

Vor knapp sechs Jahren unterzeichnete Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention. Sie erklärt Inklusion zum Menschenrecht: Jedes Individuum, so unterschiedlich es auch ist, gehört selbstverständlich zur Gesellschaft und nimmt gleichberechtigt am Leben der Gemeinschaft teil. In allen Bereichen und auf allen Ebenen.

Als eines der ersten Bundesländer hat sich Hamburg vorgenommen, dieses Menschenrecht auch im Bereich der Bildung zu verstärken – und so wirbelt die Inklusionspädagogik seit dem Schuljahr 2010/2011 wie ein Poltergeist durch das Hamburger Schulsystem und bringt vieles durcheinander: Eltern dürfen nun wählen, ob sie ihr Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf eine Regel- oder wie bisher auf eine Förderschule schicken. Haupt- und Realschulen wurden zu inklusiven Stadtteilschulen verschmolzen, Förderzentren zusammengelegt oder aufgelöst und Gelder umverteilt.

Das Ziel: Alle Kinder und Jugendlichen sollen gemeinsam Lernen. Egal welcher Herkunft und Religion, egal ob mit oder ohne Behinderung. Inklusion statt Selektion. Das klingt traumhaft und ist erstrebenswert. Nicht nur, weil skandinavische Nationen wie Finnland – die zumindest in der Vergangenheit das PISA-Ranking angeführt haben – auch inklusiv unterrichten, sondern weil Inklusion Chancengleichheit fördern und Barrieren abbauen kann. Wenn die Umsetzung gelingt.

„Für mich war das Hamburger Vorhaben, Inklusion an den Schulen umzusetzen, der ausschlaggebende Grund, von Köln hierherzuziehen“, erzählt Jan, der nicht mit vollem Namen genannt werden möchte. Der Sonderpädagoge arbeitet heute an einer inklusiven Stadtteilschule im Hamburger Westen. „Ich habe mich gefreut, dass die Stadt den Mut hat, Nägel mit Köpfen zu machen.“ Denn Hamburg, erinnert er sich, wurde schon zu seiner Studienzeit als vorbildliches Integrationsbeispiel angeführt. Das hatte aber insbesondere

mit dem jetzt auslaufenden Modell der Integrationsklassen und integrativen Regelklassen zu tun, die in Hamburg vor über 25 Jahren eingeführt wurden: Rund 700 Klassen, an verschiedenen Grund- und weiterführenden Schulen, jeweils betreut von einem Allgemeinpädagogen, einer sozialpädagogischen Fachkraft und einem Sonderschullehrer. Behinderte und nichtbehinderte Kinder konnten so erfolgreich zusammen lernen.

„Dieses Modell hat Preise gewonnen und hat sich als sinnvoll bewährt“, erklärt Stefan Romey, Leiter der Schule Präbenweg. „Und jetzt wird das vorbildhafte Projekt einfach aufgelöst!“ Er klingt dabei, als könnte er das alles immer noch nicht fassen. „Es war ein Wahlversprechen der SPD, die I- und IR-Klassen flächendeckend auszubauen“, weiß Romey, der sich auch beim Hamburger Landesverband der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft engagiert. Zwei- bis dreihundert neue Stellen hätte der Ausbau benötigt. Das war nach der Senatswahl 2011 zu teuer. Die Ressourcen für die I- und IR-Klassen wurden abgezogen. Jetzt soll überall Inklusion umgesetzt werden, aber ohne zusätzliche Gelder auszugeben.

„Sie verteilen lediglich existierende Mittel in die Breite – darunter die aus dem Bildungs- und Teilhabepaket, das sich an arme Kinder richtet“, klagt Romey. „So kommt aber viel weniger bei den förderbedürftigen Schülern an als früher.“ Darunter würden nicht nur die Kinder leiden, sondern auch die Lehrer und Erzieher. „Die Belastung vor Ort nimmt spürbar zu.“ Zu wenige Ressourcen, zu viele, neu hinzugekommene Aufgaben – das ist ein zentrales Ungleichgewicht bei der Umsetzung von Inklusion an Hamburger Stadtteilschulen. Darin scheinen sich Schulleiter und Pädagogen im Allgemeinen einig zu sein.

Bevor Jan, der Kölner Sonderpädagoge, mit der Praxis konfrontiert wurde, hatte er die Vorstellung, inklusive Klassen würden in ihrer Zusammensetzung ein Bild der Ge-

Nägel ohne Köpfe

Inklusion Gleich welcher Herkunft und Religion, ob mit oder ohne Behinderung – alle Kinder lernen gemeinsam. Zumindest theoretisch. Ist Inklusion an Hamburger Schulen Wirklichkeit, Traum oder Albtraum?

sellschaft widerspiegeln. Geistig und körperlich behinderte Kinder, lernstarke und -schwache Schüler, Kinder aus besseren und ärmeren Verhältnissen – sie alle würden gemeinsam lernen. Und in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung voneinander profitieren. In den Hauptfächern wäre die Doppelbesetzung aus Fachlehrer und Sonderpädagoge die Regel – man könnte jedem Kind individuell gerecht werden.

„Stattdessen sind wir im Alltag manchmal sehr gefrustet“, erzählt Jan. In seiner Schule arbeiten pro Jahrgang zusätzlich zu den Fachlehrern ein Sonder- und ein Sozialpädagoge. Er selbst ist für drei inklusive 5. Klassen zuständig. Vier Unterrichtsstunden verbringt er in Doppelbesetzung pro Woche in jeder Klasse – das bedeutet, nicht mal die wichtigsten Fächer können doppelt besetzt unterrichtet werden. „Und ich bin ja nicht nur für die sogenannten ‚Inklusionskinder‘ zuständig.“ Problematisch sei auch, dass es zwischen Lehrern, Sonderpädagogen und Erziehern kaum Zeitfenster für Absprachen gäbe. „Damit Inklusion funktioniert, braucht es aber auch bessere Rahmen für Kooperation innerhalb des Teams.“

Jans ideale Vorstellung von Inklusion wird nicht nur durch die viel zu knappen zeitlichen und personellen Ressourcen getrübt, denn statt des gesellschaftlichen Querschnitts zeigt sich ihm in den Inklusionsklassen ein anderes Bild: Vor allem lernschwache, verhaltensauffällige Kinder machen den Großteil der förderbedürftigen Schüler aus. Im Fachjargon werden diese auch LSE-Kinder genannt, die Defizite im Bereich Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung haben.

Auch Stefan Romey bestätigt die Entwicklung – geistig und körperlich behinderte Kinder gingen immer noch überwiegend auf spezialisierte Sonderschulen, leistungsstärkere Kinder würden von ihren Eltern lieber auf Gymnasien geschickt. „Früher gab es zwar den Unterschied zwischen Gymnasien, Förder-, Haupt- und Realschulen“,

so Jan. „Durch die Inklusion und die gleichzeitige Ausgrenzen der Gymnasien ist die gesellschaftliche Linie fast stärker gezogen worden.“ Eine Schule für alle – dieser Slogan werde überall betont. „Und in Klammern steht: Aber ohne Gymnasiasten.“

So kommt es, dass Stadtteilschulen mit hohem Anteil an LSE-Kindern fast schon als „Resterampe“ gelten. Liegen die Schulen in einem schwierigen sozialen Umfeld, kommen zusätzlich verhaltensauffällige Kinder dazu, muss viel Erziehungsarbeit geleistet werden. Kein Wunder, dass Leiter von Stadtteilschulen ungern über ihren LSE-Anteil sprechen – zu groß ist die Befürchtung, dass noch weniger Eltern ihre lernstarken Kinder auf die Stadtteilschule schicken.

Ob und welche Defizite ein Kind hat, stellen Sonderpädagogen meist bereits in der Grundschule fest. Stimmen die Eltern der Diagnose zu, erhält das Kind besondere Unterstützung – das kann auch die Empfehlung einer Sonderschule sein. Oft sind Eltern in der Vergangenheit vor diesem Schritt aus Angst vor Stigmatisierung zurückgeschreckt. Dank Inklusion kann ihr förderbedürftiges Kind jetzt auch auf eine inklusive Stadtteilschule gehen.

Alle Schulen (ausgenommen die Gymnasien) bekommen wiederum für ihre neuen inklusiven Aufgaben systemisch Ressourcen zugeteilt. Wie hoch die ausfallen, hängt unter anderem vom Sozialindex der Schule ab. Daraus wird abgeleitet, wie hoch der Anteil an LSE-Kindern jeweils sein könnte. Die Erfahrung hat aber gezeigt: Die Zuweisungen fallen zu niedrig aus, weil die Behörde von einer viel zu geringen Zahl an LSE-Kindern ausgeht. Ihr Anteil nahm in den letzten Jahren um ein Viertel zu.

Diesen sprunghaften Anstieg der diagnostizierten LSE-Kinder hat der Hamburger Erziehungswissenschaftler Karl Dieter Schuck untersucht. Er führt den Zuwachs unter anderem darauf zurück, dass einerseits die Sorge der Eltern vor

der Sonderschul-Stigmatisierung wegfalle. Andererseits würden inklusive Schulen für alle Kinder eine optimale Entwicklung sichern wollen. „Nicht die Kinder haben sich verändert, sondern der Blick auf die Kinder“, erklärte sich Schulsenator Ties Rabe die Zahlen und fordert, die Diagnosekriterien zu verändern. Aber ist es nicht genau das, was Inklusion ausmacht: Die Sichtweise zu ändern und jedes Kind bestmöglich zu fördern? Statt an der Statistik zu schrauben, müssten die Ressourcen erhöht werden, denn: Inklusion ist kein Sparmodell.

Zehn Jahre mindestens, so heißt es oft, werde es wohl noch dauern, bis sich ein funktionierendes inklusives Schulmodell etabliert hat. Es bleibt zu hoffen, dass alle Beteiligten – Eltern, Schüler, Lehrer – einen langen Atem haben und an einer Idee festhalten, die eigentlich eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe wäre. „Ich kenne viele Kollegen“, erzählt Jan, „die stehen – wie ich auch – voll hinter dem Inklusionsgedanken. Trotzdem würden sie ihre Kinder momentan auch eher aufs Gymnasium schicken als auf eine Stadtteilschule.“ ● / Julia Braune

Inklusion kostet – aber gute Ideen sind nie umsonst

SZENE HAMBURG:
Herr Stöck, viele Stadtteilschulen wollen nicht öffentlich über die Zahl ihrer LSE-Kinder und die Schwierigkeiten von Inklusion sprechen. Sie befürchten, dass sonst noch weniger leistungsstarke Schüler an ihre Schule kommen. Warum trauen Sie sich, Tacheles zu reden?

Kay Stöck: Ich habe die Schüler, die ich hier habe. So wie sie sind. Und mit denen haben wir zu arbeiten. Natürlich wünsche ich mir darüber hinaus auch mehr lernstarke Schüler. Das Problem vieler Stadtteilschulen ist, so auch bei uns, dass eben der Großteil lernstarker Schüler aufs Gymnasium geht. So ist keine Inklusion, sondern leider nur eine Teilinklusion möglich.

Warum aber sollten sich Eltern für Ihre Schule entscheiden?

Wir haben nachweislich gute Lernzuwächse und ein Bildungsangebot, das alle Sinne anspricht. Interessante Projekte, Events und mehr Unterricht in den Kernfächern. Und ein klasse Kollegium. Außerdem sag ich immer: Kinder, die durch solche Schulen wie diese gegangen sind, die sind berufs- und lebensreif. Die werden konfrontiert mit den unterschiedlichsten Ausprägungen menschlicher Originalität – und wenn sie sich damit auseinandergesetzt haben und das erfolgreich bewältigt haben, dann sind sie für alles gewappnet.

Wie hat sich der Schulalltag geändert durch die Einführung der Inklusion?

Wir waren vorher eine typische Grund-, Haupt- und Realschule – der Klassiker Hamburgs – und hatten nichts mit Integration zu tun. Wir haben selektiert. Und jetzt müssen wir uns plötzlich um 180 Grad wenden, sind mit einer Heterogenität konfrontiert, die breiter nicht sein könnte.

Was sind die größten Probleme?
Ich habe Schüler, die sind ge-

„Heterogenität, die breiter nicht sein könnte“

Kay Stöck redet gerne Klartext. Das hat der engagierte Schulleiter der Wilhelmsburger Stadtteilschule Stübenhofer Weg nicht zuletzt mit der *Panorama*-Reportage „Lehrer am Limit“ bewiesen, die an seiner Schule gedreht wurde. Über die Herausforderungen des Alltags einer inklusiven Schule sprach er mit SZENE HAMBURG

rade so des Lesens mächtig, und ich habe Schüler mit gymnasialem Anspruch. Das versuchen wir zu vereinbaren. Aber mit den Ressourcen, die ich hier für diese Schule bekomme, sind wir nicht ausreichend bedient. Wir bekommen zum Beispiel eine systemische Zuweisung, die auf der Annahme basiert, dass 11 Prozent unserer Schüler Förderbedarf haben. Es sind aber tatsächlich 16 Prozent. Im Schnitt vier Schüler pro Klasse. Und pro Klasse gibt es sechs Stunden Doppelbesetzung in der Woche. Das kann sich jetzt jeder ausrechnen, ob das ausreichend ist. Auch vor dem Hintergrund, dass wir Schulen immer mehr Aufgaben übernehmen, gerade im Erziehungsbereich.

Gibt es ein einheitliches inhaltliches Konzept zur Inklusion?

Nein. Jede Schule geht da unterschiedliche Wege – was ich aber

so höre, sind die Hamburger schon sehr fantasievoll. Wir sind jetzt aufgefordert, ein inklusives Konzept zu schreiben.

Wie sieht Ihres aus?

Neben dem Einsatz von Sonderpädagogen haben wir in jedem Jahrgang ein Set an Förderkräften, Unterstützern, Sozialpädagogen und Fachlehrern. Das nennen wir MiBeLe – mit Begleitung lernen. Da machen Schüler beispielsweise Hausaufgaben, bauen Defizite ab und arbeiten selbstständig an Aufgaben. Und wir richten produktionsorientierte Bildungsgänge ein – man darf den Fokus nicht nur auf die Kernfächer legen, sondern muss den Kindern ihre Stärken in anderen Bereichen ermöglichen. Bei uns bedeutet Inklusion auch, mit allen Sinnen zu lernen und zu arbeiten. Da hoffe ich einfach, dass sie sich motiviert fühlen, zu sagen: „Schiet an'n Boom – und



jetzt schaff' ich auch Mathe.“ Natürlich denken wir immer wieder über neue Modelle nach: Sollen wir die Sonderpädagogen aus den Klassen rausziehen, bilden wir Beratungsteams oder kleine Lerngruppen – da müssen wir experimentieren.

Rechnen Sie denn eigentlich mit mehr Ressourcen?

Nein, aber deshalb ist die Frage: Welche Ziele sollen wir erreichen? Im Inklusionspapier der Behörde steht: „Eine inklusive Schule kann erheblich zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beitragen.“ Das ist so ein absolutes Ziel. Jetzt sind wir auch noch eine Institution, die wichtig ist für die Integration und Inklusivität von Gesellschaft. Ein erdrückender Anspruch, bei der Tatsache, dass Stadtteilschule nahezu allein diesen Anspruch erfüllen muss. Klingt das nicht nach Überforderung? Bei all den Aufga-

ben, über die wir ja noch gar nicht gesprochen haben wie Erziehungsarbeit, Ausgleich von Wissens- und Lerndefiziten. Anders wäre es, wenn man mir sagen würde, wir haben diese Ressourcen – verhandeln wir mal, was damit zu erreichen ist.

Wie war die Stimmung nach der Panorama-Reportage?

Natürlich war das nicht einfach für die Kinder, sich so zeigen zu lassen. Das war ein Balanceakt. Aber die Kinder haben so zum ersten Mal eine Reflexion bekommen und gefragt: „Benehmen wir uns wirklich so?“ Wie die Kinder den Film wahrgenommen haben, wie wir wild diskutiert haben, übrigens auch die Eltern über ihre Verantwortung, das hat hier 'nen richtigen Schwung gegeben. Darüber bin ich sehr froh – und deswegen halte ich auch alles andere gerne aus! ● / Interview: Julia Braune