wahn-sinnig hervorhebt, aber man muss natürlich als I-Helfer auch bedenken, dass die anderen Kinder [...] auch geschützt werden oder da nicht zu kurz kommen“. Zudem gebe es Situationen, in denen die Eltern erwarten, dass der I-Helfer „sich [...] in Streitigkeiten einmischen soll, [...] Kinder müssen Streit [jedoch] auch mal selber aushalten und beheben können [...], [da] die Kinder [es sonst nicht] lernen“. Die Eltern geben solche Rückmeldungen, da sie die Situation oft „vielleicht nicht so richtig einschätzen“.³⁷⁸

3.3.3.5 Erfolge

Die Erfolge der Grundschule bestehen in der weiteren Entwicklung der Kinder nach der Grundschule. Es gebe zum Beispiel einige Kinder, „die vier Jahre [...] als Integrationskind beschult wurden, die dann vielleicht auch noch mit dem Förderbedarf an die weiterführende Schule gegangen sind und wo dann im Laufe der ersten zwei Jahre in der Sek I der Förderbedarf aufgehoben wurde“. Darunter sei auch ein Junge, der eine Entwicklungsverzögerung hatte, zieldifferent im Bereich Lernen unterrichtet wurde und jetzt an der

³⁷⁷ Ebd.

³⁷⁸ Interview vom 28.05.2018

3. Bestandsaufnahme

Gesamtschule das Abitur geschafft hat. Auch einige autistische Kinder konnten nach der Grundschule auf ein Gymnasium gehen. Weiterhin gab es Kinder, die „dann in der Erprobungsstufe zu den Klassenbesten [gehörten]“.³⁷⁹ In diesem Zusammenhang wird es als Vorteil gegenüber anderen Kindern angesehen, dass sie „gut trainiert“ wurden in den vier Jahren Grundschule, insbesondere „in ihrer Arbeitshaltung und -technik“. Beim Wechsel von der Grund- auf die weiterführende Schule kann ein Kind grundsätzlich von seinem bzw. einem bekannten I-Helfer begleitet werden, um den Übergang zu erleichtern. Wie sich diese Regelung nun nach der Einführung des Modells des I-Helfer-Pools entwickelt, wurde noch nicht festgelegt.³⁸⁰

3.3.3.6 Integrationshelfer-Pool

Der Integrationshelfer-Pool wurde mit Beginn des Schuljahres 2017/2018 an der Grundschule eingeführt und umfasst noch zwei Gesamtschulen, an jeder der drei Schulen gibt es einen Teamleiter. Morgens vor dem Unterricht, um 7:30 Uhr, wird der Einsatz der I-Helfer koordiniert, sodass „nach Möglichkeit dann kein Kind mit Bedarf unbegleitet ist“, wenn Kollegen ausfallen. Die Verteilung richtet sich danach, „welches Kind den größten Bedarf hat und ganz dringend begleitet werden muss“. Durch die Einführung des I-Helfer-Pools sei „alles viel flexibler geworden“, zudem herrsche mehr Austausch, was „die Arbeit qualitativ wertvoller“ mache. Außerdem lerne jedes Kind dadurch mehrere I-Helfer kennen, sodass bei Krankheit eines Kollegen keine den Kindern ganz fremden Mitarbeiter die Betreuung übernehmen müssten.³⁸¹

³⁷⁹ Ebd.

³⁸⁰ Interview vom 28.05.2018

³⁸¹ Ebd.

3. Bestandsaufnahme

3.3.3.7 Verbesserungspotentiale

Verbesserungspotential bestehe vor allem in den Bereichen „Kollegen, Geld [...], Räume und Ausstattung“. Auf jeden Fall werden Räume benötigt, beispielsweise ein Raum für die I-Helfer, „wo sie sich mal aufhalten können, wo sie ihre Sachen lassen können“.

Weiterhin wäre ein Auszeitraum hilfreich „für die Kinder, grade mit ES“, um einen Raum zu haben, in den man mit einem aufgebrachten Kind gehen kann, ohne zu lange suchen zu müssen.³⁸² Außerdem gebe es bei zwölf Klassen nur fünf mit einem Nebenraum. Dieser Nebenraum sei besonders wichtig, um „mal mit einer kleinen Gruppe [...] ausweichen [zu können]“, um mit dieser etwas aufzuarbeiten oder zu besprechen, ohne den normalen Unterrichtsablauf der Klasse zu stören. Die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen haben ja einen Wochenplan, mit dem sie „auch dann gerne im Nebenraum“ sitzen. Durch den „kurzen Dienstweg“ sei es einfacher, „mal eben [...] mit denen irgendwas [zu] besprechen“. Durch diese räumliche Trennung bestehe „mehr Ruhe für beide Gruppen“.

Die Grundschule habe auch keinen Fahrstuhl und nur drei ebenerdige Klassen, wodurch sie trotz einer behindertengerechten Toilette keine Kinder für das neue erste Schuljahr mehr aufnehmen könne, die eine Gehbehinderung haben. Weitere Bedarfe, die bei der Ausstattung der Schule bestehen, seien die Schalldämmung der Räume, Mobiliar und die Möglichkeit der Selbststeuerung des Verdunkelungssystems und der Heizungen, um eine angenehmere Atmosphäre zu schaffen. Die Schalldämmung bringe eine „Grundruhe“ in die Klasse, die laut eigener Erfahrung „einen Unterschied wie Tag und Nacht“ mit sich brächte. Beim benötigten Mobiliar handelt es sich beispielsweise um höhenverstellbare Tische für Kinder im Rollstuhl oder mehr Einzeltische. Im Bereich der I-Helfer wird Verbesserungspotential darin gesehen, dass vielleicht „ein I-Helfer für die ganze Klasse zuständig [sein könnte] und dadurch dann je nach Bedarf Kinder unterstützen könnte“, da der Bedarf der

³⁸² Interview vom 28.05.2018

3. Bestandsaufnahme

einzelnen Kinder auch abhängig von ihrer Tagesform sei. Zudem würde dies auch den Kindern helfen, „denen keine Stunden bewilligt werden, die aber auch eine Betreuung brauchen“. Außerdem wäre ein Springer an der Grundschule praktisch, damit bei Ausfall eines I-Helfers durch Krankheit nicht sofort jemand überwiegend Fremdes von einer der anderen Pool-Schulen kommen müsse.³⁸³

³⁸³ Ebd.

3. Bestandsaufnahme

3.3.4 Exemplarische Schule: Gesamtschule

Bei dem Besuch einer Gesamtschule in Duisburg konnte ein Interview mit zwei Lehrern und einer I-Helferin geführt werden. Hierbei handelt es sich um die Lehrer einer Klasse im achten Schuljahr, die 25 Schüler umfasst, von denen sieben Kinder einen Förderbedarf haben. Darunter befinden sich zwei Schüler mit dem Förderschwerpunkt GG (geistige Entwicklung), ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und die restlichen vier Kinder haben den Förderschwerpunkt Lernen. Von diesen sieben Schülern hatten sechs das AOSF-Verfahren zur Feststellung eines Förderbedarfes bereits in der Grundschule durchlaufen, bei einem Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurde der Förderbedarf erst in der siebten Klasse durch das AOSF-Verfahren festgestellt. Die Klasse sei insgesamt „eine extrem schwache Klasse“, da zusätzlich „zu diesen sieben attestierten Förderschülern [...] auch andere [sind], die auf einem sehr sehr schwachen Niveau sind“. In einer anderen Stadt oder einem anderen Stadtteil würde „man wahrscheinlich sagen ‚das ist eine komplette Förderschulklasse, bis auf vielleicht ein oder zwei Ausnahmen‘.“³⁸⁴

3.3.4.1 Vorbereitung und Fortbildung des Schulpersonals

Wie bereits bei der Grundschule unter 3.3.3.1, gab es auch hier für die Lehrer „keine außerschulischen Fortbildungsmaßnahmen“. Man sei „in die Materie so reingestoßen worden“. Zur Vorbereitung wäre nach dem Wunsch der Lehrer eine bessere Aufklärung sinnvoll, die sich auf die „Problematik der Einteilung der Förderkinder“ bezieht, „also die Kategorisierung, was dahintersteckt, ab wann ein Kind dazugehört“. Eine weitere gewünschte Fortbildung sei eine „Fortbildung inhaltlicher, methodischer Art, [...] also zum Fachunterricht“.³⁸⁵

³⁸⁴ Interview vom 29.05.2018

³⁸⁵ Ebd.

3. Bestandsaufnahme

Auch die befragte I-Helferin habe die gleichen Erfahrungen gemacht, wie die I-Helferin der Grundschule unter 3.3.3.1. Auch sie konnte ohne eine spezielle Ausbildung die Tätigkeit als I-Helferin beginnen, Fortbildungen folgten bei ihr „über die ganzen Jahre“. Das Lernen erfolge vor allem an den Kindern, da man sich die Frage stellen müsse: „Wie ist das Kind, wie muss ich mich jetzt verhalten?“. Die Antworten darauf lerne man dann wieder in den Fortbildungen. Sollte man mit einem Kind mal nicht klarkommen, sei das aber auch kein Problem, da man sich jederzeit an Ansprechpartner wenden könne, die bei eventuellen Problemen weiterhelfen könnten.³⁸⁶

3.3.4.2 Unterrichtsgestaltung und Schulalltag

Für einen Außenstehenden sei auf den ersten Blick in die Klasse nicht erkennbar, bei welchen Kindern es sich um Schüler mit Förderbedarf handele. Sie säßen „ganz normal im Unterricht“, lediglich die Anwesenheit eines zweiten Kollegen oder Sonderpädagogen in manchen Fächern unterscheide sie äußerlich von den anderen Kindern.

Bei der Unterrichtsgestaltung könne man jedoch nicht nur von den Kindern mit attestiertem Förderbedarf als leistungsschwächere Schüler ausgehen. Eine Fachfrau, die den Unterricht einer ehemaligen Klasse von einem der befragten Lehrer besuchte, habe gesagt: „Okay, also wenn ich Ihre Klasse hier erlebe, dann haben Sie zwar einen attestierten Förderbedarf, aber ich sehe mindestens 10 Schüler, die auch einen attestierten Förderbedarf haben müssten.“ Dieser Aspekt, welcher der Lehrerin durchaus bewusst gewesen sei, müsse also auch in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden.

Das Zusammentreffen von Kindern mit unterschiedlichsten Schwierigkeiten in einer Klasse sei „eine explosive Angelegenheit, [...] das [dürfe] man nie vergessen“.³⁸⁷

³⁸⁶ Interview vom 29.05.2018

³⁸⁷ Ebd.

3. Bestandsaufnahme

Hierbei sei die wichtigste Frage: „Wie gehe ich Unterricht an? Nehme ich die Vielfalt an?“ Am besten könne dies mit der folgenden Karikatur verdeutlicht werden:

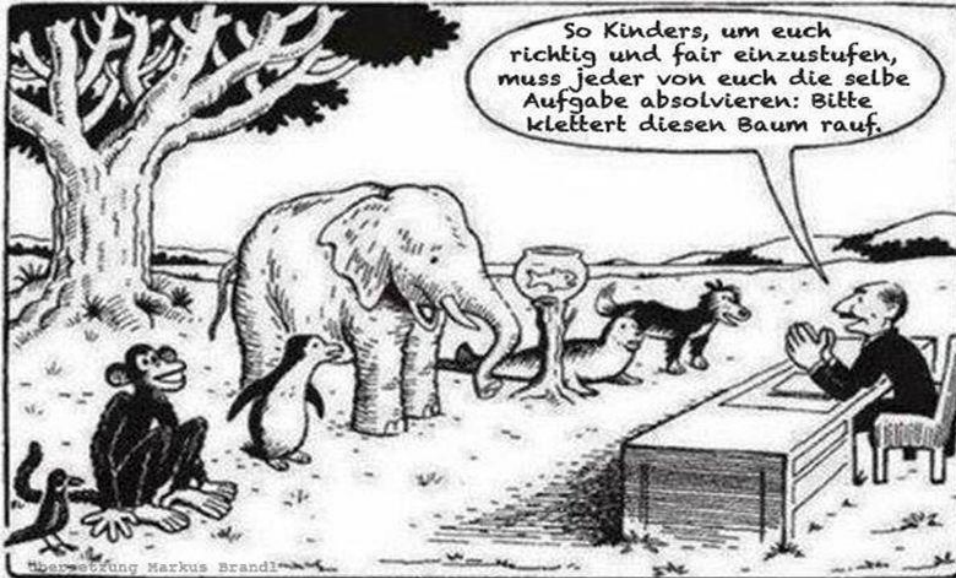


Abbildung 17: Karikatur³⁸⁸

Wenn die Kinder einfache Aufgaben bekommen, zum Teil Grandschulaufgaben unter ihrem Niveau, haben die Lehrer sie „immer [...] als friedliche, auch nicht gestresste Kinder“ erfahren. Es sei sehr wichtig, zu beachten, „dass die Kinder etwas gemäß ihrer Möglichkeiten bewältigen können“. Gleichzeitig müsse man ihnen aber auch zeigen, dass man mit ein bisschen Anstrengung noch weiterkommen könne, als man vielleicht für sich selber meine. Dies stelle eine Balance dar, in der man sich im Rahmen der Inklusion bewegen müsse.

Das Thema Inklusion werde im Unterricht nicht thematisiert.³⁸⁹ Die befragten Lehrer sehen es als „große Stärke dieser Schule, vielleicht auch des Standortes, vielleicht des Umfeldes, dass Schüler von vornherein schon – sprich im Kindergarten, in der Grundschule – mit anderen Kindern zusammenkom-

³⁸⁸ vgl. Hans Traxler, Chancengleichheit, in: Michael Klant [Hrsg.], Schul-Spott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik, Hannover 1983, S. 25

³⁸⁹ Interview vom 29.05.2018

3. Bestandsaufnahme

men, die einen Förderbedarf [...] oder [...] eine äußerlich sichtbare Behinderung haben“. Der Mitschüler mit der sichtbaren geistigen Behinderung sei „einfach ein Teil der Klasse“, auch Äußerungen, die sich auf ihn als Förder-schüler beziehen, seien nie negativ oder respektlos. Dass er weniger könne, anders aussehe und schlechter spreche, sei „für die [Mitschüler] absolut kein Problem“. Die befragten Lehrer berichteten jedoch auch von einer Situation, die sie im Hinblick auf den Förderbedarf mancher Kinder als „ein bisschen problematisch“ erlebt haben. Hier seien auf inhaltlicher Ebene differenzierte Bücher ausgegeben worden, in diesem Fall Förderausgaben und Grundausgaben. Während von den leistungsstärkeren Schülern Aussagen wie „Ih, so eine Förderausgabe will ich nicht“ getätigt wurden, nahmen die „Förderkin-der, die [...] mit einer Lernbehinderung ausgestattet“ waren, ihre Bücher möglichst unauffällig und versuchten zu verstecken, dass es sich um andere Ausgaben handelte. Solche Reaktionen führen die befragten Lehrer unter anderem auf die beginnende Pubertät der Kinder zurück. Vorher könnten die Kinder mit Aussagen wie „Du bist ein Förderschüler“ nichts verbinden, doch „irgendwann merken sie: ich mache doch was anderes, als das was die Anderen können“, sie merken also, dass sie „an kognitive Grenzen“ stoßen. Dies sei insbesondere den Schülern mit einer Lernschwäche „ein bisschen unangenehm, ein bisschen peinlich, dass sie sehen ‚ich kann ein bisschen weniger‘.“

Auf der zwischenmenschlichen Ebene spielen diese Dinge jedoch keine Rolle, die Kinder mit Förderbedarfen werden wie ganz normale Schüler akzeptiert. Beispielsweise der Schüler mit der geistigen Behinderung habe an der Schule „sehr viele Freunde [...] gewonnen, auch ältere Freunde“. ³⁹⁰ Dies sehen die befragten Lehrer insbesondere in Bezug auf seinen anstehenden Schulwechsel als großen Vorteil, da er „ja trotzdem hier in der Gegend wohnen“ bleibe und es „in diesem Umfeld hier durchaus wichtig [sei], viele

³⁹⁰ Interview vom 29.05.2018

3. Bestandsaufnahme

Freunde zu haben, Kollegen zu haben, an die er sich halten kann, falls er wirklich mal Probleme hat“.

Zwischen den Kindern mit Förderbedarf und den Kindern ohne Förderbedarf merke man auch bei außerschulischen Aktivitäten keinen Unterschied, mit Ausnahme des geistig behinderten Schülers, der auch dort spezielle Betreuung bekomme.³⁹¹

3.3.4.3 Herausforderungen

Schwierig sei vor allem die methodische Planung des Unterrichts, sodass alle Kinder mitberücksichtigt werden. Insbesondere neues differenziertes Material für jede Unterrichtsstunde vorzubereiten sei nicht möglich, selbst wenn hier der zeitliche Aspekt außer Acht gelassen werde, gebe es keine Möglichkeit, dass Material im Lehrerzimmer unterzubringen. Eine besondere Herausforderung bei der Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien seien außerdem die vielen unterschiedlichen Anforderungsniveaus, da bei genauer Betrachtung eine Unterscheidung zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern nicht ausreichend wäre, sondern durchaus sieben verschiedene Anforderungsniveaus innerhalb einer Klasse existieren können. Eine Differenzierung sei zum Beispiel in Form von Mengenreduzierung möglich, sodass leistungsschwächere Schüler nur einen Satz schreiben, während die leistungstärkeren Schüler Texte verfassen. Eine weitere Möglichkeit sei, dass Schüler, die eine Aufgabe bereits beendet haben, anderen Schülern bei der Bearbeitung helfen.

Vor allem die Zeit reiche „gar nicht“, obwohl die Klasse aufgrund der Anzahl der Schüler mit Förderbedarf relativ klein sei und mit einem „60-Minuten-Raster“ gearbeitet werde. Mit dem Unterrichtsstoff komme man nicht voran, wobei insbesondere die besseren Schüler auf der Strecke blieben. Bei einem Vergleich des Lehrplans mit dem aktuellen Lernstand der Klasse, sei

³⁹¹ Interview vom 29.05.2018

3. Bestandsaufnahme

die Klasse jetzt im achten Schuljahr inhaltlich auf dem Stand einer sechsten Klasse, was das Fach Mathematik betreffe.³⁹²

3.3.4.4 Die Rolle der Eltern

Der Begriff Inklusion sei, genau wie bei den Mitschülern untereinander, „beim Elternsprechtag kein Thema, [...] bei anderen Elternsprechabenden kein Thema“. Selbstverständlich erfolge eine Beratung der Eltern der Schüler mit Förderbedarf, beispielsweise über deren Abschlussmöglichkeiten. Für die Elterngemeinschaft sei es jedoch „erstmal kein Thema“. Dies könne unter anderem daran liegen, dass „das Interesse der Eltern an den Schülern auch nicht unbedingt das größte [sei]“, das sei aber eine Standortfrage. Als Beispiel könne hier ein Elternabend zu Beginn des Schuljahres angeführt werden, zu dem von den 25 Eltern nur drei erschienen seien.³⁹³

3.3.4.5 Erfolge

Inklusion habe in der Gesellschaft eine wichtige Funktion. Als Erfolg werde der normale Umgang mit Kindern mit Förderbedarf oder auch einer sichtbaren Behinderung gewertet, insbesondere dass diese in einer Gruppe nicht als „besondere Wesen“ wahrgenommen würden. Auch die Entwicklung eines Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten seit der fünften Klasse sei ein Erfolgsbeispiel. Während er dadurch in der fünften Klasse sehr aufgefallen sei, habe er in der achten Klasse bisher wenig bis keine Auffälligkeiten gezeigt. Dies sei „ein Verdienst des Zusammenspiels von [...] Eltern, Lehrern, Schüler“. Dieser Fall zeige erneut, dass es wichtig sei, dass „von den Eltern einfach noch nebenbei mehr gearbeitet [werde]“.³⁹⁴

³⁹² Ebd.

³⁹³ Interview vom 29.05.2018

³⁹⁴ Ebd.

3. Bestandsaufnahme

3.3.4.6 Integrationshelfer-Pool

Ob die befragte I-Helferin „an einer Schule mit oder ohne Pool arbeite, [sei für sie] kein großer Unterschied“. Durch die Einführung des I-Helfer-Pools an der Schule habe sich für sie nicht viel geändert. Sie habe aktuell ein sogenanntes Tandem, betreue also zwei Kinder aus derselben Klasse gleichzeitig. Dies sei möglich, da einer der Schüler nur sehr wenig Hilfe brauche, der andere Schüler wiederum sehr viel. Nur wenn beide Kinder krank seien, werde sie zur Betreuung zu einem anderen Kind geschickt, unter Umständen auch an eine der anderen Schulen, mit denen die Gesamtschule einen I-Helferpool bilde. Es gebe aber auch Mitarbeiter, die in manchen Stunden, in denen sie von einem Kind nicht gebraucht werden, zu einem anderen Kind geschickt werden. Hier klären häufig die jeweiligen Fachlehrer, für welche Stunden das Kind einen I-Helfer brauche. Wenn im naturwissenschaftlichen Unterricht experimentiert werde, sei es besser, wenn manche Kinder durchgehend betreut würden, im Sportunterricht hingegen bräuchten manche Kinder nur Hilfe, damit sie sich beispielsweise schneller umziehen.³⁹⁵

3.3.4.7 Verbesserungspotentiale

Die befragten Lehrer sind der Meinung, dass die von der Politik gewollte Abschaffung von immer mehr Förderschulen „genau in die falsche Richtung“ gehe. Es gebe einfach Schüler, die „an der Förderschule besser aufgehoben“ wären, da sie an der Regelschule nicht in dem Maße gefördert werden könnten, wie von einem ausgebildeten Sonderpädagogen. Auch in der aktuellen Klasse der beiden Lehrer sei aktuell noch ein Schüler mit einer geistigen Behinderung, der nach diesem Schuljahr an eine Förderschule wechseln werde. Die Förderschule sei „immer noch ein wichtiger Bestandteil“. Auch ein paar mehr Sonderpädagogen an der Schule könnten den Bedürfnissen der vielen

³⁹⁵ Interview vom 29.05.2018

3. Bestandsaufnahme

Kinder nicht allumfassend gerecht werden.³⁹⁶ Trotzdem seien Sonderpädagogen die Sache, die momentan am meisten an der Schule fehle. Materialien werden nicht so dringend benötigt wie „Menschen, die bei den Kindern sind“. Der Schüler mit der geistigen Behinderung hatte beispielsweise früher zusätzlich zu seiner I-Helferin eine Sonderpädagogin, die mit ihm zum Beispiel im Mathematikunterricht Dinge gemacht habe, die er für sein späteres Leben brauche, darunter das Erlernen des Umgangs mit Geld und somit einfachen mathematischen Rechnungen.³⁹⁷ Seitdem es an Sonderpädagogen mangelt, sei eine so umfassende Betreuung nicht mehr möglich, was einen Grund für den anstehenden Schulwechsel des Schülers darstelle. Neben dem Bedarf an Sonderpädagogen werde auch mehr Platz benötigt, beispielsweise Schreibtische, Ablagemöglichkeiten und Schränke, um Material zu lagern. Dies würde unter anderem bei der Versorgung von Vertretungslehrern mit entsprechendem Material für die Schüler mit Förderbedarf helfen. Auch solch differenzierendes Material wird in größeren Mengen und auf mehr Anforderungsniveaus gewünscht. Insgesamt fehlen laut den befragten Lehrern Ressourcen in vielen Bereichen, weshalb es „nicht gut gehen [könne] mit der Inklusion“, wie sie es schon zu Beginn befürchtet hätten.³⁹⁸

³⁹⁶ Ebd.

³⁹⁷ Interview vom 29.05.2018

³⁹⁸ Ebd.

3. Bestandsaufnahme

3.3.5 Bezug zu den rechtlichen Grundlagen

Entgegen des Parallelberichts an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2015, der aussagt, dass Inklusion nur ohne die durch die Förderschulen verursachte Segregation erreicht werden könne, hält die Stadt Duisburg ganz bewusst an einigen Förderschulen fest.³⁹⁹ Diese Entscheidung begründet die Stadt damit, dass an den Förderschulen viel Knowhow etabliert sei, welches man sich nicht leisten könne zu verlieren.⁴⁰⁰ Ebenfalls unterstützt wird diese Ansicht von der Tatsache, dass Eltern, neben dem Recht ihre Kinder auf eine Regelschule zu schicken, auch das Recht darauf haben, ihr Kind auf eine Förderschule zu schicken.⁴⁰¹ Dieses Recht entspringt dem Kindeswohlprinzip. Hiernach ist es möglich, dass eine allgemeine Schule nicht der richtige Ort für ein Kind sein könnte. Daran anschließend ist es in Ausnahmefällen auch der Schulaufsichtsbehörde gestattet, eine Förderschule als Förderort zu bestimmen, insofern an den erreichbaren allgemeinen Schulen die personellen und sachlichen Voraussetzungen nicht erfüllt sind und auch nicht ohne weiteren Aufwand erfüllt werden können.⁴⁰² Diese Möglichkeit müsse die Stadt Duisburg ebenfalls wahrnehmen, da es vorkommen kann, dass einige Grundschulen zum Beispiel nicht komplett barrierefrei sind und deshalb nicht ohne weiteres Kinder mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung aufnehmen können.⁴⁰³ Aufgrund dieser in Einzelfällen unausweichlichen Notwendigkeit, kam bei der Stadt Duisburg die Idee auf, ganz im Gegensatz zu der These alle Förderschulen zu schließen, dass man die Förderschulen auch für Kinder ohne Förderbedarf öffnen sollte.⁴⁰⁴

³⁹⁹ Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2015) Rn. 134

⁴⁰⁰ Interview vom 07.05.2018

⁴⁰¹ Vgl. 2.2.2.1

⁴⁰² Vgl. 2.2.2.3

⁴⁰³ Interview vom 28.05.2018

⁴⁰⁴ Interview vom 07.05.2018

3. Bestandsaufnahme

3.4 Stadt Bonn

3.4.1 Allgemeine Informationen

Die Stadt Bonn (auch UN-Stadt und Beethovenstadt genannt) hat 324.670 Einwohner.⁴⁰⁵ Hiervon wurden im Schuljahr 2016/17 insgesamt 41.097 Schülerinnen und Schüler beschult.⁴⁰⁶ Davon weisen wiederum 2.389 Kinder und Jugendliche einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf auf. Dies entspricht einer Quote von 5,18 %.⁴⁰⁷

3.4.2 Inklusionskonzept

„Es ist normal, verschieden zu sein“⁴⁰⁸. Mit diesem Statement leitet die Stadt Bonn den Entwurf ihres Inklusionskonzeptes „Inklusive Bildung Bonn“ ein. Die Aussage stammt von dem ehemaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker (1920-2015).

Die Stadt Bonn wirbt mit diesem Zitat und ergänzt dies mit der Erläuterung, dass „[j]eder mit seinen individuellen Fähigkeiten wertgeschätzt werden [soll] und das gesellschaftliche Leben mitgestalten [kann]“⁴⁰⁹. Sie sieht hier ihre Aufgabe, das System so zu gestalten, dass ein chancenreiches Aufwachsen durch Inklusion ermöglicht werden könne.⁴¹⁰ Zuletzt beschreibt die Stadt Inklusion als „gemeinsame[n] Prozess einer Veränderung von Haltungen und letztlich der gesamten Stadtgesellschaft“⁴¹¹, wobei es hierbei wichtig sei, dass das weitere Vorgehen inklusiv gestaltet werde und alle Betroffenen teilhaben lasse.

⁴⁰⁵ Statistikstelle der Bundesstadt Bonn, 2017, URL: <http://t1p.de/EinwohnerzahlenBonn> (aufgerufen 24.05.2018).

⁴⁰⁶ Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn, 2017, URL: <http://t1p.de/MonitoringBonn> (aufgerufen 03.06.2018), Ziffer. 3.

⁴⁰⁷ ebd.

⁴⁰⁸ Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/Handbuch-PDF> (aufgerufen 05.05.2018), S. 1.

⁴⁰⁹ Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2018, URL: <http://t1p.de/Handbuch-Bonn> (aufgerufen 07.05.2018).

⁴¹⁰ Vgl. ebd.

⁴¹¹ ebd.

3. Bestandsaufnahme

3.4.2.1 Beginn und Umsetzung des Konzeptes

Begonnen hat die Stadt Bonn mit der Erstellung eines Inklusionskonzeptes, entsprechend den Vorgaben des Ratsbeschlusses vom 08.07.2010⁴¹². Hierbei handelt es sich um einen fraktionsübergreifenden Antrag namens „Inklusive Bildung Bonn“.⁴¹³ Es heißt, der Inklusionsprozess werde im Rahmen der Beteiligung aller Interessierten laufend weiterentwickelt. Es solle ein Aktionsplan zur vorschulischen, schulischen und außerschulischen Inklusion entwickelt werden, welches einstimmig beschlossen wurde.

Nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im März 2009 geht einher, dass Kommunen nun gefordert seien, „einen Plan vorzulegen, wie vor Ort die Inklusion gelingen kann“. In Bonn solle sich Inklusion „nicht nur auf Menschen mit Behinderungen [beziehen], sondern auch auf Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Armut oder die aus anderen Gründen ausgegrenzt werden“. Die Stadt Bonn möchte daher Inklusion nicht nur auf einen bestimmten Kreis von Personen beschränken⁴¹⁴.

Das Konzept der Stadt Bonn solle sich ausschließlich „an der Förderung der Stärken und individuellen Kompetenzen junger Menschen orientieren, und nicht an deren Defiziten“. Für eine gelingende Umsetzung der UN-Charta seien der Deutsche Städtetag und das Land NRW in die Umsetzung miteinzubeziehen. Ziel sei es darüber hinaus, dass sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler beim „Gemeinsamen Lernen“ im Grundschulbereich und in der Sekundarstufe I verdoppelt. Kinder, die bereits in einer GL (Gemeinsam Lernen) -Schule unterrichtet werden, sollen diese Möglichkeit an der weiterführenden Schule ebenfalls haben.⁴¹⁵

⁴¹² Rat der Bundesstadt Bonn, 2010, Ratsbeschluss, URL: <http://t1p.de/Ratsbeschluss2010> (aufgerufen 14.05.2018).

⁴¹³ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2016, URL: <http://t1p.de/RatsbeschlussInklusiveBildungBonn> (aufgerufen 14.05.2018).

⁴¹⁴ Vgl. Rat der Bundesstadt Bonn, 2010, Ratsbeschluss, URL: <http://t1p.de/Ratsbeschluss2010> (aufgerufen 14.05.2018).

⁴¹⁵ Vgl. ebd. Ziffer 2.1-2.9.

3. Bestandsaufnahme

In der Mitteilungsvorlage vom 25.11.2015 heißt es, dass bereits einige Grundschulen (26) und 19 weitere Schulformen das Gemeinsame Lernen anbieten. Es wurden Bedarfe an Hilfsmitteln, Spezialmöbeln und Umbaumaßnahmen für Akustik festgestellt. Durch bereits umgesetzte Maßnahmen in Höhe von 90.000 €, konnten im Schuljahr 2015/16 für 17 Schülerinnen und Schüler das Gemeinsame Lernen ermöglicht werden. Hierbei habe der Landschaftsverband Rheinland durch seine Inklusionspauschale bereits 36.000 € bereitgestellt und das Land NRW den restlichen Betrag gedeckt. Weiterhin sei zu dieser Zeit ein positiver Anstieg der Inklusionsquote in Bonn zu erkennen.⁴¹⁶

Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die ihr Kind nun für eine Schule anmelden wollten, wurden in Kooperation mit Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern sowie einem/r Sonderpädagogen/in beraten und konnten an einer Informationsveranstaltung teilnehmen, die durch Schulaufsicht, Vertreter und Vertreterinnen der Verwaltung, Schulsprecher aller Formen sowie dem Elternverein „Gemeinsam Leben und Gemeinsam Lernen e.V.“ und der Stadtschulpflegschaft vertreten war.⁴¹⁷

Aufgrund hoher Schülerzahlen in Klassen, stellt sich das Problem, wie die Klassenstärke reduziert werden könne. Dies sei schließlich nur mit An- und Neubauten zu erreichen, wobei dies in Anbetracht der damaligen Haushaltssituation nicht realisierbar gewesen sei.⁴¹⁸

Bereits 2015 lassen sich deutliche Schritte zur Umsetzung des Inklusionsgedankens erkennen.

In einer weiteren Mitteilungsvorlage, „Monitoring Inklusion“ vom 02.06.2016, wird mitgeteilt, dass bereits zwei weitere Grundschulen am Gemeinsamen Lernen teilnehmen. Die Stadt Bonn überprüft nach und nach alle

⁴¹⁶ Vgl. Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn, 2015, URL: <http://t1p.de/2015Mitteilungsvorlage> (aufgerufen 09.05.2018). Ziffer 1-4.

⁴¹⁷ Vgl. ebd. Ziffer 6.

⁴¹⁸ Vgl. ebd. Ziffer 7.

3. Bestandsaufnahme

Schulen mit dem Ziel diese baulich zu optimieren. Darüber hinaus stellt Bonn einige umfassende Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer vor.⁴¹⁹

3.4.2.2 Das Handbuch „Inklusive Bildung Bonn“

Da die Stadt Bonn der Ansicht ist, dass es nicht „das“ Inklusionskonzept gibt, dient ein Inklusionshandbuch als Entwurf, an dem stetig weitergearbeitet werden sollte. Die aktuellste veröffentlichte Fassung dieses Konzeptes ist von September 2012, da, wie es in der Mitteilungsvorlage aus 2015 heißt, eine Fortschreibung derzeit leider nicht möglich sei.⁴²⁰ Aus diesem Grunde werden die weiteren Entwicklungen und aktuellsten Sachstände der unterschiedlichsten Daten und Fakten in einem Monitoring (Mitteilungsvorlage) vor jedem Schulhalbjahr dem Schulausschuss zur Kenntnisnahme vorgelegt.⁴²¹

Die Inhalte des Handbuches seien „mit Politik, den Eltern, den Schulen, Kindergärten, Vertretungen der Behinderten, der Jugendarbeit und vielen anderen“⁴²² abgestimmt und erstellt worden. Die ehemalige Familiendezernentin der Stadt Bonn, Frau Angelika Maria Wahrheit, sagte: „Es gibt nicht den einen Königsweg zum großen Ziel `Bonn inklusiv`, also zu einer Stadtgesellschaft, in der alle Menschen willkommen sind und in der die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen als Gewinn für alle gesehen wird. Deshalb brauchen wir für den Weg keinen Plan, sondern einen Kompass, damit wir uns von vielen Richtungen immer auf das Ziel zu bewegen können, egal wo wir gerade stehen oder welcher Herausforderung wir uns gerade stellen“⁴²³. Ge-

⁴¹⁹ Vgl. Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn, 2016, URL: <http://t1p.de/2016Mitteilungsvorlage> (aufgerufen 09.05.2018). S. 1-2.

⁴²⁰ Vgl. Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn, 2015, URL: <http://t1p.de/2015Mitteilungsvorlage> (aufgerufen 09.05.2018). Ziffer 9.

⁴²¹ Vgl. ebd. S. 1.

⁴²² Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2014, URL: <http://t1p.de/Handbuch-Normalverschiedenzusein> (aufgerufen 14.05.2018).

⁴²³ ebd.

3. Bestandsaufnahme

nau mit dieser Aussage unterstützt Frau Wahrheit den Gedanken, dass Inklusion immer weiter angepasst werden müsse und es nicht „das“ Konzept geben würde.⁴²⁴

In dem Artikel „Das Beispiel Bonn – Eine Stadt macht sich auf den Weg“ zum Thema Inklusion, äußert die ehemalige Familiendezernentin, dass Inklusion „[...] eine große Herausforderung [war und ist] – auch für eine Kommunalverwaltung, denn kommunales Handeln inklusiv zu denken, bedeutet lernen, in Verantwortungsgemeinschaften und nicht mehr (nur) in Zuständigkeiten zu denken“⁴²⁵.

Die Stadt Bonn stellt hierbei klar heraus, dass es nicht beabsichtigt sei, kurzfristig alle Förderschulen abzuschaffen, es zudem nicht ausschließlich um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen gehe und es nicht Ziel sei, ohne Sicherung der notwendigen Rahmenbedingungen alle Kinder im Gemeinsamen Lernen zu unterrichten. Des Weiteren weist Frau Wahrheit darauf hin, dass Inklusion nichts mit Schnelligkeit zu tun habe, sondern ein generationsübergreifendes Projekt sei, welches Zeit bedürfe.⁴²⁶

Die Schwerpunkte im Handbuch erstrecken sich auf Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Regelsystem und die Sprachbildung.⁴²⁷ Im Rahmen unserer Projektarbeit wird der Fokus jedoch auf die Thematik Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Regelsystem in Bonn gelegt.

⁴²⁴ Vgl. Beschlussvorlage der Bundesstadt Bonn, 2012, URL: <http://t1p.de/Beschlussvorlage> (aufgerufen 07.05.2018). Begründung zu Ziffer 2.

⁴²⁵ Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/SchuleNRW2012> (aufgerufen 08.05.2018) in Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2012, S.1.

⁴²⁶ Vgl. ebd.

⁴²⁷ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/HandbuchPDF> (aufgerufen 05.05.2018), S. 7.

3. Bestandsaufnahme

3.4.2.2.1 Für wen ist ein Konzept wichtig?

Das Inklusionskonzept der Stadt Bonn bezieht sich auf alle Menschen (s.o.), die aus den unterschiedlichsten Gründen in der Gesellschaft oder in bestimmten Bereichen ausgegrenzt werden. Die Stadt Bonn legt den Begriff der Inklusion weiter aus. Sie versteht unter dem Begriff Inklusion u.a. „das Anerkennen jedes Menschen in seiner Einmaligkeit, Verschiedenheit und Vielfalt an ganz unterschiedlichen Kompetenzen, Bedarfen und Stärken“ sowie „die in einer Gemeinschaft vorhandenen Formen der Vielfalt zu erkennen, sie als bereichernd wertzuschätzen und aktiv zu nutzen“. Die Stadt Bonn strebt danach die Organisationen, Institutionen oder Unternehmen so zu gestalten, dass sie für alle Menschen Chancengleichheit gewährleisten können. Es wird stets betont, dass Inklusion nur mit Geduld und Ausdauer erreicht werden könne. Jedoch sei Inklusion ein Thema, welches „sich auf allen staatlichen Ebenen, in allen Institutionen und im gesamten kommunalen Leben“ widerspiegele.⁴²⁸

Die Stadt Bonn merkt zudem noch an, dass Bildung eine unerlässliche Voraussetzung für jedes Kind sei. Bildung ermögliche „Welterschließung und Persönlichkeitsentwicklung“ und transportiere „Wissen, Können, Werte und Normen zur Lebens- und Handlungsorientierung“.⁴²⁹

3.4.2.2.2 Wer war an der Erstellung des Konzeptes beteiligt?

Nach dem Ratsbeschluss vom 08.07.2010 haben sich u.a. verschiedene Fachbereiche der Verwaltung sowie unterschiedliche Schulformen, Jugendhilfe und Schulen und auch Akteure aus dem Bereich Teilhabe für Menschen mit Behinderungen und denen, die aus dem Bildungsbereich kommend Inklusion verfolgen, mit der Erstellung des Konzeptes befasst. Die Stadt Bonn hat

⁴²⁸ Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/Handbuch-PDF> (aufgerufen 05.05.2018), S.23.

⁴²⁹ ebd. S. 25.

3. Bestandsaufnahme

sich in diesem Rahmen mit der Schaffung neuer Plätze im Gemeinsamen Lernen, Fortbildungsangebote für Bildungsakteure aus dem schulischen (und vorschulischem) Bereich und Erweiterung der Unterstützungsangebote auf kommunaler Ebene beschäftigt (Schaffung des Inklusionsbüros und einer Stelle zur Inklusionsberatung). Die Vorstellung nach einer inklusiven Beschulung richtet sich nach einer gemeinsamen Schule für alle Kinder, die zur Regel werden solle, in der die Heterogenität der Kinder anerkannt und geschätzt werde, welches vorrangig an Ganztagschulen der Fall sein solle.⁴³⁰

Die Rahmenbedingungen aus Sicht der Bonner Schulen sind seit dem 16.06.2010 Thema der Sprecherinnen und Sprecher aller Schulformen in Kooperation mit der Schulverwaltung und der unteren Schulaufsicht. Dabei wurde über ein einheitliches Verständnis von Bildung und Inklusion diskutiert und wie diese umgesetzt werden könnten. Der Entwurf wurde sodann an alle Schulen in Bonn weitergeleitet, damit das Thema gemeinsam angestoßen werden könne. Von 105 Schulen in Bonn gab es 75 Rückmeldungen, wobei 27 Schulen mit dem Entwurf der gemeinsamen Erklärung der Arbeitsgruppe einverstanden waren, 21 Schulen dem Entwurf unter Vorbehalt von Änderungen zustimmten, sechs Schulen mit einer Ablehnung antworteten und 21 Schulen keine eindeutige Stellungnahme darlegten.⁴³¹

Diese Auswertung zeigt, dass von 105 Schulen nur sechs Schulen von dem Inklusionsgedanken abgeneigt waren und eine große Mehrheit Änderungen nicht verneinen würden.

Änderungswünsche waren u.a. ein genauer definierter Inklusionsbegriff sowie deutlichere Formulierungen bzgl. der Unterstützungsbedarfe oder der Wunsch nach der Reduzierung der Klassengröße. Ablehnungsgründe seien z.B. die Benotung oder eine Schulformempfehlung, die unvereinbar mit den inklusiven Vorstellungen seien und eine Belastungsgrenze bereits erreicht

⁴³⁰ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/HandbuchPDF> (aufgerufen 05.05.2018), S. 27.

⁴³¹ Vgl. ebd. S. 34.

3. Bestandsaufnahme

sei. Zudem sollten Förderschulen nicht komplett abgeschafft werden.⁴³² Betont wurde in dem Schreiben der Stadt Bonn ausdrücklich die Bereitstellung der räumlichen, personellen und sachlichen Ressourcen, sowie die Senkung der Klassenfrequenzen, mehr Fachlichkeit an Schulen und Fortbildungen.⁴³³

Die ehemalige Familiendezernentin der Stadt Bonn hat dieses Ergebnis der damaligen Ministerin Sylvia Löhrmann, ehemalige Ministerin für Schule und Weiterbildung, zukommen lassen, um dabei die Inklusionsbereitschaft der Stadt Bonn zu unterstreichen und die notwendigen Bedingungen mitteilen zu lassen, die vom Land NRW zwingend nötig seien. In einem Antwortschreiben der Ministerin unterstreicht diese den Mangel an Plätzen für das Gemeinsame Lernen und hebt den Mangel an Lehrkräften für eine sonderpädagogische Unterstützung hervor. U.a. schlägt sie vor, dem Mangel an Lehrkräften für sonderpädagogische Unterstützung entgegenzuwirken, indem Lehrerinnen und Lehrern eine berufsbegleitende Qualifizierung angeboten werden solle, welche innerhalb von 1,5 Jahren erworben werden könne.⁴³⁴ Neben der Einbeziehung der Bonner Schulen und der Ministerin, sei der Stadt Bonn die Beteiligung der Elternschaft überaus wichtig, denn sie müssen „inklusive Beschulung“ aus Überzeugung verstehen. Die Eltern werden von Beginn an über die Stadtschulpflegschaft und über den Verein „Gemeinsam Leben - Gemeinsam Lernen e.V. (GL&GL) im Rahmen der Inklusion mit eingebunden.“⁴³⁵

3.4.2.2.3 Ziele und Herausforderungen

Die Stadt Bonn ist sich ihrer Ziele und der damit verbundenen Herausforderungen stets bewusst und setzt sich mit der Inklusion von 85 Prozent der

⁴³² Vgl. ebd. S. 73-74.

⁴³³ Vgl. ebd. S. 34.

⁴³⁴ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/HandbuchPDF> (aufgerufen 05.05.2018) S. 34-35.

⁴³⁵ Vgl. ebd. S. 36.

3. Bestandsaufnahme

Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Regelschulen auseinander. Frau Wahrheit spricht von einer angestrebten hundertprozentigen Inklusion im Bereich des Förderschwerpunktes LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache).⁴³⁶

Gleichzeitig hinterfragt sie jedoch, ob dies nicht eine unterschätzte Herausforderung darstelle. Ungeklärt bliebe zunächst auch, ob die Zahl „50 Prozent weniger Förderschulen in fünf Jahren“ überhaupt erreicht werden könne und ob dies realisierbar sei.⁴³⁷

Herausgestellt wird jedoch bereits, dass Inklusion Geld kostet, das die Kommunen generell nicht haben. Dennoch sei sich die Stadt Bonn sicher, dass sich die Investition in die Inklusion lohne und sich später einmal auszahle.⁴³⁸

3.4.2.3 Inklusionsbüro

Die Stadt Bonn hat aufgrund des Ratsbeschlusses vom 08.07.2010 ein Inklusionsbüro eingerichtet, welches vom Schulamt und vom Amt für Kinder, Jugend und Familie gemeinsam geleitet wird. Zu den Aufgaben der Inklusionsberaterin im schulischen Bereich, gehören u.a. die Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die Koordination des Unterausschusses „Inklusion und Teilhabe“ und der eingerichteten Lenkungsgruppe „Inklusive Bildung“ sowie die zentrale Koordination der gesamtstädtischen Aktivitäten zur Inklusion, der Konzeption des Inklusionsplans, der Verbindung zum Teilhabeplan und die integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung unter dem Gesichtspunkt „Inklusive Bildung“.⁴³⁹

⁴³⁶ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/SchuleNRW2012> (aufgerufen 08.05.2018) in Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2012, S. 2-3.

⁴³⁷ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/SchuleNRW2012> (aufgerufen 08.05.2018) in Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2012, S. 3.

⁴³⁸ Vgl. ebd.

⁴³⁹ Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2014, URL: <http://t1p.de/Inklusions-Beratung> (aufgerufen 07.05.2018).

3. Bestandsaufnahme

3.4.2.4 Inklusion in der Schule

Die Stadt Bonn beschreibt die Heterogenität der einzelnen Kinder als eine Bereicherung im Zusammenhang mit Schule. Damit jedoch ein chancengleiches Aufwachsen in der Schule von Beginn an möglich sei, soll mit Unterstützung Gemeinsames Lernen gefördert werden. Da Inklusion ein langer Prozess sei, sei es wichtig, dass sich Veränderungen ergeben, die bereits im schulischen Bereich zum Alltag werden.⁴⁴⁰

Gemeinsames Lernen ist eines der Ziele der Stadt Bonn. Es sei Ziel allen Schülerinnen und Schülern einen Schulalltag an einer Regelschule zu ermöglichen. Jedoch ist die Stadt Bonn der Ansicht, dass sich Inklusion nicht im Gemeinsamen Lernen erschöpfe und nicht zwingend eine gelingende Inklusion zur Folge haben müsse. Außerdem wird betont, dass es sich im Rahmen der Inklusion um „alle“ Kinder handele und nicht ausschließlich um Kinder mit Behinderungen. Zudem könne man Inklusionserfolge nicht ansteigenden GL-Zahlen messen, bzw. an der Schließung von Förderschulen. Bonn nennt folgende Punkte, die förderlich seien für die inklusive Beschulung: Gleiche Bezugspersonen über den ganzen Tag, Lernen mit Herz, Hand und Verstand, Lernen als individuellen biografischen Prozess verstehen, das Kind an seinen Möglichkeiten messen, Über- und Unterforderung vermeiden und vieles mehr. Die Stadt Bonn begann bereits vor 30 Jahren mit dem „Gemeinsamen Lernen“, wobei sie im Schuljahr 2010/11 bereits eine „Inklusions“quote von 26,3 % zu verzeichnen hatte. Im Vergleich zu NRW, lag der Durchschnitt damals bei etwa 6,5 %. Im Jahre 2002/03 wurden in Bonn ca. 15 % der Schülerinnen und Schülern inklusiv beschult. Im Schuljahr 2011/12 stieg die Quote auf fast 30 % an, was bedeutet, dass sich die Schülerzahlen in Bonn bzgl. des „Gemeinsamen Lernens“ in weniger als zehn Jahren fast verdoppelt haben.⁴⁴¹

⁴⁴⁰ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2018, URL: <http://t1p.de/KiTaUndSchule> (aufgerufen 07.05.2018).

⁴⁴¹ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/HandbuchPDF> (aufgerufen 07.05.2018), S. 116-118.

3. Bestandsaufnahme

3.4.2.4.1 Entwicklung im Gemeinsamen Lernen

Die Entwicklung des Gemeinsamen Lernens in Bonn über den Zeitraum der Schuljahre 2002/03 bis 2011/12 wurde von der Stadt Bonn grafisch erfasst.

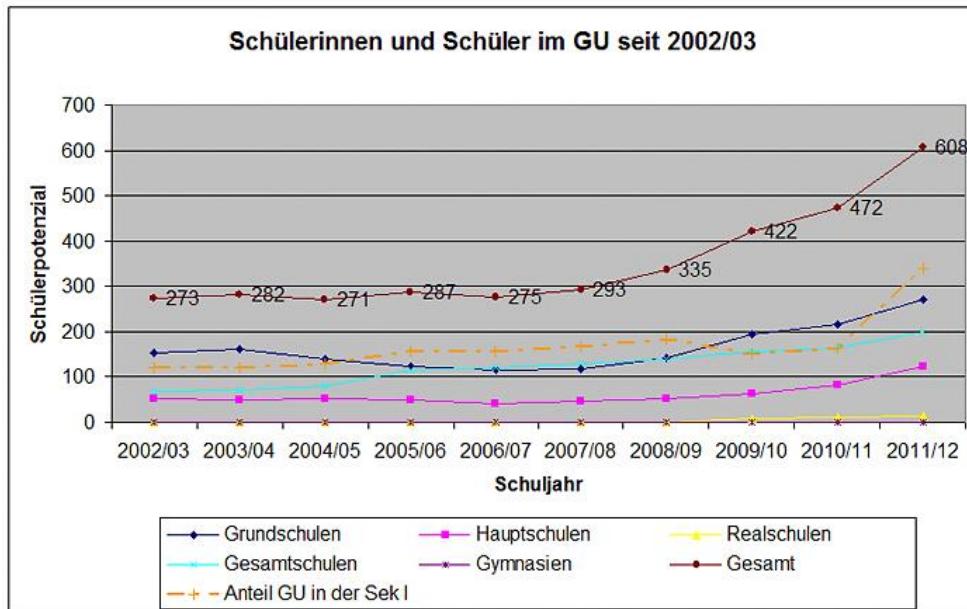


Abbildung 18: Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen Stadt Bonn⁴⁴²

Anhand der Grafik lassen sich sieben Kurven (Grundschulen, Gesamtschulen, Anteil im GU in der Sek I, Hauptschulen, Gymnasien, Realschulen und Gesamt) im Diagramm erkennen. Die einzelnen Kurven zeigen, wie sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die Gemeinsamen Unterricht (nun Gemeinsames „Lernen“) in Anspruch nehmen, verändern. Auffällig ist, dass jede dieser Kurven ein positives Wachstum aufweist. Anhand der Kurve „Gesamt“ lässt sich deutlich erkennen, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler zu dieser Zeit mit Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen unterrichtet werden. Die Kurve lässt auf einen weiteren Anstieg der Schülerzahlen im Gemeinsamen Lernen in den nächsten Jahren vermuten.

⁴⁴² Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2014, URL: <http://t1p.de/GLPerspektiven> (aufgerufen 14.05.2018).

3. Bestandsaufnahme

Aufgrund der statistischen Erhebung der Stadt Bonn sieht sich die Bundesstadt bestärkt, das Gemeinsame Lernen in Grundschulen und der Sek I auszubauen, da die Zahlen hier große Entwicklungen aufweisen. Ziel sollte es daher sein, Kindern das Gemeinsame Lernen auch an der weiterführenden Schule anzubieten, vor allem, wenn sie in der Grundschule bereits daran teilgenommen haben.⁴⁴³

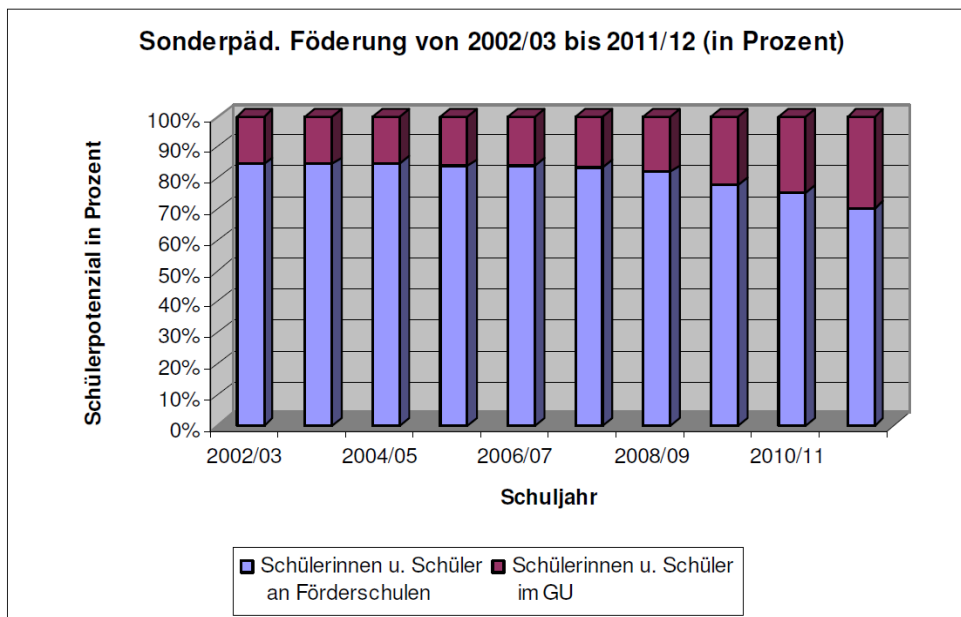


Abbildung: 19 Sonderpädagogische Förderung in Bonn⁴⁴⁴

In dieser Abbildung handelt es sich um die prozentualen Zahlen der sonderpädagogischen Unterstützungen, ebenfalls bezogen auf die Schuljahre 2002/03 bis 2011/12. In diesen Jahren lässt sich deutlich erkennen, dass sich der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf überwiegend auf Schülerinnen und Schüler an Förderschulen erstreckt. Jedoch zeigt die Grafik eindeutig, dass der Anteil

⁴⁴³ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2014, URL: <http://t1p.de/GLPerspektiven> (aufgerufen 14.05.2018).

⁴⁴⁴ ebd.

3. Bestandsaufnahme

von Kindern im Gemeinsamen Lernen von Jahr zu Jahr wächst. In dieser Grafik wurden zu Beginn des Schuljahres 2002/03 etwa 20 % aller Kinder mit Unterstützungsbedarf an GL-Schulen unterrichtet. Im Schuljahr 2011/12 sind es bereits etwas mehr als 30 %. In der Mitteilungsvorlage „Monitoring Inklusion“ von 2017 wird bereits von einer Inklusionsquote von 44,45 % (Schuljahr 2016/17) gesprochen.⁴⁴⁵ Fraglich sei hier jedoch noch, wie man die Kinder mit den unterschiedlichsten Unterstützungsbedarfen in jeder Schulform zieldifferent unterrichten könne und wie es möglich sei jeden Schüler zu behalten, der bereits aufgenommen wurde.⁴⁴⁶

3.4.2.4.2 Schulbegleitung (Integrationsassistent)

Die Stadt Bonn setzt für die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter ein, wobei hier eine Differenzierung zwischen fachlichen und nichtfachlichen Schulbegleitern vorgenommen wird. Die fachlichen Schulbegleitungen sind pädagogisch, sozialpädagogisch oder heilpädagogisch ausgebildet. Nichtfachliche Schulbegleitungen unterstützen die Schülerinnen und Schüler z.B. während der Fahrt, des Unterrichtes und der Pausen. Um eine Exklusion eines Kindes mit Behinderung durch eine eigene Schulbegleitung zu vermeiden, so wie es bislang der Fall war, wäre eine „Pool“-Lösung zum damaligen Zeitpunkt (2011/12) denkbar. Gemeint sei hiermit, dass eine oder mehrere fachliche Schulbegleitungen für die Schülerinnen und Schüler in einer GL-Klasse verantwortlich wären. Es würde sich hierbei um eine sogenannte „Systemische Unterstützung“ handeln.⁴⁴⁷

⁴⁴⁵ Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn, 2017, URL: <http://t1p.de/MonitoringBonn> (aufgerufen 03.06.2018), Ziffer 3.

⁴⁴⁶ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/HandbuchPDF> (aufgerufen 18.05.2018), S. 134.

⁴⁴⁷ Vgl. ebd. S. 136-141.

3. Bestandsaufnahme

In einem, dem Handbuch beigelegten, Praxisbericht einer Bonner Grundschulleiterin über die damalige Situation der Schulbegleitung lässt sich erkennen, dass es bis zu dem Zeitpunkt des Öfteren Differenzen zwischen den Schulbegleitungen gab, da diese von unterschiedlichen Jugendhilfsträgern eingestellt und daher unterschiedlich bezahlt wurden (bspw. nach Stunden). Wunsch sei es zu dieser Zeit, dass mit nur einem Jugendhilfsträger kooperiert werde, um Unstimmigkeiten zu vermeiden.⁴⁴⁸

3.4.2.4.3 Barrierefreiheit

Die Stadt Bonn sagt, dass „die Architektur [...] die pädagogische Idee einer Förderung aller Lernenden in heterogenen und inklusiven Gruppen unterstützen [kann] – indem sie genügend und gut ausgestattete Räume anbietet.“ Zusatzflächen, die Schulen bislang zur freien Verfügung standen, müssten nun zu Unterrichtsräumen umfunktioniert werden. Die Stadt Bonn beschreibt die Barrierefreiheit als Selbstverständlichkeit, deren Umsetzung häufig eine Herausforderung darstelle. Da eine „barrierefreie Gestaltung von öffentlichem Raum [...] eine Gestaltung für alle Menschen, egal ob groß, klein, jung, alt, seh- oder hörbehindert, im Rollstuhl, Kinderwagen usw. [ist]“, handele es sich hierbei nicht ausschließlich um „Rollkinder“, so die Stadt Bonn. Auch andere Personen, wie zum Beispiel Besucher etc., sollen die Möglichkeit haben, ohne fremde Hilfe den Zugang zur schulischen Einrichtung und deren Nutzung zu erlangen. Nur so könne Eigenständigkeit und Eigenverantwortung gelingen.⁴⁴⁹

Im Bonner Handbuch werden auf die drei Grundprinzipien der Barrierefreiheit der Unfallkasse NRW hingewiesen:

⁴⁴⁸ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/HandbuchPDF> (aufgerufen 18.05.2018), S. 142-143.

⁴⁴⁹ Vgl. ebd. S. 183.

3. Bestandsaufnahme

1. Werden die Bedarfe der Gruppe mit den höchsten Anforderungen umgesetzt, werden gleichzeitig alle anderen berücksichtigt.
2. Wenn selbst Menschen mit „Hören, Sehen, Tasten“ zurechtkommen, tun es die anderen auch.
3. Sobald es Alternativen zur Gebäudenutzung gibt, werden alle Menschen mit Einschränkung berücksichtigt.⁴⁵⁰

An diesen einfach verdeutlichten Prinzipien orientiert sich die Stadt Bonn im Rahmen der Umsetzung ihrer Bauplanungen.

3.4.2.5 Inklusionsvideo

Das Schulamt der Stadt Bonn hat einen Film gedreht, in dem Kinder und Jugendliche der Stadt Bonn ihre Meinung zum Thema Inklusion kundtun. Veröffentlicht wurde dies auf der Internetplattform „YouTube“ am 10.07.2012.⁴⁵¹ Das Video handelt von Kindern, die gemeinsam spielen und lernen, mit all ihren unterschiedlichen Eigenschaften und Fähigkeiten.

Die Musik wurde von Sabiha Hamo komponiert, getextet und gesungen. Sie ist zu der Zeit 16 Jahre alt, gebürtige Syrerin und geht auf die St. Hedwig-Hauptschule in Bonn.⁴⁵²

Da im Rahmen unseres Projektes kein Interview mit Kindern und Jugendlichen aus dem Bonner Stadtgebiet durchgeführt werden konnte, werden die Zitate der Kinder und Jugendlichen aus dem Video beispielhaft als Erfahrungsbericht aus Bonner Schulen herangezogen.

⁴⁵⁰ Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/HandbuchPDF> (aufgerufen 18.05.2018), S. 184 in Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, 2011, „Barrierefreiheit. wahrnehmen – erkennen – erreichen“.

⁴⁵¹ Medienzentrum Bonn; Schulamt der Bundesstadt Bonn, 2012, URL: <http://t1p.de/InklusionsvideoBonn> (aufgerufen 16.05.2018).

⁴⁵² Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister, 2012, URL: <http://t1p.de/Inklusionvideo> (aufgerufen 17.05.2018).

3. Bestandsaufnahme

Ein Mädchen ist der Auffassung, dass sie es nicht schön fände, „wenn [...] alle gleich wären, weil dann die Welt nicht so bunt [wäre]“⁴⁵³. Sie erkennt bereits in ihrem jungen Alter die Diversität der Menschen an und nimmt Andersartigkeit als etwas Besonderes wahr. Diese Aussage wird durch ein weiteres Mädchen unterstützt, welches sagt: „Wenn wir alle gleich wären, könnten wir uns nicht mehr gegenseitig helfen und jeder hat seine Eigenschaften.“⁴⁵⁴ Sie ist der Ansicht, dass eine Homogenität aller Menschen zur Folge hätte, dass es niemanden mit individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten gäbe, der Probleme eines anderen lösen könnte. Die Menschen würden sich demnach „im Kreis drehen“.

Ein anderes Mädchen erzählt stolz: „Wenn ich jetzt zum Beispiel einem Jungen helfen konnte, der nichts konnte, dann wäre es nett, wenn der dann auch etwas lernen konnte.“⁴⁵⁵ Dieses Mädchen ist Teil des Gemeinsamen Lernens und spricht darüber, dass es eine wertvolle Erfahrung sei, jemandem etwas zu zeigen/beibringen zu können, der das eventuell nicht gekonnt hätte, nun aber durch ihre Hilfe einen Mehrwert erfährt.

Ein kleiner Junge spricht von seinen Erfahrungen und Erlebnissen in der Schule, die ihm besonders im Gedächtnis geblieben seien. Er berichtet von einem Sprung von einem Trampolin auf eine Matte. Die ganze Klasse habe stolz für den kleinen Jungen applaudiert. Man erfährt jedoch erst später, dass der Junge eine schwere Gehbehinderung hat. In dieser Bonner Schule sieht man, wie sehr er von seiner Klasse wertgeschätzt wird und wie sich seine Klassenkameraden für ihn und seine Erfolge freuen. Genau solche Situationen sind es, die die Stadt Bonn mit ihrem Engagement für Inklusion bezweckt.

⁴⁵³ Medienzentrum Bonn; Schulamt der Bundesstadt Bonn, 2012, URL: <http://t1p.de/InklusionsvideoBonn> (aufgerufen 16.05.2018), 0.43 min.

⁴⁵⁴ Medienzentrum Bonn; Schulamt der Bundesstadt Bonn, 2012, URL: <http://t1p.de/InklusionsvideoBonn> (aufgerufen 16.05.2018), 1.54 min.

⁴⁵⁵ ebd. 1.43 min.

3. Bestandsaufnahme

„Ich finde besonders, dass jeder in unserer Klasse anders ist, weil es sonst keinen Spaß macht alles zu spielen und wir können auch alle etwas anderes Besonderes (...).“⁴⁵⁶ Mit diesem Statement unterstreicht ein weiteres Kind, wie aufregend es sei mit unterschiedlichen Kindern zu spielen. Jedes Kind habe seine eigenen Fähigkeiten, die er/sie besonders gut in jeweilige Spiele einbauen könne. Ein jugendliches Mädchen, welche selbst eine Behinderung hat, spricht davon, wie schön es an ihrer Schule sei, nicht als Einzelgängerin behandelt zu werden, sondern, dass auch zusammengearbeitet wird.⁴⁵⁷ Das Gemeinsame Lernen im Rahmen der inklusiven Beschulung sei demnach so weit fortgeschritten, dass mit jedem gearbeitet und gelernt werde, egal welche Einschränkung diese Person habe, so dass diese sich geborgen und wertgeschätzt fühle.

„Inklusion ist ja, wenn man nicht wie Integration in etwas eingeht, sondern schon etwas [...] von einem Stück oder von einer Gesellschaft [ist]“.⁴⁵⁸ Ein Junge berichtet in diesem Fall, was für ihn Inklusion darstelle. Er sei der Meinung, dass man hierfür bereits ein Teil eines Ganzen sei.

⁴⁵⁶ ebd. 4.16 min.

⁴⁵⁷ Medienzentrum Bonn; Schulamt der Bundesstadt Bonn, 2012, URL: <http://t1p.de/InklusionsvideoBonn> (aufgerufen 16.05.2018), 5.00 min.

⁴⁵⁸ ebd. 6.18 min.

3. Bestandsaufnahme

3.4.3. Interview

3.4.3.1 Allgemeine Fragen zum Bonner Inklusionsauftritt

Die folgenden Informationen stammen aus einem Interview vom 22.05.2018. Es wurde mit einer Mitarbeiterin des Inklusionsbüros der Stadt Bonn geführt.

Das Interview nimmt Bezug zu den vorher aufgeführten Informationen aus Ziffer 3.4.2.

3.4.3.1.1 Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention räumt den Kindern mit Unterstützungsbedarf die Wahl zwischen der Regelschule und einer Förderschule ein. Seit dem Schuljahr 2014/2015 haben diese Kinder einen Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung. Zu Beginn lag die Inklusionsquote bei lediglich 16,23%. Innerhalb von 11 Jahren ist diese Quote auf 44,45% angestiegen und hat sich beinahe verdreifacht. Somit wurden im Schuljahr 2016/2017 von 41.097 Kindern mit Unterstützungsbedarf in Bonn 1.062 an Regelschulen und 1.327 an Förderschulen unterrichtet.⁴⁵⁹

⁴⁵⁹ Sachstandsbericht (Monitoring) der Bundesstadt Bonn zum Thema Inklusion von November 2017

3. Bestandsaufnahme

Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf (UB) in Bonn/Inklusionsquote								
Schuljahr	Schüler insgesamt	Schüler mit UB insgesamt		Schüler mit UB in Förderschulen		Schüler mit UB in Regelschulen	Inklusionsquote	Veränderung
		absolut	In %	absolut	In %			
2005/06	42.225	1.768	4,19%	1.481	3,51%	287	16,23%	
2006/07	42.568	1.738	4,08%	1.463	3,44%	275	15,82%	-0,41
2007/08	42.564	1.789	4,20%	1.496	3,51%	293	16,38%	0,56
2008/09	42.437	1.850	4,36%	1.515	3,57%	355	19,19%	2,81
2009/10	42.453	1.899	4,47%	1.477	3,48%	422	22,22%	3,03
2010/11	42.449	1.922	4,53%	1.450	3,42%	472	24,56%	2,34
2011/12	42.464	2.044	4,81%	1.436	3,38%	608	29,75%	5,19
2012/13	42.095	2.078	4,94%	1.350	3,21%	728	35,03%	5,29
2013/14	41.027	2.195	5,35%	1.322	3,22%	873	39,77%	4,74
2014/15	40.571	2.280	5,62%	1.318	3,25%	962	42,19%	2,42
2015/16	40.900	2.345	5,73%	1.287	3,15%	1.058	45,12%	2,92
2016/17	41.097	2.389	5,81%	1.327	3,23%	1.062	44,45%	-0,66

Abbildung 20: Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf (UB) in Bonn/Inklusionsquote⁴⁶⁰

Die Mitarbeiterin des Inklusionsbüros vermutete, dass die Anzahl der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler weiterhin nicht so stark ansteigen werde. Nach der Gesetzesnovelle sei vermutlich der größte Anstieg gewesen und wahrscheinlich werde die Quote langsam stagnieren.⁴⁶¹

„Besonders stark sind die Förderschwerpunkte Lernen vertreten und auch emotionale soziale Entwicklung“. Unter Letztgenanntes fielen insbesondere Kinder mit Autismus und diversen anderen Verhaltensauffälligkeiten.

Außerdem gebe es auch einige Kinder mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in Bonn. Mit der Hilfe eines Hörgerätes seien diese für den Regelunterricht versorgt und könnten dort ohne große Beeinträchtigungen teilnehmen.

⁴⁶⁰ Sachstandsbericht (Monitoring) der Bundesstadt Bonn zum Thema Inklusion von November 2017

⁴⁶¹ Vgl. Interview vom 22.05.2018

3. Bestandsaufnahme

Sie schilderte, dass der Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung nicht so stark vertreten sei.

Schülerinnen und Schüler, die defizitäre Sehfunktionen hätten, besuchten häufig extra darauf spezialisierte Förderschulen. Diese Kinder würden verhältnismäßig selten an einer Regelschule beschult.

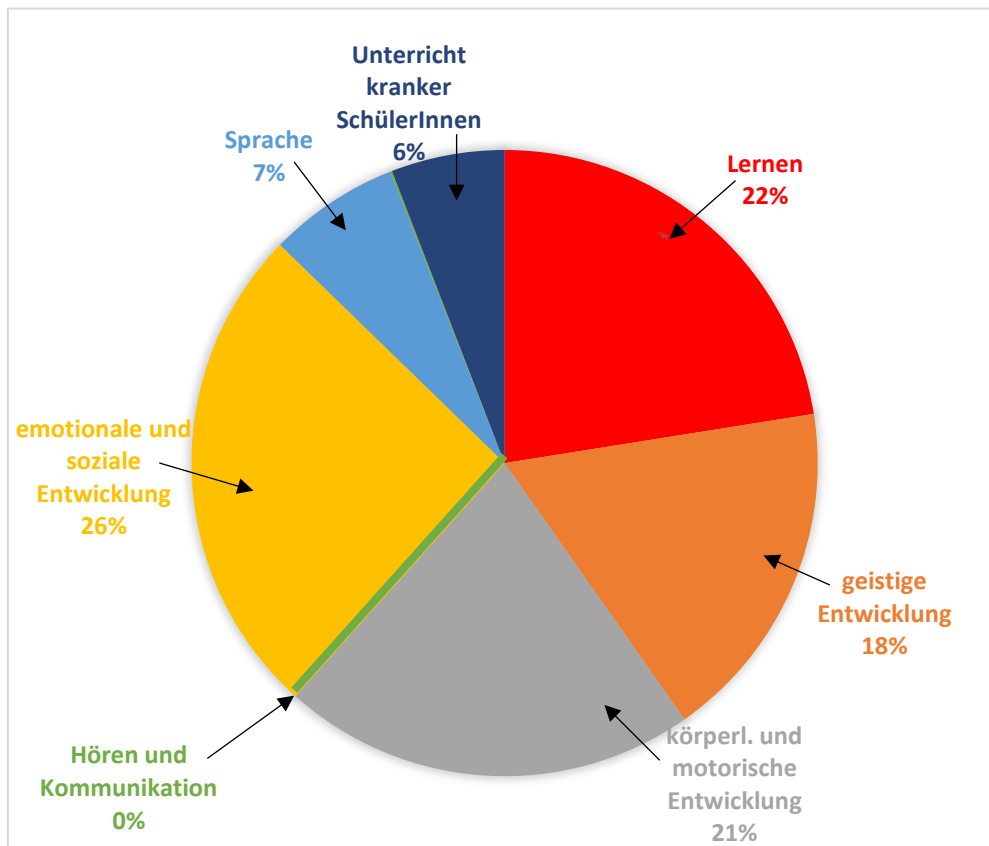


Abbildung 21 Förderschwerpunkte an GL-Schulen 2011/2012⁴⁶²

An dieser Abbildung wird die bereits beschriebene Verteilung der Förderschwerpunkte in Bonn visualisiert.

⁴⁶² Vgl. Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/HandbuchPDF> (aufgerufen 05.05.2018). S. 34.

3. Bestandsaufnahme

3.4.3.1.2 Leitgedanke

Der Leitgedanke der Stadt Bonn lautet wie bereits erwähnt: „Es ist normal, verschieden zu sein“.⁴⁶³

Der ehemalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker verwendete diese Aussage bereits im Jahre 1993 während einer seiner Ansprachen.⁴⁶⁴

Von der Stadt Bonn wurde dieses Zitat als sehr passend bewertet. Denn „im Grunde [ist Inklusion] schon ein ganz altes Thema“. Die Bevölkerung sei teilweise der Meinung, dass mit Inklusion viele Neuerungen verbunden seien. Zuerst sei die Integration und anschließend die Inklusion in der Gesellschaft thematisiert worden.

Durch die Verwendung dieses Zitats werde dies widerlegt, da bereits im Jahre 1993 Inklusion ein aktuelles Thema gewesen sei. Die Stadt Bonn möchte sich „eine ganz alte Tatsache zu eigen machen und auch in den Schulen ankommen lassen“. Es sei normal, dass unsere Gesellschaft heterogen sei. Lediglich in den Schulen werde differenziert. Es werde beispielsweise zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf unterschieden. Früher seien erstere pauschal an Förderschulen geschickt worden. Heutzutage seien die Schülerinnen und Schüler zwischen den verschiedenen Schulsystemen Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium gemäß ihrem Leistungsniveau aufgeteilt. Dadurch würden homogene Personengruppen geschaffen.

Die Mitarbeiterin des Inklusionsbüros bewertete homogene Gruppen als etwas „Unnatürliches“, da die Gesellschaft einfach heterogen sei. Diese Heterogenität wolle sie nun auch an die Schulen bringen.

Das Konzept sei aufgrund eines Ratsbeschlusses entstanden. Das Schulamt habe folglich „einen ersten Aufschlag gemacht“ und entsprechende Kapitel für das Handbuch entworfen. Anschließend seien zahlreiche andere Personengruppen miteinbezogen worden. Durch Dialog-Cafés in den Schulen

⁴⁶³ Stadt Bonn, URL: <http://t1p.de/supy> (aufgerufen 06.06.2018).

⁴⁶⁴ Vgl. Bundespräsidialamt, URL: <http://t1p.de/oowx> (aufgerufen 27.05.2018).

3. Bestandsaufnahme

seien andere Ämter und die Öffentlichkeit bei der Erstellung und Optimierung beteiligt worden.

Dialog-Cafés sind eine Moderationstechnik für größere Gruppen. Es werden mehrere Tische aufgestellt, an denen sich kleinere Personengruppen zusammenfinden und diskutieren. Die einzelnen Ergebnisse werden später kombiniert.⁴⁶⁵

3.4.3.1.3 Inklusion an den verschiedenen Schulformen

Wie bereits erwähnt findet Inklusion an allen Schulformen statt.

Der Anteil der Kinder, die am Gemeinsamen Lernen teilnehmen, sei an den Grundschulen immer noch am höchsten. Die Mitarbeiterin erklärte, dass durch die Grundschulzeit „ja alle Kinder durch[müssten]“. Die Schülerinnen und Schüler würden in den Grundschulen unabhängig von ihrem Leistungsniveau gemeinsam unterrichtet werden. Der Anspruch auf das Gemeinsame Lernen bestehe für jedes Kind ab einem Alter von sechs Jahren. Anschließend bestehe für die Eltern bzw. die Kinder freie Wahl.

Zuerst seien als weiterführende Schulen die Gesamtschulen bereit gewesen inklusive Beschulung anzubieten, denn „Gesamtschulen sind schon immer darauf ausgerichtet heterogene Gruppen zu unterrichten“. Außerdem seien dort „schon immer alle Begabungsbereiche vereint“.

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen würden ziel-different beschult werden. Folglich erhielten sie nicht den mittleren Hauptschulabschluss nach Klasse 10, sondern höchstens den Abschluss nach Klasse 9. Die Hauptschulen verzeichneten immer weniger Schülerzahlen, da Eltern ihre Kinder auf andere Schulformen schickten, die ihnen einen höher qualifizierten Schulabschluss ermöglichten. Aus diesem Grund hätten sich die Hauptschulen auch bereit erklärt Kinder mit Unterstützungsbedarf aufzunehmen.

⁴⁶⁵ Vgl. Laetitia, S., 2008, URL: <http://t1p.de/ffgm> (aufgerufen 27.05.2018).

3. Bestandsaufnahme

Mittlerweile hätten sich alle Realschulen und drei Gymnasien in Bonn ebenfalls dazu entschlossen. An diesen Schulen würden nicht nur Kinder mit einer entsprechenden Empfehlung inklusiv beschult werden, sondern ebenfalls Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Dort würden sie ebenfalls zieldifferent unterrichtet werden. Aus diesem Grund bestehe für sie am Ende der Schullaufbahn nicht die Möglichkeit einen Realschulabschluss oder das Abitur zu erhalten.

Zunächst seien an den weiterführenden Schulen nicht so viele Plätze benötigt worden. Jedoch rechne die Stadt Bonn damit, dass „seit dem Rechtsanspruch [...] eine neue Generation an Kindern heran[wachsen]“ würde. Als fiktives Beispiel nannte sie ein Kind, das im Jahre 2014 eingeschult und ab dem Schuljahr 2018/2019 eine weiterführende Schule besuchen würde. Folglich beschrieb sie diese Entwicklung als „anwachsenden Prozess“. Aus ihren Erfahrungsberichten könne sie ableiten, dass seit der Einführung des Rechtsanspruches immer mehr Kinder inklusiv beschult würden.

Durchschnittlich wurden „zwei Kinder pro Zug mit Förderbedarf an die Schulen geschickt“. Vorerst wurden diese dann nur an den Gesamt- und Hauptschulen beschult. Da die vorhandenen Kapazitäten somit ausgelastet waren, wurden die restlichen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an die Realschulen und Gymnasien geschickt.

Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen könnten auch an diesen Schulformen zieldifferent unterrichtet werden. Eine Herausforderung sei dort allerdings unter anderem die Beschulung von Kindern mit den Förderschwerpunkten Kommunikation, Sehen oder Körperlichen und motorischen Fähigkeiten. Obwohl die „Empfehlung der Grundschule [...] nicht bindend“ sei, wäre sowohl eine eingeschränkte als auch uneingeschränkte Gymnasialempfehlung von Vorteil. Aus Erfahrung könne sie berichten, dass viele Kinder mit Handicap häufig keine Gymnasialempfehlung hätten, sondern meistens eine Real- oder Hauptschulempfehlung.

3. Bestandsaufnahme

Organisatorisch bestehe hier die Herausforderung, dass die Kinder entsprechend ihres Leistungsniveaus und der Schulkapazität passend untergebracht würden.

3.4.3.1.4 Beratungsangebote

Es ständen den Familien diverse Beratungsangebote zur Verfügung.

Eltern könnten sich in den Schulen beraten lassen, um die beste Schullaufbahn für ihr Kind auszusuchen. Beim Anmeldegespräch werde auf die jeweiligen Möglichkeiten aufmerksam gemacht.

Des Weiteren bestehe die Möglichkeit sich direkt bei der Stadt Bonn beraten zu lassen. Dies sei unter der Verwendung verschiedener Medien möglich. Es könnte persönlich, telefonisch oder per E-Mail erfolgen.

Außerdem bestehe das Angebot sich bei Elternvereinen Rat zu suchen. Als Beispiel wurde der Verein „Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen e. V.“ genannt, der „sehr gute“ Elternarbeit mache. Sie seien Befürworter der inklusiven Beschulung und klärten über Unterstützungsangebote auf.

Kinder mit Unterstützungsbedarf könnten einen Schulbegleiter erhalten, der das jeweilige Kind im Schulalltag unterstütze. Neuerdings würden diese auch Integrationsassistent genannt. Ein Integrationsassistent diene als Unterstützung für die Hürden des Schulalltags. Beispielweise würden sie ein Kind im Rollstuhl zum Klassenraum schieben oder ein Kind bei der Erhaltung der Konzentration unterstützen. Eine entsprechende Anlaufstelle für Integrationsassistenten wurde kürzlich zum 1. März 2018 im Rathaus Duisdorf errichtet.

Die Beratung bei der Stadt Bonn würde nicht von allen Eltern, die ein Kind mit Unterstützungsbedarf haben, beansprucht werden. Vermutet wurde seitens der Stadt, dass nicht alle Eltern über das Beratungsangebot Bescheid wüssten.

Allerdings gebe es auch Eltern, die dieses Beratungsangebot nicht benötigten. Diese setzten sich eventuell schon während der Schwangerschaft mit

3. Bestandsaufnahme

dem Thema ausführlich auseinander und besprechen mit dem Kinderarzt, welche Wahl für ihr Kind die beste sei.

Nichtsdestotrotz gebe es Eltern, die diese Beratung bräuchten, aber aus diversen Gründen nicht in Anspruch nähmen. Einerseits fänden diese Eltern nicht die zuständige Stelle für ein Gespräch, andererseits nähmen sie diese Möglichkeit bewusst nicht wahr. Unsere Interviewpartnerin vermutete dahinter verschiedene Ursachen.

Eine mögliche Ursache könne sein, dass es bereits den Eltern an der Sprachkompetenz fehle. Folglich könnten sie ihre Kinder bei den Hausaufgaben nicht ausreichend unterstützen. Außerdem gingen manche Eltern ungerne zu Behörden. Die Eltern hätten möglicherweise keine guten Erinnerungen an ihre Schulzeit oder keinen qualifizierten Schulabschluss. Teilweise vermischten sich diese Ursachen sogar.

Die Stadt befürworte es, wenn sich die Eltern zeitig mit ihnen in Verbindung setzen und Bescheid geben, dass zum Beispiel in den Schulen noch eine bestimmte Rahmenbedingung wie eine Rampe fehle. Wenn dies frühzeitig passiere, dann gebe es noch ausreichend Zeit diese Dinge anzuschaffen.

3.4.3.1.5 Fortbildungsangebote

Da Lehrer Landesbedienstete seien, wäre die Stadtverwaltung nicht für entsprechende Fortbildungsmaßnahmen zuständig. Nichtsdestotrotz habe die Stadt Bonn in den Jahren 2012 und 2014 bereits Ringvorlesungen mit der Vorstellung der verschiedenen Förderschwerpunkte angeboten. Diese seien nicht verpflichtend gewesen, aber das Lehrpersonal sei „sehr dankbar dafür“.

Die Bezirksregierung Köln biete diesbezüglich Fortbildungen an. Während des Studiums werde auch das Thema Inklusion berücksichtigt.

3. Bestandsaufnahme

3.4.3.1.6 Finanzierung

Die Stadt Bonn erhalte zur Durchführung der Inklusion verschiedene finanzielle Förderungsmittel.

Zum einen gibt es die Einzelfall-Unterstützung vom Landschaftsverband Rheinland. In diesem Fall kann die Stadt Geld im Rahmen der Inklusionspauschale für ein einzelnes Kind beantragen. Beispielsweise liegt die Grenze für ein Kind mit einer körperlichen Behinderung bei maximal 10.000€. ⁴⁶⁶ Von diesem Geld könne dann beispielsweise eine Rampe gekauft werden.

Eltern erhielten zusätzlich noch Eingliederungshilfe. Von dieser könne unter anderem ein Integrationsassistent bezahlt werden.

Sie erhielten ebenfalls Unterstützung durch die Pflegeversicherung und die Krankenkasse. Letztere finanziere beispielsweise die notwendigen Hilfsmittel.

Des Weiteren gebe es die Inklusionspauschale vom Land NRW. Diese sei für die Ausstattung von Schulen vorgesehen. Auf die Frage, ob die Höhe angemessen sei, wurde entgegnet, dass sie die Inklusionspauschale „aktuell nicht voll ausschöpfen“ könnten. Es fehle einfach an den personellen Ressourcen. Die Baumaßnahmen würden vom städtischen Gebäudemanagement veranlasst werden und dort mangle es einfach an Personal, um das Geld komplett zu verwenden.

Auf der anderen Seite seien in den Schulen Ausweichräume sinnvoll, um auch in Kleingruppen ruhig und konzentriert arbeiten zu können. Für diese Maßnahmen müsste die Größe der Schulen beinahe verdoppelt werden. Dazu äußerte sie sich wie folgt: „Wenn wir so groß denken, dann reichen die Mittel, die wir vom Land bekommen, bei weitem nicht aus, aber wir haben auch nicht den Platz oder das Personal, um die Schulen so zu vergrößern wie es für Inklusion sinnvoll wäre“.

⁴⁶⁶ Vgl. Landschaftsverband Rheinland, URL: <http://t1p.de/hq8f> (aufgerufen 06.06.2018).

3. Bestandsaufnahme

Dies bedeutet, dass sie die Höhe der Inklusionspauschale aktuell als ausreichend empfinden, aber es zum jetzigen Zeitpunkt vor allem an den personellen Ressourcen scheitern würde.

Eine der größten Baumaßnahmen für ein einzelnes Kind sei an der Integrierten Gesamtschule Bonn-Beul durchgeführt worden. Die Gesamtschule biete bereits seit 35 Jahren gemeinsames Lernen an. Vor drei Jahren sei dort ein schwerstmehrfachbehindertes Kind eingeschult worden. Es sei extra ein Pflegeraum eingerichtet worden, der u.a. mit einer Pflegeliege und einem Deckenlifter ausgestattet wurde. Mit einem Deckenlifter könne das Kind vom Rollstuhl auf die Liege gehoben werden.

Von dieser Investition würden auch weitere Kinder profitieren. Die Schule verfüge nun über einen komplett ausgestatteten Pflegeraum, in dem ebenfalls Schülerinnen und Schüler zukünftiger Generationen entsprechend versorgt werden könnten.

Eine weitere große Baumaßnahme, deren Kosten „nicht zu beziffern“ sei, sei der Bau der Schule „Bonns Fünfte“ in Kessenich, die aus einer Haupt- und Realschule zu einer Gesamtschule zusammengeführt wurde. Das sei die „fünfte, letzte und jüngste Gesamtschule“ in Bonn. Mit dem Neubau seien bereits alle Vorkehrungen getroffen worden, um die Schule in vielerlei Hinsicht barrierefrei zu gestalten. Zum Beispiel sei die Schule für Rollstuhlfahrer mit Hilfe eines Aufzugs komplett befahrbar und die Räume für Kinder mit Hörgeräten mit Akustikdecken ausgestattet.

3.4.3.1.7 Unterstützung des LVR

Das Interview hat ergeben, dass sich die Stadt Bonn über die vorhandenen Hilfsmittel hinaus über das „Know-how“ des LVR freuen würde. Der LVR sei „in der Regel sehr gut darüber informiert was es für Hilfsmittel, Pflegeliegen und behindertengerechte Toiletten gibt“. Diese Beratungsfunktion wurde zusätzlich noch gewünscht, denn „manchmal ist es gar nicht so das Geld, was [...] [uns] das Genick bricht, sondern eher die Ideen und richtigen Kniffe“.

3. Bestandsaufnahme

3.4.3.1.8 Rückmeldungen

Die Rückmeldungen von Schulen und Eltern seien „sehr unterschiedlich“. Auf der einen Seite funktioniere es in den Grundschulen schon sehr gut. Diese seien Heterogenität gewohnt und „für die Lehrer [ist es] normal [...], dass auch Kinder mit Behinderung an den Schulen sind“. Die Kinder seien rücksichtsvoller und in den Klassen herrsche eine ruhigere Atmosphäre. Davon profitierten sogar alle Schülerinnen und Schüler.

Anders sei es an den weiterführenden Schulen. Dort würde Inklusion befürwortet und diese auch umgesetzt werden wollen, aber es scheitere an den personellen Ressourcen und den steigenden Schülerzahlen. Für inklusive Beschulung seien kleinere Klassenstärken notwendig, jedoch aufgrund der steigenden Schülerzahlen sei dies nicht umsetzbar. Außerdem herrsche aufgrund der Doppelstruktur mit den Förderschulen Personalknappheit. Die Förderschullehrer würden an Förderschulen und im Gemeinsamen Lernen unterrichten oder müssten sich zeitlich sogar aufteilen. In diesem Fall würden sie einige Tage in der Woche an Förderschulen unterrichten und die restlichen Tage an der Regelschule im Gemeinsamen Lernen. Das sei „logistisch [...] manchmal eine Herausforderung und dann wachsen sie auch nicht so sehr mit dem Schulstandorten zusammen“.

3.4.3.1.9 Bisherige Erfolge und Ausblick

Die Interviewpartnerin wollte als Erfolg herausstellen, dass sie in Bonn „alle Schulformen haben, die das Gemeinsame Lernen anbieten“. Das Gemeinsame Lernen führen also Grund-, Gesamt-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien durch. Die Stadt sehe es als Vorteil, dass die Kinder bereits in der Grundschule inklusiv beschult würden und anschließend mit ihren Freunden gemeinsam die weiterführende Schule besuchen könnten. Manche Kinder hätten sogar die Möglichkeit das Abitur zu machen und dafür stehe ihnen nicht nur die Gesamtschule zur Verfügung.

3. Bestandsaufnahme

Zusätzlich würden 29 von 50 Grundschulen das Gemeinsame Lernen anbieten, was die Stadt ebenfalls als Erfolg bezeichnen würde. Davon profitierten die Schülerinnen und Schüler, da „jedes Kind wohnortnah eine Grundschule besuchen“ kann. Lange Schulwege wären dadurch überflüssig.

Zusammengefasst werden die Erfolge mit folgenden Worten: „Also ich denke, das ist so der große Gewinn, dass die Kinder nicht nur gemeinsam die Schule besuchen, sondern dass auch der Freundeskreis und die privaten Aktivitäten gemeinsam erlebt werden“. Dies verdeutlicht, dass die Inklusion einen bedeutenden Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler schafft. Vor allem stärkt dies die sozialen Kontakte zu gleichaltrigen Kindern.

Trotz der beachtlichen Erfolge sah sie noch Verbesserungspotential für die Zukunft. Es fehle vor allem an Personal „sowohl bei den Förderschullehrern als auch bei den Pädagogen an sich“.

Einige Kinder, die inklusiv beschult wurden, erhielten später trotzdem keinen gewöhnlichen Ausbildungsplatz und müssten eventuell doch in einer Behindertenwerkstatt arbeiten. Ihrer Meinung nach fehle es an den „Übergänge[n] zwischen den verschiedenen Systemen“.

Des Weiteren solle das Thema Inklusion noch intensiver während des Studiums behandelt werden.

Sie persönlich fände Schwerpunktschulen wünschenswert, da in diesem Fall eine Spezialisierung möglich wäre. Es wäre mit großem Aufwand und hohen Kosten verbunden alle Schulen komplett barrierefrei zu gestalten.

Zum Schuljahr 2018/2019 werde die schon lange geplante Umstellung auf Integrationsassistenz durchgeführt. Hier wurde von der bereits erklärten „Pool-Lösung“ gesprochen. Der Bedarf mehrerer Kinder werde durch nur einen Integrationsassistenten gesichert. Somit wollen sie sich zukünftig von der 1:1 Betreuung abwenden, denn „dies wird von den meisten Kindern eher als lästig empfunden“. Durch diese Umstellung wird erhofft, dass die Kinder „normaler [...] aufwachsen und eigenverantwortlich tätig werden“ können.

3. Bestandsaufnahme

Außerdem soll an jeder Schule ein fester Anbieter für die Integrationsassistenz zuständig sein. Daher sei für manche Eltern ein Anbieterwechsel notwendig. „Den Eltern wird dadurch schon ein Stück Wahlfreiheit genommen“, dadurch könnten aber einige Probleme beseitigt werden. Das Personal der einzelnen Anbieter werde unterschiedlich bezahlt und sie hätten verschiedene Vorkenntnisse. Die Anleitung der Schulbegleitung würde sich ebenfalls unterscheiden. Da zukünftig nur noch ein Anbieter pro Standort zuständig sein wird, werden einige Vorgänge vereinheitlicht. Beispielsweise werde nach „dem neuen Konzept [...] nach Leistung bezahlt, weil alle Anbieter Mindeststandards erfüllen müssen“.

Anschließend schilderte die Mitarbeiterin des Inklusionsbüros ihre Vorstellung einer vollkommen gelungenen Inklusion. Sie finde es wünschenswert, wenn Eltern in eine allgemeinbildende Schule gehen könnten und die notwendigen Voraussetzungen für ihr Kind geschaffen werden würden. Sie würde sich wünschen, dass ihre Anliegen umgesetzt würden und sie „den gleichen Zugang zu der allgemeinbildenden Schule [...] [haben] mit einem Kind mit Behinderung wie eine Familie mit einem gesunden Kind“.

3.4.3.1.10 „Keine Inklusion ohne Exklusion“

Die Mitarbeiterin bewertete das Zitat als zutreffend. Sie verbildlichte einen Schulbegleiter als „Krücke oder wie ein Hilfsmittel“. Eine 1:1 Betreuung wurde als „exkludierende Maßnahme“ bezeichnet.

Durch das neue Projekt der Integrationsassistenz sollen die exkludierenden Maßnahmen reduziert werden. Die Schulen sollen soweit barrierefrei gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständiger zurechtkommen.

Als Beispiel wurde die Verwendung von Piktogrammen genannt, da Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen sich Bilder besser merken könnten und verstehen sollten.

3. Bestandsaufnahme

3.4.3.2 Spezifische Fragen zum Bonner Inklusionsauftritt

Das Inklusionskonzept der Stadt Bonn solle nach dem Ratsbeschluss vom 08.07.2010 in Kooperation mit der Schulaufsicht einem Qualitätsstandard unterliegen.⁴⁶⁷ Hierbei handele es sich um den Index of Inclusion, welcher speziell für Kommunen ausgerichtet sei.⁴⁶⁸ Die Stadt Bonn habe sogenannte „Gelingensbedingungen“ erarbeitet, wobei an Zahlen, wie zum Beispiel der Größe einer Klasse, ein solcher Qualitätsstandard gemessen werden könne. Die Gelingensbedingungen wurden „gemeinsam mit der Schulaufsicht [...] und in einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Schulvertretern und -sprechern der verschiedenen Schulformen, erarbeitet“. Die Gelingensbedingungen seien tatsächlich messbare Werte, wie Stunden, Klassenkapazitäten, (...). Alle Schulen sollten diese unterschreiben, wobei es hierbei keine hundertprozentige Rücklaufquote gab, weshalb eine Verabschiedung dieser Bedingungen leider nicht erfolgt sei. Im Prinzip handele es sich hierbei lediglich um eine „Willkommenskultur“.⁴⁶⁹

In dem veröffentlichten Zeitungsartikel „Das Beispiel Bonn – Eine Stadt macht sich auf den Weg“⁴⁷⁰ hinterfragt die Stadt, ob und wie eine Inklusionsquote von 85 % bis 2020 gelingen könne. Die aktuelle Inklusionsquote der Stadt Bonn aus dem Schuljahr 2016/17 entspricht 44,45%.⁴⁷¹ Aus dem Interview ergibt sich, dass eine 85 prozentige Quote nicht dem Elternwillen entspreche, da es immer noch „viele Eltern [gibt], die wirklich die Förderschule für ihr Kind wünschen“.⁴⁷²

⁴⁶⁷ Vgl. Rat der Bundesstadt Bonn, 2010, Ratsbeschluss. URL: <http://t1p.de/Ratsabschluss2010> (aufgerufen 14.05.2018), Ziffer 2.7.

⁴⁶⁸ Interview mit der Beraterin für schulische Inklusion der Bundesstadt Bonn vom 22.05.2018.

⁴⁶⁹ Oymanns, S., 2015, S. 16.

⁴⁷⁰ Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/SchuleNRW2012> (aufgerufen 08.05.2018) in Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), S.1.

⁴⁷¹ Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn, 2017, URL: <http://t1p.de/MonitoringBonn> (aufgerufen 03.06.2018).

⁴⁷² Interview mit der Beraterin für schulische Inklusion der Bundesstadt Bonn vom 22.05.2018.

3. Bestandsaufnahme

Oft stelle sich nach zwei/drei Schuljahren an einer allgemeinen Regelschule heraus, dass der gewünschte Erfolg ausbleibe. Es sei demnach nicht ungewöhnlich, dass Kinder teilweise an Förderschulen „zurückgeschult“ werden. „Nach wie vor haben Förderschulen einen Zulauf und eine Berechtigung.“ Da Eltern die Wahlfreiheit trifft, könne man, selbst wenn man ihren Kindern Plätze im Gemeinsamen Lernen vorhält, nicht vorschreiben, wo ihr Kind am besten beschult wird. Da der Elternwille im Vordergrund stehe und man nicht in ihre Köpfe schauen könne, lasse sich nicht mehr tun, als Plätze im Gemeinsamen Lernen anzubieten. Eine solch hohe Quote sei nur zu erreichen, wenn man die Förderschulen schließen würde, wobei dies zunächst nicht passieren werde. Dieser Gedanke entspricht der Aussage der ehemaligen Ministerin Frau Silvia Löhrmann, welche betont, dass eine Schließung der Förderschulen nicht zielführend sei, da „Elternwille und Bedarf zukunftsentscheidend [seien]“.⁴⁷³

Nach dem jetzigen Stand gäbe es eine Mindestgrößenverordnung, die besagt, dass bei einer Unterschreitung der Klassengröße eine Schulschließung drohe. Dies könnte sich allerdings durch die neue Landesregierung ändern. Damit man dem Elternwillen also gerecht werden könne, sei eine Abschaffung aller Förderschulen unvorstellbar.⁴⁷⁴

Die Stadt Bonn spricht davon, dass schulische Inklusion „Veränderungen in einem nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe von Schülern und Schülerinnen [ist]. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nicht vollständig erreicht wird.“⁴⁷⁵ Aus dem Interview ergibt sich, warum eine Stadt keine hundertprozentige Inklusion

⁴⁷³ RP Online, 2013, URL: <http://t1p.de/RPonline> (aufgerufen 05.06.2018).

⁴⁷⁴ Interview mit der Beraterin für schulische Inklusion der Bundesstadt Bonn vom 22.05.2018.

⁴⁷⁵ Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.), 2012, URL: <http://t1p.de/Handbuch-PDF> (aufgerufen 08.05.2018), S. 70.

3. Bestandsaufnahme

erreiche. Es gäbe einige Inklusionsbedingungen, die eine Stadt nicht beeinflussen könne.⁴⁷⁶ „Inklusion müsse erst einmal in den Köpfen ankommen, so dass sowohl die Lehrer [...] [als auch] die [...] Schüler [mitziehen]“. Die Beraterin für schulische Inklusion der Stadt Bonn spricht hier von Mobbing, welches immer dann entstehe, wenn Kinder sich von anderen unterscheiden, so dass sie in eine „Opferrolle“ gedrängt würden. Die Kommunen könnten solche Faktoren der Ausgrenzung nicht vermeiden, da sie nur für das Gebäude zuständig seien. Durch sie werden keine Pädagogen oder Lehrer eingestellt, weshalb hier keinerlei Möglichkeit bestehe, an der Haltung von Lehrpersonal zu arbeiten. Man könne zwar Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer erstellen und anbieten, das Gebäude gut ausstatten, so dass beim Lehrpersonal eine größere Akzeptanz geschaffen werde. Ein Blick in die Köpfe der Eltern, Schüler und der Lehrer sei jedoch nicht möglich, weshalb hier kein Einfluss auf Mobbing und Exklusion erfolge könne. Im Rahmen der Inklusion „reichen keine Rampen oder Aufzüge aus, sondern Inklusion muss in den Köpfen ankommen“. Wobei die Mitarbeiterin der Stadt Bonn hierbei zu bedenken gibt, dass, wenn Inklusion zur Normalität werde, eine Ausgrenzung nicht zwingend durch Kinder ohne Behinderung erfolgen müsse. Vielmehr könne es sein, dass „die Kinder mit einem Handicap, [...] sich zu einer sogenannten Peer-Group (Soziale Homophilie) zusammentun“. Beispielhaft führt sie an, dass sich Kinder im Rollstuhl gut miteinander verstehen, welche am Nachmittag eventuell gemeinsam beim Rollstuhlbasketball trainieren. Eine vollkommene Inklusion könne es demnach nicht geben, da sich selbst in der Idealvorstellung einer inklusiven Beschulung womöglich Gruppen bilden würden.

Exklusion habe viele unterschiedliche Formen, die nicht immer von einer Behinderung gekennzeichnet sein müssen oder mit sozialer Herkunft zu tun

⁴⁷⁶ Vgl. Interview mit der Beraterin für schulische Inklusion der Bundesstadt Bonn vom 22.05.2018.

3. Bestandsaufnahme

haben. All dies sei, so die Mitarbeiterin der Stadt Bonn, „ein gesellschaftliches Problem, [welches die Stadt Bonn] in [den] Schule[n] allein auch nicht lösen könne“.⁴⁷⁷

Damit der Inklusionsprozess in der Schule jedoch weiter vorangetrieben werden könne, werden, wie bereits oben erwähnt, Schulbegleitungen (Integrationsassistenten) eingesetzt. In der Regel ist dies immer der gleiche Integrationsassistent, dessen Einsatz für ein Jahr genehmigt wird. Nach diesem Jahr finden jedoch häufig Wechsel statt, da es sich hierbei oft um junge Studenten oder Abiturienten in einem Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ), die (bspw.) bei der Diakonie arbeiten, handele. Die Stadt Bonn hofft, dass mehrere Kinder von einem Schulbegleiter betreut und diese jeweils von der gleichen Person konstant begleitet werden. Die Stadt Bonn hat die Hoffnung, dass Zwei-, Drei- oder Vierjahresverträge zwischen der Diakonie (bspw.) und den Schulen abgeschlossen werden. In der Vergangenheit habe es jedoch leider sehr viele Wechsel gegeben, weshalb es auch für Eltern besser wäre, wenn es einen gleichbleibenden Ansprechpartner gäbe.

Der Vorteil bei einem wechselnden Schulbegleiter sei, so die Beraterin für schulische Inklusion der Stadt Bonn, wenn sich keine Abhängigkeit ergäbe. „Ein guter Schulbegleiter macht seine Arbeit am besten, indem ein Kind sich irgendwann von ihm unabhängig macht, so dass der Schulbegleiter überflüssig ist.“ Die Schulbegleitung solle demnach eine unauffällige Unterstützung im Schulalltag darstellen.

Ein bereits bekanntes kommunales Problem sei weiterhin die Haushaltssituation der Städte, weshalb An- und Neubauten aufgrund steigender Schülerzahlen im Sinne einer Reduzierung der Klassenstärke nicht realisierbar

⁴⁷⁷ Interview mit der Beraterin für schulische Inklusion der Bundesstadt Bonn vom 22.05.2018.

3. Bestandsaufnahme

seien.⁴⁷⁸ Allein der Umstand, dass von der Umstrukturierung von G8 auf G9 mehr Räume benötigt würden, mache die Situation nicht einfacher.⁴⁷⁹ Die Stadt Bonn sagt jedoch, dass sie sich mit einem Raumkonzept auseinandergesetzt habe, wobei sich hierbei eine „enorme Anzahl von Räumen [auftat], die bereits jetzt fehlen“. Eine Verringerung der Klassenstärke sei nach Ansicht der Mitarbeiterin der Stadt Bonn „utopisch“, da man sowohl mehr Klassenzimmer als auch Lehrpersonal bräuchte, die nicht zur Verfügung stünden. Weiterhin scheitere es an personellen Ressourcen, „um die zusätzlichen Gebäude und Räume zu schaffen“.

Die UN-Behindertenrechtskonvention brachte eine Art „Grundrecht für das gemeinsame Aufwachsen“ mit sich, weshalb sich die Stadt Bonn zu Beginn des Ratsbeschlusses 2010 sicher war, dass sich im rechtlichen Rahmen noch einiges tun würde. Die ersten Rahmenbedingungen seien durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz geschaffen, wobei immer noch Regelungen bzgl. der Klassenstärke geschaffen oder „Aussagen zu den Tatsachen der Schwerpunktschulen getroffen werden“ müssten. Insofern sei das Agieren der Stadt Bonn von gesetzlichen Regelungen beschränkt.

Es lässt sich erkennen, dass sich die Stadt Bonn sehr um das Wohl der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf und deren Eltern sorgt und dass Inklusion ein Prozess sei, an dem stetig weitergearbeitet wird.

⁴⁷⁸ Vgl. Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn, 2015, URL: <http://t1p.de/2015Mitteilungsvorlage> (aufgerufen 09.05.2018), Ziffer 7.

⁴⁷⁹ Interview mit der Beraterin für schulische Inklusion der Bundesstadt Bonn vom 22.05.2018.

4. Fazit

4. Fazit

Mit der Projektarbeit sollten Einblicke in die Umsetzung schulischer Inklusion in verschiedenen Kommunen gewonnen werden.

Die betrachteten Kommunen Bonn, Duisburg und die Städteregion Aachen haben alle Konzepte zur Umsetzung entwickelt, in Aachen und Duisburg starteten auch bereits erste Modellprojekte. Momentan streben alle drei Kommunen an, sich zumindest teilweise von einer 1:1-Betreuung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an den Regelschulen zu lösen.

Das Projekt KOBSI in der Städteregion Aachen verzeichnet bereits Erfolge und die Nachfrage nach dem Lernhafen in Duisburg steigt nun, nach einigen Startschwierigkeiten, auch immer weiter.

Die betrachteten Kommunen bemühen sich sehr, auf dem Weg zu einer gelingenden schulischen Inklusion voranzukommen. Dabei empfinden sie insbesondere das „Knowhow“ des LVR als sehr hilfreich, die Stadt Duisburg würde sich beispielsweise weitere Unterstützung zum Thema „Inklusion im Ganzttag“ wünschen. Außerdem könnte der LVR eine Vernetzungsfunktion zwischen den Kommunen übernehmen.⁴⁸⁰ Auch die Stadt Bonn würde sich freuen, von weiterem „Knowhow“ des LVR profitieren zu können.

Diese Projektarbeit sollte unter anderem Handlungsfelder im Bereich der schulischen Inklusion identifizieren. Hier wird von den Kommunen insbesondere das Schulpersonal als fehlende Ressource benannt, ohne die schulische Inklusion nicht gelingen kann.

Mit der Befragung von Vertretern der Kommunen, aber auch von Schulen, sollten Erfahrungen mit Inklusion aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Während teilweise aufgrund von Kommunikationsschwierigkeiten keine Hospitation in einer Schule zustande kam, konnten in Duisburg - neben dem Interview mit Vertretern des Schulamtes und der Schulaufsicht - dank sehr guter Kommunikation sowohl eine Grundschule, als auch eine weiterführende Schule besucht werden.

⁴⁸⁰ Interview vom 07.05.2018

4. Fazit

Für die Betrachtung der verschiedenen Perspektiven, die zumindest bei der Stadt Duisburg erfolgen konnte, wurden unterschiedliche Fragebögen entwickelt. Diese mussten allerdings überarbeitet werden, nachdem ein Dozent der FHöV, der sich bereit erklärt hatte, die Fragebögen zu bewerten, einige Anmerkungen zur Formulierung und Reihenfolge der Fragen gemacht hatte. Auch Rückmeldungen der ersten Interviewpartner führten zu einer erneuten Verbesserung der weiteren Fragebögen.

Trotz einiger Schwierigkeiten zu Beginn des Projektes, konnten ein Einblick in die Umsetzung der schulischen Inklusion in den ausgewählten Kommunen gewonnen und einige Handlungsfelder identifiziert werden, um die schulische Inklusion weiter voranzubringen.

Die Arbeitsergebnisse werden im Anschluss an die Präsentation an die zuständigen Stellen der Kommunen weitergegeben, damit auch die Kommunen von den verschiedenen Erfahrungsberichten profitieren können.

5. Literaturverzeichnis

5. Literaturverzeichnis

Monographien:

Casale, Gino & Hennemann, Thomas (2016) Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Fachwissenschaftliche Grundlagen, effektive Gelingensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext inklusiver Prozesse. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Christian Mürner, Udo Sierck (2013). Behinderung, Chronik eines Jahrhunderts. Bonn.

Boenisch, J., Degenhardt, S., Fischer, F., Fornefeld, B., Lelgemann, R. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen(Hrsg) (2016). Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, Düsseldorf

Degener, Theresia/Eberl, Klaus/Graumann, Sigrid u. a., ..., Menschenrecht Inklusion – 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention, Göttingen 2016.

Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Bibeltext in der revidierten Fassung von 2017.

Diekmann: Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 9. Auflage, Hamburg 2002.

Dörschner, Dörte/Felix, Dagmar/Igl, Gerhard (Hrsg.), Die Rechtswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland am Beispiel des Rechts auf inklusive Bildung, Berlin 2014.

Drüeke, Ricarda; Klaus, Elisabeth; Schweiger, Gottfried; Sedmak, Clemens (Hrsg.) (2010). Identität und Inklusion im europäischem Sozialraum. (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien GmbH. Abgerufen von Datenbank Springer.

Elsbeth Bösl, Anne Klein, Anne Waldschmidt (Hrsg.); Disability History, Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte; Bielefeld 2010.

Gasteiger-Klicpera, Barbara & Klicpera, Christian (2008) Störungen des Sozialverhaltens, in: Gasteiger-Klicpera, Barbara, Julius, Henri & Klicpera, Christian (Hrsg.). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung, Handbuch Sonderpädagogik. Band 3. Göttingen: Hogrefe.

5. Literaturverzeichnis

Gerke, Magdalena.; Opalinski, Saskia; Thonagel, Tim (Hrsg.) (2017). Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion, Zusammenhänge-Widersprüche-Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von Datenbank Springer. (in Wohlfahrt, N. (2014). Vom „Klassenkompromiss“ zur klassenlosen Staatsbürgergesellschaft? Zu einigen Widersprüchen einer „inkluisiven“ Sozialpolitik. *Widersprüche*, 34 (133), 11–23).

Gresch, Cornelia; Kuhl, Poldi; Lütje-Klose, Birgit; Pant, Hans Anand; Prenzel, Manfred; Stanat, Petra (Hrsg.) (2015). Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von Datenbank Springer. (in Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, I. Niediek, & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.).

Haider, Verena, Pertzelt, Eva, Schmiegel, Iris & Schütte, Anna Ulrike (2015) *Inklusiv unterrichten: Jedem Schüler gerecht werden. Mit Lernschwierigkeiten und ihren Ursachen umgehen*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Hans-Walter Schmuhl; *Exklusion und Inklusion durch Sprache – Zur Geschichte des Begriffs Behinderung*; Berlin 2010

Hartl, M. (2010). *Emotionen und affektives Erleben bei Menschen mit Autismus*. (1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von Datenbank Springer.

Heimlich, Ulrich, Hillenbrand, Clemens & Wember, Franz B. (2016) *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, Förderschwerpunkt Lernen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Hollenberg, S., *Fragebögen: Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung*, Wiesbaden: Springer VS 2016.

Kabsch, J. (2015), *Lebensweltorientierung und Autismus: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung*. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von Datenbank Springer.

Kastel, Jörg Michael (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (Lehrbuch). (2. völlig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von Datenbank Springer.

Kaul, Thomas & Leonhardt, Annette (2016) *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

5. Literaturverzeichnis

Konrad K. (1999). Mündliche und schriftliche Befragung. (Forschung, Statistik und Methoden, Bd.4). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Kracht, Annette (2007) Probleme beim Zweitspracherwerb, in: Schöler, Hermann & Welling, Alfons (Hrsg.). Sonderpädagogik der Sprache, Handbuch Sonderpädagogik. Band 1. Göttingen: Hogrefe.

Kroworsch, Susann (Hrsg.) (2014). Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H., Prenzel, M. (Hrsg.). (2015). Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Lüdtke, Ulrike & Stitzinger, Ulrich (2016) Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, Förderschwerpunkt Sprache. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
LVR (Hrsg.); 100 Jahre LVR-Klinik Bedburg-Hau, Von der Provinzial-Heil- und Pflegeanstalt zur LVR-Klinik Festschrift zum 100-jährigen Bestehen 1912-2012; Essen 2013.

Mayer, Andreas & Motsch, Hans-Joachim (2016) Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, Förderschwerpunkt Sprache. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

McLaughlin, Überlebende und Stellvertreter, Kinder und Eltern zwischen dem 9. und 13. Jahrhundert, in: Lloyd de Mause (Hrsg.), Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt/M. 1977, S.227.

Metzinger, Adalbert & Thiesen, Peter (Hrsg.) (2005) Verhaltensprobleme erkennen, verstehen und behandeln. Band 6. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Betz Verlag.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016). Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, Düsseldorf.

Neumann, Sandra (2015) Peripher-organisch bedingte Sprach- und Sprechstörungen im Kindesalter, in: Schöler, Hermann & Welling, Alfons (Hrsg.) (2007). Sonderpädagogik der Sprache, Handbuch Sonderpädagogik. Band 1. Göttingen: Hogrefe.

5. Literaturverzeichnis

Nußbeck, Susanne (2007) Sprachstörungen bei kognitiver Beeinträchtigung, in: Schöler, Hermann & Welling, Alfons (Hrsg.). Sonderpädagogik der Sprache, Handbuch Sonderpädagogik. Band 1. Göttingen: Hogrefe.

Ottersbach, Markus; Platte, Andrea; Rose, Lisa (Hrsg.) (2016). Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von Datenbank Springer.

Oymanns, Sabine (2015). Herausforderungen in der Umsetzung der schulischen Inklusion. Chancen der reflexiven Bearbeitung unter Nutzung von Social Network. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von Datenbank Springer.

Rathgeb, Kerstin (Hrsg.) (2012). Disability Studies, Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. (Band 14). Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von Datenbank Springer.

Ricking, Heinrich (2016) Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Schulische Förderansätze. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Schnell, R., Hill, P.B., Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung, 8. Auflage, München 2008.

Von Suchodoletz, Waldemar (2013) Sprech- und Sprachstörungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Band 18. Göttingen: Hogrefe.

Walter Fandrey; Krüppel, Idioten, Irre; Stuttgart 1990.

Welke, Antje (Hrsg.), UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen, Berlin 2012.

Werning, Rolf (2012) Lernen und Behinderung des Lernens – Ein systemisch-konstruktivistischer Zugang, in: Werning, Rolf, Balgo, Rolf, Palmowski, Winfried & Sassenroth, Martin. Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. Abgerufen von DeGruyter.

Gesetze:

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948), abrufbar unter: <https://www.menschenrechtserklaerung.de/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-3157/> (abgerufen 20.05.2018).

5. Literaturverzeichnis

Gesetz zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion. (2014). URL:

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=216&bes_id=27824&aufgehoben=N&menu=0&sg= (aufgerufen 11.06.2018).

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, Stand 01.06.2018, URL:

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_dtail?sg=0&menu=1&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=394943 (aufgerufen 07.06.2018).

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). (2005). Zuletzt geändert 2016. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> (aufgerufen 11.06.2018).

Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen. (2014). URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf> (aufgerufen 11.06.2018).

Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I- APO-S I). (2012) Zuletzt geändert 2017. URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf (aufgerufen 11.06.2018).

Verordnung über die Mindestgrößen der Förderschulen und der Schulen für Kranke (MindestgrößenVO). (2013). URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Mindestgroessenverordnung.pdf> (aufgerufen 11.06.2018).

Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF). (2005). Zuletzt geändert 2016. URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF (aufgerufen 11.06.2018).

Zeitschriften:

Banafsche, Minou; Becker, Ulrich; Wacker, Elisabeth (Hrsg.) (2013). Inklusion und Sozialraum. Behindertenrecht und Behindertenpolitik in der Kommune. 1. Auflage. Studien aus dem Max-Planck-Institut für Sozialrecht und Sozialpolitik. Band 59. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. Abgerufen von Nomos e-Library.

5. Literaturverzeichnis

Schule NRW (2014). Sonderausgabe Inklusion. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf: veröffentlicht Januar 2014. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Publikationen/Schule-NRW-Amtsblatt/Sonderausgabe-Inklusion.pdf> (aufgerufen 09.05.2018).

Schule NRW (2017). DAS MBOOK. GEMEINSAMES LERNEN. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: veröffentlicht am 15. November 2017, 69. Jahrgang Nr. 11.

Internetfundstellen und sonstige öffentliche Dokumente:

Academic (Hrsg.), Körperliche Behinderung. URL: <http://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/813095> (aufgerufen 16.05.2018).

Aehnelt, Robert (2018). Schritte zur Inklusion. URL: <https://www.bildungsserver.de/Inklusion-10987-de.html> (aufgerufen 13.05.2018).

Aktion Mensch e.V. (Hrsg.) (2018). Was ist Inklusion? Gemeinsam verschieden sein. URL: <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion.html> (aufgerufen: 05.05.2018).

„Als ‚Ballastexistenzen‘ abgestempelt und beseitigt“, svz.de, URL: <https://www.svz.de/regionales/mecklenburg-vorpommern/mecklenburg-magazin/als-ballastexistenzen-abgestempelt-und-beseitigt-id17619911.html> (zuletzt aufgerufen am 12.06.2018)

Auge online (Hrsg.), Dr. Dirk Werdermann (Februar 2018) Wann gilt man als sehbehindert? URL: <http://www.auge-online.de/Beschwerden/Sehbehinderung/sehbehinderung.html> (aufgerufen 04.06.2018)

Bechstein, M., Psychomotorik: Körperbehinderung. URL: http://www.mbechstein.de/reader_pm/theorie_themen/08_koerperbehinderung.pdf (aufgerufen 16.05.2018).

Behnke, Claudia (2015). Prof. Dr. Rainer Benkmann. URL: <https://www.uni-erfurt.de/uni/who-is-who/benkmann/> (aufgerufen 11.05.2018).

Bezirksregierung Düsseldorf: „Manual Inklusion – Gemeinsames Lernen“ (Mai, 2015). URL: https://www.brd.nrw.de/schule/pdf/Inklusion-Manual_Gemeinsames_Lernen.pdf (aufgerufen am 06.06.2018)

5. Literaturverzeichnis

Birk, I., Nieroba, S., Röder, M., Visser, M.: Präsentation „Gemeinsames Lernen in Duisburg“ S.14-16, Stand 06.06.2018 URL: <http://docplayer.org/75670374-Gemeinsames-lernen-in-duisburg.html> (aufgerufen am 06.06.2018)

Bürgerinfoportal der Stadt Duisburg, Drucksache des Schulausschusses der Stadt Duisburg: Drucksache-Nr. 13-0484/9: URL: <https://sessionnet.krz.de/duisburg/bi/getfile.asp?id=1593800&type=do&> (aufgerufen am: 06.06.2018)

Bund zur Förderung Sehbehinderter (Hrsg.), Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. Ursachen. URL: <http://www.sehbehinderung.de/index.php?menuid=27&reporeid=47> (aufgerufen 04.06.2018)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011), Geistige Behinderung: „Ursache liegt oftmals in den Genen – Seltener als bislang vermutet erben Kinder sie Mutation von ihren Eltern“. URL: <https://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/de/geistige-behinderung.php> (aufgerufen 14.05.2018)

Bundespräsidialamt (Hrsg.) Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte. URL: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html (aufgerufen 27.05.2018)

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2012) Das Beispiel Bonn – Eine Stadt macht sich auf den Weg. URL: http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/inklusion_in_bonn/01653/index.html?lang=de (aufgerufen 08.05.2018). in Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2012 Schule NRW 1/2012, Herausgeber: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Verlag: Ritterbach Verlag, www.schul-welt.de.

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2012). Handbuch Inklusive Bildung Bonn – Wegweiser. Bonn: Bundesstadt Bonn. URL: <http://www2.bonn.de/boris/daten/o/pdf/12/1212837ED2.pdf> (aufgerufen 05.05.2018).

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2012). Inklusion in Bonn. URL: http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/inklusion_in_bonn/index.html?lang=de (aufgerufen 17.05.2018).

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2014). Handbuch „Inklusive Bildung Bonn“. URL: http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/inklusion_in_bonn/01704/index.html?lang=de (aufgerufen 14.05.2018).

5. Literaturverzeichnis

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2014). Inklusionsberatung für den schulischen Bereich“. URL: http://www.bonn.de/rat_verwaltung_buergerdienste/buergerdienste_online/buergerservice_a_z/01750/index.html?lang=de (aufgerufen 07.05.2018).

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2014). Perspektiven für das Gemeinsame Lernen. URL: http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/bildungsinstitutionen/perspektiven/index.html?lang=de (aufgerufen 14.05.2018).

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2014). Perspektiven für das Gemeinsame Lernen. URL: http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/bildungsinstitutionen/perspektiven/index.html?lang=de (aufgerufen 14.05.2018).

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2016). Ratsbeschluss „Inklusive Bildung für Bonn“. URL: http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/inklusion_in_bonn/01472/index.html?lang=de (aufgerufen 14.05.2018).

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2018). „Inklusion in Kita und Schule“. URL: http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/bildungsinstitutionen/index.html?lang=de (aufgerufen 07.05.2018).

Bundesstadt Bonn, der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2018). Inklusion in Bonn – „Es ist normal, verschieden zu sein“. URL: http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/index.html?lang=de (aufgerufen 07.05.2018).

Bundeszentrale für politische Bildung (Dezember 2017) Was heißt hier eigentlich sonderpädagogischer Förderbedarf? (2015/16). URL: http://www.bpb.de/fsd/inklusion_uebersicht/inklusion_uebersicht.html (aufgerufen am 01.06.2018)

„Hitlers legale Machtergreifung“, Geschichte-Wissen.de, URL: <https://geschichte-wissen.de/blog/hitlers-machtergreifung/> (zuletzt aufgerufen am 12.06.2018)

Hörgeschädigtenzentrum Aachen: Ursachen von Hörschädigungen. URL: <https://bit.ly/2LkCTMx> (aufgerufen: 27.05.2018)

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966, abrufbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_de.pdf (Abruf v. 20.05.2018)

5. Literaturverzeichnis

journalistenwatch.com, <https://www.journalistwatch.com/2018/06/04/wort-laut-passage-rede/> (zuletzt aufgerufen am 12.06.2018)

Jugendhilfe in der Villa Interim, muenster.de. URL: <http://t1p.de/r7ya> (Abruf v. 25.05.2018)

Kiefer, J. (2017, 7. März), „Sofia aus Mering fährt im Rollstuhl zum Unterricht“. Augsburgs Allgemeine. URL: <https://www.augsburger-allgemeine.de/friedberg/Sofia-aus-Mering-faehrt-im-Rollstuhl-zum-Unterricht-id40816726.html> (aufgerufen 16.05.2018).

Kinderstiftung Ravensburg (2011), Jeder Mensch ist anders – Inklusion geht uns alle an... URL: <http://www.kinderstiftung-ravensburg.de/pressemitteilungen/jeder-mensch-ist-anders--inklusion-geht-uns-alle-a/675434/> (aufgerufen 07.06.2018).

Konzept Lernhafen Duisburg (2017) URL: <http://t1p.de/cstw> (Abruf v. 25.05.2018)

Laetitia, S. Focus (Hrsg.) (2008) World Café: Kaffee, Stifte und ein Geistesblitz. URL: https://www.focus.de/finanzen/karriere/perspektiven/informationszeit-alter/tid-12841/world-cafe-kaffee-stifte-und-ein-geistesblitz_aid_354804.html (aufgerufen 27.05.2018)

Landesschulbehörde Niedersachsen (Hrsg.), Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im gemeinsamen Unterricht. URL: <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/autismus/handreichungen-autismus-niedersachsen> (aufgerufen 05.06.2018).

Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.) Die LVR-Inklusionspauschale, URL: http://www.lvr.de/de/nav_main/schulen/inklusion_macht_schule/infos_fuer_schultraeger_1/lvr_inklusionspauschale/lvr_inklusionspauschale.jsp (aufgerufen 06.06.2018).

Landschaftsverband Rheinland, Der LVR – Qualität für Menschen. URL: http://www.lvr.de/de/nav_main/derlvr/organisation/derlvrinkurzform.jsp (aufgerufen am 01.06.2018)

Lebenshilfe NRW e.V. – Landesverband (Hrsg.). Alle Kinder gehen in die Schule! Entscheidungshilfe für die Schulwahl. Handreichungen für Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

5. Literaturverzeichnis

LVR. (2018). Schulen. Inklusion. Die LVR- Inklusionspauschale. URL: http://www.lvr.de/de/nav_main/schulen/inklusion_macht_schule/infos_fuer_schultraeger_1/lvr_inklusionspauschale/lvr_inklusionspauschale.jsp (aufgerufen am: 11.06.2018)

LVR. (2018). Schulen. Inklusion. Schritt für Schritt: So gehen Sie vor. URL: http://www.lvr.de/de/nav_main/schulen/inklusion_macht_schule/infos_fuer_eltern_1/schritt_fuer_schritt/schritt_fuer_schritt.jsp (aufgerufen am:11.06.2018)

Middendorf, M., Peck, W., Reinsch, R., Stiehm, E. AG Inklusion bei der Medienberatung NRW. (2015). Leitfaden zu den Inhalten der „Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Fortbildungsangebote für Lehrkräfte. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Fortbildung/Leitfaden-Fortbildung-Inklusion.pdf> (aufgerufen am: 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). Gemeinsamer Unterricht. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Von-A-bis-Z/Gemeinsamer-Unterricht/index.html> (aufgerufen 09.05.2018).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013-2018). Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html> (aufgerufen am 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013-2018). Inklusion. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html> (aufgerufen am 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013-2018). Fragen und Antworten zum „Ersten Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen“. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQ-01-Konvention/index.html> (aufgerufen am: 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013-2018). Feststellungsverfahren.

5. Literaturverzeichnis

URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Feststellungsverfahren/index.html> (aufgerufen am: 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013-2018). Mindestgrößen-Verordnung. URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Mindestgroessenverordnung_Aspekte/index.html (aufgerufen am: 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013-2018). Mindestgrößenverordnung für die Förderschulen. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Hintergrundinformationen/Mindestgroessenverordnung-Foerderschulen/index.html> (aufgerufen am: 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013-2018). Sonstige Fragen und Antworten. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQSonstige/index.html> (aufgerufen am: 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (Hrsg.). Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Statistik-Telegram 2017/18, 1. Auflage. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2017.pdf> (aufgerufen am: 06.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013-2018). Fragen und Antworten zu den begleitenden Maßnahmen und zur Finanzierung. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQ-03-Massnahmen/index.html> (aufgerufen am: 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Eckpunkte für die Zuweisung von Stellen aus dem regionalen Stellenbudget für die sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (LES) für die Primarstufe und Sekundarstufe I. URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Kontext/Erlass_Stellenbudget-2014-04-04.pdf (aufgerufen am: 11.06.2018)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Schulformen, Förderschule. URL: <https://bit.ly/2Jqbmfw> (aufgerufen: 07.05.2018)

5. Literaturverzeichnis

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte, statistisches Datenmaterial. URL: <https://bit.ly/2kNWwkZ> (aufgerufen: 08.05.2018)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Was ist der Unterschied zwischen „zielgleicher“ und „zieldifferenter“ Förderung? URL: <https://bit.ly/2sGLfq8> (aufgerufen: 12.05.2018)

Otto, J. (2014, 10. Juli), „Ich sag: Konzentrier dich!“. Die Zeit Nr. 29/2014 URL: <https://www.zeit.de/2014/29/inklusion-geistige-behinderung-schule> (aufgerufen 16.05.2018).

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Auswirkungen im schulischen Alltag. URL: <https://inklusion.bildung-rp.de/informationen-fuer-schulen/behinderung/autismus/auswirkungen-im-schulischen-alltag.html> (aufgerufen 05.06.2018).

Praetor Intermedia UG (Hrsg.) UN-Behindertenrechtskonvention Bildung. URL: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (aufgerufen am 01.06.2018)

RP Online (2013). NRW verankert die Inklusion in Schulen. Gemeinsam Lernen mit und ohne Handicap. URL: https://rp-online.de/nrw/landespolitik/nrw-verankert-die-inklusion-in-schulen_aid-14565347 (aufgerufen 05.06.2018).

Rupp, C. (2013), Praxis für Psychotherapie Christian Rupp: Autismus & das Asperger-Syndrom – Teil 3: Was ist die Ursache? Von Genen, Kühltankmüttern und Veränderungen im Gehirn. URL: <https://psychotherapie-rupp.com/tag/kuhlschrankmutter/> (aufgerufen 04.06.2018).

Schneider, Kerstin. (2017). (2018). Dritter Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen. 2. konsolidierte Fassung vom 18. 06. 2017. Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung (Hrsg.). URL: https://www.wib.uni-wuppertal.de/fileadmin/wib/documents/publications/WIB_EvalInklF%C3%B6G_3_Bericht_20170718_final.pdf (aufgerufen am: 11.06.2018)

Schulministerium.nrw.de, URL: <http://t1p.de/9oeg> (Abruf v. 04.06.2018)

Schwarz, Alexandra (2014). Inklusion im Schulbereich in NRW – Fragen der Planung und Finanzierung einer Schulstrukturreform aus kommunaler Perspektive. Kommunaldialog Inklusion am 15.05.2014 in Oberhausen. Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung (Hrsg.) URL: https://www.wib.uni-wuppertal.de/fileadmin/wib/documents/publications/Kommunaldialog_Inklusion_ASchwarz_140505.pdf (aufgerufen am: 11.06.2018)

5. Literaturverzeichnis

Schwerbehindertenausweis.biz(Hrsg.) (2016), Behinderungsarten und ihre Auswirkungen. URL: <http://schwerbehindertenausweis.biz/behinderungsarten-und-ihre-auswirkungen/> (aufgerufen 16.05.2018).

Stadt Bonn (Hrsg.) Inklusion in Bonn: „Es ist normal verschieden zu sein“ URL: https://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/index.html?lang=de (aufgerufen 06.06.2018)

Städteregion Aachen. Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfen (KOBISI). URL: <https://www.staedteregion-aachen.de/de/navigation/aemter/schulamt-a-41/informationen-fuer-schueler-innen-und-eltern/inklusion/koordinierungs-und-beratungsstelle-fuer-schulische-inklusionshilfen-kobsi/> (aufgerufen am: 11.06.2018)

Städteregion Aachen: Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfen (KOBISI), URL: <https://bit.ly/2J9mtdq> (aufgerufen: 03.06.2018)
Statistikstelle der Bundesstadt Bonn (2017). Bonn in Zahlen. URL: http://www.bonn.de/rat_verwaltung_buergerdienste/aktuelles/bonn_in_zahlen/index.html (aufgerufen 24.05.2018).

WHO Regional Office for Europe (Hrsg.) (2018), Definition des Begriffs „geistige Behinderung“. URL: <http://www.euro.who.int/de/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability> (aufgerufen 14.05.2018).

Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung (Hrsg.). (2018). Dritter Bericht zur Evaluation des InklusionsFörderG – Zusammenfassung. Der dritte Bericht „auf einen Blick“. URL: https://www.wib.uni-wuppertal.de/fileadmin/wib/documents/publications/WIB_EvalInklF%C3%B6G_3_Bericht_Zsfg_180201-final.pdf (aufgerufen am: 11.06.2018)

Zentrum für Schulentwicklung Klagenfurt (Hrsg.), Das Sehgeschädigte Kind. URL: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/spf3_sehbehinderung.pdf (aufgerufen 04.06.2018).

Interviews:

Interview in Aachen vom 05.06.2018

Interview in Bonn vom 22.05.2018

Interview in Duisburg vom 07.05.2018

5. Literaturverzeichnis

Interview in Duisburg vom 28.05.2018

Interview in Duisburg vom 29.05.2018

Sonstige Quellen:

Beschlussvorlage der Bundesstadt Bonn (2012). HANDBUCH Inklusive Bildung Bonn. Drucksachen-Nr. 1212837. URL: http://www2.bonn.de/bo_ris/daten/o/pdf/12/1212837.pdf (aufgerufen 07.05.2018).

Bundesgesetzblatt. Teil II, Berlin 2008

Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention, Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Berlin 2015

Deutsches Institut für Menschenrechte, Stellungnahme der Monitoring-stelle: Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems, Berlin 2011

Manual Inklusion, 3. Themenheft (2017) Bezirksregierung Düsseldorf

Medienzentrum Bonn; Schulamt der Bundesstadt Bonn (2012). Inklusion. Bonn. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dVjFURK9xuY&feature=plcp> (aufgerufen 16.05.2018). Abgerufen von Internetplattform YouTube.

Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn (2015). Entwicklung Inklusion. Drucksachen-Nr. 1511821NV11. URL: http://www2.bonn.de/bo_ris/daten/o/pdf/15/1511821NV11.pdf (aufgerufen 09.05.2018).

Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn (2016). Monitoring Inklusion. Drucksachen-Nr. 1611601. URL: http://www2.bonn.de/bo_ris/daten/o/pdf/16/1611601.pdf (aufgerufen 09.05.2018).

Mitteilungsvorlage der Bundesstadt Bonn (2017). Monitoring Inklusion. Drucksachen-Nr. 1711609NV2. URL: http://www2.bonn.de/bo_ris/daten/o/pdf/17/1711609NV2.pdf (aufgerufen 03.06.2018).

Rat der Bundesstadt Bonn (2010). Ratsbeschluss vom 08.07.2010. Inklusive Bildung für Bonn. Drucksachen-Nr. 1010622AA7. URL: http://www2.bonn.de/bo_ris/daten/o/pdf/10/1010622AA7.pdf (aufgerufen 14.05.2018).

Sachstandsbericht (Monitoring) der Bundesstadt Bonn zum Thema Inklusion von November 2017

5. Literaturverzeichnis

Städteregion Aachen. Der Städteregionsrat. Schulamt. Beschlussvorlage Nr. 2015/0053 – E1 vom 01.04.2015. Einrichtung einer Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe (KOBSI)

Städteregion Aachen. Der Städteregionsrat. Schulamt. Beschlussvorlage Nr. 2018/0093 vom 02.03.2018. Zwischenbericht 2017/2018 der Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe (KOBSI). Ausbau und Verfestigung des Projektes zur systemischen Stärkung von Schulen des gemeinsamen Lernens in der Städteregion Aachen.

6. Anhang

StädteRegion Aachen

Der Städteregionsrat

A 41 – Schulamt

A 50 – Amt für soziale Angelegenheiten

A 51 – Amt für Kinder, Jugend und Familienberatung

INKL

Sitzungsvorlagen – Nr.:

2015/0053-E 1

Beschlussvorlage

vom 01.04.2015

öffentliche Sitzung

Einrichtung einer Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe (KOBSI)

Beratungsreihenfolge

Datum	Gremium
05.05.2015	Inklusionsbeirat
06.05.2015	Ausschuss für Schulen und Bildung
06.05.2015	Ausschuss für Soziales, Gesundheit, Senioren und demographischen Wandel
20.05.2015	Kinder- und Jugendhilfeausschuss
21.05.2015	Städteregionsausschuss

Beschlussvorschlag:

Der Städteregionsausschuss trifft folgende Entscheidungen:

1. Er beschließt die Einrichtung einer Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe (KOBSI) auf der Grundlage der in der Sitzungsvorlage 2015/0053 E 1 dargestellten Konzeption – zunächst befristet auf ein Jahr. Die Personalaufwendungen werden vollständig aus den vom Land NRW zugewiesenen Mitteln der Inklusionspauschale finanziert.
2. Er beauftragt die Verwaltung, in der ersten Jahreshälfte 2016 einen Erfahrungsbericht vorzulegen.

6. Anhang

Sachlage:

Schulische Inklusion, das gleichberechtigte Miteinander und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, ist ein wichtiges gesellschaftspolitisches Ziel. Mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz hat das Land NRW den Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention umgesetzt. Ziel der schulrechtlichen Änderungen ist

1

es, die gleichberechtigte Teilhabe und das selbstbestimmte Aufwachsen von Kindern mit Beeinträchtigungen an Regelschulen zu erleichtern und gemeinschaftliches Lernen zu ermöglichen. Nicht der einzelne Schüler soll zur Teilhabe befähigt werden, sondern die Schule soll durch geeignete Maßnahmen allen Schülern die Teilhabe am schulischen Lernen ermöglichen. Neben baulichen und sächlichen Voraussetzungen zählt hierzu auch die systemische Unterstützung der Schulen u.a. durch Inklusionshelfer (auch: „Schulbegleiter“, „Integrationshelfer“).

Zur „Mitfinanzierung der Unterstützung der Schulen des Gemeinsamen Lernens durch nicht-lehrendes Personal im Dienst der Kommunen“ gewährt das Land im Rahmen des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion einen jährlichen Belastungsausgleich. Die Mittel im Bereich der Sozialhilfe von 147.143,11 € wurden erstmals für das laufende Schuljahr 2014/2015 zum 01.02.2015 zugewiesen.

Der Vorschlag der Verwaltung, mit diesen Mitteln der Inklusionspauschale eine Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe (KOBSI) einzurichten, wurde am 3. März 2015 im Inklusionsbeirat und in den politischen Fachausschüssen (im Ausschuss für Soziales, Gesundheit, Senioren und demographischen Wandel am 4. März, im Kinder- und Jugendhilfeausschuss am 11. März sowie im Ausschuss für Schulen und Bildung am 12. März) ausführlich beraten (siehe SV-Nr.: 2015/0053).

6. Anhang

Ergebnisse des Beratungsprozesses

Der intensive Beratungsprozess macht deutlich, dass schulische Inklusion als aktuelle Herausforderung eine hohe Priorität hat und spricht für das Interesse aller vor Ort Verantwortlichen aus Schule, den sozialen Diensten, den Hilfesystemen und den Kostenträgern, die weitere Entwicklung gemeinsam auszugestalten.

Allgemeiner Konsens war,

- dass in der Städtereion Aachen gute Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung oder anderen besonderen Förderbedarfen vorliegen. Diese sind aber längst noch nicht zum Regelangebot geworden.
- dass nach wie vor Hürden im Zusammenspiel der verschiedenen Unterstützungssysteme für Behinderte bestehen und ein gemeinsames pädagogisches Handeln abgestimmt werden muss, das sich am individuellen Unterstützungsbedarf des Kindes orientiert, seine Entwicklung zur Selbständigkeit und sein gleichberechtigtes Lernen fördert und zugleich die Lernsituation aller Kinder in einer Klasse in den Blick nimmt.
- dass Inklusionshelfer das Teilhaberecht im „Einzelfall“ sichern, aber nur wenige Schülerinnen und Schüler für den Schulbesuch auf Dauer durchgehend ei-

2

ne 1:1 Betreuung benötigen.

- dass Inklusionshelfer unterschiedlich qualifiziert sind. Unter den Rahmenbedingungen unterschiedlicher Aufträge, Rechtsgrundlagen, fehlender Kontinuität und verschiedener Dienstherren ist die kooperative Zusammenarbeit im schulischen Team erschwert.
- dass in der Vielfalt verschiedener Leistungssysteme und Ansprechpartner Eltern von Kindern mit Unterstützungsbedarfen insbesondere an den Schnittstellen im Übergang zwischen Bildungseinrichtungen (von der Kindertagesstätte in die Grundschule, von der Grundschule in die weiterführende Schule ...) Orientierungshilfen und Beratung benötigen, um sichere Entscheidung für ihr Kind treffen zu können.

3

6. Anhang

Die Mittel aus der Inklusionspauschale sollen so eingesetzt werden,

- dass qualitative Verbesserungen vor Ort in den Klassen des gemeinsamen Lernens wirksam werden.
- dass die notwendigen Hilfen für Schülerinnen und Schüler sichergestellt werden, ohne den Rechtsanspruch aus der Eingliederungshilfe in Frage zu stellen.
- dass bestehende Koordinierungs- und Beratungsstrukturen und Netzwerke in die Arbeit eingebunden und vorhandene Kompetenzen berücksichtigt werden.
- dass in Kooperation mit den Leistungsanbietern und aus den vorhandenen Ressourcen Lösungen für gezielte Qualifizierungen ungelerner Inklusionshelfer erarbeitet werden.

Die im Beratungsprozess aufgeworfenen Fragen und Anregungen sind von der Verwaltung aufgegriffen worden und in das Konzept zur Einrichtung der Koordinierungs- und Beratungsstelle eingeflossen. Zugrunde gelegt wurden des Weiteren die Erfahrungen des Modellprojektes KoBi aus der Roda-Schule, Förderschule Geistige Entwicklung, in Herzogenrath. Die wesentlichen Elemente dieser Arbeit sind auf die Schulen des Gemeinsamen Lernens übertragbar.

Bei der Ausgestaltung des Konzeptes sind außerdem die Erkenntnisse der Evaluation von Schulbegleitungen berücksichtigt worden, die im Schuljahr 2013/2014 durch den Arbeitskreis Schulbegleiter unter Federführung des Jugendamtes der Städteregion an Schulen des Schulamtsbezirkes durchgeführt wurde. Wesentliche Verbesserungsansätze ergeben sich danach in der Kommunikation und Kooperation zwischen Leistungsträgern, Anbietern, Eltern und Lehrkräften, in der Verbesserung der Personalkonstanz, in der Entwicklung einer gemeinsamen Förderplanung zur Steuerung der individuellen Hilfeleistung sowie in der gezielten Qualifizierung von Lehrkräften und Inklusionshelfern.

6. Anhang

Aufgabenschwerpunkte und Struktur von KOBSI

KOBSI wird als Teil einer interdisziplinären Facharbeitsgruppe „Fachstelle für schulische Inklusion“ im Schulamt strukturell verankert (vgl. Strukturplan in der Anlage).

Auf der Basis der in der Städteregion etablierten Kooperationsstrukturen gewährleistet KOBSI die Zusammenarbeit mit Jugend- und Sozialhilfe, den Schulverwaltungsämtern, der Schulsozialarbeit, dem schulärztlichen Dienst des Gesundheitsamtes sowie den kommunalen Qualitätszirkeln (z.B. ELPRI).

Vorhandene Beratungsstellen, Netzwerke und Strukturen der Selbsthilfe- und Interessenverbände sowie die Leistungsanbieter werden als Kooperationspartner bei der Qualitätsentwicklung schulischer Inklusionshilfe beteiligt.

Zur Umsetzung der Aufgaben nach dem positiven Modell der Roda-Schule wird KOBSI zunächst mit zwei Vollzeitkräften besetzt. Die Optimierung der schulischen Inklusionshilfe erfolgt auf drei Ebenen:

1. Abläufe und Verfahren schulischer Inklusionshilfe werden für Lehrkräfte und Eltern verständlich und transparenter gemacht.
 - Dazu erfolgt eine intensive Beratung der Eltern und Lehrkräfte, u.a. vor Ort an den Schulen.
 - Nach dem Modell des KoBi-Projektes der Roda-Schule werden Leitfäden, Handreichungen und Wegweiser für Eltern (z.B. zu weiteren Hilfeleistungen und Ansprechpartnern) erstellt.
2. Der Prozess der Inklusionshilfe wird so gestaltet, dass die Zusammenarbeit aller Beteiligten (Eltern, Schule, pädagogische Kräfte, Inklusionshelfer, Träger, Jugend- und Sozialamt) möglichst störungsfrei und zielgerichtet im Sinne der Schülerinnen und Schüler erfolgt.
 - Im Dreieck von Schule, Kommune und Leistungserbringer wird mittels Kooperationsvereinbarungen geregelt, welche Rollen die Beteiligten einnehmen.
 - Unter Mitwirkung der Leistungsträger, -anbieter und der Leistungsberechtigten werden (zunächst für den Primarbereich) Poolmodelle entwickelt und erprobt, die Synergien nutzen, Sicherheit und Transparenz gewährleisten, Ressourcen schonen und eine qualitativ hochwertige Schulbegleitung sicherstellen.
 - Die Kooperationen werden durch gemeinsame Fachtage und interdisziplinäre Fortbildungsveranstaltungen (z.B. zu Themen wie Arbeit im multiprofessionellen Team, Störungen im Autismusspektrum, stark herausfordernde Verhaltensweisen) intensiviert.

6. Anhang

3. Durch eine individuelle Eingliederungsplanung wird das Ziel „Hilfe zur Selbsthilfe“, die weitgehende Unabhängigkeit von zusätzlichen Hilfen im Schulalltag für den Schüler, in den Blick genommen und werden Hilfen den Erfordernissen angepasst.
 - Handlungsleitende Voraussetzung ist die Beachtung des Rechtsanspruchs der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Eingliederungshilfe (SGB VIII und SGB XII) und der damit verbundene individuelle Anspruch.
 - Um einem möglichst ganzheitlichen Ansatz einer biographie- und lebenslaufbezogenen Förderung Rechnung zu tragen, werden die Schwerpunkte der Hilfen in der Zusammenarbeit aller Kräfte, die mit dem Kind zusammenarbeiten (pädagogische Fachkräfte, Schulsozialarbeiter und Förderpädagogen der Schule, Eltern, medizinische Fachkräfte und Träger von Hilfeleistungen, Jugend- oder Sozialamt, Inklusionshelfer und Leistungsanbieter) abgestimmt.
 - Die jeweiligen Ressourcen des Klassenverbandes sowie die jeweiligen Spezifika des schulischen Umfelds werden dabei berücksichtigt.

Im ersten Jahr erfolgt eine Konzentration der Arbeit auf ausgewählte Grundschulen des Schulamtsbezirkes, die im Schuljahr 2015/2016 gemeinsames Lernen anbieten. Schrittweise wird die Erweiterung auf alle 64 Grundschulen des gemeinsamen Lernens sowie auf den Übergang Primar-Sek. I und die weiterführenden Schulen ins Auge gefasst. Nach einem Jahr erfolgt eine Berichterstattung.

6. Anhang

Rechtslage:

Mit der Einrichtung der Koordinierungs- und Beratungsstelle werden die Mittel entsprechend § 2 Abs. 2 des Belastungsausgleichsgesetzes verwandt.

Die Umsetzung des Projektes ist eine freiwillige Aufgabe der StädteRegion Aachen.

Personelle Auswirkungen:

Unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Landesmittel wird die Koordinierungs- und Beratungsstelle (zunächst befristet auf ein Jahr) zum nächstmöglichen Zeitpunkt mit zwei Mitarbeiter/innen in Vollzeit zur Umsetzung der o.g. Aufgaben besetzt.

Finanzielle/bilanzielle Auswirkungen:

Im Schuljahr 2013/2014 wurde der Haushalt der Städteregion Aachen durch Ausgaben für Integrationshelfer auf Grundlage des SGB VIII und SGB XII insgesamt mit Kosten i.H.v. mehr als 3,9 Mio. € belastet. Für das laufende Schuljahr 2014/2015 wird nach Prognosen des A 50 (städteregionsweit) und A 51 (Jugendamtsbereich) eine weitere Kostensteigerung um 1 Mio. € zusätzlich erwartet.

6. Anhang

Mit der Einrichtung der Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe im Schulamt für die Städteregion Aachen ist die Erwartung einer Kostendämpfung in der Eingliederungshilfe durch die Reduzierung des Bedarfs an Schulbegleitungen verbunden.

Die Personalaufwendungen für KOBSI i.H.v. ca. 130.000 € jährlich (anteilig rund 60.000 € für das Haushaltsjahr 2015) werden im Rahmen der Gesamtdeckung der Personalkostenbudgets abgewickelt. Durch die verzögerte Einrichtung der Koordinierungs- und Beratungsstelle entstehende Restmittel werden für den Einsatz von Poolkräften an Grundschulen mit gemeinsamem Lernen verwendet. Die Aufwendungen werden in vollem Umfang durch die Landesmittel gegenfinanziert.

Die Zuweisung der Mittel aus der Inklusionspauschale erfolgt analog der Schlüsselzuweisungen jährlich. Erstmals wurden zum 01.02.2015 für das laufende Schuljahr 2014/2015 der Städteregion Aachen für diese Zwecke Landesmittel im Bereich der Sozialhilfe von 147.143,11 € zugewiesen.

Die den Jugendämtern aus Korb-II zustehenden Mittel in der Gesamtsumme von 147.143,11 € (davon 20.177,91 € für den Jugendamtsbereich der StädteRegion) werden durch diese bewirtschaftet und können z.B. für den Einsatz von Poolkräften an Schulen des gemeinsamen Lernens eingesetzt werden.

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass im Jahr 2016 im Zusammenhang mit der stattfindenden Strukturdebatte Veränderungen (Kürzungen/Streichungen) der Zuschussgewährung (bzw. der Mittelbereitstellung) eintreten können. Alle Beteiligten sollten sich daher auf die Situation einer Veränderung frühzeitig einstellen, sofern dies am Ende der Diskussion vom SRT in dieser Form beschlossen werden sollte.

6. Anhang

Soziale Auswirkungen:

In einem inklusiven Schulsystem wird das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen zur Normalform. Durch die Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusion werden die Teilhabe- und Bildungschancen für Kinder und Jugendliche in der Städteregion erhöht.

gez.: Etschenberg

Im Auftrag:
gez.: Terodde

Anlage: Strukturplan KOBSI

2018/0093

Beschlussvorlage

vom 02.03.2018 öf-

fentliche Sitzung

Zwischenbericht 2017/2018 der Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe (KOBSI). Ausbau und Verfestigung des Projektes zur systemischen Stärkung von Schulen des gemeinsamen Lernens in der Städteregion Aachen.

Beratungsreihenfolge

Datum	Gremium
15.03.2018	Ausschuss für Schulen und Bildung
22.03.2018	Städteregionsausschuss

Beschlussvorschlag:

Der Städteregionsausschuss trifft folgende Entscheidungen:

1. Er stimmt zu, zweckentsprechend gemäß § 2 Abs. 2 des Belastungsausgleichsgesetzes die auf 586.760,91€ erhöhte Landespauschale zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion (Mittel aus Korb II des Belastungsausgleichsgesetzes für den örtlichen Sozialhilfeträger) zur Deckung der Personalaufwendungen im Rahmen von KOBSI zu verwenden. Die entsprechende Veranschlagung ist im Haushalt 2018 enthalten.
2. Entsprechend des Beschlusses vom 16.06.2016 (Sitzungsvorlage 2016/0235) zur Fortsetzung des Projektes KOBSI stimmt er der Erhöhung der Personalaufwendungen (Basiswert) im Bereich des A 41 – Schulamt – für die Jahre 2019 und 2020 zu.

Sachlage:

Mit Beschluss vom 16.06.2016 hat der Städteregionsausschuss die Verwaltung mit der Fortsetzung der Arbeit der Koordinierungs- und Beratungsstelle für

6. Anhang

schulische Inklusionshilfe (KOBSI) und einer jährlichen Berichterstattung zum Verlauf des Projektes beauftragt.

Am 24. April 2017 fand auf Einladung der Koordinierungs- und Beratungsstelle die Zukunftswerkstatt „Schulbegleitung in inklusiven Regelschulen“ statt. Rund 90 Experten aus den Bereichen Schule, Verwaltung, Politik und Schulaufsicht kamen über ihre Visionen von Schulbegleitung, über rechtliche Bedingungen und gemeinsame Schritte ins Gespräch. Die Fachleute sprachen sich dafür aus, die vorgestellten richtungsweisenden Ansätze der Pool- oder systemischen Lösungen wie das Projekt der systemischen Inklusionshilfen „KOBSI“ auszubauen und den regionalen Dialog fortzusetzen.

Der ganzheitliche Ansatz des Modellprojektes, das seit dem Schuljahr 2015/2016 den Einsatz „systemischer Inklusionshilfen“ an ausgewählten Schulen des gemeinsamen Lernens erprobt, macht auch außerhalb der Städteregion Schule. Auf Einladung verschiedener Verbände, Kommunen und Träger wurde das Modellprojekt „KOBSI“ im laufenden Schuljahr mehrfach vorgestellt und wurden interessierte Verwaltungen im Hinblick auf eine Adaption des Ansatzes beraten.

In der Städteregion Aachen wurde das Projekt im laufenden Schuljahr 2017/2018 um acht weitere Standorte auf insgesamt 13 Einsatzschulen erweitert.

Grundschulen

Aachen:	KGS Bildchen
Aachen:	GGs Gut Kullen
Alsdorf:	KGS Hoengen
Baesweiler:	GGs St. Andreas
Herzogenrath:	GGs Dietrich-Bonhoeffer-Schule
Eschweiler:	KGS Don Bosco
Stolberg:	GGs Grüntal
Würselen:	GGs Wurmatal

Weiterführende Schulen

Gymnasium:	Geschwister-Scholl-Gymnasium Aachen
Gesamtschule:	Montessori-Gesamtschule Aachen
Realschule:	Realschule Baesweiler

6. Anhang

Sekundarschule: Sekundarschule Eifel, Simmerath
Hauptschule: Adam-Ries-Gemeinschaftshauptschule, Eschweiler

Über die Arbeit und die Wirkung der systemischen Inklusionshilfe an der MariaMontessori-Gesamtschule in Aachen berichtet die Schulleiterin Frau Braun gemeinsam mit der an der Schule tätigen Inklusionshelferin Frau Esau in der Sitzung des Ausschusses für Schulen und Bildung am 15.03.2018.

Um Anhaltspunkte für die weitere Projektentwicklung zu gewinnen, wurden die Leitungen der 13 KOBSI-Schulen zum Ende des ersten Schulhalbjahres 2017/2018 zur Wirkung des Einsatzes der schulischen Inklusionshilfen (siH) an ihren Schulen befragt.

Die Rückmeldungen bestätigen die positiven Effekte des systemischen Ansatzes.

1. Die Arbeit der siH kommt an allen teilnehmenden Schulen unmittelbar den Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen zugute, indem diese in akuten Krisensituationen durch die Hilfskraft aufgefangen und stabilisiert werden. Die schulischen Inklusionshilfen bieten Verlässlichkeit und sind Bezugspersonen für die SuS.
2. Die siH wirken stützend und präventiv im Unterrichtsgeschehen. Davon profitieren alle Schülerinnen und Schüler, in deren Schule, Stufe oder Klasse die Kraft eingesetzt wird. Die Inklusionshilfe kann bei Störungen frühzeitig eingreifen. Im Unterrichtsgeschehen besonders belasteter Klassen ist durch den regelmäßigen Einsatz der siH mehr Ruhe eingekehrt. SuS – auch die ohne besondere Unterstützungsbedarfe - haben durch die Arbeit der Inklusionshilfen mehr Lernzeit gewonnen.
3. Die siH wirken kostendämpfend. Positiv wird von den Schulleitungen bewertet, dass mit der KOBSI-Kraft ein flexibler Einsatz möglich ist. Im Bedarfsfall kann ein Kind frühzeitig unterstützt und eine Zeit lang auch sehr engmaschig begleitet werden. Die Beantragung einer Schulbegleitung konnte durch die Arbeit der siH im ersten Schulhalbjahr in Einzelfällen zurückgestellt werden (in zwei Fällen) oder entfallen (in vier Fällen).
4. Die siH wirken inklusiv. An allen Einsatzschulen konnten durch die Inklusionshelferinnen und –helfer zusätzliche feste Bewegungs-, Ruhe-, Konzentrations-, sowie gezielte Pausenangebote eingerichtet werden, die sich vorwiegend an SuS mit Unterstützungsbedarfen richten, aber auch von Regel-

6. Anhang

schülern gefragt und für diese offen sind. Die Zusatzangebote an den Schulen dienen somit dem inklusiven Miteinander, dem positiven gemeinsamen Erleben außerhalb des Unterrichts.

5. Die Lehrkräfte empfinden die Arbeit der schulischen Inklusionshilfen als Entlastung. Auch in den neuen Einsatzschulen werden die siH durch das Kollegium bereits als wirksame Verstärkungen wahrgenommen.
6. Die siH arbeiten in der pädagogischen Geschlossenheit der Schule. Ihre Arbeit wirkt ganzheitlich auf die Weiterentwicklung der schulischen Inklusionskonzepte, der Kommunikationsstrukturen innerhalb der multiprofessionellen Teams (Lehrkräfte, Kräfte in der Schulsozialarbeit, OGS-Kräfte etc.) und der außerschulischen Kooperationen, z.B. mit der Jugendhilfe. In allen Einsatzschulen werden die siH an relevanten Konferenzen, u.a. an Förderkonferenzen, beteiligt. 9 von 13 Schulen stellen fest, dass die Abstimmung über Kinder mit Unterstützungsbedarfen im multiprofessionellen Team intensiviert wurde.
7. Die siH werden professionalisiert. In Workshops, in kollegialer Fallberatung und in fachlichen Qualifizierungen werden die Inklusionshilfen weiter für ihre Aufgabe gestärkt.
8. Positiv bewerten die Schulleitungen die Projektkoordination durch die Koordinierungsstelle für schulische Inklusionshilfe. Die Fachkraft stellt den Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen und die Einbindung der Schulaufsicht sicher. Deutlich ist, dass die Schulen, die im laufenden Schuljahr in das Projekt eingestiegen sind, vom Austausch mit den „erfahrenen“ Schulen profitieren konnten. Bewährte Konzepte konnten übernommen, Stolpersteine vermieden werden. Das gilt insbesondere für die drei neuen Grundschulen im Projekt, die es bei der Übertragung aus verwandten Systemen leichter haben. Auch die weiterführenden KOBISchulen konnten aus den Erfahrungen der Pilotschulen für ihre ersten Schritte im Projekt lernen. Gleichzeitig ist im ersten Halbjahr deutlich geworden, dass Entwicklungs- und Abstimmungsprozesse in den größeren, noch differenzierter arbeitenden Systemen auch mehr Zeit brauchen.

Die Leiterinnen und Leiter der KOBISchulen stellen fest, dass mit der systemischen Verstärkung „der Inklusionsgedanke besser realisierbar“ geworden ist. Alle 13 Einsatzschulen haben Interesse an einer Fortsetzung und Verstetigung des Modellprojektes. Aus der Befragung der Schulleitungen ergeben sich gute Ansätze zur weiteren Unterstützung der Schulen. Über die Fachstelle für schu-

6. Anhang

lische Inklusion stellt das Schulamt den Einsatzschulen zusätzliche Fachberatung und Unterstützung für die innerschulische inklusive Schulentwicklung zur Verfügung.

Zur finanziellen und quantitativen Entwicklung:

Schulrechtliche und –organisatorische Maßnahmen können sich auf den Bedarf an Schulbegleitungen auswirken. Zur Beobachtung der weiteren Kostenentwicklung ist auch für 2018, 2019 und 2020 vorgesehen, eine städteregionale Vollerhebung der Kosten für Schulbegleitungen aus der Eingliederungshilfe durchzuführen.

Nach der zuletzt im Mai 2017 in der Städteregion Aachen durchgeführten Vollerhebung haben sich die kommunalen Ausgaben für Integrationshilfen nach § 35a SGB VIII und § 54 SGB XII in der Städteregion Aachen insgesamt stabilisiert. Im Schuljahr 2015/2016 wurden von den örtlichen Sozial- und Jugendhilfeträgern Schulbegleitungen mit einem Kostenvolumen von über 7,55 Mio. € finanziert. Die Gesamtausgaben für Schulbegleitungen in der Städteregion Aachen betragen im Schuljahr 2016/2017 rund 7,46 Mio €. (Vgl. Anlage 1)

Landesweit sind die Aufwendungen für Schulbegleitungen weiterhin dynamisch angestiegen. Während die durch die Landesevaluation ermittelten kommunalen Aufwendungen im Schuljahr 2014/2015 17,02 Mio. € betragen, wurden in NRW im Schuljahr 2015/2016 37 Mio. € und im Schuljahr 2016/2017 39,7 Mio. € für Schulbegleitungen ausgegeben. Im Anschluss an die dritte Evaluationsrunde des Landes zum Inklusionsfördergesetz InklFöG (Berichtsstichtag 01.08.2017) hat das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW reagiert und die Beträge aus Korb II (Inklusionspauschale zum Ausgleich der kommunalen Aufwendungen für nicht lehrendes Personal an Schulen des gemeinsamen Lernens) verdoppelt. Aus der Erhöhung der Inklusionspauschale ergibt sich die Chance der Projektausdehnung auf insgesamt 16 Schulen zum Schuljahr 2018/2019. Da sich das Land NRW in der Verordnung zur Förderung kom-

6. Anhang

munaler Aufwendungen für die schulische Inklusion vom 24.01.2018 zur Zahlung der erhöhten Inklusionspauschale zunächst bis 2020 verpflichtet, wird vorgeschlagen, die Projektstellen an den Einsatzschulen bis zum Schuljahresende 2019/2020 zu sichern.

Bei der Auswahl der drei neuen Projektschulen kann sich die Koordinierungsstelle auf das hohe Interesse von Schulen stützen, die bereits einen Projektantrag für ihre Schule angefragt haben. In Beratung mit der Schulaufsicht wird die Einbeziehung weiterer Schulformen (z.B. Berufskollegs) geprüft. Bei der Auswahl wird die paritätische Verteilung der KOBSI-Schulen in der Städteregion Aachen beachtet. Sozialräumliche und schulkonzeptionelle Kriterien, schulstrukturelle und schulpolitische Entwicklungen sowie insbesondere die Empfehlungen der Schul- und Jugendhilfeträger werden bei der Auswahl der Schulen berücksichtigt.

Zur qualitativen Entwicklung:

Die Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfe (KOBSI) steht im regelmäßigen Austausch mit der Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Integration (KoBI) an der Roda-Schule, Förderschule Geistige Entwicklung, in Herzogenrath. Beide Ansätze profitieren im Austausch der Erfahrungen voneinander. Im weiteren Arbeitsprozess des laufenden Schuljahres werden erste Überlegungen dazu angestellt, wie die Projektansätze so verzahnt werden können, dass sich die Vorteile der systemischen Unterstützungsarbeit des KOBSI-Projektes an den Schulen des Gemeinsamen Lernens und die Beratungsarbeit im Rahmen der KoBi an Förderschulen verbinden.

Mit Blick auf die Änderung des Bundesteilhabegesetzes, welches zum 01.01.2020 die Möglichkeiten des Poolens von Schulbegleitern einräumt, können aus dem KOBSI-Projekt Hinweise für Gelingensbedingungen des systemischen Ansatzes gewonnen werden. Die Koordinierungs- und Beratungsstelle lädt die Träger der Eingliederungshilfe, die Schul- und Anstellungsträger, Politik, Schulvertreter, Eltern und Schulaufsicht zur Fortsetzung des Dialogs in die

6. Anhang

2. Zukunftswerkstatt „Schulbegleitung in inklusiven Regelschulen“ zu Beginn des neuen Schuljahres 2018/2019 ein. Die Vorteile der Bündelung von Schulbegleitungen und die Wirkungen des systemischen Ansatzes sollen an Beispielen aus der Praxis unter die Lupe genommen werden. Ziel ist es, gute Unterstützungsmodelle für schulische Inklusion weiter in die Fläche zu tragen und an einer gemeinsamen Perspektive für die Schulen in der Städteregion Aachen zu arbeiten.

Rechtslage:

Lt. Verordnung zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion vom 24. Januar 2018 wird die Inklusionspauschale des Landes erhöht. Die Ausgaben nach § 2 Absatz 3 des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion werden auf landesweit 40 Mio. Euro für die Schuljahre 2017/2018, 2018/2019 und 2019/2020 festgelegt. Zweckgebunden stehen damit für das laufende und die nächsten beiden Schuljahre aus Korb II des Belastungsausgleichsgesetzes für den örtlichen Sozialhilfeträger Mittel i.H.v. 586.760,91€ zur Verfügung. In gleicher Summe stehen den sieben Jugendhilfeträgern aus Korb II des o.g. Gesetzes Mittel zur Verfügung.

Personelle Auswirkungen:

Die Arbeitsverträge für die Stellen der an 13 Schulen in der Städteregion Aachen tätigen Inklusionshilfen werden verlängert und zunächst bis zum 15.07.2020 befristet. Ab dem Schuljahr 2018/2019 werden an weiteren drei Schulen in der Städteregion Inklusionshelferinnen – und helfer mit o.g. Befristung eingesetzt. Die Vertragslaufzeit der Stelle der Vollzeitkraft in der Koordinierungs- und Beratungsstelle im Schulamt wird entsprechend verlängert. Die finanziellen Aufwendungen werden vollständig aus den Einnahmen der Landesmittel i.H.v. jährlich 586.760,91 € gegenfinanziert.

Finanzielle/bilanzielle Auswirkungen:

6. Anhang

Der Anteil der Städteregion Aachen an der Inklusionspauschale des Landes gemäß § 2 des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion ist ab dem laufenden Schuljahr 2017/2018 bis zum Schuljahr 2019/2020 auf 667.222,94 € erhöht worden. Davon entfällt ein Anteil i.H.v. 80.462,03 € auf die Jugendhilfe (A 51). Der Anteil aus der Sozialhilfe i.H.v. 586.760,91 € wird im Rahmen der KOBSt entsprechend des o.g. Gesetzes verwendet. Die entsprechende Veranschlagung ist im Haushalt 2018 enthalten.

Auswirkungen auf die Stärkung der Inklusion:

In einem inklusiven Schulsystem wird das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen zur Normalform. Durch die Arbeit der Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusion sowie den Einsatz der schulischen Inklusionshilfen werden die Teilhabe- und Bildungschancen für Kinder und Jugendliche in der Städteregion erhöht.

Im Auftrag: gez.:

Terodde

Anlage:

Entwicklung der kommunalen Aufwendungen für Schulbegleitungen in der Städteregion Aachen. Datenerhebung auf Grundlage § 54 SGB VIII und § 35a SGB XII



7. Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorstehende Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und mich anderer als der in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel nicht bedient habe. Alle Stellen, die sinngemäß oder wörtlich aus Veröffentlichungen – auch aus Internetquellen - übernommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt von mir oder einer Dritten/einem Dritten als Studienleistung vorgelegt oder veröffentlicht.

Mir ist insofern bekannt, dass es sich insbesondere bei Plagiarismus um ein schweres akademisches Fehlverhalten handelt.

Die Arbeit umfasst 46.635 Wörter.

2. Zutreffendes bitte ankreuzen:

Ich versichere, dass ich bei der Erstellung der Arbeit keine Quellen verwendet habe, die als „Verschlussachen – nur für den Dienstgebrauch“ eingestuft sind.

Ich habe bei der Erstellung der Arbeit Quellen verwendet, die als "Verschlussache - Nur für den Dienstgebrauch" eingestuft sind. Mir ist bekannt, dass meine Arbeit daher ebenfalls als "Verschlussache - Nur für den Dienstgebrauch" einzustufen ist. Ich verpflichte mich ausdrücklich, die Arbeit verschlossen aufzubewahren und unbefugten Personen nicht zugänglich zu machen. Mir ist bekannt, dass eine Veröffentlichung der Arbeit ausgeschlossen

7. Erklärung

ist und die Arbeit bei der Einschreibung in einer anderen Hochschule nicht vorgelegt werden kann.

Name, Vorname: _____

Ort/ Datum: _____

Name, Vorname: _____

Ort/ Datum: _____

Name, Vorname: _____

Ort/ Datum: _____

Name, Vorname: _____

Ort/ Datum: _____

Name, Vorname: _____

Ort/ Datum: _____

Name, Vorname: _____

Ort/ Datum: _____

Name, Vorname: _____

Ort/ Datum: _____