

Hochschule Magdeburg-Stendal
Fachbereich: Angewandte Humanwissenschaften
Studiengang: Angewandte Kindheitswissenschaften

Bachelorarbeit

Inklusion: Stand und Perspektiven im Bildungssystem am Beispiel Berlins

vorgelegt von Annika Feyerabend
Matrikelnummer: 20122334

eingereicht bei Prof. Dr. Katrin Reimer-Gordinskaya
und Prof. Dr. Raimund Geene

Stendal, August 2016

Inhaltsverzeichnis

Abstract	S. 1
Einleitung	S. 1
1. Der Inklusionsgedanke	S. 2
2. (Historische) Entwicklung der Schulstrukturen	S. 4
2.1 Ausbau der Strukturen der höheren Bildung im 19. Jahrhundert	S. 4
2.2 Elementarschulen und mittlerer Schulabschluss	S. 5
2.3 Kinder mit Behinderung	S. 7
2.4 Entstehung der Hilfsschulen	S. 7
2.5 Einheitliche Strukturen infolge der Gründung der Weimarer Republik	S. 8
2.6 Hilfsschulen in der Zeit des Nationalsozialismus	S. 9
2.7 Neuausbau in der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland (Westdeutschland)	S. 10
2.8 Behindertenbewegung in der BRD (Westdeutschland)	S. 11
3. Aktuelle rechtliche Grundlagen	S. 12
4. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)	S. 13
5. Aktueller Stand in Deutschland	S. 16
5.1 Verteilung von Inklusion im Bildungssystem	S. 17
5.2 Förderquote und Förderbedarf	S. 17
5.3 Bildungsbericht 2016	S. 19
6. Fokus Berlin	S. 20
6.1 Akteure der Schulbildung	S. 21
6.2 „inklusive Schule in Berlin“	S. 21
6.3 Gesetzliche Grundlage	S. 22
6.4 Vorschulischer Bildungsbereich	S. 23
6.5 Übergang in die Schule	S. 25
6.6 Das System der allgemeinbildenden Schulen	S. 26
6.7 Ausbau von Ganztagschulen	S. 27
6.8 Förderschulen und Förderschwerpunkte	S. 28
6.9 Herausforderungen und Pläne für die Zukunft	S. 30
7. Meinungen zum Thema Inklusion – Kritiken und Perspektiven	S. 31
7.1 Begriffliche bildungspolitische und strukturelle Debatten	S. 32
7.2 Ressourcenverteilung und Einstellungen	S. 41
Zusammenfassung	S. 47
Literaturverzeichnis	S. 51
Bilderverzeichnis	S. 55
Anhang	S. 56
Eidesstattliche Erklärung	S. 65

Abstract

Inklusive Konzepte werden seit einigen Jahren in den Bundesländern der Republik Deutschland in die Bildung integriert. Das Bildungssystem weist jedoch einen selektiven Charakter auf, der dem Gedanken von Inklusion widerspricht. Strukturelle Bedingungen, die Verteilung von Ressourcen und unterschiedliche Konzepte erschweren inklusive Bildung. Berlin weist im Vergleich zum Bundesdurchschnitt eine höhere Quote von inklusiv unterrichteten Kindern auf. Dennoch gibt es auch dort die Schwierigkeit der Ressourcenverteilung.

Einleitung

Inklusion ist seit einigen Jahren im Diskurs von Fachöffentlichkeit und Gesellschaft ein stark diskutiertes Thema. Dabei gilt das geplante Ziel der Inklusion selten als ein strittiger Punkt, sondern vielmehr die erfolgreiche Umsetzung dieser. Anders als bei der Integration soll sich nicht der Mensch einem System unterordnen müssen, sondern das System sich dem Menschen und seinen individuellen Bedürfnissen anpassen.

Das deutsche Schulsystem ist stark strukturiert. Die Implementierung von Inklusion wird aufgrund dieser Strukturen als schwierig angesehen und soll dem Gedanken der Inklusion widersprechen. Zu Beginn der Arbeit wird somit der Begriff Inklusion näher betrachtet. Um die heutigen Strukturen des Bildungssystems nachvollziehen zu können, befasst sich das zweite Kapitel mit den Entwicklungen dieser Strukturen im historischen Kontext. Die aktuellen rechtlichen Grundlagen (Kapitel 3) wie auch die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (Kapitel 4) sollen thematisiert und der Stand der Umsetzung von Inklusion in Deutschland (Kapitel 5) untersucht werden.

Da in Deutschland die Regelungen zur Bildung auf Landesebene entschieden werden, wird in Kapitel 6 nur auf Berlin eingegangen. Die unterschiedlichen Herangehensweisen der Länder und ihre Konzepte würden den Umfang dieser Arbeit übersteigen.

Nicht nur die Strukturen des Bildungssystems und der aktuelle Stand werden

thematisiert, auch die Verteilung von Inklusion und die benötigten Ressourcen stehen in der Aufmerksamkeit. Weitere Punkte der Inklusionsdebatte werden näher betrachtet und Positionen der Fachwelt in Kapitel 7 erläutert und wenn möglich einander gegenüber gestellt. Diese sollen auch auf die möglichen Perspektiven von Inklusion hin untersucht werden.

Die Gleichstellung aller Kinder, deren Partizipation, Teilhabe, Chancengleichheit und Stellung als Akteur, auf dessen Bedürfnisse eingegangen und seinen Ressourcen entsprechend unterrichtet und der mit in die Gestaltung des Lernens mit einbezogen wird, wären Aspekte der Kindheitswissenschaften. Inwieweit Inklusion diese Kerngedanken der Kindheitswissenschaften beinhaltet, soll in dieser Arbeit ebenfalls betrachtet werden.

1. Der Inklusionsgedanke

Um sich dem Begriff der „Inklusion“ nähern zu können, muss zunächst der Begriff der „Integration“ betrachtet werden. Inklusion war durch die UN-Konvention gefordert worden, fand jedoch keine genaue Wortübersetzung im deutschsprachigen Raum, weswegen die Begriffe Integration oder Einbeziehung genutzt wurden. Das grundlegende Anliegen der Konvention in der englischen Fassung wird wie folgt benannt: „Full and effective participation and inclusion in society“.¹

Nach der Übersetzung ins Deutsche wird von „volle[r] und wirksame[r] Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“² gesprochen.

Bei Theresia Degener ist folgendes zu den Unterschieden von Integration und Inklusion zu lesen:

„Integration wird assoziiert mit der Anpassung des Kindes an das vorgefundene Bildungssystem, während Inklusion mit der Anpassung des Bildungssystems an die Fähigkeiten und Bedürfnissen der einzelnen Kinder assoziiert wird.“³

1 Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung 2014, S.15

2 Ebd.

3 Degener 2009, S.165

Und:

„Integration, so Tomasevski, anerkenne zwar Differenz, jedoch nur als Abweichung von der Norm. Die Gleichberechtigung werde erst durch inklusive Bildung hergestellt.“⁴

Weiterhin beziehe sich Inklusion wie folgt auf die erforderlichen Strukturveränderungen in der Bildung:

„Während Integrationspolitik darauf abziele, das Kind zu verändern, um es fit für die Schule zu machen, setze Inklusion darauf, die Bildungsbedingungen zu verändern und an die Bedürfnisse des einzelnen Kindes anzupassen“⁵

Das hinter den Begriffen Integration und Inklusion andere Ansätze stehen, ist zu erkennen. Ein Arbeiten mit der deutschen Fassung, um den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention nach zu kommen, entspräche also nicht den Vorgaben der Vereinten Nationen.

Die Übersetzung der UN-BRK wird mittlerweile in Schattenübersetzungen genutzt, die den inklusiven Gedanken der Konvention stärker in die deutsche Übersetzung mit einbeziehen.

In Artikel 24 der Konvention, der sich auf Bildung bezieht, kommt es ebenfalls zu Widersprüchen durch die Übersetzung.⁶ In der englischen Originalfassung wird verlangt, ein „inclusive educational system“ zu schaffen. In der deutschen Übersetzung wird ein „integratives Bildungssystem“ verlangt. Nach Oliver Tolmein wird eine andere Perspektive ausgedrückt, indem „inclusion“ bestenfalls mit „Einbeziehung“ oder „Integration“ übersetzt werde.⁷ Integration verlange von der Mehrheit, welche die Norm bestimmt, eine gewisse Bereitschaft zur Aufnahme. Integriert werden müsse jedoch immer jemand, der eigentlich nicht zugehörig sei und Anforderungen nicht erfülle und sich dem Tempo und Art der Norm anpassen müsse.

Mittlerweile hat sich das Konzept der Inklusion zu einem Fachbegriff gewandelt. In diesem Konzept werde von einer gleichrangigen Gruppe ausgegangen, die in sich zwar höchst verschieden sei, welche jedoch ein wandelbares, inklusives Ganzes

4 Tomasevski 2002, S.27f., nach Degener 2009, S.165

5 Recommendation „Children with Disabilities“, § 335, nach Degener 2009, S.165

6 Vgl. Tolmein 2013, S.165

7 Vgl. ebd.

darstelle. Es handele sich um ein systemtheoretisches Konzept, welches Normen und Hierarchien ablehne und bewegbare Verbindungen auf horizontaler Ebene beschreibe.⁸

2. (Historische) Entwicklung der Schulstrukturen

Zunächst wird der strukturelle Ausbau im Schulsystem aufgezeigt, ebenso wie Möglichkeiten der Beschulung für die Kinder mit Behinderung in der Vergangenheit.

2.1 Ausbau der Strukturen in der höheren Bildung im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert kam es in Preußen⁹ als Folge der industriellen Revolution und der Veränderungen von Lebens- und Arbeitsverhältnissen eines Großteils der Bevölkerung zu einer Ausgestaltung und Differenzierung der höhere Knabenbildung¹⁰.

Das preußische Gymnasium wurde etabliert und ein Edikt aus dem Jahr 1812, welches die Regelungen der Abiturprüfung beinhaltet, gilt als dessen Geburtsstunde.¹¹ Die Prüfung der Zugangsberechtigung unterschied die Gymnasien von den herkömmlichen Lateinschulen, von denen es zur damaligen Zeit etwa 400 Einrichtungen gab. Von diesen erfüllten nur etwa 100 bis 120 Schulen die Anforderungen für die räumliche und pädagogische Umstrukturierung hin zum Gymnasium. „[D]ie sozialpolitische Funktion der höheren Bildung“¹² veränderte sich durch den Prozess der Umstrukturierung und führte dazu, dass Bildung und Leistung bezüglich der gesellschaftlichen Position an Bedeutung gewann.

Die Schülerschaft an Gymnasien unterteilte sich in Abiturienten und jene, die Qualifikationen unterhalb des Abiturs anstrebten, für welche jedoch keine andere

8 Vgl. Tolmein 2013, S.165

9 Preußen hatte großen Einfluss auf die anderen Gebiete des heutigen Deutschlandes und dient somit als Referenzfall, vgl. dazu Stübiger 2013, S.31

10 Im Folgenden wird zunächst nur auf die Entwicklung der Schulen für Jungen eingegangen ohne die Zielgruppe der Institute dabei jedes Mal deutlich zu nennen. Die Einrichtungen für Mädchen werden zu einem späteren Zeitpunkt kurz benannt

11 Vgl. Stübiger 2013, S.32

12 Ebd.

Schulform existierte. Die zweite Gruppe stellte mit 90 bis 95 Prozent den Großteil der Gymnasiasten. Besonders begehrt war unter diesen die Primarreife, welche mit der Versetzung in die 12. Klasse erlangt wurde und den Zugang zu einer Beamtenlaufbahn ermöglichte. Die Abiturienten absolvierten eine 13-jährige Schulzeit.¹³

Es bildeten sich während des 19. Jahrhundert drei Arten höherer Schulen heraus. Das humanistische oder traditionelle Gymnasium, welches sich auf dem Weg wahrer Humanität durch traditionelle Lehre verschrieb. Das Realgymnasium, welches die klassische und moderne Bildung in sich vereinen wollte und die sogenannten Realien (moderne Fremdsprachen und die Naturwissenschaften) neben Latein und Mathematik unterrichtete. Und als dritte Form die Oberrealschule, die das Lehren klassischer Sprachen nicht beinhaltete.

Konfliktreich war die Diskussion dieser drei Formen höherer Bildung bezüglich des Zugangs zu Universitäten. 1900 erging der Kieler Erlass zur Gleichwertigkeit der höheren Schulabschlüsse, wodurch sogenannte Fakultätsstudien (Jura, Medizin, Philosophie und Theologie) nun allen Abiturienten zugänglich waren und nicht mehr nur den Gymnasialabiturienten.

Höhere Mädchenschulen waren lange nur kommunal oder privat organisiert. Die Kultusverwaltung sah keine Notwendigkeit der Regulierung dieser Schulen, da kaum Möglichkeiten der Beschäftigung für Frauen im staatlichen Sektor existierten.

Ein Umdenken kam erst Ende des 19. Jahrhunderts durch den gesellschaftlichen und ökonomischen Wandel und der Frauenbewegung. Die Möglichkeit ein Abitur abzulegen und zu studieren erhielten Mädchen in Preußen 1908. Die höheren Mädchenschulen orientierten sich bei der Umstrukturierung an den gegebenen Strukturen der höheren Knabenschulen.¹⁴

2.2 Elementarschulen und mittleres Schulwesen

Im 19. Jahrhundert war die Elementarschule (seit 1820 vermehrt als Volksschule bezeichnet) einklassig strukturiert. 1854 wurde die einklassige Volksschule durch die

13 Vgl. Stübiger 2013, S.32-33

14 Vgl. ebd., S.33-34

Stiehlschen Regularien als Normalfall gefestigt.¹⁵ Die Volksschullehre sollte auf das Leben in der Familie und der Gesellschaft vorbereiten.

Das gemeinsame Unterrichten großer Gruppen lässt sich auf Johan Amos Comenius im 17. Jahrhundert zurückführen, der die mittelalterliche Lehrart als mühselig empfand, bei der sich der Lehrer¹⁶ immer nur einem Schüler widmete, während die anderen sich beschäftigen sollten. Comenius Bildungsprogramm bezog sich auf seinen Leitsatz: „alle alles dem Ganzen gemäß lehren“¹⁷. Damit prägte er bereits 200 Jahre vor Einführung inklusiver/integrativer Bildungskonzepte die Ansicht gemeinsam unterrichteter Kinder mit und ohne Behinderung.

Mit den „Allgemeinen Bestimmungen“ wurden 1872 die einklassigen Volksschulen durch mehrklassige abgelöst.

Eine Unterrichtspflicht für den Elementarbereich war bereits im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eingeführt worden¹⁸ und ging mit dem Ausbau der Volks- und Elementarschule im Land einher.¹⁹

Durch die Zunahme der Volksschulen erhöhte sich die Einschulungsrate der Schulpflichtigen. 1816 waren 60 Prozent der Schulpflichtigen eingeschult worden, 1870 betrug die Zahl der Eingeschulten 90 Prozent und erreichte 1880 etwa 100 Prozent.²⁰

Es entwickelte sich ebenfalls ein mittleres Schulwesen im 19. Jahrhundert, in dem die sogenannten Realien vermehrt unterrichtet wurden. Diese Schulform beinhaltete zunächst eine sechsstufige Realschule für Jungen, später wurden auch Einrichtungen für Mädchen eröffnet. Die Förderung dieses Schulwesens kann sich durch die Anpassung an die industrielle Produktion erklären, aber auch als primärer Bildungsort des Mittelstandes. Dieser konnte sich dadurch vom Arbeiterstand

15 Vgl. Stübzig 2013, S.34

16 Obwohl aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form gewählt wurde beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter

17 Siehe Hericks 2013, S.19

18 Seit 1717 gab es in Preußen eine Schulpflicht, 1794 wurde diese zur Staatsaufgabe. Konkretisiert wurde die Schulpflicht durch die Bildungsreform des preußischen Kultusminister Alexander von Humboldt. Darin wurde die Auffassung vertreten, der Staat sei für die Allgemeinbildung verantwortlich, darüber hinaus spezialisierende Bildung liege in der privaten Hand. 1871 wurde die Pflicht zur Mindestausbildung von Kindern bei Reichsgründung in Deutschland allgemeinverbindlich eingeführt. 1919 wurde das Recht des Schulbesuchs in der Weimarer Verfassung niedergeschrieben. Vgl. dazu Detsch (o.J.)

19 Vgl. Stübzig 2013, S.45

20 Vgl. ebd., S.35

abheben und zugleich wurde ihm nicht das Privileg der höheren Bildung zuteil.²¹

2.3 Kinder mit Behinderung

Minder- und schwachsinnige Kinder blieben bis Ende des 18. Jahrhunderts unbeschult. Allerdings existierten Pflege- und Betreuungskonzepte, meist christlich karitativer Natur. Erst im 19. Jahrhundert wurde die Notwendigkeit einer Beschulung zur Förderung der Bildungsmöglichkeiten bedacht. Vielfältige Bildungseinrichtungen und -konzepte wurden entwickelt, die sich an dem Gedanken „Bildung nach Maß“ orientierten. Diese Bildung müsse an spezifische Bedürfnisse einzelner Behinderter angepasst sein. So wurden u.a. Schulen für Gehörlose, Blindenschulen, Schwerhörigenschulen und Schulen für die Belange geistesschwacher Schüler geschaffen.²² Der Bildungsanspruch sinnesbehinderter Kinder wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einer Aufgabe des Staates. Dies galt nicht für die Beschulung von Kindern mit geistiger Behinderung. Die Schulen für diese Gruppe zählten für die Schulaufsicht zu karitativen Einrichtungen von Staat und Kirche und nicht zu den Volksschulen. 1859 wurde die Beschulung geistig Behinderter durch eine Erlass „an die private Wohltätigkeit delegiert, vor allem durch die beiden christlichen Kirchen“²³ vertreten.

Eine nach und nach einsetzende Professionalisierung der Lehrenden an diesen Einrichtungen wie auch die Haltung der Schulaufsicht und teilweise der Volksschullehrer führten zu einer Separierung vom Volksschulbereich.²⁴

Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich der neue Schultyp Hilfsschule.

2.4 Entstehung von Hilfsschulen

Als Hintergrund für die Entstehung von Hilfsschulen wird einerseits die Ausdifferenzierung des Bildungssystems und andererseits die Wandlung von der Volks- zur Leistungsschule um 1900 gesehen. Die Mehrbelastung durch so genannte

21 Vgl. Stübiger 2013, S. 35

22 Vgl. ebd., S. 35-36

23 Siehe Ellger-Rüttgardt 2016, S.19

24 Vgl. Stübiger 2013, S. 36

Hilfsschüler habe die Volksschullehrer zu der Bitte um Entlastung gebracht.²⁵

Das steigende Lerntempo und -niveau spaltete die Schülerschaft. Jene, die diesem Tempo nicht folgen konnten, wurden als Schulversager und Hilfsschüler benannt. Nachhilfeklassen und später auch Hilfsschulen wurden gegründet. Nach Vera Moser hatte der Ausbau von Hilfsschulen und die Konstruktion eines „schwachsinnigen Hilfsschülers“ einen Symbolcharakter. Das schlussfolgert sie, da 1898 der Anteil von Hilfsschülern bezogen auf die preußischen Volksschüler 0,05 Prozent betrug, 1911 waren es 0,33 Prozent.²⁶ Doch das Wissen um „schwachsinnige“, „nicht normale“ Kinder begründete die Spezialisierung der Lehrer des allgemeinen Schulwesens.²⁷

1898 gründete sich der Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands. Dieser forderte bereits ein Jahr nach seinem Entstehen in einem Organisationsplan die uneingeschränkte Eigenständigkeit. Begründet wurde diese Forderung durch die Besonderheit des Klientel der Hilfsschule.²⁸ Durch eine Interessenkoalition von Staat, Hilfsschul- und Volksschullehrern durchlief die Hilfsschule im Kaiserreich eine rasante Entwicklung.

Die Diagnosekriterien für den „Schwachsinn“ eines Kindes orientierten sich stark an medizinisch-psychologischen Konstruktionen und einer Defizitorientierung, wodurch kindliches Verhalten pathologisiert wurde.²⁹

In den Volksschulen des 19. Jahrhunderts wurden vor allem Verhaltensstandards eingeübt, die der neuen industriellen Ausrichtung der Arbeit zugute kam. Die Volksschule hatte noch keinen Selektionsauftrag. Abweichungen wurden symbolisch dem schwachsinnigen Hilfsschüler zugeschrieben.³⁰

2.5 Einheitliche Strukturen infolge der Gründung der Weimarer Republik

Die Hoffnung auf eine demokratische Einheitsschule in der 1919 etablierten Weimarer Republik führte nur im Bereich der Elementarschule zu einer Veränderung. 1920 wurde eine gemeinsame vierjährige Grundschule eingeführt, die

25 Vgl. Möckel 1988, S.165, nach Moser 2013, S.77

26 Vgl. Moser 2013, S.81

27 Vgl. Möckel 1976, nach Moser 2013, S.81

28 Vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S.20

29 Vgl. Moser 2013, S.82-84

30 Vgl. ebd., S.84-85

differenzierenden Strukturen der weiterführenden Schulen blieben bestehen. Der Ausbau von Hilfsschulen wurde in der Weimarer Republik weiter vorangebracht, anders als bei Sonderschulen für Gehörlose und Blinde, deren Entwicklung stagnierte.³¹

2.6 Hilfsschulen in der Zeit des Nationalsozialismus

Die erstmalige rechtliche Anerkennung der Unterbringung der sogenannten Unbildbaren in Anstalten findet sich im „Reichsschulgesetz“ vom 6.7.1938, zu Zeiten des Nationalsozialismus in Deutschland. Bereits am 6.7.1935 zeigte sich im Rassegesetz die für die NS-Zeit bedeutsame Funktion der Hilfsschulen. Personen mit „angeborenem Schwachsinn“ wurden in Hilfsschulen zusammengebracht und den Sterilisationsmaßnahmen³² unterworfen. Für die Zeit von 1933 bis 1945 wurden geschätzt 400.000 Sterilisationen durchgeführt, von diesen hatten zwei Drittel der Personen „einen „attestierten“ so genannten angeborenen Schwachsinn“³³. Unter den unbestimmten Begriff des Schwachsinn konnten alle dem Regime unpassenden Personen gefasst werden.³⁴ Es wird davon ausgegangen, dass etwa 5000 bis 6000 Menschen bei diesen Eingriffen starben.³⁵

Die bereits genannte Entlastung des Volksschulen als Funktion der Hilfsschulen kann durch die Brauchbarmachung der Schüler und der Selektion ergänzt werden. Die Brauchbarmachung im Nationalsozialismus bedeutete den militärischen Einsatz oder Mitwirken in der Kriegsproduktion. Die Selektion von Menschen mit Behinderung fand ihren Höhepunkt mit dem Euthanasieprogramm³⁶ der Nationalsozialisten zu Kriegsbeginn, welchem mindestens 200.000 Menschen zum Opfer fielen.

31 Vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S.20

32 „Am 14.07.1933 wird das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ erlassen, das die zwangsweise Sterilisation von Menschen mit so bezeichneten Erbkrankheiten erlaubte, wozu geistige Behinderung, eine Reihe psychischer Erkrankungen, aber auch Epilepsie, Huntington, Fehlbildungen und Alkoholismus gezählt werden“ Wunder 2009a, S.285

33 Ellger Rüttgardt 2008, S.251, nach Moser 2013, S. 87

34 Vgl. ebd.

35 Vgl. Wunder 2009a, S.286

36 In der Antike stand die Euthanasie für einen leichten Tod ohne lange Krankheit. Heutzutage wird er meist „mit der Tötung auf Verlangen oder der Beihilfe zur Selbsttötung“ (Wunder 2009b) durch einen Arzt thematisiert, wobei in aktive, passive und indirekte Euthanasie unterschieden wird. In Deutschland ist der Begriff durch den Massenmord an Anstaltspatienten im Dritten Reich negativ konnotiert. Hierzulande wird von Sterbehilfe gesprochen. Vgl. dazu Wunder 2009b

Die Eugenikmaßnahmen³⁷ ab 1933 und die zunehmende Brutalität und Abwertung ebneten den Weg für das Euthanasieprogramm, auch wenn Eugenik und Euthanasie nicht ursächlich zusammen hängen.³⁸

Eine Meldepflicht für „missgestaltete und idiotische Kinder“ wurde 1939 eingeführt und die gemeldeten Kinder einer neu eingerichteten „Kinderfachabteilung“ überwiesen. Dort wurden sie beforscht und getötet. Etwa 5000 Kinder starben bei dieser „ersten Euthanasie-Aktion“³⁹, wie Michael Wunder sie bezeichnet.

Personalbögen, die die Hilfsschullehrer zur Unterstützung professioneller Entwicklung entworfen hatten, wurden in der NS-Zeit dazu genutzt, den Arbeits- und Pflegeaufwand zu analysieren und die Betroffenen danach zu selektieren. Die Ermordung der Patienten erfolgte in Tötungsanstalten, welche Gaskammern besaßen. Etwa 70.000 Menschen starben bei der „zentralen Meldebögen-Euthanasie“⁴⁰. Die Euthanasie-Aktion stoppte durch Proteste innerhalb der Bevölkerung und der Kirche, wurde jedoch 1942 fortgesetzt. 120.000 bis 200.000 Menschen starben bei der anschließenden zentralen Phase der Euthanasie, in welcher mehr Anstalten beteiligt waren und die Tötung durch „Hunger, Arbeit, Überdosierung von Medikamenten und Nicht-Behandlung von Krankheiten“⁴¹ erfolgte.

2.7 Neuausbau in der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland

(Westdeutschland)

Nach Sieglind-Louise Ellger-Rüttgardt blieb das Sonderschulsystem zu Zeiten der Nationalsozialisten weitgehend erhalten, fand jedoch keinen weiteren Ausbau. Nach Kriegsende wurde in der Sonderpädagogik Westdeutschlands das Geschehene und die Betroffenheit von Menschen mit Behinderung nicht benannt und der Versuch einer Wiederkehr zu den alten Idealen vor der NS-Zeit wurde unternommen. Die materielle Ausstattung von Sonderschulen nach Kriegsende war im Vergleich zu

37 Eugenik bezeichnet die Lehre der Verbesserung des biologischen Erbgutes des Menschen. In Deutschland ist dieser Begriff negativ belegt durch die Erb- und Rassenhygiene der Nationalsozialisten. Vgl. dazu Wunder 2009a

38 Vgl. Wunder 2009b, S. 289

39 Siehe ebd.

40 Siehe ebd., S. 290

41 Siehe ebd.

anderen Schulen bestürzend. Dies lässt sich durch die negativen Empfindungen gegenüber Menschen mit Behinderung der Nationalsozialisten erklären. Dem Neuausbau der Sonderschulen kam demnach nach Kriegsende eine große Aufmerksamkeit zu teil.⁴² 1960 wurde der Kultusministerkonferenz (KMK) ein Gutachten vorgelegt, welches das Streben nach Expansion, Eigenständigkeit und ideeller wie auch schulorganisatorischer Abgrenzung der Sonderschulen zeigte. In den 60er und 70er Jahren wurde das Sonderschulwesen weiter ausgebaut. Impulse aus dem Ausland brachten eine Reformbewegung nach Westdeutschland und die Behindertenpädagogik, welche die Forderung nach einem gemeinsamen Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderung laut werden ließ.⁴³

Seit den 1970er Jahren wird die Debatte um gemeinsame Beschulung geführt. Eine Bildungsratempfehlung 1973 brach mit der Vorstellung eines separaten Sonderschulsystems und benannte als neues Ziel den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder.⁴⁴

Modellversuche wurden initiiert und es entstand eine Debatte über die richtige „Organisationsform für die pädagogische Förderung behinderter Kinder“⁴⁵.

2.8 Behindertenbewegung in der BRD (Westdeutschland)

Ende der 1970er Jahre entstand die deutsche Behindertenbewegung. Hervorgegangen war diese aus den bereits in den 50er Jahren entstandenen Elternvereinigungen behinderter Kinder und aus der gesellschaftlichen Aufbruchsstimmung der 60er und 70er Jahre.⁴⁶ In den Fokus dieser Gruppen rückte nach und nach die Erkenntnis, dass nicht die körperliche oder geistige Behinderung der Ursprung der Ausgrenzung von Behinderten war, sondern die Gesellschaft und die gesellschaftliche Wahrnehmung von Behinderung.⁴⁷

1978 gründete sich die 'Krüppelgruppen', welche eine politische Herangehensweise an Behinderung verfolgten. Der konfrontierende Standpunkt dieser Gruppen war,

42 Vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S.22

43 Vgl. ebd.

44 Vgl. ebd.

45 Siehe ebd., S. 23

46 Vgl. Köbsell 2009, S.217

47 Vgl. ebd.

dass die Unterdrückung Behinderter einer Versklavung gleichkäme. Es kam zu Protesten, Demonstrationen und Besetzungen, wie auch der Gründung des Krüppel-Tribunals, welches „Menschenrechtsverletzungen an behinderten Menschen zur Anklage brachte“⁴⁸. Die Verbesserung der Lebensbedingungen von behinderten Menschen wurde in den folgenden Jahren stärker thematisiert, ebenso wie das selbstbestimmte Leben und der Abbau von Barrieren. In den 1990er Jahren geriet die Notwendigkeit der gesetzlichen Gleichstellung in den Fokus. Aus den lokalen Gruppen der Anfangszeit der Behindertenbewegung etablierten sich Organisationen wie die „Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben Deutschland“ (ILS), welche die Behindertenbewegung im 1999 gegründeten Deutschen Behindertenrat vertritt.⁴⁹

3. Aktuelle rechtliche Grundlagen

Mitte der 1990er Jahre kam es zu Veränderungen im rechtlichen Kontext von Regelungen der Antidiskriminierung. Ein Benachteiligungsverbot wurde 1994 im Grundgesetz erlassen, welches lautet: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“⁵⁰.

Eine Teilhaberegelung im Sozialgesetzbuch IX und Regelungen in einigen Länderfassungen wie auch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz wurden erlassen, gefolgt vom Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK).

Diese Veränderungen erhielten durch Menschen mit Behinderung Zustimmung und erweckten Hoffnung, die bestehenden Verhältnisse grundlegend verändern zu können. Diese bestehenden Verhältnisse wurden 1981 durch die Krüppelbewegung noch als „Menschenrechtsverletzungen im Sozialstaat“⁵¹ bezeichnet.

Nach Tolmein erwiesen sich die Verhältnisse jedoch als „bemerkenswert unbeweglich“⁵². Es habe zwar nach Einführung der neuen Gesetze

48 Siehe Köbsell 2009, S.218

49 Vgl. ebd., S.219-221

50 Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz o.J., Art. 3 Abs. 3Satz 2

51 Siehe Daniels/Degener/Jürgens u.a.1983, nach Tolmein 2013, S. 163

52 Siehe ebd., S. 164

Forschungsprojekte gegeben, doch die bestehenden Verhältnisse – insbesondere im Bildungsbereich – veränderten sich nur geringfügig.⁵³

Die KMK-Empfehlung von 1994 brachte die gemeinsame Beschulung voran und setzte den neuen Fokus auf die einzelne Person und nicht mehr auf die Institution. Die Zuschreibung eines individuellen Förderbedarfs stand nun im Mittelpunkt, nicht das Überführen an eine Sonderschule.

Mit zu bedenken ist die Verankerung der Kinderrechtskonvention 1989. Dort ist das Recht auf Bildung des Kindes mit inbegriffen, wobei unterschiedslos alle Kinder gemeint sind.

Am 01.05.2002 trat das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) in Kraft. Dieses klärt jedoch nur auf Bundesebene die Anforderungen von Einrichtungen, weswegen Landesgleichstellungsgesetze benötigt wurden, ebenso wie ein zivilrechtliches Antidiskriminierungsgesetz. 1999 wurde in Berlin das erste Landesgleichstellungsgesetz verabschiedet. Im August 2006 trat das zivilrechtliche Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Kraft.

4. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Tolmein setzt sich in seinem Beitrag „Bildungsrecht als Antidiskriminierungsrecht?“ mit der UN-BRK und dort speziell mit dem Artikel 24 und dessen rechtlicher Basis und Tragfähigkeit wie auch mit der Frage, in welchem Maße die UN-BRK Inklusion in der Praxis stärker etablieren soll, auseinander. Auf seine Thesen soll im Folgenden näher eingegangen und die UN-BRK genauer betrachtet werden.

Am 13. Dezember 2006 wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen die „UN Convention of the Rights of Persons with Disabilities“ verabschiedet. Bei dieser Konvention handelt es sich um den ersten universellen Völkerrechtsvertrag mit Bezug auf die anerkannten Menschenrechte in Verbindung mit den Rechten von behinderten Menschen und deren Lebensbedingungen. Degener sieht in diesem Vertrag eine historischen Wendepunkt. Dieser reflektiere den Paradigmenwechsel des medizinischen hin zum sozialen Modell von Behinderung und schaffe eine erste

⁵³ Vgl. Daniels/Degener/Jürgens u.a.1983, nach Tolmein 2013, S. 163

verbindliche universelle Menschenrechtsquelle für Menschen mit Behinderung.⁵⁴

Deutschland unterzeichnete die BRK und ihr Fakultativprotokoll am 30.03.2007.

Gegliedert ist die BRK in einen Vertragstext und ein Fakultativprotokoll. Dies bedeutet, dass es Ländern auch möglich ist, nur den Vertragstext zu unterzeichnen. In diesem Fakultativprotokoll sind besondere Untersuchungsverfahren schwerwiegender Menschenrechtsverletzung und das Individualbeschwerdeverfahren geregelt. Der Vertragstext beinhaltet den allgemeinen Teil (Definitionen, Konventionszweck und allgemeine Prinzipien), den Katalog der allgemeinen Menschenrechte, die Regelungen zur Implementierung und Überwachung des Abkommens, sowie die Formalia zum Inkrafttreten. Schlüsselbegriffe der Konvention sind: „Autonomie, Nichtdiskriminierung, Inklusion und Partizipation, [...] Gleichheit und Toleranz“⁵⁵.

Nicht-Regierungsorganisationen, Sonderorganisationen der Vereinten Nationen und Nationale Menschenrechtsinstitute nahmen beratend, die Vertragsstaaten stimmberechtigt, am Ausschuss teil. Strittig war beispielsweise die Definition von Behinderung. Die Formulierung „Der Begriff ‚Menschen mit Behinderung‘ umfasst Menschen mit langfristigen körperlichen, geistigen, intellektuellen oder sensorischen Beeinträchtigungen, die sie im Zusammenspiel mit verschiedenen Barrieren an einer gleichberechtigten vollen und wirksamen Teilhabe in der Gesellschaft hindern können“ (Art. 1 Satz 2) wurde als Kompromiss beschlossen.⁵⁶

Alle vier Jahr oder auf Verlangen müssen die Vertragsstaaten den Ausschuss über die Erkenntnisse und den Stand der Umsetzung der BRK informieren. Zusätzlich wurde unter Art. 40 eine regelmäßige Evaluation und unter Art. 33 ein nationales Überwachungsverfahren in der BRK festgeschrieben.

Es handelt sich bei der UN-BRK keinesfalls um ein Vertragswerk, welches für Menschen mit Behinderung lediglich einen Mindeststandard an sozialer, ökonomischer und rechtlicher Teilhabe festlegt. Ziel der Konvention sind vielmehr grundlegende Veränderungen, welche auch Veränderungen auf Seiten der Mehrheitskultur fordern. Der bildungspolitische Teil des Abkommens sei nicht

54 Vgl. Degener 2009, S.163

55 Siehe ebd., S.163-164

56 Vgl. ebd., S.164

besonders detailliert, werde jedoch von Akteuren der Behindertenbewegung besonders betont. Bei der Bildungspolitik handele es sich um grundlegende Gesellschaftspolitik. Veränderungen auf dieser Ebene schaffen eine Basis für die weitreichenden Bestrebungen.

Deutlicher werde dies durch die in Artikel 24 beschriebene Forderung des lebenslangen Lernens. Die Forderung des Artikels 24 geht über die allgemeine Schulbildung hinaus.⁵⁷

Das Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und auf Grundlage von Chancengleichheit wird in Artikel 24 der UN-BRK festgeschrieben. Dieser verpflichte die Staaten zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems, welches ein lebenslanges Lernen ermöglicht. Geistige und körperliche Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung, ihre Persönlichkeit und Kreativität sollen ohne Diskriminierung frei entfaltet werden können und somit soll eine wirkliche Teilhabe in der Gesellschaft gelingen können. Die Anerkennung von Differenzen ist ebenfalls enthalten. Weiter wird in Artikel 24 festgehalten, dass ein gleichberechtigter Zugang zu kostenfreiem, inklusivem und qualitativem Unterricht erfolgen soll. Es darf keinen Ausschluss aufgrund von Behinderung aus dem allgemeinen Schulsystem erfolgen. Zudem hat der Einzelne einen Anspruch auf die seinen Bedürfnissen entsprechenden Anforderungen.

Einen gesonderten Verweis gibt es auf die zu stellenden Kommunikationsmittel für blinde, gehörlose und taub-blinde Menschen, um ihnen eine geeignete Bildung zu ermöglichen.

Auch die nötigen Kompetenzen von Lehrkräften in Brailleschrift oder Gebärdensprache werden benannt wie auch die Einstellung von Lehrkräften mit Behinderung, welche von den Vertragsstaaten gefördert werden müssen.

Definiert wird ein inklusives Bildungssystem nicht, sondern dieses Verständnis vorausgesetzt, so Tolmein.⁵⁸ Deutlich formuliert hingegen wird die Persönlichkeitsentfaltung, welche das Ziel der Bildung ist. Ebenfalls gefordert werden die Schaffung von Zugangsmöglichkeiten, Angeboten zur Unterstützung und

⁵⁷ Vgl. Daniels/Degener/Jürgens u.a.1983, nach Tolmein 2013, S. 166

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 167

angemessene Vorkehrungen.

Inklusion wird in der UN-Konvention eng mit den Prinzipien der Chancengleichheit der vollen gesellschaftlichen Teilhabe und der Barrierefreiheit verbunden.⁵⁹

5. Aktueller Stand in Deutschland⁶⁰

2015 veröffentlichte Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung eine Studie, die sich mit der aktuellen Lage und Umsetzung der Inklusion in Deutschland befasst. Die Studie vergleicht die Daten der Schuljahre 2008/09 und 2013/14. Die Förderquote ist in diesem Zeitraum von 6,0 auf 6,8% angestiegen. Die Förderquote beinhaltet alle Schüler mit Förderbedarf der Primar- und Sekundarstufe I. Der Ort der Beschulung ist dabei irrelevant. Im selben Zeitraum stieg die Inklusionsquote von 1,1% auf 2,1%. Unter der Inklusionsquote wird der Anteil der Schüler mit Förderbedarf des Primar- und Sekundarbereichs I, die in einer Regelschule unterrichtet werden, verstanden. Doch der Anteil der Schüler, welche in Förderschulen beschult werden, sank in dieser Zeit nur geringfügig (2008/09 4,9% auf 2013/14 4,7%).⁶¹ Dieser Anteil der Schüler mit Förderbedarf des Primar- und Sekundarbereichs I, die an Förderschulen untergebracht sind, wird in den Statistiken als Exklusionsquote geführt.

Vor Inkrafttreten der UNBRK war diese Quote sogar niedriger: 2001/02 lag sie bei 4,6%.⁶² Der Anstieg und die Stagnation der Werte der Exklusionsquote lässt sich durch die höhere Förderquote erklären. Diese ist zwischen 2008/09 und 2013/14 um 13% gewachsen.⁶³ Die Studie wertet den Stand der Inklusion aufgrund der beinahe gleichbleibenden Exklusionsquote als unbefriedigend.

⁵⁹ Vgl. Tolmein 2013, S. 167-168

⁶⁰ Bei einem Teil dieses Kapitels handelt es sich um einen Wiederabdruck von Feyerabend 2016

⁶¹ Vgl. Klemm 2015, S. S.38

⁶² Vgl. ebd., S.S.6

⁶³ Vgl. ebd.

5.1 Verteilung von Inklusion im Bildungssystem

Die in der Studie genannte Unzufriedenheit wird auch mit der ungleichen Verteilung von Inklusion im Bildungssystem begründet: Die Verbreitung von Inklusion findet nach der Grundschule im deutschen Schulsystem deutlich weniger Beachtung. Je höher der Bildungsstand wird, desto geringer werden die Chancen auf Inklusion.

In den Kindertageseinrichtungen ist der Inklusionsanteil 2013/14 mit 67% weit verbreitet. 2008/09 lag er in diesem Bereich noch bei 61,5%. In der Grundschule liegt dieser Anteil bei 46,9% (2008/09: 33,6%). In der Sekundarstufe I beträgt der Inklusionsanteil nur noch 29,9% (2008/09: 14,9%).⁶⁴

Dabei fällt auf, dass nur jede/r zehnte Förderschüler im Sekundarbereich an einer Realschule oder einem Gymnasium ist. „Inklusion findet hauptsächlich an Hauptschulen und Gesamtschulen statt“⁶⁵. Die starke Strukturierung und Separierung im Sekundarbereich gestalten die Inklusion dort schwierig.⁶⁶ In allen Bereichen konnten über die Jahre seit der UN-BRK die Teilhabe erhöht werden, doch es ist deutlich, dass bei steigendem Alter und bei höherer Qualifikation der Anteil der Inklusionschancen sinkt. „Die Chancen auf Teilhabe an inklusiver Bildung sinken mit jedem institutionellen Übergang“⁶⁷, heißt es in der Studie.

5.2 Förderquote und Förderbedarf

Die Förderquote für Deutschland liegt 2013/14 bei den bereits erwähnten 6,8% (2,1% Inklusionsquote, 4,7% Exklusionsquote). Die Bundesländer weisen sehr unterschiedliche Daten auf, bei den 6,8% handelt es sich um den bundesweiten Durchschnitt. Berlin hat eine Förderquote von 7,4% (4,1% Inklusionsquote, 3,4% Exklusionsquote). Der Anteil der Schüler mit Förderbedarf, der an Regelschulen inklusiv unterrichtet wird, ist fast doppelt so hoch wie der deutsche Durchschnitt. Die Bundesländer machen durch unterschiedliche Herangehensweisen der Inklusion und verschiedene Verfahren und Einstufungen der Förderbedarfsfeststellung einen genauen Vergleich untereinander schwer.

64 Vgl. Klemm 2015, S.6

65 Siehe ebd.

66 Vgl. ebd., S.10

67 Siehe ebd.

Eine Förderbedarfsfeststellung setzt die Förderung auf einen Schwerpunkt fest. Es gibt acht Förderschwerpunkte: Lernen, Körperliche und motorische Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Geistige Entwicklung, Autismus, Hören und Sehen. Teilweise wird die Kategorie „Kranke“ als neunter Schwerpunkt geführt. Wenn die Zuordnung zu einem dieser Punkte schwierig ist, gibt es die Möglichkeit der Bezeichnung „übergreifend“.

Wenn die Gewichtung der einzelnen Förderschwerpunkte im inklusiven Unterricht bedacht wird, zeigt sich, dass im Schuljahr 2013/14 der Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ mit 50,2% inklusiv unterrichteter Schüler den größten Anteil einnimmt. Die Bereiche „Sprache“ (40,1%), „Hören und Kommunikation“ (39,9%) und „Sehen“ (37,9%) folgen. Der Bereich Lernen kommt erst an fünfter Stelle mit einer inklusiv unterrichteten Prozentzahl von 35,2. Gefolgt von dem Schwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“, der bei 28,5% liegt.⁶⁸ Benannt wurden hier nur die Anteile der inklusiv unterrichteten Schwerpunkte. Die Verteilung der Förderbedarfe im Schuljahr 2013/14 allgemein hatte die folgende Wichtung: Mit 38,8% war der Förderschwerpunkt „Lernen“ in Deutschland am häufigsten diagnostiziert worden. Die anderen 61,2% fallen auf die übrigen Förderbereiche, wobei 16% der Schüler einen Förderbedarf im Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ und 15,2% im Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ diagnostiziert bekamen. Die Bereiche „Sprache“ und „Körperliche und motorische Entwicklung“ waren mit 11,1% und 6,9% vertreten. 3,6% der Förderschüler hatten eine Diagnose im Bereich „Hören“ und 1,5% im Bereich „Sehen“. Die übrigen fallen der Kategorie der Kranken (2,2%) zu, konnten nicht eingeordnet werden (2%) oder werden als „übergreifend“ (0,6%) geführt.⁶⁹ Dies sind die Durchschnittswerte Deutschlands. Erkennbar sind Differenzen in den Zahlen der Förderbereiche allgemein und in den Anteilen der inklusiv unterrichteten Bereiche. Zudem sind die Differenzen unter den einzelnen Förderbereichen bei der Umsetzung der Inklusion erkennbar.

Vermehrter inklusiver Unterricht hat bisher nicht deutlich zur Verringerung separat beschulter Kinder mit Förderbedarf geführt. Der Anstieg der Inklusionsquote lässt sich auf mehr diagnostizierte Förderbedarfe zurückführen. Das in Deutschland

68 Vgl. Klemm 2015, S.31-32

69 Vgl. ebd.

gesetzte Ziel, die Anzahl der separiert unterrichteten Schülern zu senken, konnte in den letzten Jahren keine Fortschritte verzeichnen, wobei es in den einzelnen Bundesländern erhebliche Unterschiede gibt.

In der Klemm-Studie von 2015 wird der steigende Inklusionsanteil bei einem stagnierenden Exklusionsanteil damit erklärt, dass die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs möglicherweise häufiger festgestellt wird, da diese Diagnose nicht länger einen Verweis auf eine Förderschule bedeutet. Die zweite genannte Möglichkeit bezieht sich auf den häufigen Zusammenhang der Ressourcenverteilung und der Anzahl der Förderschüler. So können Schulen durch weitere Diagnosen von Förderbedarfen mehr Personal gestellt bekommen. Wobei ebenfalls genannt wird, dass dies zwar einen positiven Nutzen für die Schule mit sich bringe, aber „zu einer „Etikettierung“ als „Förderschüler“⁷⁰ führe, die die individuelle Schulkarriere des Kindes/Jugendlichen beeinflussen kann.

In der Studie wird zur erfolgreichen Umsetzung des Inklusionsvorhabens empfohlen, dass daran gearbeitet werden muss, dass regionale Unterschiede (ob nun zwischen den Bundesländern oder im Stadt/Land-Vergleich) verringert werden müssen. Inklusive Bildung sollte nicht an einen Standort gebunden sein. Weiter müsse die Exklusionsquote sinken. Inklusion dürfe zudem nicht an Ressourcenmangel (materiell, personell) scheitern. Und der Inklusionsanteil in den höheren Bildungsbereichen müsse ausgebaut werden. Dies müsse geschehen, damit die errungenen Chancen nicht bei steigendem Alter verloren gehen.⁷¹

5.3 Bildungsbericht 2016

Der Bildungsbericht 2016 setzt den Fokus auf Bildung und Migration. Die Forderung nach der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems aus dem Bildungsbericht 2014 wird darin erneut betont, jedoch mit dem Fokus auf Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Interessant ist ein Blick auf die Entwicklung der integrierten oder ganztägig angesetzten Schule. Es wird unter anderem genannt, dass der Anteil der Schüler, die an Angeboten von kombinierten Schularten teilnehmen von 700.000

70 Siehe Klemm 2015, S.39

71 Vgl. ebd., S.40

im Jahr 2006 auf 1,1 Millionen gestiegen ist. Ein Großteil wird in integrierter Form unterrichtet und nicht unterteilt in Haupt-, Realschul- oder Gymnasialklassen, was vor allem Kindern und Jugendlichen mit niedrigem Sozialstatus zugute kommt, da mehr Abschlussoptionen für sie möglich werden. Schulen mit mehr Bildungsgängen oder Gesamtschulen bieten häufiger als andere Schulformen Ganztagsangebote und weisen im Vergleich höhere Integrationsanteile von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf auf.⁷²

Sprachförderbedürftig sind nach dem Bildungsbericht 2016 etwa ein Viertel der Fünfjährigen in Deutschland. Der Anteil der sprachförderbedürftigen Kinder blieb trotz Ausbau der Förderangebote in den letzten Jahren konstant. Vermehrt wird eine Sprachförderung bei Kindern aus Elternhäusern mit niedrigem Schulabschluss und mit nicht deutscher Familiensprache festgestellt. Diese Kinder werden zudem häufiger verspätet eingeschult.⁷³

6. Fokus Berlin

Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands und eigenständiges Bundesland. Sie hat über 3,5 Millionen Einwohner und ist in 12 Bezirke (Charlottenburg-Wilmersdorf, Friedrichshain-Kreuzberg, Lichtenberg, Marzahn-Hellersdorf, Mitte, Neukölln, Pankow, Reinickendorf, Steglitz-Zehlendorf, Spandau, Tempelhof-Schöneberg, Treptow-Köpenick) unterteilt.

Es gibt in Berlin 799 Schulen, darunter 428 Grundschulen. (Stand Dez 2015).⁷⁴

Zunächst werden in diesem Kapitel die Akteure im Bildungswesen vorgestellt und auf deren Konzept zur Umsetzung von Inklusion und die rechtlichen Grundlagen eingegangen.

Die Regelungen für den vorschulischen Bereich, den Einstieg in die Schule und der Aufbau der allgemeinbildenden Schulen und Ganztagschulen werden thematisiert wie auch die Förderschulen und Förderschwerpunkte für Kinder mit Behinderung.

⁷² Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S.3

⁷³ Vgl. ebd., S.5

⁷⁴ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016a, S.2

Zuletzt soll auf Herausforderungen und geplante Ansätze in Berlin eingegangen werden.

6.1 Akteure der Schulbildung

Die Verantwortung für Bildungsbelange liegt beim Senat für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Einheitliche Ziele und grundsätzliche Entscheidungen werden dort gesetzt und getroffen, wie auch der Schulentwicklungsplan aufgestellt. Zudem dient die Senatsverwaltung als Dienstbehörde für die Lehrerinnen und Lehrer Berlins.⁷⁵

Eine zweite wichtige Instanz stellt die Schulaufsicht dar. In jedem der zwölf Bezirke gibt es eine Dienststelle der Schulaufsicht. Dort werden die Schulen bei der Umsetzung ihrer Ziele sowie neuer Lehr- und Lernformen durch die Schulräte beraten. Die kontinuierliche Analyse der Lehrerversorgung gehört zu den Aufgabenbereichen der Schulaufsicht. Beratungszentren der Schulpsychologie gehören ebenfalls zur regionalen Schulaufsicht.

Ansprechpartner ist die Schulaufsicht auch für Familien mit Kindern, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen.⁷⁶

Ebenso ein wichtiger Ansprechpartner für Eltern neben der Schule sind die Bezirksschulämter. Diese sind für die Anmeldung zur Grundschule und zur weiterführenden Schule sowie für Schulwechsel verantwortlich. Zudem sind sie für die Beförderung auf Schulwegen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig.⁷⁷

6.2 „Inklusive Schule in Berlin“

Mit dem Gesamtkonzept „Inklusive Schule in Berlin“ setzt der Senat die Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention nach und nach um. Der Anteil von Schüler mit Behinderung, der gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung unterrichtet wird, soll deutlich erhöht werden.⁷⁸ Das Konzept wurde 2011 vom Senat erarbeitet und wird seit 2012 umgesetzt.

⁷⁵ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S.53

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft o.J.a, o.S.

Empfehlungen zur Umsetzung der „Inklusiven Schule in Berlin“ formuliert ein Beirat, der Stellungnahmen, Bedenken, Debatten mit aufnimmt und einarbeitet.⁷⁹ Die vorgeschlagene Umsetzung des Beirats wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft auf die Möglichkeit der Umsetzung hin geprüft und die Eckpunkte „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“ entworfen. Diese wurden 2014 dem Abgeordnetenhaus vorgelegt.

Es wurde ebenfalls auf Empfehlung des Beirats, wie auch von Facharbeitsgruppen zu den Schwerpunkten „Sehen“, „Hören und Kommunikation“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Geistige Entwicklung“ und „Autismus“, ein Konzept für inklusive Schwerpunktschulen erarbeitet.⁸⁰

6.3 Gesetzliche Grundlage

Im §1 des Berliner Schulgesetzes (SchulG) ist der Auftrag der Schule festgeschrieben. Darin wird u.a. genannt, dass die Haltung der betreuten Persönlichkeiten von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen geprägt sein soll.⁸¹ Im Schulgesetz ist zudem das Recht auf Bildung unabhängig von Geschlecht, Abstammung, Sprache, Herkunft, Behinderung, religiöser oder politischer Ansicht, sexueller Orientierung und gesellschaftlicher wie auch wirtschaftlicher Situation der Eltern festgeschrieben.⁸² Im Absatz 2 des §2 Recht auf Bildung und Erziehung wird sich auf die Berliner Verfassung bezogen, in welcher das Recht auf Bildung ebenfalls verankert ist (Art. 20). Dort heißt es auch, jeder junge Mensch habe „ein Recht auf gleichen Zugang zu allen öffentlichen Schulen“⁸³. Der Vorrang der gemeinsamen Bildung wird in §36 festgeschrieben. Dort heißt es: „Sonderpädagogische Förderung soll vorrangig an allgemeinen Schulen im gemeinsamen Unterricht mit Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgen“⁸⁴. Das Wahlrecht der Eltern über den Ort der Beschulung wird ebenfalls im SchulG genannt, wie auch der Haushaltsvorbehalt der Schulen. In §37 Abs. 3 wird

79 Mehr dazu bei Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013

80 Vgl Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft o.J.a, o.S.

81 Vgl. Berliner Vorschriftennformationssystem 2004,§1

82 Vgl. ebd., §2 Abs.1

83 Ebd., §2 Abs. 2

84 Ebd., §36 Abs. 2

beschrieben, dass die Schulen aufgrund mangelnder personeller, materieller und organisatorischer Ressourcen die Beschulung eines Kindes mit Förderbedarf ablehnen können. In der Mitteilung des Berliner Senats über das Konzept zur „Inklusiven Schule“ wird diesbezüglich jedoch genannt, dass dieser Vorbehalt im Kontext der Forderung der UN-Konvention nach einem inklusiven Bildungssystem nur bedingt ausgelegt werden kann. Weiter heißt es: „Das Land Berlin ist innerhalb seiner finanziellen Möglichkeiten verpflichtet, ein Höchstmaß an inklusiver Beschulung zu ermöglichen“⁸⁵. Dort wird auch vermerkt, dass in den Materialien der UN-Konvention ebenfalls nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine hundertprozentige inklusive Beschulung möglich sei.⁸⁶

Eine Konkretisierung der Vorgaben des Schulgesetzes findet sich in der Verordnung aus dem Jahr 2005 über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung – SopädVO). Dort ist eine Definition der Förderschwerpunkte enthalten wie auch die Regelungen zum Feststellungsverfahren eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Seit 2012 gibt es in Berlin eine Neuerung bezüglich der Feststellung des Förderbedarfs, ein verbindliches Verfahren in Form eines Leitfadens. Er soll der Präzisierung und Vereinheitlichung in den Berliner Bezirken dienen und zu mehr Transparenz bei der Diagnose und den methodischen Vorgehensweisen führen

6.4 Vorschulischer Bildungsbereich

Im SGB VIII §22 (Abs.4) ist festgeschrieben, dass Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in Gruppen gefördert werden, solange der Hilfebedarf dies zulässt.⁸⁷

Wird eine Behinderung, drohende Behinderung oder Entwicklungsbeeinträchtigung festgestellt, erhalten die betroffenen Kinder nach §2 des SGB IX Eingliederungshilfen. Bei körperlichen Behinderungen werden die Hilfen nach SGB VIII gewährt, bei seelischen Behinderungen nach SGB XII.⁸⁸ Im Bildungsbericht 2013 wird festgehalten, dass die Definition und Diagnose von Behinderung von den

85 Der Senat von Berlin 2011, S.13

86 Vgl. ebd.

87 Vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013, S. 59

88 Vgl. ebd.

Bildungsinstitutionen abhängt und die Konsequenz davon sei, dass behinderte und entwicklungsbeeinträchtigte Kinder in der vorschulischen Bildungsphase nicht zwingend eine Diagnose und Förderung erhalten.⁸⁹

2013 bekamen 4,8% aller teilnehmenden Nichtschulkinder Eingliederungshilfen, das sind 749 Kinder im Alter von unter sieben Jahren, die eine körperliche, geistige, seelische oder drohende Behinderung diagnostiziert bekamen. 65,5% von ihnen waren Jungen. Der Bundesdurchschnitt der Eingliederungshilfen lag bei 2,7%.⁹⁰

Fast alle diese Kinder besuchten integrative Kindertageseinrichtungen. Es gibt in Berlin aber auch fünf Standorte mit besonderen Gruppen für behinderte Kinder, falls die Eltern eine separate Unterbringung als angemessener für ihr Kind empfinden.

Mit dem Alter erhöht sich auch der Anteil der Eingliederungshilfen. Ursache dafür könnten die erst im höheren Alter erkennbaren Arten bestimmter Behinderungen und drohender Behinderungen sein.⁹¹

In Berlin ist der Anteil der sechs- bis siebenjährigen Kinder mit Eingliederungshilfen höher als in jedem anderen Bundesland (Anhang 1). Bei diesen handelt es sich unter anderem um von der Einschulung zurück gesetzte Kinder. Das dies in den Bezirken verschieden stark ausgeprägt ist, zeigt der folgende Satz aus dem Bildungsbericht (siehe auch Anhang 2):

„Die Situation ist in den Bezirken unterschiedlich. Der Bezirk Neukölln hat die größte Anzahl an behinderten Kindern in der Tagesbetreuung, die nicht mehr fristgerecht eingeschult werden können.“⁹²

Durchschnittlich erhalten 40% der zurückgestuften Kinder Eingliederungshilfen, 80,5% von ihnen wegen körperlichen Behinderungen. Der Durchschnittswert Deutschlands, ohne Berlin und Brandenburg, liegt bei 13,1%, wobei die Zahlen unter den einzelnen Bundesländern stark variieren. So ist der höchste Wert 32% und der niedrigste 6%.⁹³

89 Vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013, S. 59

90 Vgl. ebd., S. 59-60

91 Vgl. ebd., S. 60

92 Ebd., S. 62

93 Vgl. ebd., S. 61

6.5 Übergang in die Schule

Vor ihrer Einschulung in die Grundschule werden alle Kinder schulärztlich untersucht.⁹⁴ Ziel dieser Untersuchung ist die Feststellung der gesundheitlichen Schulfähigkeit und ggf. eines erforderlichen Förderbedarfs. Der Kinder- und Jugendgesundheitsdienst (KJGD) in den Bezirken führt diese Untersuchungen durch. Neben medizinischen Daten werden Informationen zur Sprachkenntnis und soziodemografische Daten zur Familienlage erhoben. Der Bildungsbericht vermerkt bezüglich der Sprachkenntnisse im Jahr 2012 :

„2012 haben in Berlin 22,5% der 16.932 einzuschulenden Kinder Sprachdefizite, 8,4% der Kinder ohne Migrationshintergrund und 44,8% der Kinder mit Migrationshintergrund. Je länger die Kinder die Tagesbetreuung besucht haben, desto geringer sind die Sprachdefizite.“⁹⁵

In Bezug auf die Unterschiede der Sprachdefizite in den Bezirken wird weiter benannt:

„Ein Fünftel der Berliner Kinder ohne Migrationshintergrund im Bezirk Marzahn-Hellersdorf hat erhebliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, obwohl der überwiegende Teil von ihnen drei und mehr Jahre Kindertagesbetreuungen besucht hat. Die geringsten Probleme sind in den Bezirken Steglitz-Zehlendorf und Friedrichshain-Kreuzberg anzutreffen.“⁹⁶

In Berlin gilt die Schulpflicht für alle Kinder, die das sechste Lebensjahr beendet haben oder dieses bis zum 31. Dezember des beginnenden Schuljahres beenden. Der Beginn des Schuljahres ist der 1. August.

Seit dieser Stichtag vorverlegt wurde, stieg die Zahl der verspätet eingeschulter Kinder an. Im Schuljahr 2012/13 lag der Prozentsatz bei 8,4. Etwa zwei Drittel der verspätet eingeschulter Kinder sind Jungen.⁹⁷

94 Die Schulärztliche Untersuchung ist durch die Berliner Grundschulversorgung 2012 verankert

95 Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013, S. 64

96 Ebd., S. 65

97 Vgl. ebd., S. 68

6.6 Das System der allgemeinbildenden Schulen

Die ersten zwei Klassenstufen der Grundschule sind in der Regel von der flexiblen Anfangsphase geprägt. Diese wurde zum Schuljahr 2005/06 eingeführt. In dieser können die Schüler im Jahrgangsübergreifenden Lernen (JÜL) ein bis drei Jahre verbleiben. Seit 2012/13 ist nun ebenfalls wieder ein Einstieg in jahrgangsgebundene Klassen möglich.

Üblich ist in Berlin eine gemeinsame Grundschulzeit von sechs Jahren. Nach der vierten Klasse ist in Ausnahmefällen ein Übergang in ein grundständiges Gymnasium möglich. Im Regelfall folgt ab der siebten Klasse der Besuch des Gymnasiums oder der Integrativen Sekundarschule. Die Entscheidung über die weiterführende Schule unterstützt eine Förderprognose, die auf den Leistungen der letzten zwei Klassenstufen basiert.⁹⁸

Das Berliner Schulsystem der Sekundarstufe hat sich zum Schuljahr 2010/11 verändert: Haupt- und Realschulen wurden abgeschafft und durch die Integrative Sekundarschule (ISS) ersetzt (Anhang 3). Zeitgleich wurde die auf acht Jahre gekürzte Gymnasialzeit (G8) eingeführt. Seitdem gibt es in der Sekundarstufe I prinzipiell nur noch zwei unterschiedliche Schularten. Eine Ausnahme bilden etwa 20 Gemeinschaftsschulen, welche durch ein Pilotprojekt ins Leben gerufen wurden und sich etablieren konnten. Für die ISS sind kleinere Klassengrößen von etwa 25 Kindern und ein Ganztagschulkonzept kennzeichnend.⁹⁹

Die Berufsbildungsreife (BR) wird durch den Abschluss der neunten Klasse erlangt. Mit Abschluss der zehnten Klasse kann die erweiterte Berufsschulreife (eBR) oder der Mittlere Schulabschluss (MSA) erworben werden. Der MSA ist für den Übergang in die Sekundarstufe II erforderlich. Die Sekundarstufe II umschließt an allgemeinbildenden Gymnasien zwei Jahre und an Integrativen Sekundarstufen und beruflichen Gymnasien drei Jahre.¹⁰⁰

98 Vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013, S. 94

99 Vgl. ebd., S. 71

100 Vgl. ebd., S. 72

6.7 Ausbau von Ganztagschulen

Der Ausbau von Ganztagsangeboten wurde u.a. als nötige Konsequenz nach den PISA-Ergebnissen 2000 gesehen und umgesetzt. Durch ein ganztägiges Schulangebot sollen die Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom sozialen Milieu verringert werden, eine Qualitätssteigerung durch mehr verbrachte Zeit in der Schule bewirkt werden und Familie und Beruf leichter miteinander vereinbar gemacht werden.¹⁰¹

Die Kultusministerkonferenz unterscheidet in voll gebundene, teilweise gebundene und offene Formen von Ganztagsangeboten. In den Angeboten der einzelnen Bundesländer werden diese Formen spezialisiert.¹⁰²

In Berlin gilt bei der gebundenen Form, das mindestens ein Nachmittag frei von schulischen Pflichtaktivitäten sein muss. Zudem regelt §19 (Abs.4) des Berliner Schulgesetzes, dass eine Aufenthaltsdauer von täglich acht Stunden nicht überschritten werden darf. Seit 2002 ist die Zahl der Einrichtungen mit ganztägigen schulischen Angeboten von 292 auf 665 im Jahr 2012 angewachsen. 2012 boten somit 87,5% der schulischen Einrichtungen Ganztagsangebote an. Der Bundesdurchschnitt lag 2011 bei 54,3%.¹⁰³

Alle Berliner Grundschulen sind seit dem Schuljahr 2005/06 Ganztagschulen. Seit 2006/07 gilt dies auch für alle Gesamtschulen und seit 2007/08 für die Gemeinschaftsschulen. Die 2010/11 eingeführte ISS wurde ebenfalls als Ganztagschule konzipiert.¹⁰⁴ 2012 lag der Anteil an schulartspezifischen Einrichtungen für Grundschulen und ISS mit Ganztagsangeboten bei nahezu 100%. Der Bundesdurchschnitt für Grundschulen und ISS lag bei 47,2% bzw. 84,2%.

Von den Berliner Förderschulen boten 74,4% ein Ganztagsangebot im Jahr 2012 an, der Bundesdurchschnitt lag 2011 bei 63,3%. (Anhang 4)

Der Anteil von Gymnasien lag 2007 bei 4,4% und stieg im Jahr 2011 auf 22,4% und im Jahr 2012 auf 29,3% an. Damit liegt Berlin im Bereich der Gymnasien mit Ganztagsangeboten deutlich unter dem Durchschnitt in Deutschland von 52,6%

101 Vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013, S. 77

102 Vgl. ebd., S. 78

103 Vgl. ebd.

104 Vgl. ebd., S. 79

(2011). Der Ausbau des Ganztagsangebotes begann an den Grundschulen und wurde später auf die Sekundarstufe I ausgeweitet.¹⁰⁵

Die Inanspruchnahme des Ganztagsangebotes kann durch die Eltern bestimmt werden, sie ist freiwillig. Aus diesem Grund wurden hauptsächlich offene Ganztagsformen umgesetzt. Horte wurden 2005/06 an die Schule angeschlossen. 2012 verteilten sich die Formen wie folgt: 81,5% der Grundschulen waren in offener Form, 5% in teilweise gebundener Form und 12% in voll gebundener Form.¹⁰⁶ Es haben 146.397 Schüler im Jahr 2012 an Ganztagsangeboten teilgenommen, das sind 53,1%. Der Bundesdurchschnitt lag 2011 bei 30,6%.

6.8 Förderschulen und Förderschwerpunkte

Neben den allgemeinbildenden Schulen existieren spezielle Schulen für Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf. An diesen Schulen können in Berlin auch allgemeinbildende Schulabschlüsse (BR, eBR, MSA und die verschiedenen Formen der Hochschulreife) erworben werden.¹⁰⁷ Von den im Schuljahr 2012/13 eingeschulten Kindern, wurden 2,6% auf Förderschulen eingeschult.¹⁰⁸ Häufig werden die Kinder auf Förderschulen verspätet eingeschult.

Insgesamt besuchten im Schuljahr 2012/13 10.265 Kinder und Jugendliche Förderschulen in Berlin.¹⁰⁹

Im Schuljahr 2013/14 wurden 9.435 Schüler an Förderschulen unterrichtet. Zwischen diesen Jahren sank die Zahl der an Förderschulen exklusiv unterrichteten Schülern somit.

Im Schuljahr 2012/13 wechselten 856 Schüler von der Regel- auf die Förderschule, das sind 0,3% aller Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10. Der Wechsel von der Förderschule an eine Regelschule ist seltener. 2,8% der Förderschüler (283 Kinder und Jugendliche) wechselten 2012/13 auf eine Regelschule (Anhang 5).¹¹⁰

Im Schuljahr 2011/12 verließen 2.339 Schüler die Schule ohne Abschluss. 625 von

105 Vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013, S. 79

106 Vgl. ebd., S. 80

107 Vgl. ebd., S. 73

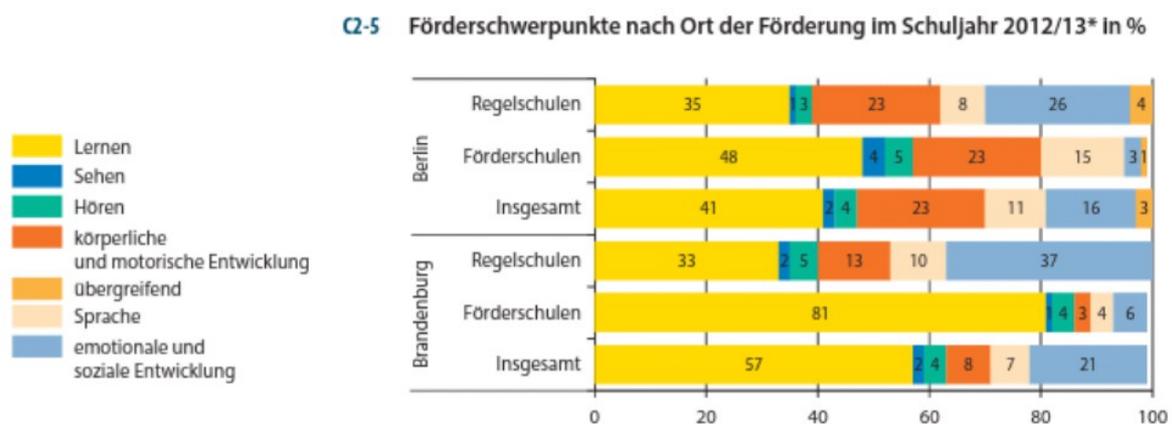
108 Vgl. ebd., S. 94

109 Vgl. ebd., S. 88

110 Vgl. ebd., S. 96

ihnen waren Schüler von Förderschulen, das sind 26,7% (Anhang 6).¹¹¹ Bezogen auf das Verlassen der Förderschule taten dies 56,2% der Förderschüler ohne einen Abschluss.¹¹² Zu diesen 56,2% werden Sonderschüler gezählt, die wirklich keinen Abschluss erlangen konnten (41,4%) und jene, die einen Abschluss für Lernbehinderte (14,8%) erreicht haben (Anhang 7). Dieser Abschluss liegt unter dem Niveau des Hauptschulabschlusses und ist in allen Bundesländern bis auf Bremen und Hamburg möglich. Im Schuljahr 2013/14 verließen 61,9% der Förderschüler die Förderschule ohne einen Abschluss, darunter 35,5% mit dem Abschluss für Lernbehinderte.¹¹³

Die folgende Grafik aus dem Bildungsbericht für Berlin und Brandenburg 2013 zeigt die Aufteilung der Förderschwerpunkte insgesamt und an Regel- und Förderschulen im Schuljahr 2012/2013. Daten des Förderbereichs „geistige Entwicklung“ wurden dabei nicht mit einbezogen. Bezogen wird sich hier jedoch nur auf Berlin.



Quelle: Schulstatistik 2012/13, nach Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung 2013, S.92

Zu erkennen ist in der Grafik, dass die Bereiche „Lernen“ (41%), „körperliche und motorische Entwicklung“ (23%), „emotionale und soziale Entwicklung“ (16%) und „Sprache“ (11%) am stärksten in Berlin vertreten sind. Die Anteile der Förderschwerpunkte „Hören“ (4%) und „Sehen“ (2%) fallen gering aus. 3% der Förderschwerpunkte werden als nicht (nur) einer Kategorie zuordenbar unter dem

111 Vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013, S. 98

112 Vgl. ebd., S. 100

113 Vgl. Klemm, Klaus 2015, S.42

Begriff „übergreifend“ geführt. Die Grafik zeigt zudem, dass der Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“ an Förderschulen wie auch an Regelschulen zu gleichen Teilen vertreten ist. Der Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ hat an Förderschulen nur einen geringen Anteil von 3%. An Regelschulen kommt dieser zu einem Prozentsatz von 26 vor.

Der Förderschwerpunkt „Sprache“ wird seltener an Regelschulen als an Förderschulen unterstützt (8% zu 15%). Der am stärksten ausgeprägte Förderbereich ist „Lernen“. Dieser kommt zu 35% an Regelschulen und zu 48% an Förderschulen vor. „Lernen“ nimmt beinahe die Hälfte der an Förderschulen unterstützten Förderschwerpunkte ein. Die Grafik zeigt deutlich die unterschiedliche Ausprägung der einzelnen Förderschwerpunkte.

Die Anteile zwischen den Förderschwerpunkten und bei der Verteilung dieser auf Regel- und Förderschulen variieren. Auch die Ausprägung der einzelnen Förderschwerpunkte in den Bezirken unterscheidet sich voneinander (Anhang 8 und 9). So ist der Förderschwerpunkt „Lernen“ in den Bezirken Mitte und Spandau besonders vertreten (15,3% und 15,6%). Steglitz-Zehlendorf dagegen hat im Bereich „Lernen“ einen Anteil von nur 3,3%. Auch im Bereich „Sprache“ hat Steglitz-Zehlendorf einen niedrigen Wert von nur 3,0%. Friedrichshain-Kreuzberg dagegen weist einen Anteil von 17,4% im Förderbereich „Sprache“ auf. Den fünf Bezirken Mitte, Friedrichshain-Kreuzberg, Spandau, Neukölln und Reinickendorf fallen fast zwei Drittel aller Förderschüler in Berlin zu.¹¹⁴

6.9 Herausforderungen und Pläne für die Zukunft

Im Bildungsbericht 2013 wird als eine Herausforderung in Berlin der großer Anteil an Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, genannt. Die Sprachförderung muss eine zentrale Rolle im Berliner Bildungssystem einnehmen. Weiter wird die Schulqualität genannt, diese soll durch den verstärkten Ausbau der Ganztagschule verbessert werden. Für ein gelingendes Schulsystem ist zudem die Durchlässigkeit bedeutend, so dass früh getroffene Entscheidungen wenn nötig korrigiert werden können. Die angemessene Berücksichtigung besonderer Förderbedarfe wird im

¹¹⁴ Vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013, S. 92

Bildungsbericht 2013 als wichtiges Charakteristikum eines funktionierenden Schulsystems verstanden.¹¹⁵

Ab September 2016 wollen sich die Projektgruppen der Senatsverwaltung mit den Übergängen zwischen den Schularten und -stufen, Inklusion und Ganztagschulen wie auch mit der Prüfung der vorhandenen Regelungen zum Nachteilsausgleich bei sonderpädagogischem Förderbedarf und ggf. einer Überarbeitung dieser verstärkt befassen.¹¹⁶

Ab dem Schuljahr 2016/17 sollen die ersten sechs Schwerpunktschulen starten. Geplant sind insgesamt 36 Einrichtungen. Die Schwerpunktschulen gehören allen in Berlin existierenden Schularten an, haben die besondere personelle, räumliche und materielle Ausstattung sowie Konzepte für die Schwerpunkte „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören und Kommunikation“, „Autismus“ und „Geistige Entwicklung“. Kinder mit und ohne Behinderung sollen dort gemeinsam unterrichtet werden. Der Fokus auf einen oder nur einige Förderschwerpunkte soll es den Kindern mit Behinderung erleichtern, Verbindungen zu Gruppen Gleichaltriger aufzubauen.¹¹⁷

Der Ausbau von inklusiven Konzepten an den Regelschulen soll dennoch ebenso im Fokus stehen um auch dort den gemeinsamen Unterricht zu schaffen, so Sandra Scheers, Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft.¹¹⁸

7. Meinungen zum Thema Inklusion - Kritiken und Perspektiven

Inklusion ist seit einigen Jahren ein viel diskutiertes Thema. Doch strukturelle wie auch begriffliche Problematiken zeigen, dass es bei der Umsetzung inklusiver Systeme in Bildung und Gesellschaft Hürden gibt.

Die anfängliche Fokussierung auf die Entstehung und Ausprägungen des Bildungssystems sollte verdeutlichen, wie komplex die Strukturen sind, und welche Hürden sie für die Umsetzung von Inklusion darstellen.

115 Vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013, S. 74

116 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft o.J.a, o.S.

117 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016b, o.S

118 Vgl. ebd.

Im Folgenden sollen die markantesten Kritikpunkte genannt und näher betrachtet werden. Bezogen wird sich dabei auf die Schwierigkeit des teilweise leeren Begriffs Inklusion, die Vorgaben der Bildungspolitik, die strukturellen Gegebenheiten und Ressourcen sowie die Einstellungen zum Thema Inklusion.

7.1 Begriffliche, bildungspolitische und strukturelle Debatten

Die gesetzliche Grundlage von Teilhabe und Inklusion konnte in den letzten Jahren ausgebaut werden. Im Bereich der Bildung konnten jedoch bisher nur geringe Verbesserungen erreicht werden und das trotz des Gleichstellungsgesetzes, so Oliver Tolmein. Barrieren konnten auf Landes- und Bundesebenen zwar verringert werden, doch im Bildungssektor habe sich wenig getan. Dort lebe ein „hochspezialisiertes Sonderbehandlungssystem“ fort, welches durch die Ergänzung des Benachteiligungsverbotes für Menschen mit Behinderung im Grundgesetz nicht sehr verändert wurde. 1997 hat das Bundesverfassungsgericht mit seiner Entscheidung zu integrativer Beschulung und Sonderschulzuweisungen die Überweisung behinderter Schüler an Sonderschulen gegen ihren Willen (oder den der Eltern) nicht als grundsätzlichen Verstoß gegen das Benachteiligungsverbot gewertet. Diese Benachteiligung sei erst gegeben, wenn eine Überweisung trotz einer möglichen Beschulung an einer allgemeinen Schule mit sonderpädagogischer Förderung erfolgt. Durch diese Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts war Integration unter den Vorbehalten von Finanzierbarkeit, Organisierbarkeit und dem Fehlen von nicht näher bezeichneten „schutzwürdiger Belangen Dritter“ gestellt.¹¹⁹ Dies bestätigte die Segregation im deutschen Bildungssystem. Durch die UN-BRK kam die Hoffnung auf, diese zu beenden.

Bildungspolitisch habe diese mehr Bewegung bringen können, jedoch nicht den von vielen erhofften Paradigmenwechsel. Dennoch sei nicht einmal Integration für alle Schüler mit Behinderung gesichert und ein inklusives Bildungssystem ist nach Tolmein noch lange nicht zu sehen.¹²⁰ Die Rechtsprechung habe diesen Weg eher noch gebremst als beschleunigt. Vielerorts haben sich Gerichte bezüglich inklusiver

119 Vgl. Tolmein 2013, S. 169

120 Vgl. ebd.

Beschulungsvorhaben zurückhaltend entschieden.¹²¹

In den Schulgesetzen der Länder zeigen sich unkonkrete Formulierungen über Inklusion und deren Standards oder diese fehlen ganz.

Es herrscht kein feststehendes Konzept schulischer Inklusion. Es gibt keine festgeschriebenen Standards beispielsweise die Ausstattung betreffend, an denen sich die Rechtsprechung orientieren könnte. Dies kann dazu führen, dass mehr Kinder mit Behinderung in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden, die den Anforderungen und Erwartungen des Inklusionsgedankens der UN-BRK nicht gerecht werden können. Ein reines Mitlaufen von Schülern mit Behinderung ohne definierte Lernziele, nur um gemeinsamen Unterricht zu vollziehen, sei keine Inklusion, schließt Tolmein.¹²²

Das Fehlen von einheitlichen Konzepten, sowie Unsicherheit über die inhaltliche Bedeutung von Inklusion fördern die unterschiedlichen Entwicklungen in Deutschland.

Auch bei Ute Kahle ist diesbezüglich eine Kritik zu finden. Begriffe wie Integration, Inklusion und Teilhabe seien meist nicht genau definiert. Der Diskurs sei oftmals theorielastig und teilweise ideologisch.¹²³ Zudem sieht Kahle eine ungleiche Verteilung von Leistungszugängen im Land, welche bedeutsam für die Akteure im Feld von Behinderung seien, bezogen auf die rechtlichen Grundlagen wie auch die Rahmenbedingungen.

Diesbezüglich zitiert Kahle Schütte: „Wer ein behindertes Kind zur Welt bringt, ist gut beraten, sich seinen künftigen Wohnort nach der Dichte der Unterstützungsangebote im Bereich der Frühförderung und Familienhilfen auszusuchen, und die variieren erheblich.“¹²⁴

Andreas Hinz äußert den Kritikpunkt, dass in der Zeit, seitdem der Inklusionsbegriff stärker verbreitet und genutzt wurde, „der Weg von der kompletten Unkenntnis zu

121 Vgl. Tolmein 2013, S.168-171

122 Vgl. ebd., S. 177

123 Vgl. Kahle 2015, S.157

124 Schütte 2013, S.9, nach Kahle 2015, S.158

immer stärkerer Unkenntlichkeit zurückgelegt“¹²⁵ wurde. So werde alles unter dem Modebegriff Inklusion gefasst, dass als positiv und fortschrittlich gesehen werden will. Dass es sich dabei um Inklusion handelt ist nicht gesagt.

Auch hier wird verdeutlicht, dass die Uninformiertheit zu Beginn des neu eingeführten Inklusionsbegriffs zu unterschiedlichen Ausprägungen in der Umsetzung geführt hat und die daraus resultierenden Ergebnisse teilweise nicht mehr mit dem eigentliche Inklusionsgedanken zu tun haben.

Bezogen auf die Umsetzung merkt Hinz an, dass im bildungspolitischen Diskurs rhetorisch zwar Inklusion thematisiert werde, sich die Konzepte und Umsetzungen jedoch weitgehend mit der De-Segregation von Schülern mit Förderbedarf befassen. Viele Ansätze dienen zudem der Prävention um Schulversagen zu vermeiden. Doch Prävention habe keine Übereinstimmung mit Inklusion. Denn bei der Prävention ginge es um das Ziel des Anschlusses an die allgemeine Entwicklung. Inklusionskonzepte beinhalten jedoch die Freiheit von individuellen Lernrhythmen und -entwicklungen, so Hinz.¹²⁶

Um dem Motto „alle drin, alles gut“ entgegen wirken zu können, fordert Hinz die kritische Hinterfragung von inklusiven – oder sich so bezeichnenden – Praktiken. Die Hürden für Inklusionsprozesse sieht er jedoch relativ hoch, da Ansätze der Integration, De-Segregation und Inklusion „zwischen finanzpolitischen Setzungen der Kostenneutralität, mangelhaften bis fehlenden Innovationsstrategien von Ministerien und bei allen beteiligten Professionen und Gruppierungen vorhandenen Ängsten bzw. Polemiken und Vorwürfe zerrieben“¹²⁷ werden.

Das Konzept der Kostenneutralität stammt vom ehemaligen Bildungssenator von Berlin Jürgen Zöllner (SPD). Nach dessen Konzept ließe sich der Umbau zum inklusiven Bildungssystem Berlins kostenneutral gestalten, in dem grob zusammengefasst die Ressourcen und Schüler von Sonderschulen, welche dann geschlossen werden, an Regelschulen überführt werden sollten. Dieses Konzept wurde vor allem von Eltern- und Behindertenverbänden kritisiert. Die derzeitige Bildungssenatorin Sandra Scheeres (SPD) ließ den Entwurf bei Amtsantritt

125 Siehe Hinz 2013, S.1

126 Vgl. ebd., S.6

127 Siehe ebd., S.10

überarbeiten, wodurch es unter anderem Änderungen bezüglich des Elternwahlrechts und damit verbunden dem Erhalt einiger Sonderschulen, sowie die Aufhebung des Kostenvorbehalts und Sicherung des Rechts auf einen Regelschulplatz gab.¹²⁸

Bezogen auf die Sozialpolitik findet nach Andreas Walther die Inklusion dort nur wenig Beachtung. Kritisiert werde das statische und ideologische Konzept von Inklusion, welches konstruierte Grenzen reproduziere. Das Konzept der Inklusion könne für die gewollte Teilhabe und soziale Gerechtigkeit wenig Bedeutung haben, wenn diese die „Teilhabe an die Anpassung an herrschende Normen und Regelndes Drinnen-Seins knüpfen“¹²⁹.

Eine weitere Kritik trifft die Inklusionsthematik und den Zusammenhang zum aktivierenden Wohlfahrtsstaat. So werden zunehmend die Rechte auf Hilfe und Teilhabe an Bedingungen geknüpft und bei Nichtbefolgung mit Sanktionen verbunden.¹³⁰

Konzepte wie Partizipation und Lebenslanges Lernen werden nach Walther ebenfalls zum Instrument des aktivierenden Wohlfahrtsstaat, um die Legitimation der steigenden Selbstverantwortung zu rechtfertigen, und das nach Walther unabhängig davon, ob die Individuen die strukturell notwendige Handlungsmöglichkeit besitzen.¹³¹

In der Jugendhilfe werde Inklusion als ein von außen herangetragenener Diskurs behandelt und führe bis jetzt zu wenig eigenen konzeptionellen Herangehensweisen an das Thema. In der Fachlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe wird Inklusion nach Walther so verortet, „dass neben Geschlecht und Migration auch Behinderung als Differenzlinie und Aspekt des eigenen integrationsbezogenen Auftrags in den Blick genommen wird“¹³².

Walther resümiert, dass sich die sozialpädagogische Praxis anders als die Theorie nur bedingt vom Inklusionsdiskurs distanzieren kann, um die fachliche und institutionelle Existenz nicht zu riskieren. Im Kontext eines aktivierenden

128 Vgl. Kerbel 2015, S.22

129 Siehe Walther 2015, S.34

130 Vgl. ebd., S.35

131 Vgl. ebd.

132 Siehe ebd., S.37

Wohlfahrtsstaat, Lebenslangem Lernen und diesbezüglich eines gesteigerten Wettbewerbs urteilt Walther, der Gedanke „mehr Schule für alle“ führe zu weniger Ungleichheit, sei naiv. Er sehe vielmehr eine Verschleierung der Segregation.¹³³

Um das Ausbilden von subtileren Formen der Segregation beim langsamen Umstieg auf das zweigliedrige Schulsystem zu begutachten muss diese Entwicklung durch kritische Forschungen begleitet werden. Das Ganztagschulsystem ändere bis jetzt nur wenig an den allgemeinen Selektionsmechanismen des Bildungssystems.¹³⁴

Im Jahr 2007 veröffentlichte Brigitte Schumann ihre Studie mit dem Titel „'Ich schäme mich ja so!' Die Sonderschule für Lernbehinderte als 'Schonraumfalle'“. Schumann kritisiert in dieser die Überstellung von Leistungsschwachen oder beeinträchtigten Schülern an Sonderschulen. Die Sonderschulen legitimierten sich durch das Versprechen das Leistungsvermögen und Selbstwertgefühl von Regelschulversagern individuell zu fördern und (wieder) herzustellen. Der „Schonraum“ sei durch das Wegfallen der direkten Leistungsvergleiche mit anderen gegeben. Ihre Studie zeigte, dass der Schonraum für viele eine paradoxe Situation darstellt. Auf der einen Seite bringe er eine wohltuende Entlastung mit sich und auf der anderen Seite eine psychosoziale Belastung durch den Schameffekt der Sonderschul-Etikettierung. Die vorherrschende Schambewältigung ist die Verleugnung oder das Verschweigen des Förderschulstatus im Alltagsleben. Dies ist ein Hinweis auf ein gemindertes Selbstwertgefühl, so Schumann. Wörtlich heißt es:

„Mehrheitlich behindert der „Schonraum“ Sonderschule die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes.“¹³⁵

Das Erfahren der Menschenrechte, in denen die prinzipiell unantastbare Würde des Menschen festgeschrieben ist, ist für Sonderschüler nach Schumann nicht erfahrbar.¹³⁶ Die Sonderschule entlasse ihre Schüler „als lebenslang sozial Beschädigte, die darin behindert oder sogar daran gehindert werden, ein belastbares positives Selbstkonzept zu entwickeln“¹³⁷.

133 Vgl. Walther 2015, S.38

134 Vgl. ebd.

135 Schumann 2007, S. 124

136 Vgl. ebd., S. 201

137 Siehe ebd.

Schumann führt das Recht auf Bildung im Bezug auf Chancengleichheit, welches auch in der UN-Kinderrechtskonvention aufgeführt ist, an. Sie formuliert:

„Wenn die Verhinderung des gemeinsamen Lernens durch Aussonderung die Verletzung des Wohls und der Würde des Kindes und seines Menschenrechts auf Bildung darstellt, dann ist das Recht auf gemeinsames, nichtaussonderndes Lernen nicht mehr nur an den *Elternwillen* zu binden und von ihm abzuleiten, sondern muss unabhängig davon als *Menschenrecht des Kindes* zur Geltung gebracht werden. In der Konsequenz ist hier ein *Paradigmenwechsel für die Integrationsbewegung* einzufordern.“¹³⁸

Das Elternwahlrecht habe bis jetzt nur bewirken können, dass der Gemeinsame Unterricht als Parallelangebot eingeführt wurde. Die Sonderschule konnte dadurch nicht abgelöst werden. Die Realisierung des Menschenrechts auf Bildung für alle sieht Schumann in der strukturellen Schließung von Sonderschulen und dem Überwinden „der selektiven und sozial segregierenden Regelschulsystems, das den Sonderschulbesuch (re-)produziert“¹³⁹.

Defizite des Gemeinsamen Unterrichts sieht Schumann in den politischen Gegebenheiten. Von Seiten der Bildungspolitik habe sich hinsichtlich der Qualität des Gemeinsamen Unterrichts wenig entwickelt. Die Bildungspolitik müsse sich umstrukturieren, um Individualität und Gemeinsamkeiten einer Schule der Vielfalt zu fördern und die Selektion abzuschaffen.¹⁴⁰

Den Umbau vom viergliedrigen zum zweigliedrigen Schulsystem, das bereits kurz bei Walther genannt wurde, lehnt Schumann ab, da das gymnasiale Selbstverständnis sich nicht für die Integration/Inklusion leistungsschwächerer Schüler verantwortlich sehe. Eine Aufteilung würde zu Effekten sozialer Segregation führen.¹⁴¹ Zudem hätte diese Aufteilung auch für Gymnasialschüler Nachteile, da diesen soziale Lernerfahrungen und wichtige Kompetenzen nicht zugänglich wären. Eine Zweigliedrigkeit würde dem Gymnasium erlauben, sich nicht verändern zu müssen.¹⁴²

Schumann führt das in den Kinderrechten genannte Recht auf Bildung an. Ein Blick

138 Schumann 2007, S. 202

139 Siehe ebd., S. 203

140 Vgl. ebd., S. 160-161

141 Vgl. ebd., S. 204

142 Vgl. ebd.

auf die Kinderrechte und das Kindeswohl kann bezüglich Inklusion andere Schlussfolgerungen bringen. Toni Simon äußert, dass die Wahrung der Kinderrechte grundsätzlich bei der Umsetzung und Diskussion von Inklusion Beachtung fände. Dabei könne das Spannungsverhältnis der Kinderrechte bezogen auf Schutz, Vor- und Fürsorge und Partizipation die Debatte um Inklusion von der sonderpädagogischen Vorherrschaft bei diesem Thema lösen.¹⁴³ Kritische Auseinandersetzungen finden sich dabei zur Wahrung des Kindeswohls. Dieses werde häufig als Argument gegen Inklusion geführt, sowie auf die Unverzichtbarkeit von Sonderschulen hingewiesen. Untersuchungen in den Schulen zu Beachtung, Erhalt und Förderung des Kindeswohls offenbarten:

„Die unerwartete und verblüffende These ist: Inklusion kann eine Gefährdung des Kindeswohls sein!“¹⁴⁴

Bedeutend für die Beachtung des Kindeswohls sei das tatsächliche Anhören der Kinder und deren Partizipation. Die gegebenen Strukturen in den Schulen stehen diesen jedoch entgegen. In Simons Worten:

„Tradierte Strukturen und Praktiken stehen der Realisierung der Kinderrechte in Schule und damit der von Inklusion nach wie vor entgegen.“¹⁴⁵

Da in inklusiven Schulen die Menschenrechte konsequent geachtet werden, ist der Prozess der inklusiven Schulentwicklung mit der Wahrung der Kinderrechte verbunden. Die Kinderrechte fänden im Kontext Schule bisher wenig Achtung. Diese teilweise strukturell verankerte Nichtachtung solle „im Sinne der Wahrung des Menschenrechts Inklusion“¹⁴⁶ entgegengewirkt werden. Menschenrechte, Demokratie und Inklusion müssen in Schulen thematisiert und auch praktiziert werden, diesbezüglich müssen neue Praktiken und Strukturen entwickelt werden, so Simon.¹⁴⁷

Irmtraud Schnell andererseits formuliert:

„Das Argument des Kindeswohls wird dann ins Feld geführt, um Sonderschulen zu begründen, ohne die Einschränkungen zu benennen, die

143 Vgl. Simon 2015, S.198

144 Wocken 2013, o.S, nach Simon 2015, S.199

145 Simon 2015, S.199

146 Siehe ebd., S.202

147 Vgl. ebd.

erwiesenermaßen mit einem Sonderschulbesuch verbunden sind.“¹⁴⁸

Die genannten Argumente Schumanns stützen diese These.

Inklusion sei ein Anspruch, der nach gegebenen Strategien nicht umzusetzen ist, so Schnell. Die Entscheidungsmöglichkeiten der Eltern konnten formal erweitert werden, doch weiterhin muss zwischen ungleichen Angeboten der Förderung unterschieden werden und die Bittstellerposition der Eltern gegenüber den Schulen bleibe in den gleichen Verhältnissen wie sie noch vor dreißig Jahren waren.¹⁴⁹

„Um Inklusion zu ermöglichen, müssen systematische Veränderungen mit angemessenen Vorkehrungen im Einzelfall verknüpft und dafür Strategien entwickelt werden – eine dem gegliederten Bildungssystem offenbar schwer einzupflanzende Vorstellung.“¹⁵⁰

Bezogen auf die notwendigen strukturellen Bedingungen im Bildungssystem formuliert Schnell:

„Ein inclusive education system ist eines, in dem Bildungsgangentscheidungen nicht schon im zarten Alter von 10 Jahren getroffen werden müssen – im Hinblick auf Kinder mit Behinderung schon bei Schuleintritt -, sondern alle Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen.“¹⁵¹

Als Unterstützung für die Rechte und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen gegenüber der Gesellschaft, Politik und Erziehungswissenschaft sieht Schnell eine wirksame Inklusionsforschung.¹⁵²

Neben Walther formuliert auch Schnell hier die Forderung einer kritischen Auseinandersetzung mit der Thematik in Form von Inklusionsforschungen.

Bernd Ahrbeck merkt an, dass es in der Gesellschaft zwei Positionen bezüglich der Förderschulen gibt. Die einen erwarten ihren Fortbestand, da sie dem Inklusionsgedanken nicht widerspreche. Die anderen sehen eine Koexistenz von Inklusion und Förderschulen als unvereinbar und die Abschaffung von Förderschulen

148 Schnell 2015, S.10

149 Vgl. ebd., S.11

150 Ebd.

151 Ebd., S.15

152 Vgl. ebd.

als zwingend an.¹⁵³ Die UN-Konvention verweist nicht auf die Abschaffung von Sonderschulen. Im Fokus des Aufbaus eines inklusiven Bildungssystems steht in der UN-Konvention die Erfüllung der Bedürfnisse der Lernenden. Auch der Europarat favorisierte 2006 in seiner Empfehlung zur „Förderung der Rechte und Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft“ ein inklusives Bildungssystem, schloss aber den Fortbestand von Sonderschulen nicht aus und empfahl die Zusammenarbeit von Sonderschul- und allgemeinen Bildungssystem zur Schaffung einer inklusiven Bildung.¹⁵⁴

Paradoxe Beziehungen bestünden im Bildungssystem zwischen Homogenität und Heterogenität der Schülerschaft, ebenso wie die Abhängigkeit und Autonomie einzelner Funktionssysteme.

Spannung entstehe zudem durch die Anforderung, eine erzieherische Gleichheit herzustellen und dennoch für unterschiedliche Bildungsergebnisse zu sorgen.¹⁵⁵

Heutzutage werden Exklusion und Inklusion nicht mehr durch eine übergeordnete Instanz entschieden. In unserer komplexen Gesellschaft existieren Teilsysteme. In diese kann man aufgenommen werden oder man bleibt exkludiert. Für die Systemtheorie ist eine Exklusion nichts Schlimmes, da niemand in allen Teilsystemen inkludiert sein kann und somit durch die Exklusion nicht zu Schaden kommt. Bezogen auf die Gesellschaft formuliert Dammer, auf den sich Ahrbeck bezieht, die Partizipation an Teilsystemen sei binär als entweder inkludiert oder exkludiert zu beschreiben. Für das Gesamtsystem gelte dies jedoch nicht, in der Gesellschaft bliebe das Individuum stets inkludiert.¹⁵⁶

Ahrbeck warnt deswegen, die schulische Inklusion „als gänzlich neue Wirklichkeitsformel“¹⁵⁷ zu sehen. Er fordert stattdessen das Suchen nach mehr Gemeinsamkeit in diesem bedeutenden Lebensabschnitt. Eine formale Zugehörigkeit zu einer Klasse sage nichts über die Anbindung zu anderen Schülern aus. Bleibe diese Integrationsleistung aus, käme es zu einer „exkludierenden Inklusion“¹⁵⁸. Häufig

153 Vgl. Ahrbeck 2014, S.23

154 Vgl. ebd., S.24

155 Vgl. ebd., S.26

156 Vgl. Dammer, K.-H. 2011, S.9, nach Ahrbeck 2014, S.27

157 Siehe Ahrbeck 2014, S.28

158 Siehe ebd., S.30

seien Schüler mit starken Verhaltensauffälligkeiten betroffen. Daraus könne eine psychische Belastung entstehen.

„Ist eine Schule, die äußerlich „inkludiert“, eine hilfreiche Institution, auch wenn sie Kinder in extreme soziale Randlagen bringt, emotional überfordert und allein lässt?“¹⁵⁹, stellt sich Ahrbeck die Frage. Eine besondere Lernumgebung, Geborgenheit und Befreiung von der psychischen Last könne eine Trennung von anderen bringen. Diese Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile pädagogischer Settings, müssen nach Ahrbeck stets im Fokus stehen.

7.2 Ressourcenverteilung und Einstellungen

Eng mit den vorhandenen Strukturen und Konzepten der Bildungspolitik ist die Ressourcenverteilung verbunden. Der Deutsche Gewerkschaftsverband (DGB) resümierte 2015 nach den ersten sechs Jahren nach der Ratifizierung der UN-BRK die ersten Ergebnisse in der Veröffentlichung „Gemeinsam statt getrennt“. Dabei bezogen sie sich neben den strukturellen Gegebenheiten auch auf die Ausstattung im Bildungssystem sowie die Wichtigkeit von positiven Einstellungen.

Die Grundprinzipien der Gewerkschaftsarbeit, Chancengleichheit und Abbau von Diskriminierung sind im Ausbau der Inklusion verankert. Der DGB möchte bei dem Prozess der Inklusion in Deutschland vor allem auf die Qualität achten. Begründet wird dies damit, dass „ein einheitlicher Gestaltungs- und Finanzierungsplan sowie verbindliche Qualitätsstandards für inklusive Schulen fehlen“¹⁶⁰.

Kritisiert wird, dass der Abbau von Barrieren noch nicht zu einer vollkommenen Barrierefreiheit geführt habe, weiterhin seien etliche Einrichtungen nicht barrierefrei.

„Nur eine konsequente Barrierefreiheit kann konsequente Inklusion ermöglichen“¹⁶¹ wird in der Veröffentlichung des DGB angemerkt.

Die Schulen stehen zudem unter dem Druck, hohe Inklusionsquoten vorzuweisen. Dies kann zu einem Zuwachs von Diagnosen von sonderpädagogischen Förderbedarfen bei Schülern mit multiplen Problemlagen kommen, die nun nicht

159 Ahrbeck 2014, S.30

160 DGB = Deutscher Gewerkschaftsbund 2015, S.2

161 Siehe ebd.

mehr als normalverschieden angesehen werden.

In einem Interview mit der Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft der GEW erläutert der Sonderpädagoge Hans Wocken seine These von der verkehrten Inklusion. Auch er geht dabei darauf ein, dass tatsächlich behinderte Kinder weiterhin separiert und sogenannte Risikoschüler (verhaltensauffällige oder sozial gefährdete Schüler) als Förderschüler etikettiert würden. Diese bleiben meist an Regelschule und werden dadurch als inkludiert benannt. „Nicht behinderte junge Menschen werden zu „Behinderten“ erklärt und dann als „inkludiert“ gezählt“¹⁶², formuliert Wocken.

Kinder mit Behinderung werden nach Wocken „zu Verlierern der Inklusion“¹⁶³. Die enttäuschenden Ergebnisse zeigen einen geringen Rückgang der Zahl der Sonderschüler.

Als Hintergrund benennt auch er die Verteilung von Ressourcen, die bei den steigenden Förderbedarfen an Schulen dort zu mehr Personal führe. Um die benötigten Mittel zu erlangen, bekämen risiko- oder problembehaftete Kinder eine Förderdiagnose.

Einen weiteren Grund sieht Wocken in dem Druck, welchem die Schulen ausgeliefert sind, hohe Inklusionsquoten nachzuweisen. Sie können dadurch inkludierte Kinder vorweisen und angeben, dass für weitere Kinder mit Behinderung keine Kapazitäten mehr wären.

Auf Seiten des Lehrpersonals sieht Wocken eine Erhöhung des Arbeitsaufwandes. Auch die Erwartungen an sie seien gestiegen. Mit Forderungen an die Politik nach mehr Ressourcen kämen die Schulen und Fachkräfte nicht weit und so bleibe „nicht selten nur der Ausweg, einzelnen Kindern Förderbedarf zu bescheinigen, um sich selbst zu entlasten“. Durch diese Bescheinigung erhalten Schulen mehr finanzielle Mittel und zusätzliche Stellen.¹⁶⁴

Der Inklusionsgedanke befasse sich zwar mit dem Gedanken der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen, doch Wocken argumentiert es sei falsch, wenn die Kerngruppe der UN-Behindertenrechtskonvention davon nicht profitiere.

Die Inklusion von Kindern mit Behinderung habe zwar Fortschritte gemacht, doch in

162 Siehe Wocken 2015, S.14

163 Siehe ebd.

164 Vgl. dazu auch Klemm 2015

der Regel müssen Eltern behinderter Kinder weiterhin dafür kämpfen, dass ihre Kinder an Regelschulen unterrichtet werden können. Wocken nennt in diesem Zusammenhang den Ressourcen-Vorbehalt der Schulen, nachdem behinderte Kinder nur nach Vorhandensein der benötigten Ressourcen einen Platz an einer Regelschule erhalten. „Das alles hat den Namen Inklusion nicht verdient“¹⁶⁵, schließt er.

Eine wichtige Zugkraft des Gelingens von Inklusion sieht der DGB in einer starken Einbindung von Eltern, Schülern, Lehrkräften, regionalen Unterstützungsdiensten und Vereinen. Vor allem den Eltern schreibt der DGB eine Multiplikatorenrolle zu. Bedeutend für diese Rolle ist der Zugang zu Informationen und die Einbeziehung. Die Aufklärungsarbeit über die Schule hinaus müsse erweitert werden, da die Einstellung der Menschen sowie deren Vorurteile und Barrieren von großer Bedeutung für die Umsetzung von Inklusion seien.

Das Festhalten am Fördersystem sieht der DGB als Schädigung für Kinder mit und ohne Behinderung gleichermaßen, da das respektvolle Miteinander und voneinander Lernen nicht allen gegeben werden kann. Inklusion wird als Auftrag einer umfassenden Schulreform verstanden, die beinhaltet, „das gegliederte und separierende Schulsystem sukzessive abzubauen und alle Ressourcen in einer guten inklusiven Schule für alle zu bündeln“¹⁶⁶.

Als Kriterien für eine gelingende inklusive Schule sieht der DGB ein finanzpolitisches Umdenken und den Blick auf Ressourcenbündelung. Zudem benötigen inklusive Schulen multiprofessionelle Mitarbeiter und eine feste Besetzungsdecke um die Qualität und Kontinuität von Bildung zu sichern.¹⁶⁷

Im Blick auf die Mitarbeiter müsse auch die Aus- und Weiterbildung betrachtet werden. Ein inklusives Schulsystem bringe veränderte Arbeitsbedingungen mit sich, auf welche die Fachkräfte vorbereitet werden müssen. Heterogenität und Inklusion müssen sowohl in der Aus- wie auch in der Fort- und Weiterbildung thematisiert werden.

Bezogen auf den Unterricht wünscht sich der DGB mehr Flexibilität, die für ein

165 Wocken 2015, S.16

166 Siehe DGB 2015, S.4

167 Vgl. ebd., S.6

inklusives Lernen nötig ist und eine Abkehr vom 45-Minuten-Takt. Der Ausbau von Ganztagschulen wird als Chance und Wegweiser für individualisiertes, ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen vom Gewerkschaftsbund angesehen.¹⁶⁸

Bezogen auf Berlin kamen Stimmen zu mangelndem Personal auf. Die GEW fordert diesbezüglich eine Steigerung und Abdeckung des Personals von 110%.¹⁶⁹

Obwohl der Anteil an Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf steigt, wurden seit 2003 333 sonderpädagogische Personalstellen an Förderschulen wie auch an Regelschulen abgebaut.¹⁷⁰

Die GEW ist der Meinung, dass die Bildungspolitik keine gelingende Wirkung vollbringen kann, ohne dass Investitionen in die Ressourcen der Schule erfolgen. Ausreichende Mittel für Beratung, Weiterbildung und Unterstützung sollten in einem stimmigen Konzept niedergeschrieben werden und somit seinen Standpunkt verdeutlichen. Nach der GEW sei die Stimmung unter den Lehrkräften angespannt und die Haltung der Lehrkräfte könne bei der Umsetzung von Inklusion von Bedeutung sein.

Ein schwieriger Punkt in Berlin ist die Überlegung der Einführung einer pauschalen Quote der sonderpädagogischen Förderung. Problematisch dabei ist, dass seit Jahren die Förderquote in Berlin steigt, 2015 lag sie bei 7,5%. Die pauschale Quote der Förderung soll je nach sozialer Lage aber nur für 3,5% bis 5,5% der Kinder einen Förderbedarf einkalkulieren. Damit zusammenhängend wäre die Bemessung der Personals. Schulen, die bereits erfolgreich inklusiv arbeiten und eine höhere Quote besitzen, würden personelle Ressourcen verlieren.¹⁷¹

Diese pauschale Quote ist im Bildungskonzept des bereits erwähnten ehemaligen Bildungssenator Zöllner enthalten und wurde vom Beirat der neuen Bildungssenatorin auch nicht verändert.

In der Praxis seien die Lehrkräfte überfordert. Vor allem Lehrkräfte von Schulen die

168 Vgl. DGB 2015, S.6

169 Vgl. Kerbel 2015, S.23

170 Vgl. ebd., S.22

171 Vgl. ebd., S.23

mit inklusiven Konzepten neu beginnen, fühlen sich allein gelassen. Eine Doppelbesetzung in den Klassen ist nur an wenigen Schulen gegeben.

„Eine Lehrkraft alleine kann offenen, individualisierten Unterricht [...] kaum stemmen.“¹⁷²

So wird es in einem Artikel in der Zeitschrift des GEW Erziehung und Wissenschaft formuliert.

Stefanie Seifried und Vera Heyl erarbeiteten eine Studie zum Thema „Einstellungsforschung zu Inklusion“ (EFI), wobei es um die Einstellungen der Lehrkräfte und Eltern zu diesem Thema ging.

Eine zentrale These ist, dass Eltern verglichen mit den Lehrkräften deutlich positivere Einstellungen bezüglich der Leistungsaspekte des Gemeinsamen Unterrichts haben. Die Lehrkräfte wiederum schätzen die Ausmaße der sozialen Inklusion positiver ein. Weiter zeigt die Selbsteinschätzung von Lehrkräften an Sonderschulen höhere Bereitschaften zu inklusiver Beschulung als Lehrkräfte von Grund- und Sekundarschulen.

Die Einstellungen von beteiligten Akteuren sind maßgebliche Gelingensbedingungen für die Einführung inklusiver Strukturen im Bildungssystem, so Seifried und Heyl. Der Abschnitt der Studie bezüglich der gewünschten Verbesserungen inklusiver Bildung zeigt, dass die Forderung nach der Verbesserung personeller, materieller, technischer und räumlicher Ressourcen von großen Teilen der befragten Lehrkräfte genannt wurde. Der Anteil der befragten Eltern mit diesen Forderungen ist zwar geringer, doch auch durch sie wird die Notwendigkeit der Erhöhung der Ressourcen erkannt.¹⁷³ Insgesamt kann bei beiden Gruppen die Forderung nach Verbesserung der Rahmenbedingungen genannt werden. Seifried und Heyl formulieren zudem, „dass positive Einstellungen notwendige, aber bei weitem nicht hinreichende Bedingungen für die Implementierung inklusiver Bildungsprozesse sind“¹⁷⁴.

Auch bei Susanne Peters wird die Wichtigkeit der positiven Sicht der Eltern für das erfolgreiche Implementieren von Inklusion thematisiert. Nach aktuellen Studien

172 Vgl. Kerbel 2015, S.23

173 Vgl. Seifried/ Heyl 2015, S.209

174 Siehe ebd., S.211

plädieren Eltern für längeres gemeinsames Lernen. Die 2. JAKO-O-Studie zeige beispielsweise, dass etwa 60% der befragten Eltern eine gemeinsame sechsjährige Grundschulzeit für wünschenswert halten und die Selektion erst danach erfolgen solle.¹⁷⁵

Die Einstellung der Eltern hänge jedoch von der Art der Beeinträchtigung ab. So unterstützen 89% bzw. 72% der befragten Eltern den gemeinsamen Unterricht von Schülern ohne Behinderung mit Kindern mit körperlicher Beeinträchtigung bzw. mit Lernschwierigkeiten. Beim Gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit geistiger Behinderung oder Verhaltensauffälligkeiten ist weniger als die Hälfte der Eltern (jeweils 46%) für den gemeinsamen Unterricht.¹⁷⁶

Auch Peters stützt sich auf die Studie von Seifried und Heyl, was die hohe Bereitschaft der Akzeptanz des gemeinsamen Lernens bei den Lehrkräften und Eltern betrifft.

Das Elternwahlrecht zum Ort der Beschulung ihres Kindes ändere nach Peters die Position der Eltern. Waren sie vor dem Mitspracherecht Betroffene von Behördenentscheidungen, seien sie nun die Entscheidenden für den Bildungsprozess ihres Kindes.¹⁷⁷ Kritisch stellt Peters auch die damit verbundene Herausforderung dar und äußert:

„Die Möglichkeit zur Entscheidung stellt gleichzeitig einen Zwang zur Entscheidung dar, die wegen der Unvorhersehbarkeit der Zukunft stets das Risiko einer falsch getroffenen Entscheidung birgt.“¹⁷⁸

Unkenntnis und Uninformiertheit können somit schwerwiegende Folgen haben, die Möglichkeit der Beratung ist somit wichtig. Von den Eltern wird eine entscheidende Vorarbeit vor Schulantritt verlangt. Die Beziehung zwischen Schule und Eltern wird durch das Mitentscheiderecht der Eltern auf eine andere Ebene gesetzt. Peters artikuliert:

„Eltern werden zu Vertrauensgebern, Schulen werden zu Vertrauensnehmern“¹⁷⁹

175 Vgl. Peters 2015, S.149

176 Vgl. Ebd.

177 Vgl. ebd., S.150

178 Ebd., S.154

179 Ebd.

Für die Schulen kommt somit die besondere Herausforderung, dem Vertrauensvorschuss der Eltern gerecht zu werden, die Interessen der Eltern zu vertreten und ihr Vertrauen für sich zu gewinnen.¹⁸⁰

Zusammenfassung

Die Strukturierung des heutigen Schulsystems in Deutschland geht auf das 19. Jahrhundert zurück und brachte im Laufe der Zeit ein hoch komplexes und separierendes Bildungswesen hervor. Tendenzen zum Abbau dieser Strukturen und zum Auflösen der Separierung sind seit den 1970er Jahren verstärkt zu erkennen. Dieser Abbau begann mit der Integration von Sonderschülern an vereinzelt Regelschulen. Mittlerweile muss jede Regelschule Kinder mit Behinderung aufnehmen. Weiter wurde die starke Separierung aufgrund von Leistung und die Undurchlässigkeit zwischen den Leistungsstufen in den Blick genommen. Mit der Auflösung von Haupt- und Realschulen und der Schaffung von Integrativen Sekundarschulen soll der Separierung entgegengewirkt und den Schülern höhere Abschlussmöglichkeiten geboten werden.

Diese Veränderungen wurden durch die Eigeninitiative von Menschen mit Behinderung und dem Zusammenschluss von Gruppierungen verstärkt. Diese forderten Gleichberechtigung, ihr Recht auf Selbstbestimmung, auf Bildung und Chancengleichheit ein.

Gesetzliche Verankerungen von Teilhabe und Chancengleichheit, geregelt durch das Benachteiligungsverbot von 1994, die Teilhaberegelungen im Sozialgesetzbuch IX und seit 2006 die Konvention der Vereinten Nationen über die Belange von Menschen mit Behinderung, wie auch die Betonung vom Menschenrecht auf Bildung und die Wahrung der Würde jedes Menschen haben den Kurs hin zu einer inkludierenden Gesellschaft unterstützt.

Ein inklusives Bildungssystem und eine inklusive Gesellschaft würden die Rechte der Kinder deutlich stärken. Inklusion bezieht sich auf alle Kinder, was im Sinne der Kindheitswissenschaften wäre. Gleichberechtigung, Partizipation, Chancengleichheit

180 Vgl. Peters 2015, S.154

und Teilhabe sind in den Kindheitswissenschaften, der UN-Kinderrechtskonvention und dem Gedanken von Inklusion verankert. Inklusion stellt einen großen Schritt hin zur Überwindung schulischer Strukturen dar, die die Rechte von Kindern beschneiden.

Die strukturellen Bedingungen im deutschen Bildungssystem gestalten sich jedoch bei der Umsetzung von Inklusion schwierig. Es scheint als könne Inklusion nicht mit den gegebenen Strukturen umgesetzt werden. Forderungen nach Reformen in der Bildungspolitik und nach einem Paradigmenwechsel werden seit längerem durch die Fachwissenschaft geäußert.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung brachte bei vielen die Hoffnung auf diesen erwünschten Wechsel. Dieser wurde bis jetzt nicht eingeleitet, durch die Konvention konnte jedoch ein Aufschwung bei der Umsetzung von Inklusion erreicht werden. Der Ausbau von Ganztagschulen wurde erweitert sowie ein Umbau des viergliedrigen hin zum zweigliedrigen Bildungssystem angestrebt.

Die Länder verzeichnen höhere Quoten von inklusiv unterrichteten Schülern. Die Quote der förderungsbedürftigen Kinder ist angestiegen, die Exklusionsquote stagniert jedoch seit einiger Zeit. Weiterhin wird ein Großteil der Kinder mit Behinderung separat unterrichtet.

Die einzelnen Länder weisen bei der Umsetzung von Inklusion und den Quoten zu Förderbedarfen, Exklusion und Inklusion unterschiedliche Sachlagen auf.

Deutschland ist ein föderaler Staat, die Bildung ist somit Ländersache und so kommt es zu unterschiedlichen Ansätzen bei der Inklusion in den einzelnen Bundesländern. Verglichen mit Europa gehört Deutschland nicht zu den erfolgreichsten Staaten bei der Umsetzung von Inklusion. Kein anderes europäisches Land weist eine so starke Separation auf.

Neben den Strukturen, die Inklusion erschweren, fehlt es vielerorts an den nötigen Ressourcen. Die Schulen sind zwar verpflichtet Schüler mit Behinderung aufzunehmen, doch in vielen Bundesländern herrscht ein Ressourcenvorbehalt, nachdem die Schulen die Kinder abweisen können, wenn personell, materiell, technisch oder räumlich die nötigen Gegebenheiten nicht vorzuweisen sind. Dies

führt dazu, dass Eltern von Kindern mit Behinderung verstärkt für eine Regelbeschulung ihrer Kinder kämpfen oder den Wohnort nach den Beschulungsmöglichkeiten aussuchen müssen. Deutschlandweit ist keine einheitliche Verteilung der Inklusionsangebote erkennbar.

Vor allem die Strukturen des Bildungssystems, die frühe Entscheidung über den Bildungsweg und die Undurchlässigkeit bei gewünschten Änderungen der Schulform werden kritisch betrachtet. Der Mangel an Ressourcen und die Bindung dieser an die Quote der diagnostizierten Förderbedarfe wird ebenso in der Fachwelt diskutiert. Zudem steht die Institution der Sonderschulen im Fokus von Debatten sowie das Für und Wider über deren Erhalt. Durch die Entscheidungsfreiheit der Eltern über die gewählte Beschulung werden Sonderschulen zumindest teilweise zukünftig noch erhalten bleiben. Doch zusammen mit der Möglichkeit der Entscheidung kommt auch die Last der Entscheidung. Der Beschulungsort ihrer Kinder wird nicht mehr vom Staat vorgeschrieben und so müssen die Eltern einen Entschluss treffen, in der Hoffnung, dass dies die richtige Wahl für ihr Kind ist und die Beschulung den Anforderungen ihres Kindes entspricht.

Der Zugang zu Informationen gewinnt an Bedeutung. Eltern müssen in ihrer Entscheidungsfindung hinreichend informiert werden. Auch die Fachwelt muss im Hinblick auf die neue Arbeitsanforderung Inklusion geschult und unterstützt werden. Eine positive Einstellung zu Inklusion kann zu einer besseren Implementierung dieser im Bildungssystem beitragen.

Berlin ist im Vergleich mit den anderen Bundesländern bei inklusiv unterrichteten Schülern mit unter den Spitzenreitern. Die Rate der inkludierten Förderschüler ist fast doppelt so hoch wie der Bundesdurchschnitt (4,1% zu 2,1%). Pilot-Schulen zu inklusiver Bildung zeigen gute Ergebnisse und im Schuljahr 2016/17 starten sechs Schulen mit Förderschwerpunkten.

Doch auch in Berlin wird der Ressourcenmangel beklagt. Der Stellenabbau von sonderpädagogischem Personal erhöhen die Last der Fachkräfte und eine geplante Quotenregulierung der Ressourcenverteilung nach sozialer Lage sorgen für Missmut.

Der Stand von Inklusion zeigt, dass seit der Ratifizierung der UN-BRK Inklusion in

Teilen des Bildungssystems verstärkt Zugang finden konnte. Der weitere Ausbau der inklusiven Strukturen und die Implementierung des Gedankens an Heterogenität und Inklusion müssen gestärkt werden. Nach wie vor herrschen Barrieren, die abgebaut werden müssen. Die Verteilung von Inklusion zeigt, dass bei steigendem Alter die Chance auf Inklusion sinkt. Die Übergänge zwischen den Institutionen und Schulen müssen erleichtert und Hürden abgebaut werden. Der Umbau zum zweigliedrigen Schulsystem und der Ausbau von Ganztagschulen ist ein erster wichtiger Schritt. Doch auch an Gymnasien muss Inklusion eine stärkere Verbreitung und Etablierung finden. Ein System in dem nur eine von zwei Seiten inklusive Strukturen aufweist ist nicht im Sinne der UN-Konvention und dem dort vertretenem Gedanken von Inklusion. Die Bedürfnisse des einzelnen Kindes müssen verstärkt Beachtung finden und das gemeinsame Gestalten des Unterrichts thematisiert werden. Das Kind als einen Akteur in seiner Lebenswelt zu begreifen und seine Ideen mit in den Prozess des Lernens und Lehrens mit einzubeziehen sollte an Bedeutung gewinnen. Kindheitswissenschaftliche Kerngedanken finden bis jetzt in der Umsetzung nur eine geringe Beachtung. Zwar werden die Gedanken der Teilhabe, Partizipation und Chancengleichheit mit einbezogen in die Überlegungen zur inklusiven Gestaltung der Bildung, doch die Umsetzung zeigt, dass die tatsächliche Chancengleichheit für alle Kinder noch nicht realisiert werden konnte und Strukturen der gemeinsamen und freien Unterrichtsgestaltung selten sind.

Grundsätzlich sollte ein offener und positiver Umgang mit Unterschieden, Beeinträchtigungen und Behinderung gelebt und thematisiert werden. Der Abbau von Hürden muss weiterhin bedacht werden und die Bildungspolitik weiterhin den neuen Ansatz stärken, nachdem die Kinder sich nicht der Institution anzupassen haben, sondern die Institutionen die Bedürfnisse jedes Kindes individuell in den Fokus nehmen.

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik, 2. Auflage Stuttgart: Kohlhammer

Autorengruppe Bildungsberichterstattung Hg. (2016): Bildungsbericht 2016. [Pdf] Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>> [zuletzt abgerufen am 20.08.16 0:30]

Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg Hg (2013): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013. [Pdf] o.O: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. Verfügbar unter: <<http://bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/einzelseiten/bildungsbericht-2013.html>> [zuletzt abgerufen am 20.08.16 18:05]

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung Hg. (2014): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, Bonn: Hausdruckerei BMAS

Berliner Vorschrifteninformationssystem Hg. (2004): Schulgesetz für das Land Berlin. [online] Verfügbar unter: <<http://gesetze.berlin.de/jportal=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true>> [zuletzt abgerufen am 20.08.16 17:15]

Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (o.J.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Art. 3 Abs. 3Satz 2. [online] Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html> [zuletzt abgerufen am 19.08.16 23:50]

Degener, Theresia (2009): Menschenrecht und Behinderung. In: Jantzen 2009, S.160-169

Der Senat von Berlin Hg. (2011): Mitteilung über das Gesamtkonzept „Inklusive Schule“. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. [Pdf] Berlin: Der Senat von Berlin. Verfügbar unter: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/gesamtkonzept_inklusion.pdf?start&ts=144789576&file=gesamtkonzept_inklusion.pdf> [zuletzt abgerufen am 20.08.16 17:30]

Detsch, Roland (o.J): Schulpflicht. [online] Verfügbar unter: cpw- <<http://www.online.de/lemmata/schulpflicht.htm>> [zuletzt abgerufen am 19.08.16 23:30]

- Deutscher Gewerkschaftsbund (2015): Gemeinsam statt getrennt. Gewerkschaftliche Kriterien für die Entwicklung inklusiver Schulen. [Pdf] o.O: Deutscher Gewerkschaftsbund. Verfügbar unter: <<http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/DGB-Beschluss-Gemeinsam-statt-getrennt-gewerkschaftliche-Kriterien-fuer-die-Entwicklung-guter-inklusive-Schulen.pdf>> [zuletzt abgerufen am 19.08.16 20:35]
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind-Louise (2016): Historischer Überblick. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhardt Markowetz Hg. (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.17-27
- Feyerabend, Annika (2016): Sonderpädagogischer Förderbedarf. Der Weg in eine Einbahnstraße?. Praktikumsbericht. Hochschule Magdeburg-Stendal. Stendal unveröffentlicht
- Hericks, Uwe (2013): 'Allen alles dem Ganzen gemäß' Die Idee einer Schule für alle bei Johann Amos Comenius. In: Rohrmann 2013, S.15-30
- Hinz, Andreas (2013): Von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Zeitschrift für Inklusion. [online] 01/2013. Verfügbar unter: <<http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>> [zuletzt abgerufen 19.08.16 22:00]
- Jantzen, Wolfgang Hg. (2009): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, 2. Band, Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer
- Kahle, Ute (2015): Inklusion, Ökonomie und Sozialpolitik: Der Blick auf die Ressourcen. In: Schnell 2015, S.157-165
- Kerbel, Barbara (2015): Streit um das richtige Konzept. Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW Extra, [online], S.22-23. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung_und_Politik/Inklusion/Laender-Serie/GEW_EuW-Extra_Laenderserie-Inklusion_2015_web.pdf> [zuletzt abgerufen am 19.08.16 12:45]
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. [Pdf] o.O: Bertelsmann-Stiftung. Verfügbar unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf> [zuletzt abgerufen am 20.08.16 0:20]
- Köbsell, Swantje (2009): Behindertenbewegung. In: Jantzen 2009, S.217-221
- Moser, Vera (2013): Die Hilfsschule als Wegbereiter einer besonderen Pädagogik zur pädagogischen Sonderbehandlung 'besonderer' Schülerinnen und Schüler in besonderen Schulen. In: Rohrmann 2013, S.75-94

- Peters, Susanne (2015): Alle inklusive? Bildungsansprüche von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen und Eltern als Stakeholder. In: Schnell 2015, S.148-156
- Rohrmann, Eckert Hg. (2013): Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Marburg: Tectum
- Schnell, Irmtraud Hg. (2015): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Kempten: AZ Druck und Datentechnik
- Schumann, Brigitte (2007): 'Ich schäme mich ja so!' Die Sonderschule für Lernbehinderte als 'Schonraumfalle'. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Seifried, Stefanie und Heyl, Vera (2015): Inklusion beginnt...wo eigentlich? Einflussgrößen auf die Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zu Inklusion. In: Schnell 2015, S.204-211
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Hg. (2014): Berliner Bildungs-ABC. [Pdf] Paderborn: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Verfügbar unter: <http://berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/berliner_bildungs_abc_web.pdf> [zuletzt abgerufen am 20.08.16 16:15]
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Hg. (2016a): Ausgewählte Eckdaten der allgemein bildende Schulen. Schuljahr 2015/16. [Pdf] o.O.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Verfügbar unter: <<http://www.berlin.de/sen/bildung/schue/schultatistik>> [zuletzt abgerufen am 20.08.16:05]
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Hg. (2016b): Sechs inklusive Schwerpunktschulen starten ab Schuljahr 2016/17. Pressemitteilung vom 29.02.2016. [online] Verfügbar unter: <<http://berlin.de/sen/bjw/service/presse/pressearchiv-2016/pressemitteilung.450593.php>> [zuletzt abgerufen 20.08.16 18:45]
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Hg. (o.J.a): Inklusion. Fachinformationen. [online] Verfügbar unter: <<http://www.berlin.de/sen/bjw/inklusion/fachinfo>> [zuletzt aufgerufen am 20.08.16 17:00]
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Hg. (o.J.b): Sonderpädagogische Förderung. Fachinformation. [online] Verfügbar unter: <<http://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung/fachinfo>> [zuletzt abgerufen am 20.08.16 18:00]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Hg.(2013): Inklusive Schule Berlin. Empfehlungen des Beirats. [Pdf] o.O.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Verfügbar unter:
<http://berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inklusive-schule/beiratsempfehlungen_endfassung.pdf?start&ts=1361367776&file=beiratsempfehlungen_endfassung.pdf> [zuletzt abgerufen am 20.08.16 16:45]

Simon, Toni (2015): Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik. Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule. In: Schnell 2015, S.197-203

Stübiger, Heinz (2013): Das Schulwesen in ausgewählten europäischen Ländern im 19. Jahrhundert. In: Rohrman 2013, S.31-46

Tolmein, Oliver (2013): Bildungsrecht als Antidiskriminierungsrecht? Das UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung und die Praxis seiner Umsetzung. In: Rohrman 2013, S.163-178

Walther, Andreas (2015): Wider den Einschluss: Inklusion aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Schnell 2015, S.33-39

Wocken, Hans (2015) Verkehrte Inklusion. Im Gespräch mit Katja Irle [Zeitschrift] Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 07-08 2015. S.14-16 Verfügbar unter:
<https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Zeitschriften/Erziehung_und_Wissenschaft/2015/EW_07-08_2015_web.pdf> [zuletzt abgerufen am 19.08.16 20:40]

Wunder, Michael (2009a): Eugenik. In: Jantzen 2009, S.284-288

Wunder, Michael (2009b): Euthanasie. In: Jantzen 2009, 288-293

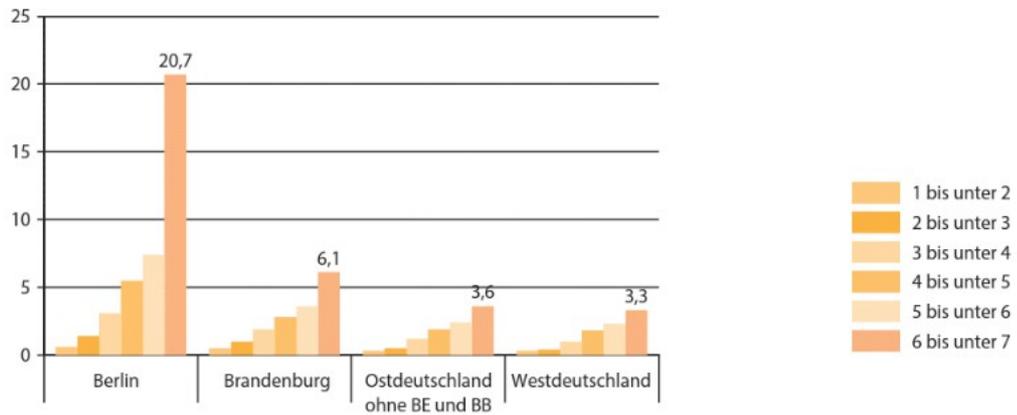
Bilderverzeichnis

Schustatistik 2012/13, nach Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg Hg. (2013): Bildung in Berlin und Brandenburg.[Pdf] o.O: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. Verfügbar unter: <<http://bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/einzelseiten/bildungsbericht-2013.html>> [zuletzt abgerufen am 20.08.16 18:05]

Anhang

Anhang 1

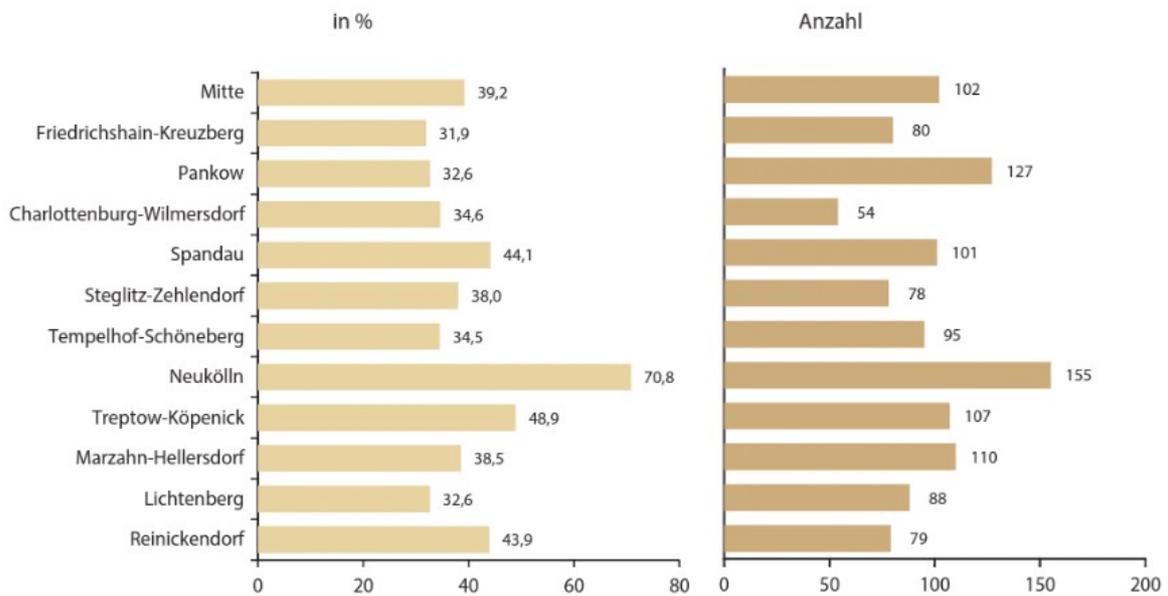
B2-11 Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe an allen Nichtschulkindern in der Betreuung nach Alter, Ländern, und Ländergruppen in % > Tab. B2-4



Quelle: Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013, S.61

Anhang 2

B2-13 Anzahl (rechts) und Anteil (links) von sechsjährigen zurückgestellten Kindern mit Eingliederungshilfen nach Berliner Bezirken 2013

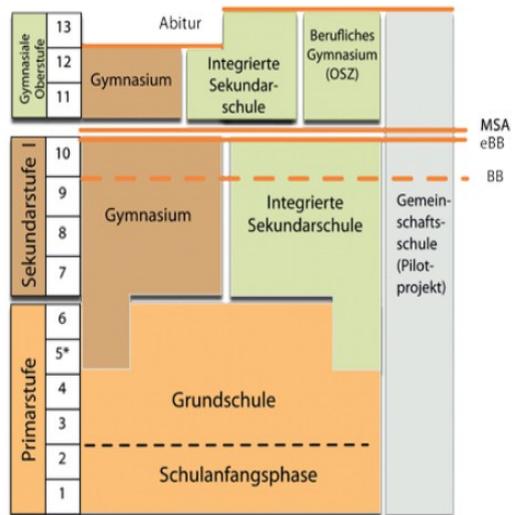


Quelle: Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg
(Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013, S.63

Anhang 3

C-1 Berliner Schulsystem – Allgemeinbildende Schule

Allgemeinbildende Schulen Berlin



Quelle: Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013, S.71

Anhang 4

Tab. C1-4b Anteil der schulartspezifischen Einrichtungen mit Ganztagsbetrieb an allen schulartspezifischen Einrichtungen in Berlin 2002–2012 und in Deutschland insgesamt 2002–2011 nach Schulart in %

Land	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Grundschule											
Berlin	37,9	37,7	43,7	98,9	99,6	100,0	96,8	95,9	97,2	98,6	98,1
Deutschland	10,3	12,4	16,3	23,3	29,1	35,0	36,9	41,7	44,2	47,2	–
Schulartunabhängige Orientierungsstufe											
Berlin	7,7	8,3	8,8	50,4	58,1	62,4	97,1	96,9	97,6	98,5	97,8
Deutschland	8,6	10,9	15,8	35,7	44,2	50,6	68,3	70,6	71,3	71,9	–
Hauptschule											
Berlin	1,6	1,1	–	–	1,8	1,8	–	–	–	–	–
Deutschland	11,5	14,5	18,1	23,1	27,6	33,7	39,3	52,3	57,5	63,2	–
Schularten mit mehreren Bildungsgängen											
Berlin	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Deutschland	19,2	32,3	–	–	43,6	56,4	62,0	65,6	71,3	70,3	–
Realschule											
Berlin	3,4	3,6	3,6	5,0	5,3	5,4	–	–	–	–	–
Deutschland	9,6	11,1	13,3	17,9	18,7	23,3	24,5	39,1	42,4	48,7	–
Gymnasium											
Berlin	4,1	4,1	4,1	4,3	4,5	4,5	–	–	–	22,4	29,3
Deutschland	12,2	15,9	20,6	23,4	26,5	30,6	34,1	44,7	49,5	52,6	–
Integrierte Sekundarschule (bzw. laut KMK für Deutschland Integrierte Gesamtschule)											
Berlin	87,9	87,5	84,1	93,4	92,6	93,2	94,5	91,5	69,1	100,0	98,7
Deutschland	62,8	64,7	69,5	73,1	77,9	82,4	82,1	79,8	77,4	84,2	–
Freie Waldorfschule											
Berlin	–	–	–	–	100,0	100,0	100,0	88,9	77,8	70,0	90,9
Deutschland	17,0	22,1	35,0	32,6	43,2	45,2	45,1	51,5	50,7	48,8	–
Förderschule											
Berlin	51,5	55,6	57,9	79,2	72,9	83,9	85,9	89,5	90,2	76,4	74,4
Deutschland	37,7	38,3	41,2	46,0	51,4	55,8	57,0	60,5	61,9	63,3	–

Quelle: Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013, S.194

Anhang 5

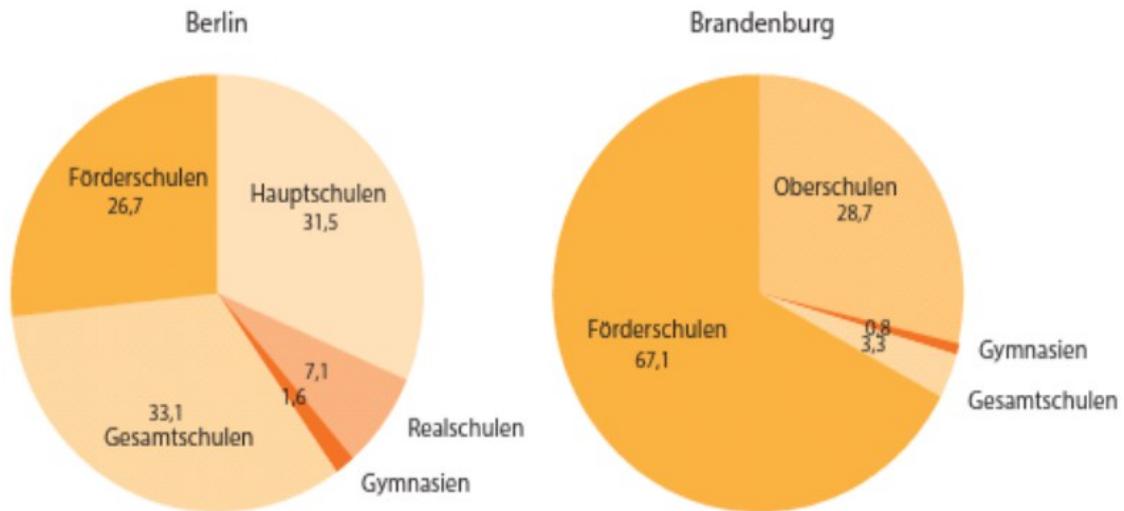
Tab. C3-4 Wechseln an und von Förderschulen in Berlin und Brandenburg im Schuljahr 2012/13

Land	Wechsel an Förderschulen		Wechsel von Förderschulen		
	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	Anteil der neu an Förderschulen gewechselten Schüler an allen Förderschülerinnen und Förderschülern an Förderschulen	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	Anteil der an allg. Schulen gewechselten Förderschüler an allen Nicht-Förderschülerinnen und Förderschülern*	
				Anteil der gewechselten Förderschüler an allen Förderschülerinnen und Förderschülern	
	absolut	in %	absolut	in %	
Berlin	856	8,3	283	0,1	2,8
Brandenburg	983	10,5	280	0,2	3,0

Quelle: Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013, S.218

Anhang 6

C4-1 Abgänge ohne allgemeinbildenden Schulabschluss nach Schulart/Bildungsgang 2012 in % > Tab. C4-1



Quelle : Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013, S.98

Anhang 7

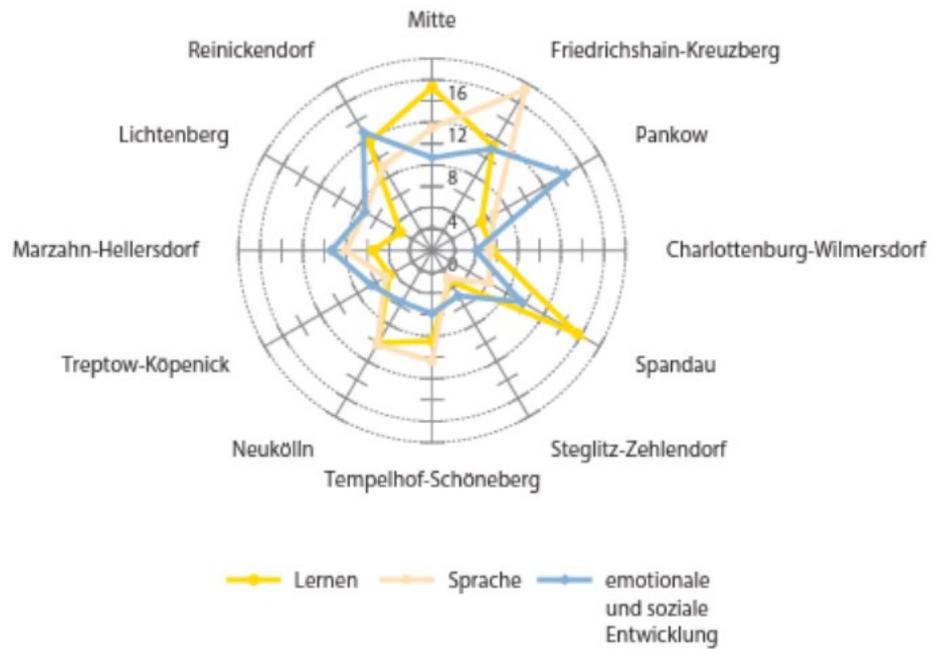
Tab. C4-3 Abschlüsse an Förderschulen im Schuljahr 2012/13 in Berlin, Brandenburg und Deutschland
(Abgangsjahr 2012)

Land	ohne Hauptschulabschluss		allgemeinbildender Schulabschluss			
	ohne Abschluss	mit Abschluss für Lernbehinderte	allgemeinbildender Schulabschluss	davon mit		
				Hauptschulabschluss	mittlerer Schulabschluss	allg. Hochschulreife
Berlin	41,4	14,8	43,8	35,7	7,6	0,5
davon mit deutscher Staatsangehörigkeit	38,0	15,3	46,7	37,6	8,5	0,6
davon mit ausländischer Staatsangehörigkeit	65,0	11,4	23,6	22,9	0,7	0,0
darunter nichtdeutsche Herkunftssprache	51,5	15,7	32,8	27,8	5,0	0,0
Brandenburg	34,8	54,3	10,9	8,8	1,1	1,0
Deutschland	31,5	41,1	27,4	24,5	2,7	0,2

Quellen: Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg
(Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013, S.222

Anhang 8

C2-6a Anteil ausgewählter Förderschwerpunkte an Regelschulen im Schuljahr 2012/13* an allen Förderschwerpunkten in Berliner Bezirken in % > Tab. C2-7



Quelle: Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013, S.92

Anhang 9

Tab. C2-7 Anteil ausgewählter Förderschwerpunkte an Regelschulen in Berlin und Brandenburg im Schuljahr 2012/13

Bezirke - Kreise - kreisfreie Städte	Lernen	Sprache	emotionale und soziale Entwick- lung
	in %		
Berlin			
Mitte	15,3	11,5	8,7
Friedrichshain-Kreuzberg	11,3	17,4	11,0
Pankow	5,3	6,7	14,4
Charlottenburg-Wilmersdorf	5,6	5,4	4,1
Spandau	15,6	6,1	9,6
Steglitz-Zehlendorf	3,3	3,0	4,9
Tempelhof-Schöneberg	8,5	10,4	5,9
Neukölln	10,0	10,2	5,6
Treptow-Köpenick	4,6	5,0	6,5
Marzahn-Hellersdorf	5,5	8,0	9,4
Lichtenberg	3,4	7,2	7,2
Reinickendorf	11,7	9,1	12,8
Brandenburg			
Brandenburg an der Havel	6,1	2,8	2,0
Cottbus	5,3	4,7	4,3
Frankfurt (Oder)	0,2	6,1	2,3
Potsdam	8,1	3,8	6,2
Barnim	8,3	11,3	14,0
Dahme-Spreewald	5,2	5,2	5,5
Elbe-Elster	2,6	2,5	3,6
Havelland	13,1	4,7	4,5
Märkisch-Oderland	2,1	8,6	11,6
Oberhavel	7,8	6,4	7,5
Oberspreewald-Lausitz	2,9	3,2	1,8
Oder-Spree	4,6	8,2	8,2
Ostprignitz-Ruppin	3,3	3,0	2,8
Potsdam-Mittelmark	12,2	9,0	5,0
Prignitz	2,8	1,6	2,9
Spree-Neiße	6,1	1,7	3,4
Teltow-Fläming	2,0	6,1	3,4
Uckermark	7,3	11,3	11,1

Quelle: Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013, S.215

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel:
„Inklusion: Stand und Perspektiven im Bildungssystem am Beispiel Berlins“
selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

Annika Feyerabend

Berlin, den 30.08.2016