

***Inklusion als Impuls***

***Hinweise und Anmerkungen aus der Sicht  
der Kinder- und Jugendhilfe***

**Vorgelegt von der  
Ständigen Fachkonferenz 1**

**„Grund- und Strukturfragen  
des Jugendrechts“**

**im Deutschen Institut  
für Jugendhilfe und  
Familienrecht e. V. (DIJuF)**

# Inhalt

<b>Inklusion als Impuls: Hinweise und Anmerkungen aus der Sicht der Kinder- und Jugendhilfe</b>	<b>4</b>
<b>A. Grundsätzliches</b>	<b>4</b>
<b>I. Inklusion: ... eine Begriffsannäherung</b>	<b>4</b>
<b>II. Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) als eine Ausdifferenzierung der Menschenrechtsdiskussion</b>	<b>5</b>
1. Zur Bedeutung von Inklusion in der BRK	6
2. Kinder- und jugendspezifische Regelungen der BRK	7
3. Geltung der BRK in Deutschland	8
<b>III. Spiegelung der BRK-Vorgaben im nationalen Recht</b>	<b>8</b>
1. Verfassungsrecht: Benachteiligungsverbot statt Gleichstellungsauftrag	8
2. SGB IX: inklusive Leistungsgestaltung als gescheiterte Vision	9
3. Eingliederungshilfe für junge Menschen mit Behinderung: weit weg von inklusiver Ausrichtung	9
4. Eltern mit Behinderungen – Zugang zu Hilfen nicht gesichert	11
5. Defizite bei der Umsetzung in den schulrechtlichen Regelungen	11
<b>B. Was brauchen Kinder, Jugendliche und Familien?</b>	<b>12</b>
<b>I. Bedürfnisse, Bedarfe, Befähigung – auf den Fokus kommt es an</b>	<b>12</b>
<b>II. Was heißt das nun konkret – wo sind die Hindernisse?</b>	<b>12</b>
<b>III. Auf Inklusion gerichtete Bedürfnisse der Betroffenen</b>	<b>13</b>
1. Umfassende, individuelle Förderungs- und Hilfeplanung	13
2. Einfacher, gleichberechtigter und umfassender Hilfezugang	14
3. Beteiligungsorientierte Infrastruktur	14
<b>C. Strukturelle Zukunftsaufgaben</b>	<b>15</b>
<b>I. Grundsätzliche, systemübergreifende Veränderungsprozesse</b>	<b>15</b>
1. Gewährleistung einer inklusiven Perspektive für alle Kinder	15
2. Grundlegende Bewusstseinsänderung durch konkrete Umsetzung	16
3. Kinder- und Jugendhilfe: Wiederbelebung inklusiver Verfahren	16

<b>II.</b>	<b>Teilhabebereich Bildung: Kindertagesbetreuung, Schule und berufliche Ausbildung</b>	<b>17</b>
1.	Aktuelle Zahlen und Entwicklungen	17
2.	Kitas – Pioniere der Integration	18
3.	Schule – im Zentrum der Diskussionen	19
	a) Derzeit: „angeordnete“ Umsetzung ohne Systemänderung	19
	b) Perspektivisch: Notwendigkeit zur Anerkennung struktureller Problemlagen	19
4.	Berufliche Ausbildung	22
<b>III.</b>	<b>Teilhabebereich Familie – Entwicklung der Eingliederungshilfe zu einer Leistung in und für Familien</b>	<b>23</b>
<b>IV.</b>	<b>Teilhabebereich Freizeit</b>	<b>24</b>
1.	Autonomie als Leitmotiv für die Freizeitgestaltung	24
2.	Infrastruktur, die Teilhabe ermöglicht	25
3.	Erfahrungsräume für die Begegnung im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit	25
4.	Förderung der Selbstorganisation in Jugendverbänden und Jugendgruppen	26
5.	Qualifizierung von Personal und Konzepten der Kinder- und Jugendarbeit	26
<b>V.</b>	<b>Teilhabebereich Gesundheit, insbesondere am Beispiel seelischer Störungen von jungen Menschen</b>	<b>26</b>
<b>D.</b>	<b>Schlussbemerkung</b>	<b>27</b>

## Impressum

### **Herausgeber**

Deutsches Institut für Jugendhilfe  
und Familienrecht e. V. (DIJuF)

Poststraße 17, 69115 Heidelberg  
Tel.: 0 62 21/98 18-0, Fax: 0 62 21/98 18-28  
E-Mail: institut@dijuf.de, www.dijuf.de

### **Gestaltung**

© Hans-Jürgen Fuchs, grafux 2015, www.grafux.de

### **Druck**

BAIER DIGITAL Heidelberg

Heidelberg, Mai 2015

# ***Inklusion als Impuls: Hinweise und Anmerkungen aus der Sicht der Kinder- und Jugendhilfe***

*Inklusion ist derzeit ein gesellschafts- wie fachpolitisch vieldiskutiertes Thema. Häufig verengt sich die Auseinandersetzung auf die Problematik der Verwirklichung des Anspruchs auf inklusive Beschulung. Inklusion bezieht sich jedoch auf das gesamte Leben und alle Lebensbereiche, stellt einen wichtigen Impuls dar zur Weiterentwicklung unseres gesamtgesellschaftlichen Leitbilds.*

*Die nachfolgenden Hinweise und Anmerkungen sollen in diesem Sinne den Diskurs erweitern auf die vielfältigen Teilhabebedürfnisse*

*junger Menschen mit Behinderung. Sie unternehmen den Versuch, Inklusion aus der Perspektive und dem Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe zu beschreiben, und arbeiten notwendige strukturelle Veränderungsbedarfe im eigenen sowie den angrenzenden, an der Förderung der Entwicklung junger Menschen beteiligten Systemen heraus. Die Hinweise und Anmerkungen sind insofern auch zu verstehen als ein kritisch-konstruktiver Beitrag, die verbreitete Fokussierung auf schulische Themen zu beenden und den Blickwinkel exemplarisch zu erweitern.*

## **A. Grundsätzliches**

### **I. Inklusion: ... eine Begriffsannäherung**

Im internationalen Recht hat sich durchgesetzt, Konzepte der Integration und der Inklusion zu unterscheiden. Ihren Ursprung hat diese Differenzierung in der Bildungsdebatte: Im Jahr 1994 forderte die UNESCO in der „Salamanca-Erklärung“, die Bildungsrechte von allen Kindern in einem inklusiven Schulsystem zu verwirklichen „unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten [...] behinderte und begabte Kinder [...], Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“<sup>1</sup>

Seither werden Integration und Inklusion folgendermaßen abgegrenzt:

- *Integrative Ansätze* zielen darauf ab, die (aus welchen Gründen auch immer) aus der Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzten Individuen durch besondere Unterstützungsmaßnahmen einzugliedern. Kritisiert wird an dem Ansatz, dass er die Mehrheitsgesellschaft in ihren Strukturen und auch in ihren Normalitätsvorstellungen unangestastet lasse, Anpassungsleistungen lediglich von den „Benachteiligten“ verlange und ihren Zustand als defizitär wahrnehme.
- Das Konzept der *Inklusion* verlangt demgegenüber eine radikale Verschiebung der Perspektive: Es wird eine Gesellschaft angestrebt, in der grundsätzlich jedes Individuum in seiner Eigenart als gleichwertig anerkannt wird. Statt die Benachteiligung als individuelle Eigenschaft zu begreifen, soll die Aufmerksamkeit auf die ökonomischen und sozialen Bedingungen gelegt werden, durch die das Individuum „behindert

<sup>1</sup> So ausdr. festgehalten in: „Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“, angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7. bis 10.6.1994, Einleitung, Nr. 3.

wird“. Es soll weniger um eine persönliche, relativ statische Eigenschaft eines Individuums gehen als vielmehr darum, die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umfeld in den Blick zu nehmen.

Inklusion ist inzwischen zu einem politisch bedeutsamen Begriff geworden. Dabei versteht sich der Gedanke als Hinwirkung auf tatsächliche Gleichheit in den Voraussetzungen für die Wahrnehmung der Menschenrechte, insbesondere für die Entfaltung der Persönlichkeit. Wenn jeder Mensch das Recht hat, sich frei zu entfalten und dabei vor Diskriminierungen und Übergriffen geschützt zu werden, dann müssen die notwendigen Bedingungen geschaffen werden, die jedem Menschen die tatsächliche Möglichkeit dazu geben. In diesem Sinne ist es schädlich, wenn ganze Gruppen von Menschen in eigene Institutionen ausgelagert werden, weil ihnen zugeschrieben wird, den Anforderungen im „Regelsystem“ nicht gewachsen zu sein. Inklusion bedeutet daher letztlich, das Leben mit Behinderung als Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt wertzuschätzen und die Verschiedenheit der Menschen als Vielfalt und Normalität zu verstehen.

Dieser zutiefst humane Gedanke trifft allerdings auf eine Realität, in der nun mal alle Menschen verschieden sind, unter unterschiedlichen Umständen leben und von diesen in ihrer Persönlichkeit, ihren Lebenschancen und Entfaltungsmöglichkeiten geprägt sind. Er trifft auch auf eine Welt, in der Ressourcen, Macht und Einfluss äußerst ungleich verteilt sind und nach eher undurchsichtigen Grundsätzen verteilt werden. Eine inklusive Gesellschaft wird es deshalb wohl nur geben können, wenn es tendenziell gelingt, in dieser Vielfalt zunächst die „Schwächeren“ zu finden und zu unterstützen, ohne sie gleichzeitig auf einen Status als „Schwächere“ festzulegen. Sodann müsste es gelingen, diese als besonders förderungswürdig Identifizierten als gleichwertig zu behandeln, ohne ihnen aber notwendige Unterstützung vorzuenthalten. Damit aber wird ein Paradox<sup>2</sup> der Inklusion

offenkundig: Unterschiede sollen keine Rolle spielen, aber um Inklusion zu erreichen, muss äußerst differenziert auf die individuellen Besonderheiten der Einzelnen – also auf die Unterschiede zwischen ihnen – eingegangen werden.

Wird als übergeordnetes politisches Ziel lediglich ausgegeben, dass alle Individuen in einem Gesamtsystem (der Schule, der Jugendhilfe, der Gesellschaft) „zusammengeschlossen“ oder gar „eingeschlossen“ werden sollen, könnten zudem eher Ängste entstehen als die Vision freier Entfaltung der Persönlichkeit. Bei der Verwendung des Begriffs ist jedenfalls Vorsicht geboten, erst recht sollte eine Überhöhung vermieden werden.

Ohnehin ist Inklusion rechtlich bislang allenfalls im Sinne eines Ziels definiert bzw als notwendige Bedingung eines Systems (zB des Schulsystems) formuliert, während die Mittel, mit denen Inklusion verwirklicht werden kann, noch weitgehend unklar sind. Es bedarf daher legitimierter Bezugspunkte, um auch in normativer Hinsicht Konkretionen ableiten zu können bzw zu dürfen.

---

## **II. Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) als eine Ausdifferenzierung der Menschenrechtsdiskussion**

Die BRK wurde am 13.12.2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Deutschland hat sie am 30.3.2007 unterzeichnet. Nach der Ratifizierung am 24.2.2009 ist sie für Deutschland am 26.3.2009 in Kraft getreten.<sup>3</sup>

Die Präambel der BRK folgt der menschenrechtlichen Grundlage des inklusiven Gedankens, indem sie auf den gleichen Wert eines jeden Individuums im Hinblick auf Menschenwürde und Persönlichkeitsrechte verweist (Präambel Buchst. a und b). Die Intention der BRK liegt somit nicht in der Schaffung neuer oder „besonderer“ Menschenrechte für Men-

---

<sup>2</sup> Griech.: (scheinbar) unauflöslchen Widerspruch enthaltend.

<sup>3</sup> BGBl. II 2008, 1419.

schen mit Behinderung, sondern zielt vielmehr auf die Anwendung des universal anerkannten Menschenrechtskatalogs im spezifischen Kontext von Behinderung. Sie steht damit in einer Tradition, die die seit jeher neutral formulierten Menschenrechte nach und nach für immer mehr der zuvor faktisch ausgeschlossenen Personengruppen eingefordert hat (zB Frauenrechtskonvention [CEDAW, 1979] und UN-Kinderrechtskonvention [KRK, 1989]).

### **1. Zur Bedeutung von Inklusion in der BRK**

Behindertenpolitisch beinhaltet die BRK einen Paradigmenwechsel vom medizinisch gedachten Begriff der Behinderung, der auf die individuellen Einschränkungen des Einzelnen fokussiert und diesen versucht, mit Diagnose, Therapie und Förderung zu begegnen, hin zu einer menschenrechtlichen Sicht auf Behinderung, die die Benachteiligung von Menschen mit Behinderung auch als das Resultat äußerer, gesellschaftlich konstruierter Barrieren begreift. Letzteres Modell wurde im Rahmen der „disability studies“ entwickelt, die Menschen mit Behinderung nicht mehr als Objekte der Fürsorge- und Wohlfahrtspolitik, sondern explizit als Bürgerrechtssubjekte verstehen.

Dementsprechend ist auch die Definition von Behinderung in Art. 1 S. 2 BRK zu sehen: Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.

Das zentrale Prinzip der BRK liegt im Gebot zur „Nichtdiskriminierung“ (Art. 3 Buchst. b, Art. 4 Abs. 1, Art. 5 BRK), wobei Art. 2 BRK „Diskriminierung aufgrund von Behinderung“ folgendermaßen definiert: Jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichbe-

rechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird. Sie umfasst alle Formen der Diskriminierung, einschließlich der Versagung angemessener Vorkehrungen.

Dabei gilt grundsätzlich zu berücksichtigen, dass die Pflichten zur Verwirklichung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte gem. Art. 4 Abs. 2 BRK zum einen unter den Vorbehalt der „verfügbaren Mittel“ gestellt sind, zum anderen einer sukzessiven Umsetzungspflicht („nach und nach“) unterliegen.

Die Vertragsstaaten trifft die Pflicht zur Gewährleistung der klassischen Menschenrechte (zB Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person, Freiheit von Folter, Gewalt und Ausbeutung, Recht auf Bildung, Gesundheit, Arbeit). Im Sinne eines zentralen, übergreifenden Strukturprinzips verlangt die Konvention darüber hinaus, das menschliche Zusammenleben entsprechend dem inklusiven Gedanken zu gestalten. Dementsprechend fordern Art. 3 und 19 BRK die Verwirklichung der Rechte von Menschen mit Behinderungen durch Teilhabe (engl.: inclusion) an der Gesellschaft (engl.: society, Art. 3 BRK) und an der Gemeinschaft im Sinne des unmittelbaren Lebensumfelds (engl.: community, Art. 19 BRK) sowie die Beachtung der Grundsätze der Chancengleichheit (Art. 3 Buchst. e BRK) und der Zugänglichkeit (Art. 3 Buchst. f BRK). Die BRK sieht daher die Herstellung von Gleichheit behinderter Menschen nicht allein in der Verwirklichung „formaler Gleichstellung“, sondern vor allem durch Berücksichtigung und Änderung der jeweiligen Ausgangsbedingungen.

Konkret benannt wird die Idee der „Inklusion“ in den Artikeln zu Bildung, Ausbildung und Arbeit: Die Rechte von Menschen mit Behinderungen sollen in einem inklusiven Bildungssystem (dt. Vertragstext: integrativ) sowie in einem inklusiven Arbeitsumfeld

(dt. Vertragstext: integrativ) verwirklicht werden (Art. 25 und 27 BRK), wobei besondere Maßnahmen, die zur tatsächlichen Gleichberechtigung erforderlich sind, nicht als Diskriminierung gelten (Art. 5 Abs. 4 BRK).

## **2. Kinder- und jugendspezifische Regelungen der BRK**

Die BRK enthält weitreichende Anforderungen zur Umgestaltung in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens, zudem etliche Regelungen, in denen spezifische Belange von Kindern (im Sinne der KRK also Menschen bis 18 Jahre), gelegentlich auch speziell von Mädchen, benannt werden:

- In der *Präambel* wird auf die besondere Verletzlichkeit von Frauen und Mädchen mit Behinderungen hingewiesen (Buchst. q) und die Gleichberechtigung behinderter und nichtbehinderter Kinder betont (Buchst. r, mit Hinw. auf die KRK).
- *Art. 3 Buchst. h* BRK statuiert ein besonderes Recht des Kindes mit Behinderung auf Achtung seiner sich entwickelnden Fähigkeiten und seines Rechts auf Wahrung seiner Identität.
- Ein besonderes Recht auf Schutz von Mädchen und Frauen wird in *Art. 6* BRK noch einmal gesondert erwähnt.
- *Art. 7* BRK ist speziell den Rechten von Kindern mit Behinderungen gewidmet und versucht, die KRK auch für Kinder mit Behinderung zur Anwendung zu bringen. Er enthält ein Recht auf Gleichberechtigung mit anderen Kindern (Abs. 1), ein Kindeswohlprinzip (Abs. 2; entspr. Art. 3 Abs. 1 KRK) sowie ein Recht auf freie Meinungsäußerung, auf Berücksichtigung der eigenen Meinung und auf behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zur Verwirklichung dieses Rechts (Abs. 3).
- *Art. 8* BRK enthält eine Staatenpflicht, auf eine respektvolle Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen hinzuwirken, auch hier sind Kinder gesondert erwähnt (Abs. 2 Buchst. b).
- Die staatlichen Schutzmaßnahmen zugunsten von Menschen mit Behinderungen sind ua nach Alter und Geschlecht zu differenzieren (*Art. 16* BRK).
- Zentrale Gewährleistungspflichten für Kinder mit Behinderungen beinhaltet *Art. 23* BRK. So sind ihnen gleiche Rechte in Bezug auf das Familienleben sicherzustellen. Zur Verwirklichung dieser Rechte und mit dem Ziel, das Verbergen, das Aussetzen, die Vernachlässigung und die Absonderung von Kindern mit Behinderungen zu verhindern, sind Kindern mit Behinderungen und ihren Familien frühzeitig umfassende Informationen, Dienste und Unterstützungen zur Verfügung zu stellen (Abs. 3). Zudem sind Kinder mit Behinderungen gegen ungerechtfertigte Trennungen von ihrer Familie zu schützen und dürfen auf keinen Fall aufgrund einer Behinderung, sei es des Kindes, sei es eines bzw. beider Elternteils/-teile, von ihren Eltern getrennt werden (Abs. 4). In Fällen, in denen die nächsten Familienangehörigen nicht in der Lage sind, für ein Kind mit Behinderungen zu sorgen, sind zudem alle Anstrengungen zu unternehmen, um andere Formen der Betreuung innerhalb der weiteren Familie und, falls dies nicht möglich ist, innerhalb der Gemeinschaft in einem familienähnlichen Umfeld zu gewährleisten (Abs. 5).
- Bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung (*Art. 24* BRK) trifft die Staaten die ausdrückliche Pflicht sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Behinderung vom unentgeltlichen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden (Abs. 2 Buchst. a). Ansonsten werden Kinder hier zwar nicht ausdrücklich benannt, sind aber natürlich vom Sinn und Zweck Hauptadressaten dieser Regelungen (zB Sicherung des Zugangs zu integrativem [engl. „inclusive“] Unterricht).
- *Art. 25 Buchst. b* BRK betont das Recht des Kindes auf ein Höchstmaß an Gesundheit.
- Ebenso ist Kindern mit Behinderung die gleichberechtigte Teilhabe an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten, einschließlich des schulischen Bereichs, zu ermöglichen (*Art. 30 Abs. 5 Buchst. d* BRK).



### **3. Geltung der BRK in Deutschland**

Wie alle völkerrechtlichen Verträge ist die BRK mit ihrer Ratifizierung Teil des deutschen Rechts im Rang eines einfachen Bundesgesetzes geworden (Art. 59 Abs. 2 S. 1 GG). Ein nationaler Vorbehalt wurde dabei nicht mit aufgenommen. Die Bundesländer sind durch ihre nach dem „Lindauer Abkommen“ vor der Ratifizierung erklärte Zustimmung aus dem Grundsatz der Bundestreue für ihren Verantwortungsbereich zur Umsetzung der BRK verpflichtet.

Sofern sich aus den Regelungen der BRK konkrete subjektive Rechte ableiten lassen, gelten sie unmittelbar, auch gegenüber ggf. abweichendem Landesrecht (Art. 31 GG). Alle anderen Bestimmungen müssen in innerstaatliches Recht umgesetzt werden. Zuständig hierfür sind je nach Gesetzgebungskompetenz der Bund oder die Länder. Im Bereich des Kinder- und Jugendhilferechts ist demnach der Bund zuständig, soweit er sich auf den Kompetenztitel der öffentlichen Fürsorge in Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG stützen kann. Gleiches gilt für die anderen Bereiche des SGB, vor allem die Arbeitsförderung und die Rehabilitation. Die Verwirklichung der Inklusion im Schulrecht obliegt demgegenüber den Ländern.

Zu berücksichtigen ist, dass der englische Text der BRK an einigen Stellen die Wörter „inclusion“ und „inclusive“ enthält, die jedoch in der zwischen den deutschsprachigen Staaten (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein) abgestimmten amtlichen Übersetzung teils mit „Einbeziehung/einbeziehen“, teils aber auch mit „Teilhabe“ und „integrativ“ übersetzt wurden. Diese Diskrepanz betrifft vor allem das Bildungssystem (Art. 24 Abs. 1: „inclusive education system“ „integratives Bildungssystem“) und die Arbeitswelt („work environment that is [...] inclusive“ – „integrativen [...] Arbeitsumfeld“). Diese Übersetzungspraxis ist insbesondere von Nichtregierungsorganisationen kritisiert worden (s. alternative „Schattenübersetzung“ des Netzwerks Artikel 3). Für die

rechtliche Diskussion gilt zu beachten, dass trotz des Wortlauts der amtlichen deutschen Übersetzung dem Konzept der Inklusion gegenüber dem der Integration der Vorrang einzuräumen ist. Zum einen mit Blick auf die Entstehungsgeschichte, Systematik sowie Sinn und Zweck der Konvention, zum anderen, weil gem. Art. 50 BRK ausdrücklich nur die dort aufgezählten Sprachfassungen juristische Gültigkeit beanspruchen.

---

### **III. Spiegelung der BRK-Vorgaben im nationalen Recht**

Die Vorgaben aus der BRK finden im nationalen Recht Entsprechungen – oder auch (noch) nicht:

#### **1. Verfassungsrecht: Benachteiligungsverbot statt Gleichstellungsauftrag**

Mit dem Ziel, über ein deutliches Signal den Anstoß für einen Bewusstseinswandel in der Gesellschaft zu bewirken, wurde 1994 das Grundgesetz in Art. 3 Abs. 2 GG um Satz 2 ergänzt:

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (sog. Benachteiligungsverbot).

Er gilt damit als Abwehrrecht von Diskriminierungen. Da ihm jedoch – wie etwa in Art. 3 Abs. 2 S. 2, Art. 6 Abs. 5 GG – ein Gleichstellungsauftrag fehlt, kann ihm eine staatliche Verpflichtung zur Verwirklichung von Inklusion im Sinne von Gestaltung gleichwertiger Lebensbedingungen von Menschen mit und ohne Behinderung grundsätzlich nicht entnommen werden. Allerdings vertritt das BVerfG einen – durchaus kritisierten, weil dem GG nicht unmittelbar entnehmbaren – weiten Begriff von Benachteiligung. Es ist zwar bislang nicht so weit gegangen, den Behinderungsbegriff der BRK mit seinem zentralen Kriterium der sozialen (gesellschaftlichen) Beeinträchtigung zugrunde zu legen, hat jedoch vor dem Hintergrund dieses internationalen, weiteren Behinderungsverständnisses durchaus anerkannt, dass



„eine Benachteiligung [...] auch bei einem Ausschluss von Entfaltungs- und Betätigungsmöglichkeiten durch die öffentliche Gewalt gegeben sein [kann], wenn dieser nicht durch eine auf die Behinderung bezogene Förderungsmaßnahme hinlänglich kompensiert wird“.<sup>4</sup>

## **2. SGB IX: inklusive Leistungsgestaltung als gescheiterte Vision**

Das Benachteiligungsverbot ist für den Bereich des Sozialrechts 2001 allgemein im SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen umgesetzt worden. Sein Ziel ist, die Selbstbestimmung der Behinderten und ihre gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden bzw entgegenzuwirken (§ 1 S. 1 SGB IX) und verfolgt damit ähnlich wie die BRK, ebenfalls die gesellschaftlichen Bedingungen in den Blick zu nehmen und ggf teilhabegerecht umzugestalten.

Dementsprechend legt es einen durchaus weiteren, auch soziale Teilhabe berücksichtigenden *Behinderungsbegriff* zugrunde. Nach § 2 Abs. 1 S. 1 SGB IX gilt ein Mensch als behindert, wenn seine körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher seine Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist (§ 2 Abs. 1 S. 1 SGB IX).

Abgesehen von den ausdrücklich benannten Rehabilitationsleistungen (zB Früherkennung und Frühförderung, § 30 SGB IX), sind sowohl in den Allgemeinen Regelungen als auch bei den Vorgaben zur Ausführung von Leistungen zur Teilhabe ebenfalls *spezielle Vorschriften für Kinder und/oder Eltern* mit Behinderung enthalten:

- Die Leistungen zur Teilhabe sollen auch den kindspezifischen Bedürfnissen Rechnung tragen (§ 1 S. 2, § 9 Abs. 1 S. 3 SGB IX).
- Ebenso soll den besonderen Bedürfnissen behinderter Mütter und Väter bei der Erfüllung ihres Erziehungsauftrags Rechnung getragen werden (§ 9 Abs. 1 S. 3 SGB IX).
- Die Leistungen für Kinder sollen so geplant und gestaltet werden, dass sie nach Möglichkeit nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können. Dabei sind sie alters- und entwicklungsentsprechend an der Planung und Ausgestaltung der einzelnen Hilfen zu beteiligen und ihre Sorgeberechtigten intensiv in Planung und Gestaltung der Hilfen einzubeziehen (§ 4 Abs. 3 SGB IX).
- Es ist eine gemeinsame Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder anzustreben (§ 19 Abs. 3 SGB IX).

Entgegen der Erwartungen, erscheint der tatsächliche Gewinn für die Menschen mit Behinderung hingegen häufig gering. Eine gesellschaftliche Umgestaltung im Sinne des Abbaus grundsätzlicher Barrieren konnte jedenfalls nicht bewirkt werden.

## **3. Eingliederungshilfe für junge Menschen mit Behinderung: weit weg von inklusiver Ausrichtung**

Die bestehenden nationalen Regelungen zur Ausgestaltung der Eingliederungshilfe für junge Menschen mit Behinderung laufen gleich in mehrfacher Hinsicht in entgegengesetzter Richtung zum inklusiven Gedanken der BRK. So stellt sich bereits im Ausgang die Frage, ob nicht das derzeit gewählte Konstrukt der „Eingliederungshilfe“ mit Blick auf den Inklusionsgedanken von falschen Grundbedingungen ausgeht. Sowohl die Begrifflichkeit als auch die Verfahrensweise (Diagnostik der individuellen Einschränkungen, Zuordnung

<sup>4</sup> BVerfGE 96, 288 [304].

einer bestimmten Hilfe) gehen davon aus, dass es der behinderte (junge) Mensch ist, der Hilfe benötigt, um sich in die gesellschaftlichen Normalstrukturen „eingliedern“ und darüber Teilhabe erfahren zu können.

Die BRK geht hingegen von einem Perspektivenwechsel aus: Es ist nicht der behinderte (junge) Mensch, der „unnormal“ ist und sich mit entsprechender Hilfe „eingliedern“ bzw. „anpassen“ soll, sondern das Diagnostizieren von Einschränkungen soll auch dazu dienen, gesellschaftliche Veränderungsbedarfe im Hinblick auf eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung erkennen zu können und ggf. umzugestalten.

Im Licht der BRK stellt sich im Übrigen die nationale Rechtslage hinsichtlich der aktuell bestehenden *gesplitteten Zuständigkeit* für junge Menschen mit Behinderung nach § 10 Abs. 4 SGB VIII – je nach vorliegender Behinderungsform – kritisch dar: Haben sie ausschließlich eine seelische Behinderung, fallen sie in die vorrangige Leistungszuständigkeit des Jugendhilfeträgers nach dem SGB VIII (§ 10 Abs. 4 S. 1 SGB VIII), sind sie (auch) körperlich und/oder geistig behindert, ist für sie der Sozialhilfeträger nach dem SGB XII leistungszuständig (§ 10 Abs. 4 S. 2 SGB VIII). Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit genauer Klassifizierung von Art und Ursache der individuellen Beeinträchtigung, teilweise allein aus Gründen der Klärung von Zuständigkeitsfragen. Die Bedarfsfeststellung rückt in den Hintergrund und erfolgt nicht ganzheitlich.

Grundlage für die Beurteilung, ob im Sinne des Behinderungsbegriffs eine Abweichung vom typischen Gesundheitszustand vorliegt, ist die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (sog. ICD 10) für die Klassifikation psychischer Störungen im Kapitel V (F). Bei Intelligenzminderungen (F7) bspw. entscheidet der in Testverfahren erreichte IQ-Wert über die Zuständigkeit: So fallen junge Menschen bei einem

IQ von 69 oder darunter in die Zuständigkeit des SGB XII, bei einem IQ von 70 oder darüber in diejenige des SGB VIII.

Oder bei einer gleichzeitigen körperlichen und seelischen Behinderung ist die Frage zu stellen, ob in der Hilfe auch auf die Teilhabebeeinträchtigung wegen der körperlichen Behinderung eingegangen wird, denn dann ist die Sozialhilfe und nicht die Kinder- und Jugendhilfe zuständig. Diese multiplen Abgrenzungsfragen anhand von Symptomen bedingen nicht nur zahlreiche Abgrenzungsschwierigkeiten, provozieren Zuständigkeitsstreitigkeiten, führen häufig zu verzögerter, nicht ausreichender oder gar verweigerter Leistungserbringung. Sie führen auch zu einer Betrachtung der jungen Menschen und ihrer Entwicklung, Teilhabe sowie Erziehung, die weit entfernt ist von einem ganzheitlichen, inklusiven Blick. Zur Verwirklichung inklusiv ausgerichteter Strukturen sind Anstrengungen gefordert, diese Zugangshindernisse abzubauen.

Hinzu kommt, dass Leistungen der Eingliederungshilfe nach dem SGB XII traditionell von einer deutlichen Unterscheidung von Teilhabeleistungen und Erziehung ausgehen und es noch wenig im Blick und anerkannt ist, dass gerade auch erzieherische Bedarfe des jungen Menschen ein berechtigtes Teilhabeinteresse darstellen und damit auch dieses durch Eingliederungshilfen zu decken ist. Dies führt wiederum dazu, dass einerseits Unterstützungsleistungen für Eltern von jungen Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen bei der Erziehung, Entwicklungs- und Teilhabeförderung ihres Kindes kaum gewährt werden. Zum anderen tun sich die Sozialhilfeträger mit dem Anerkenntnis ihrer Zuständigkeit für die Unterbringung junger Menschen in Pflegefamilien nach wie vor häufig u.a. deshalb schwer, da hier keine Fachkräfte die Teilhabe fördern, sondern die Integration in die Familie bereits als Teilhabeleistung und damit insbesondere auch die Erbringung von Erziehungsleistungen anerkannt werden soll.

#### **4. Eltern mit Behinderungen – Zugang zu Hilfen nicht gesichert**

Ungeklärt erscheint die Rechtslage auch hinsichtlich der hinreichenden Sicherstellung von Unterstützungsleistungen für behinderte Eltern (sog. Elternassistenz). Die Arbeits- und Sozialministerkonferenz der Länder (ASMK) hat in einem Beschluss im November 2011 diesbezüglich herausgestellt, dass im Ergebnis kein Änderungsbedarf bestehe, da die Leistungsansprüche gesetzlich bereits vorhanden seien. Eine entscheidende Abgrenzungsfrage liegt sicherlich in der Problematik, wie viel Erziehungshilfe als Teilhabeleistung zum Ausgleich der Behinderung auch im Rahmen von Eingliederungshilfe zu leisten ist und ab wann typischerweise zur Stärkung von Elternkompetenzen der Anspruch auf Hilfe zur Erziehung greift. Hier lässt das Recht jedoch sowohl die Leistungsträger als auch insbesondere die betroffenen Familien zzt noch weitgehend ohne Antworten.

#### **5. Defizite bei der Umsetzung in den schulrechtlichen Regelungen**

Nach bisher überwiegender Auffassung ist aus Art. 24 BRK ein unmittelbarer Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung nicht ableitbar. Es ist daher an den Bundesländern, in ihren schulrechtlichen Normen entsprechende Grundlagen für die Umsetzung der inklusiven Bildung zu schaffen.

Die Kultusminister hatten Inklusion zum Bildungsthema 2013 erhoben. Die rechtlichen wie auch tatsächlichen Umsetzungen in den einzelnen Bundesländern gestalten sich jedoch sehr unterschiedlich und insgesamt lässt sich – auch fünf Jahre nach Inkrafttreten der BRK – vielerorts noch nicht von einer ernsthaften Umsetzung der durch die BRK geforderten freien Zugänglichkeit zu Regelschulen sprechen.

Inzwischen haben zwar fast alle Bundesländer<sup>5</sup> Gesetzesänderungen zur Beschulung in der Regelschule vorgenommen, doch die Realisierung in der Praxis gestaltet sich zumeist schwierig, da insbesondere die strukturellen Bedingungen (zB Klassengröße, Qualifizierung der Lehrkräfte, Lehrpläne und -konzepte) kaum ernsthafte Veränderungen erfahren haben.

Darüber hinaus setzen die schulrechtlichen Regelungen nicht am Begriff der Behinderung an,<sup>6</sup> sondern legen regelmäßig den eigenen Begriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ zugrunde und nehmen anhand dessen die Förderdiagnostik, -planung sowie regelmäßig Zuweisung zu einem Förderschwerpunkt vor. Dabei wird jedoch ausschließlich eine schulische Perspektive zugrunde gelegt; andere Förderbedarfe bleiben regelmäßig außen vor.

Die mangelhafte hilfebedarfsgerechte Beschulung durch das Schulsystem selbst führt jedenfalls häufig dazu, dass versucht wird, die gleichwohl von den Eltern beanspruchte Beschulung in der Regelschule durch zusätzlich eingesetzte Integrationshelfer/Schulbegleiter/innen – finanziert über die Träger der Eingliederungshilfe – zu realisieren. Damit wird der Begriff der inklusiven Beschulung ad absurdum geführt, denn die Beschulung eines behinderten Kindes gelingt – wie vormals auch – nur durch die Anpassungsleistung bzw Unterstützung des Kindes und nicht durch notwendige Änderungen der Struktur als solcher. Dabei gilt grundsätzlich zu berücksichtigen, dass die Konvention nicht auf „formale Gleichstellung“ abzielt, sondern bewusst grundlegende Strukturveränderungen einfordert, sofern diese erforderlich sind, um tatsächlich gleichberechtigte Teilhabe sicherstellen zu können (vgl oben A.I.1.).

Das parallele Sonder- bzw Förderschulsystem ist bislang allerorten erhalten geblieben und räumt

<sup>5</sup> Mit Ausnahme von Baden-Württemberg.

<sup>6</sup> Ausnahme allerdings zB in §§ 4 ff Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (AO-SF NW).

zumeist den Eltern ein entsprechendes Wahlrecht ein, ob sie für ihr Kind den Anspruch auf integrative Beschulung in einer Regelschule oder (weiterhin) auf Sonder-Beschulung geltend machen wollen. Ein solches landesrechtlich eingeräumtes Wahlrecht hinsichtlich der Bildungsinstitution (Regel- oder Förderschule) wurde bei der Schaffung der BRK ausdrücklich ausgeschlossen und ist von der BRK grundsätzlich nicht vorgesehen. Da mit einem solchen Wahlrecht keine Diskriminierung verbunden

ist, ist aus Sicht der BRK – sofern es sich dabei um ein echtes Wahlrecht handelt – auch grundsätzlich nichts dagegen einzuwenden. Es darf im Ergebnis nur nicht dazu führen, dass über die sich dann ergebende Notwendigkeit zur Vorhaltung teurer Doppelstrukturen entsprechend weniger „verfügbare Mittel“ zum Auf- bzw Ausbau inklusiver Schulstrukturen vorhanden sind und damit letztlich der Erhalt der Förderschulstrukturen zulasten der Anspruchs-sicherstellung inklusiver Beschulung geht.

## ***B. Was brauchen Kinder, Jugendliche und Familien?***

---

### **I. Bedürfnisse, Bedarfe, Befähigung – auf den Fokus kommt es an**

Die Bedürfnisse und Bedarfe von Kindern, Jugendlichen oder Familien mit Behinderungen lassen sich nicht einheitlich beschreiben: Die Kinder, die Jugendlichen oder *die* Familien mit Behinderung gibt es nicht. Sie bilden vielmehr eine außerordentlich heterogene Gruppe von Menschen, deren Bedürfnisse und konkreten Bedarfe ebenso unterschiedlich wie individuell sind. Alter, Geschlecht, Lebensumfeld, Wohnsituation, Einkommen, Art und Ausmaß der Beeinträchtigung und der daraus resultierenden Behinderung – all dies sind Parameter, entlang derer sich völlig unterschiedliche Bedürfnisse und Bedarfe ergeben können.

Der Bedarf einer Gymnasiastin, die nach einem Unfall im Rollstuhl sitzt, ist idR ein völlig anderer als der eines zehnjährigen autistischen Jungen, für den jede soziale Interaktion eine immense psychische Anstrengung bedeutet, oder der eines schwerst geistig und körperlich behinderten 13-jährigen Mädchens mit „eiserner Lunge“. Ähnlich sieht es mit dem Unterstützungsbedarf einer alleinerziehenden taubstummen Mutter im Vergleich zu dem eines Elternpaares mit Trisomie 21 aus. Komplex ist

auch der Bedarf eines 14-jährigen Jungen, der eine Förderschule für Lernbehinderte besucht und in einer Wohngruppe der Jugendhilfe lebt.

Im Grunde eint diese jungen Menschen nur ein gemeinsames Merkmal: Sie gelten (auch) in rechtlicher Hinsicht als Menschen mit „Behinderung“. Dabei teilen sie allerdings alle ein Bedürfnis, nämlich das nach uneingeschränkter und gleichberechtigter Teilhabe an Gesellschaft, Familie und Bildung als Ausdruck ihrer Menschenwürde und unabhängig von ihren individuellen Beeinträchtigungen.

---

### **II. Was heißt das nun konkret – wo sind die Hindernisse?**

Bleiben wir bei den bereits genannten Beispielen:

*Die auf den Rollstuhl angewiesene Gymnasiastin* wird auf die Frage nach ihren Bedürfnissen vielleicht antworten, sie brauche die Möglichkeit, selbstbestimmt zu ihrer Schule und dort in ihre Unterrichts-, Funktions- und Aufenthaltsräume zu gelangen. Dabei ist es ihr sogar lieber, wenn ihre Mitschüler/innen sie ohne viel Federlesens die acht Stufen in den Schuleingang hinauftragen, als wenn

sie sich allein unter den hänselnden Bemerkungen einiger „Lästermäuler“ die extra für sie installierte Rampe hinaufquält. Sie brauche eine rollstuhlge- rechte Möblierung und eine Unterrichtsgestaltung – nicht zuletzt im Fach Sport –, die es ihr ungeachtet ihrer körperlichen Beeinträchtigung erlaubt, wie die anderen teilzuhaben und mitzutun.

Bereits hier wird deutlich, dass neben entsprechen- den baulichen Maßnahmen auch eine „inklusive“ Haltung (Rampe hochschieben, heben, gegenseitige Unterstützung und vor allem die Bedürfnisse der anderen selbstverständlich mitdenken) hilft, Be- rührungängste zu überwinden, und notwendig ist, um Normalität zu leben. Die Familie des Mädchens wünscht sich vielleicht mehr gesellschaftliche Ak- zeptanz, finanzielle Entlastung (ua für Hilfsmittel und das notwendige größere Auto), geeignete Freizeitangebote und eine rollstuhlge- rechte Infra- struktur.

*Der autistische zehnjährige Junge* braucht für sich ein Umfeld, das ihm ermöglicht, seine Bega- bungen zu entwickeln, ihn dementsprechend för- dert und ihm gleichermaßen Erprobungs- aber auch die notwendigen Rückzugsmöglichkeiten eröffnet. Seine Mutter wünscht sich, dass ihr Sohn optimal gefördert wird und Kontakt zu anderen Kindern hat und dass diese und deren Eltern ihn trotz seines An- dersseins akzeptieren. Er soll einmal ein eigenstän- diges Leben führen können.

*Das schwerst mehrfach behinderte Mädchen* freut sich über Zuwendung und menschlichen Kontakt. Sie wird sich vielleicht in einer inklusiven Regelklasse wohlfühlen, vielleicht aber auch in einer Spezialeinrichtung. Die Eltern dieses Mädchens wünschen sich, dass ihre Tochter glücklich ist, An- sprache und Kontakt hat, Zuwendung bekommt und trotz ihrer starken Einschränkungen möglichst viel vom „normalen Leben“ mitbekommt. Der jün- gere Bruder des Mädchens wünscht sich manchmal eine „ganz normale Familie“. Er liebt seine Schwes- ter, ärgert sich aber trotzdem, wenn er ihretwegen

manchmal von völlig fremden Leuten angesprochen wird. Außerdem wünscht er sich, dass seine Eltern mehr Zeit für ihn allein haben.

*Der 14-jährige Junge, der eine Förderschule für Lernbehinderte besucht und in einer Wohn- gruppe der Jugendhilfe lebt*, hat vielleicht erfah- ren, dass seine Wünsche und Bedürfnisse an den Stellen, wo Weichen für sein weiteres Leben gestellt wurden, ohnehin keine Durchsetzungsmacht hat- ten, und tut sich schwer, solche abstrakten Dinge wie eine andere Schulform, eine andere Lebensform sich überhaupt vorzustellen und zu wünschen. Eine andere Lehrerin, Schutz vor den Nachstellungen der einen Gruppe älterer Mitschüler/innen – ja, das sind Wünsche, die er formulieren kann. Vielleicht äu- ßert er auch den Wunsch, zum Vater zurückziehen zu können, wenn der wieder gesund und aus der Depression nach dem Tod der Mutter herausgekome- nen ist. In Bezug auf die ihm attestierte Lernbe- hinderung fühlt er sich vielleicht nur undurchschau- baren Prozeduren und Systemen ausgeliefert – hier müssen Andere Verantwortung übernehmen, advo- katorisch handeln.

---

### **III. Auf Inklusion gerichtete Bedürfnisse der Betroffenen**

Aus diesen individuell geäußerten Bedürfnissen und den gegebenen Beeinträchtigungen lassen sich, unter Einbeziehung der sonstigen Rahmenbedingungen, konkrete Unterstützungsbedarfe ableiten.

#### **1. Umfassende, individuelle Förderungs- und Hilfeplanung**

Die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen und die ihrer Eltern bzw des gesamten Familiensystems sind nicht zwangsläufig dieselben. Sie müssen daher im Rahmen einer, die gesamte Familie in den Blick neh- menden, Förderungs- und Hilfeplanung aufeinander abgestimmt und zu für alle tragfähigen Kompromis- sen entwickelt werden. Hierin liegt eine besondere

Herausforderung, nämlich die individuellen Teilhabebedürfnisse und, daraus abgeleitet, die konkreten Unterstützungsbedarfe von Menschen herauszufinden, die in ihrer Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit häufig stark eingeschränkt sind, ohne dabei den Blick durch die Brille favorisierter Formen von Institutionen verengen und verstellen zu lassen. Das ist aufwendig und erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion.

## **2. Einfacher, gleichberechtigter und umfassender Hilfezugang**

Aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten und jeweiligen rechtlichen Grundlagen ergeben sich unterschiedliche Ansprechpartner/innen für Kostenübernahme und ggf Förderungs- bzw Hilfeplanung. Ebenso entscheidet sich je nach Zuständigkeit, wie der jeweilige Leistungsumfang und die eigene Kostenbeteiligung aussehen und durch welchen Dienst oder in welcher Einrichtung die bewilligte Hilfe erbracht wird. „Grenzgänger“ zwischen den verschiedenen Sozialleistungssystemen bzw dem Sozial- und Schulsystem laufen derzeit Gefahr, bei Streitigkeiten um die Zuständigkeit – trotz aller Anstrengungen, die sich im SGB IX niedergeschlagen haben – in einen Verschiebebahnhof zu geraten oder gar in ein schwarzes Loch zu fallen.

Betroffene wünschen sich daher zu Recht für ihren je eigenen Unterstützungsbedarf einen deutlich einfacheren, gleichberechtigten und umfassenden Hilfezugang, dh eine deutliche Reduktion des bürokratischen Aufwands durch klarere Zuständigkeiten, vereinheitlichte Regelungen in der Leistungsgewährung (zB bezüglich der Kostenheranziehung) und dort, wo mehrere Leistungsträger ins Spiel kommen (müssen), ein bedarfsgesteuertes Zusammenwirken und Zusammenführen der einzelnen Leistungen im Sinne der Gestaltung echter Komplexleistungen.<sup>7</sup>

Zudem besteht der Wunsch nach einer systematischen Unterstützung in Form von Beratungsdiensten, die – im Verhältnis zu den kostentragenden Stellen – unabhängig sind und daher echte bedarfs- und nicht interessensgeleitete Beratung und Vermittlung notwendiger Unterstützung sicherstellen können.

## **3. Beteiligungsorientierte Infrastruktur**

Maßgeblichen Einfluss auf die Realisierung einer bedürfnis- und bedarfsgerechten Förderungs- bzw Hilfeplanung hat die im jeweiligen Sozialraum vorhandene und nutzbar zu machende Infrastruktur. Solche Rahmungen entscheiden auch mit über den Horizont dessen, was Kindern, Jugendlichen und Familien als wünschbar und realisierbar erscheint.

Ausgrenzende Systeme von *Sonder*-Kindergärten, *Sonder*-Schulen, Werkstätten, Wohnheimen und Freizeitangeboten für (junge) Menschen mit Behinderungen, in denen regelmäßig eine gesonderte Hilfe die nächste nach sich zieht, ist daher möglichst abzulösen und zu ergänzen durch das Zurverfügungstellen auf Bedarfe ausgerichteter inklusiver Infrastrukturen von Anfang an. Auch Eltern mit Behinderungen fordern zB qualifizierte, flächendeckende und verbindliche Betreuungsangebote, um – auch kurzfristig – ihre Kinder betreuen lassen und somit selbst wieder volle und flexible Teilhabe an der Gesellschaft erlangen zu können.

Die jeweils vorhandene Infrastruktur – unter Einbeziehung der (jungen) Menschen mit Behinderung als eigentliche Experten für die Identifizierung von Veränderungsbedarfen – zu planen, weiter zu entwickeln und laufend zu überprüfen, ist daher eine der zentralen Stellschrauben auf dem Weg hin zu einer inklusiveren Gesellschaft (Beteiligungsorientierte Bedarfsplanung).

<sup>7</sup> S. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung eV, Positionspapier zur Zusammenführung aller Leistungen für Kinder und Jugendliche im SGB VIII, 21.3.2012, 9 (abrufbar unter [www.lebenshilfe.de](http://www.lebenshilfe.de) ▶ Themen und Recht ▶ Stellungnahmen der Bundesvereinigung Lebenshilfe, letzter Abruf: 16.4.2015).



## C. Strukturelle Zukunftsaufgaben

Gesellschaft und Staat haben vor dem Hintergrund der aktuell bestehenden Hindernisse und Veränderungsbedarfe strukturelle Zukunftsaufgaben zu bewältigen: Zunächst mit Blick auf grundsätzliche, systemübergreifende Veränderungsprozesse (s. unter I.) und anschließend jeweils durchdekliniert für einzelne Teilhabebereiche (s. unter II. bis V.).

---

### I. Grundsätzliche, systemübergreifende Veränderungsprozesse

#### 1. Gewährleistung einer inklusiven Perspektive für alle Kinder

Bereits 2009 war in der Stellungnahme der Bundesregierung zum 13. Kinder- und Jugendbericht das Anerkenntnis zu finden, dass die derzeitige Rechts-situation – insbesondere mit ihrer starken Fokussierung auf die Behinderung, aber auch der vielseitigen Leistungszuständigkeit – die Gewährleistung einer inklusiven Perspektive erschwert. Sie stellte heraus:

„Kinder und Jugendliche mit Behinderung haben – ebenso wie Kinder und Jugendliche ohne Behinderung – ein Recht auf eine umfassende Förderung ihrer Entwicklung, die sich an ihren spezifischen Bedürfnissen und Interessen als junge Menschen ausrichtet. [...] Die Einnahme einer inklusiven Perspektive verlangt ein Leistungsangebot für behinderte Kinder und Jugendliche, das sich primär an der Lebenslage ‚Kindheit und Jugend‘ orientiert und erst sekundär nach der Behinderung oder anderen Benachteiligungen und Belastungen in dieser Lebenslage differenziert. [...] Die Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland ist dadurch gekennzeichnet, dass hierfür eine Vielzahl unterschiedlicher Leistungssysteme in der Verantwortung

steht. [...] Angesichts dieser Aufspaltung der Verantwortung liegt bereits ohne genaue Betrachtung dieser Teilsysteme und ihrer Schnittstellen zueinander nahe, dass die Realisierung des inklusiven Ansatzes eine besondere Herausforderung darstellt.“<sup>8</sup>

Ein entscheidendes Augenmerk ist daher auf den Abbau der bestehenden Zuständigkeitszersplitterung zur Vermeidung unnötiger Schnittstellen zu legen. Dass die bereits seit Langem diskutierte „Gesamtzuständigkeit“ bzw. sog. „Große Lösung“, dh. das Zusammenführen der Leistungen für alle jungen Menschen, ob mit oder ohne Behinderung, in einem Leistungssystem, angesichts der damit verbundenen grundlegenden Systemveränderungen auf politischer wie praktischer Ebene zu – teils erheblichen – Vorbehalten führt, erscheint nachvollziehbar und erfordert ernsthafte, mit aller Offenheit geführte Auseinandersetzungen.

In jedem Fall ist jedoch – angesichts der bestehenden Praxis verzögerter, nicht ausreichender oder gar verweigerter Leistungsgewährung – dringend eine deutliche Reduzierung möglicher Zuständigkeitskonflikte angezeigt, nicht zuletzt um eine angemessene Umsetzung der BRK-Verpflichtungen zur Sicherstellung möglichst zügiger, einfacher und gleichberechtigter Hilfezugänge zu erreichen. Darüber hinaus verbindet sich mit der „Großen Lösung“ auch ein grundlegender Perspektivenwechsel, indem auch junge Menschen mit Behinderungen in erster Linie als Kinder und Jugendliche gesehen werden und ihre Behinderung nur einen von vielen möglichen individuellen Förderbedarfen darstellt. Ein Grundgedanke, der für die inklusionsorientierten Weiterentwicklungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und womöglich darüber hinaus besonders wegweisend und prägend sein könnte.

---

8 BT-Drs. 16/12860, 12 f.



## **2. Grundlegende Bewusstseinsänderung durch konkrete Umsetzung**

Wie gesehen reicht die Umsetzung des inklusiven Gedankens in seinen fachlichen, organisatorischen und finanziellen Anforderungen und Auswirkungen jedoch sehr viel weiter. Es geht nicht nur um die – ebenso drängende – Reduzierung von Zuständigkeitskonflikten, sondern um eine grundlegende Bewusstseinsänderung in der individuellen wie auch institutionellen Haltung zum Thema Inklusion.

Eine solche gesellschaftliche Bewusstseinsänderung ereignet sich jedoch zum einen nicht von Heute auf Morgen. Vielmehr bedürfen die Veränderungsprozesse – der Reflexion eigener Haltungen, der Sensibilisierung für Veränderungsnotwendigkeiten sowie der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen – Zeit. Gleichwohl geschieht sie auch nicht abstrakt, sondern bedarf des Erlebens konkreter Umsetzungsmaßnahmen, wie zB durch

- Sicherstellung systematischer und ausreichender Ressourcen (sächlich wie personell), um sich des Veränderungsprozesses ernsthaft annehmen zu können;
- Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf der Grundlage inklusionssensibler Konzepte;
- inklusionskompetente Steuerung und Begleitung im Veränderungsprozess von Institutionen zur Gewährleistung gezielter, selbst-reflexiver Entwicklungsplanung.

## **3. Kinder- und Jugendhilfe: Wiederbelebung inklusiver Verfahren**

Das SGB VIII baut wesentlich auf den Strukturprinzipien der Lebensweltorientierung bzw der Integration und Normalisierung auf<sup>9</sup> und enthält insofern eine „inklusive“ Grundorientierung: Nicht nur, dass es bzgl seiner Adressat/inn/en keine Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen

von jungen Menschen macht; ausschlaggebendes Gestaltungskriterium für die Hilfeleistungen ist zudem grundsätzlich der Bedarf des jeweiligen jungen Menschen – individuell ermittelt anhand seiner Ressourcen bzw Fähigkeiten, seines spezifischen physischen und psychischen Schutzbedürfnisses sowie seines spezifischen Unterstützungsbedarfs hinsichtlich seiner Entwicklung – und nicht eine vorgegebene Lösung.

Darüber hinaus sind in der Kinder- und Jugendhilfe durch das SGB VIII insbesondere zwei Verfahren etabliert, in denen der Benachteiligungsbegriff der BRK mit seiner Vermeidung von Kategorisierungen – zumindest theoretisch – bereits enthalten ist:

- Für Diagnostik, die nicht im Sinne einer Status- bzw Defizitdiagnostik an den individuellen Fähigkeiten bzw Defiziten des Kindes ansetzt, sondern – möglichst anti-zuschreibend, offenhaltend sowie ressourcenorientiert – das Lebensumfeld insgesamt in den Blick nimmt und auf diese Weise die notwendigen angemessenen Veränderungsprozesse zur Ermöglichung von Teilhabe eines Kindes herausarbeiten und anstoßen könnte, steht mit der *Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII* ein grundsätzlich inklusionsgeeignetes Instrument zur Verfügung.
- Zum anderen erscheint das Verfahren der *Jugendhilfeplanung nach § 80 SGB VIII* geradezu prädestiniert, um sowohl die gewünschten Bewusstseinsänderungen für das Thema Inklusion herbeizuführen als auch – beteiligungsorientiert – strukturelle Veränderungsbedarfe zu identifizieren und die notwendigen Umsteuerungsprozesse zu begleiten und zu steuern.

Gänzlich unabhängig von tatsächlich bestehender Leistungszuständigkeit scheint die Kinder- und Jugendhilfe daher gefragt, die eigene Zuständigkeit vor allem auch im Sinne von Verantwortung zur Suche nach Lösungen zu definieren.

9 Vgl BMFSFJ Achter Jugendbericht 1990, 85 ff.

---

## II. Teilhabebereich Bildung: Kindertagesbetreuung, Schule und berufliche Ausbildung

### 1. Aktuelle Zahlen und Entwicklungen

Nach einer Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung<sup>10</sup> gingen 2011/2012 in Deutschland 67,1 % der Kinder mit Förderbedarf in einen Regel- oder Integrationskindergarten. Der übrige Teil besuchte Sonderkindergärten oder Sondervorschulklassen. Mit steigendem Alter nahm der „Inklusionsanteil“ (tatsächlich gemeint ist wohl der „Integrationsanteil“) ab. Im Bundesdurchschnitt besuchten im Grundschulalter noch 39,2 % der Kinder mit Förderbedarf eine reguläre Schule, in der Sekundarstufe I waren es nur noch 21,9 % (Realschulen und Gymnasien jedoch nur 9,8 %). Beim Übergang in die weiterführende Schule mussten viele Kinder aus Mangel an integrativen Bildungsangeboten an eine Förderschule wechseln. Dabei gab es je nach Bundesland große Unterschiede. So konnten zB in Schleswig-Holstein immerhin über 40 % der Schüler mit Förderbedarf weiterführende Regelschulen besuchen, in Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen und Hessen waren es dagegen weniger als 10 %. Auch im Grundschulbereich waren die Unterschiede beachtlich: So erhielten in Bremen bereits 90 % aller Kinder integrativen Unterricht, in Hamburg nur 13 %.

Der Untersuchung zufolge hatten im Schuljahr 2008/2009 6 % aller Schüler/innen in Deutschland einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Im Schuljahr 2011/2012 war die Zahl der Förderschüler/innen auf einen Anteil von 6,4 %, angestiegen. Die im Ländervergleich beobachteten Unterschiede der Förderquoten (zwischen 4,9 % in Rheinland-Pfalz

und 10,9 % in Mecklenburg-Vorpommern) mündeten in der Hypothese, dass die Differenzen nicht in unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten der Schüler/innen begründet, sondern in verschiedenen Kriterien bei der Diagnose von Förderbedarf zu suchen sind.

Der Anteil der integrativ unterrichteten Schüler/innen hat sich von 2008 (18,4 %) bis 2012 (25 %) um etwa ein Drittel erhöht. Das bedeutet, dass ein Viertel der Schüler/innen mit Behinderungen integrativ unterrichtet wurde, drei Viertel nach wie vor exklusiv in speziellen Förderschulen. Das Doppelsystem aus Regelschulen einerseits und Förderschulen andererseits bestand danach weitgehend unverändert.

Mit Blick auf den Übergang in Ausbildung und Beruf befanden sich von den etwas mehr als 50.000 Schulabgänger/innen mit Behinderungen (davon ca 40.000 aus Förderschulen) im Jahr 2012 insg. 16.440 Jugendliche mit Behinderungen in berufsvorbereitenden „Maßnahmen zur Rehabilitation“ (BvB-Maßnahmen), davon ca 5.800 in allgemeinen und ca 10.600 in Reha-spezifischen BvB-Maßnahmen.<sup>11</sup> Ausgehend von den bei der Bundesagentur für Arbeit registrierten Arbeitgeber-Zuschüssen zur Ausbildungsvergütung für behinderte Auszubildende konnte im Jahr 2012 darüber hinaus von etwa 4.150 Neueintritten in eine betrieblich-duale Ausbildung ausgegangen werden.<sup>12</sup> Außerdem haben 2012 ca 5.000 Menschen mit Behinderungen an einer Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) teilgenommen sowie etwa 9.900 Jugendliche eine Berufsausbildung in Sonderberufen aufgenommen.<sup>13</sup> In einer Berufsbildung in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) befanden sich 2012 ca 19.750 Jugendliche.<sup>14</sup>

---

10 Klemm Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse, 2013.

11 MWN Bertelsmann Stiftung/Frick ua Inklusion in der beruflichen Bildung, 2014, 13.

12 Bertelsmann Stiftung/Frick ua Inklusion in der beruflichen Bildung, 2014, 15.

13 Bertelsmann Stiftung/Frick ua Inklusion in der beruflichen Bildung, 2014, 15 f.

14 MWN Bertelsmann Stiftung/Frick ua Inklusion in der beruflichen Bildung, 2014, 18.

## 2. Kitas – Pioniere der Integration

Sonderkindergärten und Sondervorschulklassen sind immer noch existent. Andererseits gehören Integrationskindertagesstätten seit Langem zum fest etablierten Bestandteil der Angebote. Dabei handelt es sich um Einrichtungen mit gemischten Fördergruppen. In der Praxis bedeutet dies, dass bei der Aufnahme stark auf die Zusammensetzung von behinderten und nicht behinderten Kindern geachtet wird („richtige Mischung“).

Während „Integration“ Kindern mit Behinderungen und „speziellen Bedürfnissen“ innerhalb einer Regeleinrichtung so gut es geht gerecht werden will, geht „Inklusion“ jedoch noch einen Schritt weiter. Sie betrachtet die Verschiedenheit der Kinder als Chance und Bereicherung und es kommt darauf an, diese Verschiedenheiten zu erkennen und hierfür individuelle Lern- und Förderangebote zu entwickeln. Auch hier gilt der Gedanke, dass sich nicht die Kinder den Einrichtungen anzupassen haben, sondern umgekehrt die Kitas sich auf die Bedürfnisse der Kinder einstellen sollen.

Hilfreich für Analyse und Praxisentwicklung bezüglich einer (Weiter-)Entwicklung von inklusiven Kitas kann der von den englischen Pädagogen Booth/Ainscow erarbeitete „Index für Inklusion in Tageseinrichtungen“<sup>15</sup> sein. Sie untergliedern den inklusiven Prozess in folgende drei Dimensionen:

- *Entfaltung inklusiver Kulturen* (dh Gestaltung einer sicheren, wertschätzenden, kooperativen und anregenden Gemeinschaft, in der inklusive Wertvorstellungen und Prinzipien verankert und handlungsleitend sind);
- *Etablieren inklusiver Leitlinien* (mit dem Ziel der Entwicklung einer für alle zugänglichen Einrichtung und Verringerung von Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation);

- *Entwicklung inklusiver Praxis* (zeigt sich an Aktivitäten, die inklusive Kulturen und Leitlinien widerspiegeln, zB inklusive Bildungsangebote, Mobilisierung von Ressourcen zur bedürfnisgerechten räumlichen und materiellen Ausstattung).

Zur Umsetzung dieser inklusiven Haltung und Praxis in Kitas werden im fachlichen Diskurs ua folgende *Rahmenbedingungen* benannt:

- *Umwandlung von Sondereinrichtungen und Kindergärten für Kinder mit Behinderungen* in wohnortnahe Regeleinrichtungen der Jugendhilfe;
- *bedarfsgerechte Räumlichkeiten und ihre Ausstattung* sind unerlässliche Voraussetzungen dafür, dass Kinder sich geborgen fühlen und in ihrer Entwicklung gestärkt werden können;
- *ausreichende Personalausstattung*: Sofern therapeutischer und heilpädagogischer Hilfebedarf besteht, ist entsprechend zusätzliches Fachpersonal (zB Heilpädagog/inn/en und/oder Heilerzieher/innen) einzusetzen. Wünschenswert wäre eine Weiterentwicklung der Personalausstattung hin zu multiprofessionellen Teams, deren zusätzliche Qualifikation sich an den konkreten Bedarfen vor Ort ausrichtet;
- *Verbesserung der Qualifikation durch Etablierung diversitäts-/inklusionssensibler Ausbildungskonzepte*;
- *Weiterentwicklung und Sicherung von Fachberatung und Coaching* im Sinne einer fachlichen Beratung und Begleitung in der Entwicklung der inklusiven Praxis, sowohl als Organisations- und Prozessbegleitung als auch zur Reflexion der pädagogischen Praxis;
- *Einbindung der Frühförderung als wohnortnahes Angebot in die Regelstrukturen des Elementarbereichs*; Frühförderung als Komplexleistung kann, sofern sie sich als Teil eines inklusiven Systems versteht, die Erziehung, Bildung und Betreuung unterstützen und daher für den Bildungsweg von Kindern mit Entwicklungs-

<sup>15</sup> Booth ua Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln, 2006.

risiken und (drohenden) Behinderungen schon früh wichtige Weichen stellen;

- *Sicherstellung eines nicht-stigmatisierenden Übergangs in die Grundschule*; eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern, Tageseinrichtung und Schule ist erforderlich.

### **3. Schule – im Zentrum der Diskussionen**

#### **a) Derzeit: „angeordnete“ Umsetzung ohne Systemänderung**

Im Mittelpunkt der aktuellen Diskussionen – und des größten Widerstands – beim Thema Inklusion stehen eindeutig die Schulen. Dies verwundert auch nicht: Zum einen liegt Schulpolitik und die konkrete Ausgestaltung des Schulsystems in der Entscheidungshoheit des jeweiligen Bundeslands und findet dort seine je eigenen Definitionen. Zum anderen stellt das Konzept der Inklusion die Funktion des „Systems Schule“ in seinen Grundfesten infrage. Nach allgemeinem Verständnis ist dieses, mit dem Ziel gesellschaftlicher Funktionsfähigkeit, auf Förderung von Leistung(sfähigkeit) angelegt; der/die einzelne Schüler/in wird genau aus diesem Blickwinkel bewertet und entsprechend ein- bzw aussortiert. Die Funktion von Schule liegt daher in Selektion und demzufolge im genauen Gegenteil von dem, was ein inklusives Schulsystem ausmacht: Individuelle Unterschiede von Schüler/inne/n sollen als Normalität und Ressource betrachtet und allen Kindern und Jugendlichen die volle Teilhabe am schulischen Leben ermöglicht werden.

Betrachtet man sich die derzeitigen landesgesetzlichen Umsetzungen des Anspruchs auf inklusive Bildung nach Art. 24 BRK und die in dem Kontext geführten Diskussionen lassen sich folgende Tendenzen feststellen:

- Der identifizierte Veränderungsbedarf setzt nach wie vor an der individuellen Leistungsfähigkeit des/der jeweiligen Schülers/Schülerin mit Behinderung an; eine Analyse struktureller Systemde-

fizite (zB von Schule) findet grundsätzlich nicht statt, sondern der Fokus ist nach wie vor auf die Frage gerichtet, mit welchen Mitteln kann das jeweilige Kind so „fit“ gemacht werden, dass es ins vorhandene System passt und somit für „Inklusion“ funktioniert.

- Dabei erfahren die Akteur/inn/e/n, die die politisch und gesetzlich „abstrakt“ ausgerufene Inklusion tatsächlich umsetzen müssen – Schulleiter/innen, Lehrkräfte, ggf Sozialarbeiter/innen aber natürlich auch betroffene Kinder und Familien – in aller Regel nur unzureichende Unterstützung im Umsetzungsprozess, weder hinsichtlich notwendiger Ressourcen, geschweige denn durch fachkompetente Prozessbegleitung.
- Wird jedoch zum einen die Systemfrage nicht ernsthaft gestellt, zum anderen aber auch das bestehende Schulsystem nicht mit den notwendigen Mitteln unterstützt, um den Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung tatsächlich sicherstellen zu können, erklärt sich quasi von selbst, warum die Träger der Eingliederungshilfe mit Anträgen auf Gewährung von Schulbegleitung geradezu überschüttet werden.
- Das Ergebnis ist ebenfalls deutlich: Das Thema schulische Inklusion ist für viele Akteur/inn/e/n und Betroffene mit dem Erleben großer Hilflosigkeit und des Allein-Gelassen-Werdens verbunden, sodass letztlich der wahrzunehmende Widerstand – auch bei Betroffenen selbst – nachvollziehbar ist; im Sinne einer „self fulfilling prophecy“ droht das – zT bereits erklärte – Scheitern des inklusiven Gedankens herbeigeredet und agiert zu werden.

#### **b) Perspektivisch: Notwendigkeit zur Anerkennung struktureller Problemlagen**

Auch wenn im Teilhabebereich Schule bereits verschiedentlich Anstrengungen zur Umsetzung inklusiver Beschulung unternommen wurden, muss doch insgesamt konstatiert werden, dass der inklusive Gedanke der BRK im Sinne des Hinterfragens struktureller Veränderungsbedarfe noch nicht gelebt

wird, womöglich unverstanden ist oder gar bewusst ignoriert wird. Die größte Herausforderung dürfte darin bestehen, alle Beteiligten dafür zu gewinnen, sich zunächst ernsthaft auf einen (nochmaligen) Umdenkungsprozess einzulassen und dann auch noch an intensiven Strukturveränderungen mitzuwirken. Dabei erleichtert sicher nicht, dass die Schule in der Vergangenheit fortlaufenden Reformen ausgesetzt gewesen ist, sodass ein gewisser Erschöpfungszustand eingetreten ist und viele Lehrkräfte sich in erster Linie stabile und verlässliche Strukturen wünschen. Der Wunsch wird allerdings kaum in Erfüllung gehen können.

Die folgenden Ideen für notwendige Strukturveränderungen dürften im Zentrum der zukünftigen Diskussionen stehen:

#### *Grundlegende Umorientierung der Funktion von Schule*

Ein System, das mit der Messlatte „Leistung(sfähigkeit)“ von vornherein auf Selektion angelegt und nicht bereit ist, diese tradierten Denkmuster und Mechanismen infrage zu stellen, kann bei allen Beteiligten – Schüler/inne/n (mit oder ohne Behinderungen), Lehrer/inne/n, Eltern (von behinderten oder nichtbehinderten Kindern), Schulverwaltungen etc – zwangsläufig nur zu Widerständen gegen den Gedanken der Inklusion führen. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den strukturellen Veränderungsbedarfen zur Gestaltung eines schulischen Systems, das inklusive Beschulung ermöglicht, bedarf daher insbesondere einer grundlegenden Umorientierung bezüglich dieser Selektionsfunktion von Schule.

#### *Schulbegleitung: vom Regel- zum Ausnahmemodell*

Schulbegleitung als individuelle Integrationshilfe wird zzt vielfach eingesetzt, um jungen Menschen bereits jetzt eine Beschulung an einer Regelschule

zu ermöglichen, zu einem Zeitpunkt, zu dem das Schulsystem die strukturell notwendigen Veränderungen noch nicht (ausreichend) vorgenommen hat. Dabei gilt jedoch zu berücksichtigen, dass damit regelmäßig gerade keine inklusive Beschulung erreicht wird, sondern der/die betroffene Schüler/in zwar Hilfe, jedoch gleichzeitig wiederum eine Sonderbehandlung erlebt, die auf seine behinderungsbedingten Defizite zurückgeführt wird. Zudem lässt sich das vielerorts bestehende, defizitäre Schulsystem möglicherweise erst dann grundlegend infrage stellen, wenn deutlich benannt wird, dass die Schulbegleitung kein Regelmodell zur Sicherstellung gemeinsamer Beschulung sein kann und in diesem Sinne allenfalls als „Durchgangshilfe“ zum Tragen kommen kann.

#### *Umwandlung von Sonder- bzw Förderschulen*

Ein nicht unerheblicher Teil betroffener Eltern fragen derzeit: Warum soll ein zumeist qualifiziertes und bewährtes spezifisches Angebot aufgegeben werden zugunsten noch nicht sehr konkret gewordener Vorstellungen, deren Erfolg nicht gewiss ist und die teilweise noch utopischen Charakter haben? Sie befürchten, dass ihre Kinder einen Schonraum aufgeben müssen, der eine diskriminierungsfreie Entwicklung gewährleistet hat.

Diese Ängste zeigen deutlich das – grundsätzlich begründete – Misstrauen von Eltern, dass die Umsetzung inklusiver Beschulung letztlich keinen Gewinn für ihre Kinder darstellt, sondern sogar zu stärkeren Belastungen führt, im Sinne des Mottos: lieber eine exkludierende, aber bislang als gut erlebte Sonderbeschulung als eine schlecht durchgeführte inklusive Beschulung an einer Regelschule.

In Deutschland gibt es elf verschiedene Förderschul-typen. Ihr Sonderstatus legitimiert sich zT aus sozialrechtlichen Begriffen von Behinderung (körperlich, geistig, seelisch), teilweise aber auch aus spezifischen sonderschulpädagogischen Arrangements und Legi-

timationsformen. Es macht Sinn, die Diskussion um „inklusive Beschulung“ im Hinblick auf die verschiedenen Förderschultypen differenziert zu führen. So ist die Beschulung von Kindern mit langwierigen Krankenhausaufenthalten (wohl die geringste Zahl) gewiss anders zu bewerten und zu diskutieren als die Frage der Beibehaltung der Ausgrenzung „Lernbehinderter“ aus dem Regelschulsystem (mit Abstand die größte Zahl der „besonders“ beschulten Kinder).

Deshalb sollte die Diskussion um Aufrechterhaltung, Abschaffung oder Umwandlung von Sonder- bzw Förderschulen nicht abstrakt, sondern konkret geführt werden. Diese Diskussion sollte zudem dringend die Selbstdeutungen von jungen Menschen mit Behinderungen aufnehmen sowie die Perspektiven ihrer Eltern. Dabei werden sich durchaus widersprüchliche Sichtweisen ergeben – ebenso wie in der Diskussion mit den entsprechenden beteiligten Professionen. Aber erst auf einer konkretisierenden Ebene der Diskussion werden Lösungs- und Entwicklungsoptionen fassbar, die einerseits auf Verallgemeinerung „inklusive Haltungen“ abstellen, aber andererseits nicht verkennen, dass in der pädagogischen Begleitung von jungen Menschen mit je individuellen Beeinträchtigungen teils sehr spezifische professionelle Kompetenzen und Ressourcen erforderlich sind, deren Bereitstellung in den „inklusive Arrangements“ tatsächlich sichergestellt sein muss. Dies wird nicht immer flächendeckend angemessen zu schaffen sein. Insofern wird man in der Planung auch Möglichkeiten von Schwerpunktbildungen ins Auge fassen müssen. Dieser Entwicklungsprozess muss von einer inklusiven Haltung aus gestaltet werden und impliziert unvermeidbare grundlegende Veränderungen der Bildungslandschaft.

### *Neue Formen der Förderdiagnostik*

Die bisherige Praxis, dass ein/e Schüler/in über die individuelle Feststellungsdiagnostik als „behindert“ etikettiert werden muss, bevor es eine zusätzliche

Förderung bekommt, ist durch neue Formen der Förderdiagnostik zu ersetzen. Fachleute fordern insofern, Diagnostik eng mit der Erfassung von Lernständen zu koppeln. Es gehe um die Diagnose von Lernproblemen auf der Basis des Curriculums und nicht um eine individuelle Analyse der Hilfebedarfssituation der Schüler/innen. Statt einer Statusdiagnostik sei für alle Schüler/innen eine Förderdiagnostik für die Bereiche Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache zu schaffen.

### *Qualifizierung der Lehrkräfte*

Ausbildungsprofile für inklusiven Unterricht zu entwickeln, ist vor allem deshalb auch schwierig, weil hierfür bislang die nötige Grundlagenforschung fehlt.

In der Reformdiskussion wird entsprechend gefordert, dass alle angehenden Lehrer/innen sonderpädagogisch ausgebildet werden. Es wird die Abschaffung eines eigens benannten Lehramts Sonderpädagogik hin zu einem Lehramtsstudium empfohlen, das allerdings neben einem Studienschwerpunkt Sonder- und Sozialpädagogik in ausreichendem Maß auch andere Merkmale von Heterogenität (zB Kenntnisse über die Prinzipien der durchgängigen Sprachbildung, über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse, Armutslagen und Migrationsprozesse) einbezieht.

### *Ganzheitliche Schulentwicklungsprozesse*

Qualifizierung erzeugt nur dann Wirksamkeit und Nachhaltigkeit, wenn sie im Prozess der Schulentwicklung mit dem Ziel einer inklusiven Schule geplant und durchgeführt wird. Solange Lehrerfortbildung noch unabhängig von der Planung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen verstanden wird und auf die Qualifikation Einzelner beschränkt bleibt, wird Inklusion nicht als Querschnittsaufgabe einer Schule verstanden, an der die gesamte Schulgemeinschaft beteiligt ist.



### *Ausbau der Ganztagschulen als Regelmodell*

Auf Dauer ist Inklusion nur in einem Ganztagsbetrieb zu verwirklichen, weil allein dann genügend Zeit für entspanntes Lernen und die Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse vorhanden ist.

### *Überwindung der Mehrgliedrigkeit*

Im Übrigen ist sicherlich auch zu fragen, ob der Weg zur inklusiven Schule letztlich nicht verbunden sein muss mit konkreten Schritten zur Überwindung der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems. Jedenfalls sind letztlich alle Schulen gefordert, sich des Themas inklusive Beschulung anzunehmen.

### *Multidisziplinäre Kooperation*

Vielfach besteht ein fachübergreifender, multi-professioneller Hilfebedarf, wobei die Trennlinien zwischen Sonderpädagogik, Schulpsychologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe verschwimmen. Die einzelne Lehrkraft, die einzelne Schule kann hier ohne externe Unterstützung keine ausreichende Beratung und Hilfe anbieten. Daher erfordert das Konzept inklusive Schule auch bereichsübergreifende Arbeitsformen, die ggf durch schriftliche Vereinbarungen über Art und Weise der Kooperation abgesichert werden können.

## **4. Berufliche Ausbildung**

Auch beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist Inklusion von entscheidender Bedeutung für die Bildungsgerechtigkeit, zumal hier die Selektionsprozesse besonders ausgeprägt sind. Dabei ist zu unterscheiden zwischen dem Bereich der dualen Berufsausbildung und dem der Benachteiligtenförderung. Grundsätzlich münden etwa ein Drittel der Abgänger/innen mit einem Hauptschulabschluss in ein sog. Übergangssystem von der Schule in die Berufsausbildung ein, obwohl sie dort keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erwerben

können.<sup>16</sup> In den durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, Angeboten der außerbetrieblichen Berufsausbildung und ausbildungsbegleitenden Hilfen sowie den spezifischen REHA-Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsmaßnahmen (in regulären Betrieben oder in speziell auf einzelne Behinderungsarten zugeschnittenen Berufsbildungswerken) befinden sich jeweils sowohl behinderte als auch (individuell, sozial und strukturell) benachteiligte junge Menschen.

Für die Umsetzung inklusiver Beschulung an beruflichen Schulen dürften grundsätzlich ähnliche Anforderungen gelten wie in den allgemeinbildenden Schulen. Schwieriger wird es jedoch bei den überbetrieblichen Bildungsstätten sowie in der konkreten Ausbildung im Betrieb.<sup>17</sup>

In der beruflichen Ausbildung ist unter Inklusion eine chancengerechte, diskriminierungsfreie Teilhabe aller an Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten zu verstehen, die niemanden gegen seinen Willen zB auf eine Sondereinrichtung für Menschen mit Behinderung verweist. Inklusive Berufsbildung darf sich daher nicht nur auf eine bestimmte Personengruppe beziehen (bspw behinderte oder benachteiligte junge Menschen, Jugendliche mit Migrationshintergrund oder junge Frauen), sondern muss die individuellen Lernbedürfnisse und jeweiligen Lernvoraussetzungen jeder/jedes Einzelnen zum Ausgangspunkt machen. Die Bildungsangebote sind also „vom Jugendlichen her zu denken“ und zu konzipieren. Nicht selektive Mechanismen und die Anpassungsfähigkeit an die Erfordernisse der Arbeitswelt, sondern die persönliche Entwicklung der jungen Menschen und die Förderung ihrer individuellen Stärken und Fähigkeiten stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Intervention und damit auch der Frage, ob und wann temporäre Schonräume im Interesse des jungen Menschen sind. Es geht auch hier

<sup>16</sup> Buchmann/Bylinski Gutachten im Auftrag des BIBB zur Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in der Beruflichen Bildung, 2013.

<sup>17</sup> Vgl Heister Berufsbildung, 2012, 34 ff.



um die Entwicklung einer Haltung und Einstellung, die Vielfalt als Chance anerkennt und wertschätzt.<sup>18</sup>

Entsprechend dem Verhältnis von Schule und Sonderpädagogik ist das Nebeneinander von allgemeiner beruflicher Ausbildung und Benachteiligtenförderung zu überdenken. Kritisiert wird in der Fachdebatte, dass die Benachteiligtenförderung zu defizitorientiert und ihre Wirksamkeit trotz enormer Ressourcen begrenzt sei. Nimmt man den Inklusionsgedanken ernst, dann ist die Auflösung der Grenzen zwischen Sonderförderung und dem Regelsystem der beruflichen Ausbildung anzustreben.<sup>19</sup> Dabei stellt sich auch hier die Notwendigkeit einer inklusionsorientierten Professionalisierung von Fachkräften, die unterschiedliche Ausbildungen aufweisen (Berufsschullehrer/innen, Auszubildende, Sozialpädagog/inn/en, Psycholog/inn/en, Sonderpädagog/inn/en) und auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen sind.<sup>20</sup>

---

### **III. Teilhabebereich Familie – Entwicklung der Eingliederungshilfe zu einer Leistung in und für Familien**

Die KRK geht davon aus, dass grundsätzlich die Familie die natürliche Umgebung „für das Wachsen und Gedeihen ihrer Mitglieder, insbesondere der Kinder“, ist; dort soll den Kindern „der erforderliche Schutz und Beistand gewährt werden“ (vgl. Präambelabsatz 5). Ein Kind, das nicht – oder nicht mehr – in seiner Familie aufwachsen kann, gilt als besonders schutzbedürftig.

Mit der BRK verpflichten sich die Vertragsstaaten, ua Kindern mit Behinderungen und ihren Familien frühzeitig umfassende Informationen, Dienste und

Unterstützungen zur Verfügung zu stellen (Art. 23 Abs. 3 BRK). Doch für Eltern von hilfeberechtigten Kindern mit (auch) körperlichen und/oder geistigen Behinderungen, die somit in die Zuständigkeit des Sozialhilfeträgers fallen (§ 10 Abs. 4 S. 2 SGB VIII), stehen kaum ambulante Hilfeangebote zur Verfügung. Ursache dürfte vermutlich ua darin liegen, dass jede Form von ambulanten Leistungen der Eingliederungshilfe kostenbeitragspflichtig ist. Die finanzielle Belastung kann je nach Einkommen so erheblich sein, dass die Kosten der Hilfe der Familie in vollem Umfang auferlegt werden. Folglich nehmen Familien entsprechende Leistungen nur im Notfall in Anspruch, sodass sich eine qualitativ hochwertige und verlässliche Infrastruktur von Hilfen für diese Familien kaum entwickelt. Bereits die Unterstützung von Herkunftsfamilien mit Kindern, die von einer körperlichen oder geistigen Behinderung betroffen sind, wird daher nur sehr zurückhaltend als besondere Aufgabe der sozialhilferechtlichen Eingliederungshilfe wahrgenommen.

Zudem stehen die Vertragsstaaten in der Pflicht, in den Fällen, in denen die nächsten Familienangehörigen nicht in der Lage sind, für ein Kind mit Behinderungen zu sorgen, alle Anstrengungen zu unternehmen, um andere Formen der Betreuung innerhalb der weiteren Familie und, falls dies nicht möglich ist, innerhalb der Gemeinschaft in einem familienähnlichen Umfeld zu gewährleisten (Art. 23 Abs. 5 BRK). Doch auch hier ist noch viel Weiterentwicklungsbedarf erkennbar. Zwar wurde mit der 2009 erfolgten Regelung eines ausdrücklichen Anspruchs auf Familienpflege (§ 54 Abs. 3 SGB XII) die Eingliederungshilfe nach dem SGB XII – zumindest gesetzlich – auch für junge Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen in Übereinstimmung mit der KRK sowie der BRK gebracht. In der Praxis wurde diese Zukunftsaufgabe jedoch bislang nur äußerst zögerlich von den Leistungsträgern in Angriff genommen, ua auch, weil sich die Sozialhilfe damit schwer tut, Familienpflege als vollwertige Teilhabeleistung anzuerkennen. So erhalten die Pflegeeltern zwar ebenfalls eine finanzielle

---

18 Vgl. *Buchmann/Bylinski* Gutachten im Auftrag des BIBB zur Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in der Beruflichen Bildung, 2013.

19 Vgl. *Bylinski/Rötzel* Sonderdruck Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2011.

20 Im Einzelnen *Buchmann/Bylinski* Gutachten im Auftrag des BIBB zur Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in der Beruflichen Bildung, 2013.

Anerkennung, die sich häufig analog der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe entsprechend der Empfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge eV (DV) bemisst.

Allerdings setzen diese Empfehlungen für die Kosten der Erziehung nur einen Wert fest, der für die Pflege und Erziehung eines jungen Menschen angemessen ist, der von keinen zusätzlichen Beeinträchtigungen betroffen ist, keinen erhöhten erzieherischen und erst recht keinen zusätzlichen Teilhabebedarf hat. Demgegenüber haben die Bundesländer oder auch die örtlichen Jugendhilfeträger nur vereinzelt Empfehlungen erarbeitet, die die finanzielle Anerkennung der Leistung der Pflegefamilie in ein angemessenes und differenziertes Verhältnis zum erzieherischen und Teilhabebedarf des Kindes setzen.<sup>21</sup>

Offene Fragen gibt es daher für leibliche wie auch Pflegeeltern in großer Zahl: Dies beginnt damit, ob einer Familie für ihr (Pflege-)Kind ein behindertengerechtes Fahrzeug zur Verfügung gestellt wird, behindertengerechte Umbauten übernommen und andere Ausstattungen bezahlt werden, führt über die Frage der regelmäßigen Entlastungszeiten, die eine (Pflege-)Familie idR zwar braucht, für die sich die Leistungsträger jedoch nicht verlässlich zuständig erklären, und beinhaltet im Kern zudem den gesamten Komplex der Fragen zur pädagogischen Unterstützung sowie der medizinischen und therapeutischen Hilfe und Förderung durch Fachkräfte. Hinzu kommt die Problematik, dass im Fall der Gewährleistung passgenauer Hilfen im Einzelfall bei einem Zuständigkeitswechsel die Kontinuität der Hilfe keineswegs gesichert ist.

21 Vgl zB LJA Rheinland-Pfalz Empfehlungen Sozialpädagogische Pflegestellen in Rheinland-Pfalz (abrufbar unter [www.lsjv.rlp.de](http://www.lsjv.rlp.de) ▶ Service ▶ Downloads – Kinder, Jugend und Familie ▶ Landesjugendamt ▶ Empfehlungen und Arbeitshilfen, letzter Abruf: 16.4.2015); Empfehlung der AGJÄ Bremen und Niedersachsen zum Umgang mit Zuständigkeitswechseln nach § 86 Abs. 6 SGB VIII (abrufbar unter [www.agjae.de](http://www.agjae.de) ▶ Arbeitshilfen/Empfehlungen/Stellungnahmen ▶ der AGJÄ ▶ Pflegekinderwesen, letzter Abruf: 16.4.2015); Empfehlungen für die Vollzeitpflege nach dem SGB VIII des Bayerischen Landkreistags und des Bayerischen Städtetags, AZ V-431-20/ks (abrufbar unter [www.blja.bayern.de](http://www.blja.bayern.de) ▶ Bibliothek ▶ Beschlüsse/Fachliche Empfehlungen ▶ Hilfen zur Erziehung, letzter Abruf: 16.4.2015).

Die Lösung der vorgenannten Strukturprobleme wird im Bereich der Unterstützung von (Pflege-)Familien mit Kindern, die von einer Behinderung betroffen sind, durch die geteilte Zuständigkeit von Sozial- und Kinder- und Jugendhilfe erheblich erschwert. Auch hier besteht die Herausforderung, daraus resultierende Zugangshindernisse so abzubauen, dass die Bedarfe der betroffenen Kinder und Jugendlichen umfassend in den Blick genommen und passgenaue Hilfeformen weiterentwickelt werden können.

Ein besonderer Schwerpunkt ist zum Wohl der betroffenen Kinder/Jugendlichen und ihrer Familien auf den *Ausbau qualifizierter Fachdienste* zu legen, die flexible pädagogische Hilfen vorhalten. Diese sollten insbesondere

- beraterische Leistungen zum besonderen Bedarf von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen umfassen,
- Fort- und Weiterbildung für Herkunftsfamilien wie auch Pflegefamilien sowie
- Entlastungsangebote vorhalten, mit denen (Pflege-)Familien die notwendigen Freiräume erhalten, um neben der Versorgung eines besonders bedürftigen Kindes auch andere Beziehungen oder eigene Bedürfnisse pflegen zu können.

---

## IV. Teilhabebereich Freizeit

### 1. *Autonomie als Leitmotiv für die Freizeitgestaltung*

Für junge Menschen mit Behinderung sind die Aspekte „Autonomie“, „Selbsttätigkeit“, „selbstbestimmte Freizeitgestaltung und Bildung“ sowie „Selbstorganisation“ noch bedeutsamer als für die Gleichaltrigen ohne Behinderung. Sie erleben in größerem Maß die Abhängigkeit von Anderen, auch von den Eltern. Ihnen wird es deshalb ggf schwerer fallen, in ihrer Freizeitgestaltung eigenständige Wege zu gehen und sich zu entfalten.

Das Ziel „Inklusion“ erfordert deshalb auch in Bezug auf die Ermöglichung der Teilhabe an den kulturellen Ressourcen und den Angeboten der Freizeitgestaltung eine andere, neue Perspektive der Gesellschaft gegenüber jungen Menschen mit Behinderung.

DJI Online<sup>22</sup> thematisierte im Rahmen des DJI-Projekts „Jugendhilfe und Sozialer Wandel“ im Oktober 2012 die Angebote von Jugendzentren und geht dabei auch allgemein auf die Frage der Inklusion ein:

„Jugendliche mit einer Behinderung sowie deren Möglichkeiten, ihre Freizeit selbst und aktiv zu gestalten, spielen in den öffentlichen Debatten um Inklusion kaum eine Rolle. Diese Lücke in der Inklusionsdiskussion darf aus vielen Gründen nicht länger unbeachtet bleiben. [...] Aber gerade der Gruppe von Jugendlichen, deren Aktivitäten in Gleichaltrigengruppen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen sowieso schon eingeschränkt sind, wird der Zugang zu Freizeitangeboten erschwert.“

Die BAG LJÄ hat 2012 ein Orientierungspapier zur Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit veröffentlicht. Dabei stellt sie für das gesamte Spektrum von der offenen über die aufsuchende und mobile bis hin zur verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit fest, dass es nicht darum geht, Betreuung und Versorgung zu organisieren. Es geht vielmehr um selbsttätige und selbstbestimmte Teilhabe. Junge Menschen sollen mitmachen können, wo es ihnen gefällt. Sie sollen als Person und nicht unter dem Merkmal „Behinderung“ wahrgenommen werden. Ihre Eigenrechte sollen zum Bezugspunkt gemacht werden. Das heißt, auch für die Freizeitangebote stellt sich nicht die Frage, wie kann der junge Mensch den normierten Gegebenheiten angepasst werden, sondern wie sind die Strukturen des Freizeitsektors auf den Menschen auszurichten.

## **2. Infrastruktur, die Teilhabe ermöglicht**

Die BAG LJÄ sieht einen wichtigen Part in der kommunalen Planung und Steuerung, damit eine bedarfsgerechte Infrastruktur entsteht. Erforderlich als Rahmenbedingungen sind demnach neben einer Verringerung der Mobilitätsbarrieren im öffentlichen Raum ua barrierefreie Zugänge zu den Jugendeinrichtungen und eine Öffnung der Einrichtungen der Behindertenhilfe für Angebote der Jugendarbeit sowie eine Finanzierung der ggf erforderlichen individuellen Integrationsbegleitung (in unbürokratischer und nicht stigmatisierender Form, wäre hier zu ergänzen). Der bereits zitierte Beitrag auf DJI Online arbeitet für Jugendzentren heraus, dass jedes zweite Jugendzentrum bereits von jungen Menschen mit Behinderung benutzt wird, dass aber de facto nur ein Teil der Angebote dieser Zielgruppe wirklich offen steht. Auch deshalb sollten kommunale Beteiligungsformen junge Menschen mit Behinderungen gezielt einbeziehen. Ganz allgemein sollte die Öffnung von Begegnungs-, Freizeit- und Lernorten, von Sportstätten, Kinos, Kulturzentren etc im Sozialraum betrieben werden. Für den ländlichen Raum sind dabei besondere Überlegungen zur Erreichbarkeit dieser Orte für die Zielgruppe anzustellen.

## **3. Erfahrungsräume für die Begegnung im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit**

Für die Kinder- und Jugendarbeit nach §§ 11 und 12 SGB VIII werden folgende Gesichtspunkte hervorgehoben: Haupt- und ehrenamtliche Fachkräfte sollen Erfahrungsräume für die Begegnung von jungen Menschen mit und ohne Behinderung schaffen. Dabei ist Takt und Ideenreichtum gefragt, um typischerweise cliquenorientierten Strukturen der Jugendarbeit Impulse für eine Öffnung zu geben. Es geht darum, Barrieren zu sehen und abzubauen, sich an den Ressourcen auch der jungen Menschen mit Behinderung auszurichten und sie als Expert/inn/en für ihre Lebenssituation in die Planung von Angeboten einzubeziehen. Dazu ist auch bei den Leitungskräften eine veränderte „inklusionsfreundliche“ Haltung nötig.

<sup>22</sup> Abrufbar unter [www.dji.de/index.php?id=42905](http://www.dji.de/index.php?id=42905) (letzter Abruf: 13.4.2015).

#### **4. Förderung der Selbstorganisation in Jugendverbänden und Jugendgruppen**

Schließlich ist auch § 12 SGB VIII, der die Förderung der Selbstorganisation beinhaltet, nicht aus dem Auge zu verlieren. Die Leitziele Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit beinhalten die Freiheit, selbst zu wählen wie und mit wem man seine Freizeit gestalten will. Diese Freiheit soll jungen Menschen mit Behinderung nicht vorenthalten werden. Sie kann in die Selbstorganisation junger Menschen mit Behinderung münden. Sie zu fördern, ist ebenfalls eine Aufgabe der kommunalen Jugendarbeit.

#### **5. Qualifizierung von Personal und Konzepten der Kinder- und Jugendarbeit**

Für eine weitere Öffnung der Kinder- und Jugendarbeit über bisherige Pionierprojekte hinaus ist ein entsprechendes Fortbildungsangebot erforderlich. Notwendig ist Raum zum Experimentieren und zur Weiterentwicklung der Konzepte sowie die verstärkte Kooperation mit Fachorganisationen der Behindertenhilfe. Dabei darf die Förderung der Regalarbeit nicht ausgeblendet werden. Nur wenn die Strukturen für die Regalarbeit so gut entwickelt sind, dass sie die zusätzlichen Anforderungen problemlos integrieren können, lässt sich Inklusion verwirklichen.

---

#### **V. Teilhabebereich Gesundheit, insbesondere am Beispiel seelischer Störungen von jungen Menschen**

Auch der Teilhabebereich Gesundheit ist gegenwärtig mehr von Abgrenzungs- und Zuständigkeitskonflikten als von der Frage einer hilfebedarfsge rechten Leistungserbringung geprägt. Sowohl die gesetzlichen Krankenkassen als auch die Träger der Sozial- und Jugendhilfe sind Rehabilitationsträger für Leistungen der medizinischen Rehabilitation

(§ 6 SGB IX), mit einem Vorrang der Krankenkassen (§ 10 Abs. 1 SGB VIII, § 2 Abs. 2 SGB XII). Wird daher der Bedarf der Leistungsberechtigten von den Krankenkassen gedeckt, gibt es grundsätzlich keinen Anspruch auf Gewährung von Leistungen der Jugend- bzw Sozialhilfe.

Junge Menschen mit Behinderung – insbesondere auch seelisch behinderte Kinder und junge Menschen im Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe – sind jedoch in vielfältiger Hinsicht auf Hilfe und Unterstützung aus beiden Leistungssystemen angewiesen. Der Teilhabebereich der (seelischen) Gesundheit spielt zudem eine wichtige Rolle, weil er nicht zuletzt häufig ein entscheidender Faktor dafür ist, dass die vom Jugendamt gewährten Hilfen wirken können. Neben den klassisch erzieherischen Leistungen hat die Jugendhilfe deshalb im erforderlichen Umfang auch therapeutische Leistungen zu erbringen (§ 27 Abs. 3 SGB VIII). Hierzu gehören insbesondere die therapeutischen Leistungen, die nicht zum Leistungskatalog der gesetzlichen Krankenversicherung gehören. Anders als in der Krankenversicherung ist in der Kinder- und Jugendhilfe das Ziel der therapeutischen Hilfe immer die *soziale* Rehabilitation.

Derzeit steht bei der Hilfestellung für psychisch kranke und seelisch behinderte Kinder und junge Menschen hingegen vielfach die Hoheit über die je eigene Leistungsgewährung im Vordergrund. Zum notwendigen Ineinandergreifen der Leistungssysteme bedarf es daher stärker der Überwindung der System-Egoismen, indem etwa bei stationären Adaptionsbehandlungen bei Alkohol- und Drogenabhängigkeit junger Menschen Einigung über eine geteilte bzw gemeinsame Finanzierung erzielt wird und die jungen Menschen nicht, wie mitunter mangels Einigung der Kostenträger, von einer SGB V-Einrichtung in eine SGB VIII-Einrichtung wechseln müssen.

Auch die in der Praxis gerade in der Kooperation der Jugendhilfe zur Kinder- und Jugendpsychiatrie im-

mer wieder auftretenden gegenseitigen „Verschiebepunkte“ bedürfen der Bearbeitung. Neben dem gemeinsamen Anerkenntnis, dass der sog. „Drehtüreffekt“, dh der wiederholte Wechsel zwischen den beiden Hilfesystemen von Jugendhilfe und Psychiatrie, Ausdruck des Hilfebedarfs des Kindes bzw Jugendlichen sein kann und somit zum Hilfeverlauf dazu gehört, besteht die Herausforderung insbesondere darin, das notwendige Zusammenspiel der Hilfesysteme möglichst passend ineinandergreifend und mit Blick auf die gemeinsame Zielrichtung eines im Interesse des Kindes bzw Jugendlichen weiterführenden Hilfeprozesses zu gestalten. Dafür ist ein Umsteuern aufseiten der kinder- und jugendpsychiatrischen Krankenhäuser, junge Menschen nicht ohne geeignete jugendhilferechtliche Anschlusshilfe zu entlassen sowie die Träger der öffentlichen Jugend-

hilfe frühzeitig einzubeziehen, ebenso erforderlich, wie es umgekehrt einer proaktiv-offensiven Vorbereitung der Träger der öffentlichen Jugendhilfe zur Gestaltung des Übergangs im Anschluss an einen stationären Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und einer fortlaufenden Einbeziehung der kinder- und jugendpsychiatrischen Expertise in der Hilfeplanung bedarf. Darüber hinaus ist gemeinsam mit den Trägern der freien Jugendhilfe zu überlegen, wie auch „Regeleinrichtungen“ konzeptionell so umgestaltet werden können, dass sie in der Lage sind, sich auch diesen Problemlagen anzunehmen, um der bestehenden Tendenz der Belegung bundesweiter Spezialeinrichtungen nach § 35a SGB VIII und der damit notgedrungenen Herauslösung der jungen Menschen aus ihren lokalen familiären und sozialen Kontexten entgegenzuwirken.

## **D. Schlussbemerkung**

Nicht nur in der Kinder- und Jugendhilfe, auch in der Schulpolitik sind die Folgen der Notwendigkeit zur konkreten Beschreibung, mit welchen Mitteln das Ziel der Inklusion erreicht werden soll, sehr deutlich zu sehen: In vielen Bundesländern dominiert Inklusion allein als politische Vorgabe, alle Kinder in das „Regelsystem“ Schule aufzunehmen. Um dieses Ziel zu erreichen, nimmt man aber offensichtlich in Kauf bzw lässt offen, wie die Qualität des Miteinanders gesichert werden kann. Inklusion beschreibt insofern bislang lediglich das Postulat, dass in einem ergebnisoffenen Prozess von beiden Seiten – der Mehrheitsgesellschaft und den Noch-nicht-Inkludierten – aktives Handeln verlangt wird. Man soll also aufeinander zugehen und sich aufeinander einlassen. Aber was am Ende für eine Schule oder eine Gesellschaft herauskommt, bleibt offen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich fragen, ob der Prozess in Richtung einer „inklusive Gesellschaft“ nicht trotz allem – oder sogar insbesondere – Schonräume braucht, in denen unterschiedliche Interessenlagen, Entwicklungsgeschwindigkeiten und Bedürf-

nisse ihren Platz finden. Wenn die differenzierten Bedürfnisse der Einzelnen tatsächlich als gleichwertig behandelt werden sollen, dann müsste sich die gesellschaftliche Struktur entlang dieser Bedürfnisse entwickeln und eben gerade nicht anhand formaler Ideen wie der eines einheitlichen „Regelsystems“, in dem alle „eingeschlossen“ werden bzw sein sollen. Dann ginge es weniger darum, Ausdifferenzierungen abzuschaffen, als vielmehr Durchlässigkeit zu erhöhen.

Vielleicht hilft der Blick auf das Gegenteil: Der Gegensatz zu einer inklusiven Gesellschaft ist eine, in der sich exklusive Zirkel bilden, die ihre eigenen Normalitätsmaßstäbe schaffen und sich den davon Abweichenden verschließen. Also könnte es zielführender erscheinen, weniger über diejenigen zu diskutieren, die „inkludiert“ werden sollen, als vielmehr die Mechanismen zu analysieren, nach denen Exklusion funktioniert, einschließlich der absehbaren Rückkopplungen und also möglichen Gegenströmungen, die bei einer solchen Entwicklung zu befürchten sind.

**Mitglieder der SFK 1 „Grund- und Strukturfragen des Jugendrechts“:**

Prof. Dr. Dr. h.c. *Reinhard Wiesner*, Rechtsanwalt, Berlin  
(vormals BMFSFJ), Vorsitzender der SFK 1

*Diana Eschelbach*, MPI für Sozialrecht und Sozialpolitik  
München

*Myriam Feldhaus*, StJA Heidelberg

*Jörg Freese*, Deutscher Landkreistag, Berlin

*Christian Grube*, Rechtsanwalt, München  
(vormals VG Hamburg)

Prof. Dr. *Knut Hinrichs*, HAW Hamburg

Prof. Dr. *Matthias Jestaedt*, Universität Freiburg

*Stefanie Krüger*, Bayerischer Bezirkstag  
(vormals BLJA München)

Prof. Dr. *Anne Lenze*, Hochschule Darmstadt

*Thomas Mörsberger*, Rechtsanwalt, Lüneburg/Stuttgart,  
Vorsitzender des DIJuF

Prof. em. Dr. *Johannes Münder*, TU Berlin

*Sybille Nonninger*, LJA Rheinland-Pfalz

*Uta von Pirani*, Bezirksamt Charlottenburg-Wilmersdorf  
von Berlin

*Gila Schindler*, Rechtsanwältin, Heidelberg

*Ulla Schrödl*, KrJA Rhein-Sieg-Kreis

*Axel Stähr*, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und  
Sport, Berlin (im Ruhestand)

*Norbert Struck*, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband  
– Gesamtverband eV

*Guy Walther*, Stadt Frankfurt a. M.

Prof. Dr. *Friederike Wapler*, Universität Frankfurt a. M.

**Beteiligte aus dem DIJuF:**

Dr. *Thomas Meysen*, Fachlicher Leiter

*Lydia Schönecker*, Referentin  
für Kinder- und Jugendhilferecht