

Stellungnahme zur Inklusion an saarländischen Gymnasien

Landeselternvertretung der Gymnasien im Saarland

21. Dezember 2017

Der detaillierten Stellungnahme zur Inklusion an saarländischen Gymnasien vorangestellt ist eine Auflistung unserer Vorschläge in Kurzform. Für eine ausführliche Motivation und Erläuterung sei auf den anschließenden Text verwiesen (Verweise auf die einzelnen Abschnitte stehen am Ende der Vorschläge):

- **An Gymnasien sind bis zum Abitur Behinderungen sowohl im Unterrichtsalltag als auch bei Prüfungen zu berücksichtigen (→ 1, 2).**
- **Saarländische Gymnasien müssen schrittweise zu barrierefreien Schulen ausgebaut werden (→ 2, 3).**
- **Jedes saarländische Gymnasium benötigt eine Fachleiterstelle für Inklusion, ein Inklusionskonzept, mehr Deputatsstunden für die Lehrkräfte sowie nach Bedarf Doppelbesetzungen inklusiver Klassen (→ 4).**
- **In Einzelfällen müssen Möglichkeiten eröffnet werden, das Abitur im geschützten Raum außerhalb großer Klassengemeinschaften abzulegen (→ 4).**
- **Die Einschränkung inhaltlicher Leistungen, die entweder kompensierbar ist oder von geringer Relevanz für den anvisierten Bildungsgang, sollte bis zum Abitur ermöglicht und auf den Zeugnissen vermerkt werden. Insbesondere sind die Regelungen zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu überprüfen (→ 5).**
- **Die Diagnose von Behinderungen ist durch Ärzte oder Schulpsychologen zu leisten, im Landesrecht zu regeln und muss bindend für die Schulen sein (→ 6).**
- **Die Anerkennung von Behinderungen durch die Schule soll festgelegten transparenten Routinen folgen. Die Eltern müssen unaufgefordert über ihre Rechte (Beistand, Anhörung, Einsicht, Begründung der Entscheidungen) informiert werden (→ 6).**
- **Die Ausgestaltung der Nachteilsausgleiche sollte individuell durch einen Schulpsychologen erfolgen und für die Schule bindend sein (→ 7).**
- **Eltern sind auf die Überprüfbarkeit der schulischen und ministeriellen Entscheidungen explizit hinzuweisen (→ 8).**
- **Intensive Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus stellt einen wichtigen Beitrag dar beim Aufbau einer konstruktiven Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die beim Umgang mit Heterogenität besonders wichtig wird (→ 9).**

1 Der Umgang mit Heterogenität an saarländischen Gymnasien

Saarländische Schulpolitik zeichnet sich seit Jahrzehnten dadurch aus, ein besonderes Augenmerk auf die individuelle Entwicklung der Schüler zu legen. Sie reagiert einerseits auf gesellschaftliche Veränderungen und ist andererseits Initiator bei wichtigen Umdenkprozessen. Die Landeselternvertretung der Gymnasien sieht die Landesregierung infolge der geltenden Schulpflicht in einer besonderen Verantwortung. Aufgrund des Rechts der Schüler auf persönliche Entfaltung gehört die Förderung bei besonderer Begabungen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten ebenso wie der Umgang mit Folgen von Behinderungen und Migration zum Schulleben. „Die Umsetzung des Inklusionsgedanken in der schulischen Wirklichkeit ist ein Anspruch, der auch klar und deutlich an die Schulaufsicht gerichtet ist“ (vgl. [Scherr 2015]). In der vorliegenden Stellungnahme formuliert die Landeselternvertretung der Gymnasien ihre Einschätzung zur Lage der Inklusion behinderter Schüler an saarländischen Gymnasien und Vorschläge für Optimierungsmöglichkeiten aus Elternsicht. Beim Umgang mit vorübergehenden Beeinträchtigungen (z.B. längeren Krankheiten oder Verletzungen) kann entsprechend verfahren werden.

Dass das Thema Inklusion auch für die Gymnasien eine hohe Relevanz besitzt, wird durch statistische Erhebungen unter Studierenden an deutschen Universitäten belegt: „Im Sommersemester 2016 haben elf Prozent der Studierenden eine oder mehrere gesundheitliche Beeinträchtigung(en) ..., die sich nach Aussagen der Betroffenen erschwerend auf das Studium auswirkt bzw. auswirken.“ ([Middendorff 2017]), acht Prozent besaßen 2012 einen Schwerbehindertenausweis ([Deutsches Studentenwerk 2012]). Statistiken im Schulbereich liefern zurzeit nur Informationen zu aktenkundigen Förderbedarfen - tatsächlich berücksichtigte auch kleinere Beeinträchtigungen bzw. Bedarfe sind nicht erfasst. Hinweise aus der Medizin liefern jedoch Belege für recht hohe Verbreitungszahlen von Störungen wie AD(H)S ([Schlack 2007]) oder Beeinträchtigungen der Motorik ([Pädiatrie 2013]), die bei 5-7% liegen können und Kinder aller Schulformen betreffen.

Die Landeselternvertretung der Gymnasien tritt ein für eine Bewahrung der starken Rolle gymnasialer Lehrkräfte als Unterrichtsgestalter. Insbesondere im Zusammenhang mit Inklusion werden Warnungen laut vor der „neuen Lernkultur, z.B. (dem) Arbeiten mit Kompetenzrastern und (der) ständigen Selbstkontrolle“, die „Lernende zu Unternehmer(n) ihrer Selbst werden“ lässt (vgl. [Cramer 2014]). [Grauman 2002] weist beispielsweise darauf hin, dass „offener Unterricht nicht mit Beschäftigung der Kinder mit beliebigen Materialien verwechselt und traditioneller, strukturierter Unterricht nicht durch eine Flut nichtssagender und willkürlich ausgewählter Arbeitsblätter und Arbeitsmaterialien ersetzt werden“ darf. Die Elternvertreter verweisen auf Ergebnisse von Metastudien (z.B. [Steffens 2012]), die einen starken lehrerzentrierten Unterricht in das Zentrum des Lernerfolgs stellen.

2 Behinderung aus rechtlicher und ethischer Perspektive

Artikel 3 des Grundgesetzes (Art. 3 III 2 GG) verlangt, dass „niemand ... wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ darf. Eine Behinderung liegt vor, „wenn Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, in Wech-

selwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft gehindert werden können“ [Hellrung 2016]. Die Behindertenrechtskonvention (BRK Art. 1 II) führt aus, dass sich die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen und Faktoren verändern müssen, um dem behinderten Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen. „Der unmittelbare innerstaatlich geltende Rechtsanspruch des Kindes mit Behinderung auf inklusive Bildung“ bezieht sich damit „auf den gleichberechtigten Zugang zu und die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen innerhalb des Bildungssystems“ ([Hellrung 2016]).

„Das Recht auf inklusive Bildung ... erstreckt sich auf alle Schulformen“ (siehe [Hellrung 2016]). Für die Gymnasien ergibt sich deshalb bis zum Ende der Schulzeit der Anspruch, Behinderungen sowohl im Unterrichtsalltag als auch bei Prüfungen und Zulassungsentscheidungen zu berücksichtigen. In Übereinstimmung mit dem Grundgesetz sind Ungleichbehandlungen nicht nur bei schwerwiegenden, sondern bei allen (für den Schulkontext nicht völlig belanglosen) Behinderungen gerechtfertigt. Gymnasien zeichnen sich durch eine zielgleiche Unterrichtung ihrer Schülerschaft aus. Dies schränkt einerseits den Kreis der (behinderten und nicht-behinderten) Schüler in Bezug auf intellektuelle Voraussetzungen und Leistungsbereitschaft ein, gebietet aber andererseits eine Öffnung dieses besonderen schulischen Angebots auch für den Kreis behinderter Schüler durch Senkung von Barrieren.

3 Abbau physischer Barrieren

Die Teilnahme behinderter Schüler am gymnasialen Alltag setzt offensichtliche Umrüstungsmaßnahmen bei Zufahrten, Türen, Treppen, Liften, WCs, Umkleidekabinen und der Gestaltung von Klassenzimmern voraus (vgl. [Walter-Klose 2015]). Spezielle Technik für im Sehen, Hören oder der Motorik beeinträchtigte Schüler ist ebenso wichtig wie Ruhebereiche bzw. Bewegungspausen für physisch sehr beanspruchte Schüler oder Schüler mit emotionalen bzw. sozialen Beeinträchtigungen, für die der laute, enge und schnelle Schulalltag eine besondere Belastung darstellt. „Zu berücksichtigen sind für inklusive Bildungsprozesse die baulich-räumlichen Voraussetzungen ebenso wie das Bereitstellen von Assistenz, von fachgerechter Pflege und ggf. von Hilfsmitteln sowie die Vermeidung gesundheitlicher Risiken für ein bedürfnis- und behindertengerechtes Leben und Lernen.“, stellt die Kultusministerkonferenz fest ([KMK 2011]). Ohne die Barrierefreiheit aller Schulen als Fernziel aus den Augen zu verlieren, müssen die Schulen den finanziellen Ressourcen entsprechend schrittweise ausgebaut werden.

Um Benachteiligungen bei Behinderungen zu vermeiden, sind nicht nur barrierefreie wohnortnahe Bildungseinrichtungen notwendig, „sondern auch barrierefreie, an den individuellen Fähigkeiten orientierte Wissensvermittlung“ (vgl. [Hellrung 2016]).

4 Behinderung im Unterrichtsalltag

Im Unterrichtsalltag kann es vorkommen, dass Lehrkräfte aus Mangel an zeitlichen und fachlichen Ressourcen ein „ausreichendes“ Zurechtkommen behinderter Schüler als Entscheidungsbasis nehmen und die mittelbaren Folgen fehlender individueller Unterstützung

wesentlich unterschätzen. Bekannt ist beispielsweise, dass sich Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben oder mit graphomotorischen Störungen aus Angst vor Rechtschreibfehlern oder Zeitnot einen extrem knappen und einfachen Schreibstil angewöhnen, was indirekt wiederum zu schlechteren Leistungen in etlichen „schreibintensiven“ Fächern führt. Solchen Entwicklungen muss frühzeitig und unter Einbindung von Experten vorgebeugt werden.

Um Gymnasien in die Lage zu versetzen, mit Heterogenität in größerem Umfang umzugehen, sollte jede Schule ein Inklusionskonzept entwickeln. Die Einrichtung einer Fachleiterstelle für Inklusion mit entsprechender Qualifikation und Deputatsstunden ist ebenso wichtig wie eine Doppelbesetzung (eventuell mit Lernassistenz) inklusiver Klassen in Abhängigkeit von der Zusammensetzung der Schülerschaft. Lehrkräfte benötigen mehr außerunterrichtliche Zeit zur individuellen Begleitung der Schüler, für einen intensiven Austausch mit ihren Eltern und für Teamwork innerhalb des Kollegiums, das im Kontext von Inklusion besonders wichtig ist. Die Elternvertreter nehmen eine Perspektivenänderung in der Lehrerschaft wahr, die mit der gesellschaftlichen einhergeht und die Würde des behinderten Schülers in den Fokus der Bemühungen rückt. Es sind jedoch weitere Lernprozesse und Diskurse notwendig, um die – besonders an Gymnasien vorkommende – Normalitätserwartung zu relativieren, und zwar nicht nur im Lehrerkollegium sondern auch bei Mitschülern und deren Eltern. Lehrerbildung (siehe [Abelein 2015], [Walter-Klose 2015]) bzw. Fortbildungen müssen verpflichtend um Grundlagen der Inklusion erweitert werden (vgl. [Deckert-Peaceman 2015]). Eine Nachbearbeitung der Lerninhalte durch Begleitung und Beratung im Schulalltag ist wünschenswert. Angeboten werden sollten Fortbildung zu speziellen Beeinträchtigungen bzw. möglicher Berücksichtigung im Unterricht. Der Zugang zu Expertenwissen von z.B. Förderschullehrern, Psychologen, Sozialarbeitern und Ärzten muss erleichtert, Wartezeiten minimiert werden. [Drieschner 2014] mahnt an: „Die sich im Kern aus mangelnder Ressourcenausstattung ergebenden Umsetzungsprobleme inklusiven Unterrichts werden mitunter argumentativ zur Folge fehlender Bereitschaft und mangelndem Willen der Lehrkräfte transformiert.“. Die Landeselternvertretung der Gymnasien warnt vor einer sich andeutenden Überforderung der Lehrkräfte und fordert eine deutliche Entlastung der gymnasialen Lehrkräfte durch Reduzierung von Unterrichtszeit und externe Unterstützung.

Besonders „Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (stellen) eine große Herausforderung im Schulalltag dar, die auf Seiten von Lehrkräften zu Überforderungen und Ausschlussimpulsen führen kann.“ ([Bretländer 2015]). „Um diese Schüler entsteht ... sehr häufig eine gereizte Energie, die geprägt ist von Gefühlen wie Hilflosigkeit und (berechtigter) Angst vor Versagen bei den Erwachsenen. Diese als äußerst unangenehm erlebten Gefühle werden in der Regel ... als Vorwürfe, Ärger und Inkompetenzzuweisungen auf die jeweils anderen projiziert.“ ([Ziebarth 2012]). Im Zusammenhang mit Inklusion lassen sich danach besondere Risiken erkennen, die beachtet werden müssen. So sagt „... eine rein formale Zugehörigkeit zu einer Klasse wenig darüber aus, wie sich die soziale und emotionale Situation einer Schülerin oder eines Schülers darstellt“ ([Ahrbeck 2015]). „Mindestens 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung berichten Schwierigkeiten aufgrund sozialer Ausgrenzung in der Regelschule“ ([Walter-Klose 2015]). Menschen mit Behinderungen sind mit großer Wahrscheinlichkeit unverhältnismäßig stark von Mobbing betroffen (vgl. [Chatzitheochari et al. 2016]). Folgen von Mobbing können gravierend und chronisch für die Opfer sein. Deswegen ist besonders im Zusammenhang mit Inklusion nicht nur auf die oberflächlich erkennbare Stimmungslage der Klasse zu achten, sondern

die Betroffenen sind regelmäßig nach ihren Erfahrungen im sozialen Miteinander zu fragen. Die vollständige Umsetzung integrierter Inklusion wird in der Literatur kritisch betrachtet: „Vermutlich lösen sie die situativ-kommunikative Einheit des Klassenverbandes auf zugunsten eines Nebeneinanders von miteinander koordinierten, aber parallel zueinander ablaufenden Fördersituation. Ob dafür das Personal zur Verfügung steht, ist offen, und dies definiert eine anspruchsvolle und extrem kostspielige Bedingung des Erfolgs. ... Und dann droht im ungünstigsten Fall die integrierte Klasse ... zu einem Ort der exkludierenden Inklusion zu werden“ ([Stichweh 2013]), der „Kinder in soziale Randlagen bringt, emotional überfordert und innerlich allein lässt“ ([Ahrbeck 2015]). Der Inklusion durch Beschulung im gleichen Umfeld kann dort Grenzen gesetzt werden, wo Rechte anderer stark beeinträchtigt werden, unverhältnismäßige finanzielle oder zeitliche Ressourcen einzusetzen sind, die Umsetzung nicht gelingt oder die behinderten Schüler eine separierende Inklusion im Sinne einer Beschulung in einem besonderen Schutzraum vorziehen (vgl. [Schicke 2013]). „Lediglich der beeinträchtigungsbedingte Ausschluss von Kindern aus dem allgemeinen Bildungssystem ist mit ... UN-KRK und ... UN-BRK unvereinbar“. Eine strenge Verhältnismäßigkeitsprüfung wird vorausgesetzt. Dass saarländische behinderte Schüler auch außerhalb großer Klassengemeinschaften das Abitur ablegen können, muss explizit gefördert werden, z.B. durch den Ausbau von Fernschulen oder anderen individuellen Angeboten (vgl. [Suelmann 2013], [Winkler 2014] und [Hellrung 2016]).

5 Behinderung in Prüfungssituationen

Im Prüfungsrecht an deutschen Schulen gilt das Prinzip der Chancengleichheit, d.h. die Schaffung gleicher Ausgangsbedingungen für das Ablegen von Prüfungsleistungen durch formale Gleichbehandlung aller Schüler (siehe [Niehues 2006]). Die formale Gleichbehandlung kann aber im Falle einer Behinderung benachteiligend sein ([Marwege 2013]). Dabei sind zwei Fälle zu unterscheiden:

1. **Die Behinderung schränkt solche Fähigkeiten ein, die außerhalb der durch die jeweilige Prüfung zu ermittelnden Fähigkeiten liegen und die deshalb den Nachweis einer ansonsten vorhandenen Befähigung erschweren.** Ein Beispiel hierfür sind motorische Probleme beim Schreiben von Hand. Im Sinne des Grundgesetzes müssen in diesem Fall die Prüfungsbedingungen so verändert werden, dass eine materielle Gleichheit mit gesunden Schülern hergestellt wird. Dabei werden die fachlichen Anforderungen NICHT verändert. Laut [KMK 2011] stellt „eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, () eine gleichwertige, zielgleiche Leistung dar“. Bemerkungen über diese Form des Nachteilsausgleichs gehören nicht ins Abschlusszeugnis.
2. **Die Behinderung schränkt inhaltliche Leistungen ein.** Beispiele hierfür sind Leserechtschreib-Störungen im Fach Deutsch, Hörbehinderungen im Fach Musik oder körperliche Behinderungen im Fach Sport. Die Berücksichtigung solcher Behinderungen gestaltet sich wesentlich komplexer. Zwei Fragen müssen im individuellen Fall beantwortet werden:
 - (a) Sind die entsprechenden nicht prüfbaren Kulturtechniken anderweitig kompen-

sierbar? Beispiele hierfür stellen die moderne Diktierssoftware bzw. Rechtschreibkorrekturen in Editoren dar.

- (b) Ist der beeinträchtigte Schüler trotz seiner Behinderung und des dadurch bedingten Ausfalls von Lerninhalten grundsätzlich geeignet, den anvisierten Bildungsgang zu durchlaufen und mit einem entsprechenden Schulabschluss (in unserem Fall dem Abitur) weitere Ausbildungsgänge bzw. ein Studium zu absolvieren? Im Fall des Faches Sport wird diese Frage bereits heute durch das Angebot eines Ersatzfaches im Kurssystem beantwortet. In vielen anderen Fällen ist eine individuelle Abwägung erforderlich.

Werden beide Fragen mit „ja“ beantwortet, kann auf etliche Prüfungsleistungen mit der Annahme einer „unauffälligen“ Leistung verzichtet werden. Allerdings ist in diesem Fall ein Vermerk im Zeugnis aufzunehmen, da ansonsten Kompetenzen attestiert werden, die nicht nachgewiesen wurden (siehe [KMK 2011]).

Den derzeitigen Umgang des Saarlandes mit Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder Rechtschreibens (vgl. [Saarland 2009]) hält die LEV Gymnasien für unzulässig. Die Richtlinie formuliert: „Sind die Leistungen auch nach Weglassen des Nachteilsausgleichs über einen längeren Zeitraum (drei bis sechs Monate) hinweg konstant ausreichend, so ist die Teilnahme an einer besonderen Fördermaßnahme (spezieller Unterricht, Nachteilsausgleiche, Abweichen von den Grundsätzen der Leistungserhebung und Leistungsbewertung) durch die Klassenkonferenz zu beenden.“ Werden die sehr schlecht lernbaren Rechtschreibkompetenzen bei der Bewertung von Prüfungsleistungen einbezogen, so ist eine transparente Benotung der außerhalb dieser Problemzone liegenden Leistungen nicht möglich (z.B. Leistungen in Strukturierung, Argumentationsleistung) und die Benotung wird dem betroffenen Schüler nicht gerecht. Die LEV Gymnasien fordert - wenn der betroffene Schüler dies wünscht - einen Erhalt der Maßnahmen bis zum Abitur, allerdings mit einem entsprechenden Vermerk im Zeugnis.

6 Verfahren bei der Diagnose und Anerkennung einer Behinderung

Aus Gründen der Gerechtigkeit muss die Diagnose einer Behinderung innerhalb eines objektiven und fachlichen Verfahrens erfolgen. Geeignet hierfür sind Fachärzte und Schulpsychologen, die sich bei der Erstellung ihrer Gutachten an Grundlagen wie die ICD 10 GM (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems in der Deutschen Version) und vorhandene Leitlinien halten, und die sich mit jeweils aktuellen Erkenntnissen auseinandersetzen können (beispielsweise den neuesten Anhaltspunkten zur Legasthenie, vgl. [LeFloch 2017]). Diese Verfahren sind durch landesrechtliche Bestimmungen für die Schulen bindend zu regeln. Aktuell strittige Fragen wie z.B. der Status von Dyskalkulie sind juristisch zu klären.

Mit Rücksicht auf den Datenschutz sollten nur solche Informationen an die Schule übermittelt werden, die für ihren Auftrag unbedingt erforderlich sind. Einblicke in komplette Diagnoseergebnisse oder Patientenakten sind nicht zu rechtfertigen. Die Weitergabe der Daten innerhalb der Schule, d.h. zwischen Lehrkräften oder zwischen Lehrkräften und Schülern

darf nur nach ausdrücklicher Einwilligung der Eltern oder der erwachsenen Schüler zur Verwendung ebendieser Daten geschehen.

Lehrkräfte sind vielfach in der Lage, besondere Schwierigkeiten beim Erlernen oder Reproduzieren fachlicher Inhalte festzustellen. Aufgrund fehlender medizinischer oder psychologischer Kenntnisse sind sie aber kaum in der Lage, fundierte Ursachenzuschreibungen vorzunehmen. Auch der Vergleich mit Mitschülern kann aufgrund unterschiedlich zusammengesetzter Klassenverbände zu gravierenden Fehlern führen. Lehrkräfte erfüllen aber eine wichtige Aufgabe, wenn sie frühzeitig auf besondere Schwierigkeiten hinweisen und die Suche nach möglichen Ursachen anstoßen. Eine Diagnose von Behinderungen durch Lehrkräfte halten die Elternvertreter für ungünstig.

Schwierigkeiten der betroffenen Schüler sind manchmal nur schwer erkennbar und können im Schulalltag „untergehen“, insbesondere wenn die Leistungen der Betroffenen nicht auffallend schlecht sind. Ein Anspruch auf Anerkennung von Behinderungen besteht jedoch unabhängig von den Noten eines Schülers. Es kann durchaus angemessen sein, durch Ausnutzung eines Nachteilsausgleichs in den Bereich sehr guter Zensuren zu kommen oder diesen zu sichern. Das ärztliche Gutachten darf deswegen weder durch eine Klassenkonferenz, die Schulleitung, noch durch einzelne Lehrkräfte in Frage gestellt oder relativiert werden. Die Landeselternvertretung der Gymnasien weist auf § 26 I Nr. 2 VwVfG hin, nach dem die Behörde einen Sachverständigen hinzuziehen muss, wenn sie die besondere Sachkenntnis, die ein bestimmter Sachverhalt erfordert, nicht hat. Im Falle der Diagnose von Behinderungen halten die Elternvertreter dies für offensichtlich.

Die Gültigkeitsdauer eines Attests muss den Vorhersagemöglichkeiten der attestierten Einschränkung entsprechen. Über die gesamte Schuldauer ausgestellte Atteste sind ebenso denkbar wie solche, die einige Monate umfassen und dann überprüft werden müssen. Die Gültigkeit der Anerkennung einer Behinderung darf nicht z.B. dadurch befristet werden, dass bestimmte Schulnoten überschritten werden.

Wichtig für einen reibungsarmen und konfliktfreien Ablauf der Diagnoseanerkennung sind festgeschriebene Routinen, die transparent für Lehrkräfte, Eltern und Schüler sind. Sie sollen standardmäßig bei Ein- oder Umschulungen greifen und durch Beobachtungen von Lehrkräften bzw. von Eltern oder volljährigen Schülern angestoßen werden können. Dabei sind bereits vorliegende gesetzliche Regelungen zu berücksichtigen:

- § 28 VwVfG: Eltern und volljährige Schüler sind vor Erlass des Verwaltungsaktes, also vor der Entscheidung über die Anerkennung einer Behinderung im schulischen Kontext, anzuhören.
- Art. 6 II S. 1 GG: Aufgrund des besonderen Elternrechts haben Eltern darüber hinaus ein Recht auf Akteneinsicht bzw. Bezug von Kopien aus der Schülerakte.
- § 14 I VwVfG: Eltern können sich durch einen Bevollmächtigten vertreten lassen oder einen Beistand zu Verhandlungen und Besprechungen mit Schule oder Schulbehörde mitnehmen, sofern die betreffende Person zum „sachgemäßen Vortrag befähigt ist“.
- §39 I VwVfG: Verwaltungsakte sind schriftlich zu übermitteln und um die wesentlichen tatsächlichen und rechtlichen Entscheidungsgründe, sowie bei Ermessensentscheidungen die Ermessensgesichtspunkte zu ergänzen.

- §58 VwGO, §74 VwGO: Der Verwaltungsakt muss eine Rechtsbehelfsbelehrung beinhalten, wenn er die einmonatige Einspruchsfrist in Gang setzen soll. Ansonsten verlängert sich die Einspruchsfrist auf ein Jahr.

7 Verfahren bei der Festlegung eines Nachteilsausgleichs

Die Diagnose einer Behinderung zieht nicht automatisch die Festlegung eines Nachteilsausgleichs nach sich. Behinderungen mit Auswirkungen auf den schulischen Alltag sind jedoch keine Seltenheit. Umgekehrt ist die Gewährung von Nachteilsausgleichen nicht an die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gekoppelt; es muss nur eine ärztlich attestierte „chronische Krankheit, eine Behinderung oder - in Einzelfällen - eine zeitweilige Beeinträchtigung vorliegen“ (siehe [Kindernetzwerk 2015]). Um der hohen Relevanz der betroffenen Grundrechte und der Komplexität des Umgangs mit Nachteilsausgleichen zu begegnen, sollten grundlegende Vorgaben in landesrechtlichen Bestimmungen festgelegt werden. Untergesetzliche Normen wie Verwaltungsvorschriften oder Handreichungen sind hierfür nicht geeignet. Die Landeselternvertretung der Gymnasien plädiert für gesetzlich festgelegte Rahmenvorgaben für ausgewählte Beeinträchtigungen, die sowohl den betroffenen Schülern als auch den beteiligten Schulpsychologen und Lehrkräften Sicherheit im Umgang mit den Nachteilsausgleichen geben können. Diese Richtlinien sollen bindende Vorgaben enthalten wie z.B. eine Eingrenzung möglicher Zeitzuschläge (evtl. prozentual zur Prüfungszeit) oder die Nicht-Berücksichtigung von Fehlern. Sie können schrittweise auch für weniger verbreitete Behinderungen ausgebaut werden. Auch die Kultusministerkonferenz empfiehlt: „Die Feststellung, ob die Voraussetzung für eine Anpassung der äußeren Prüfungsbedingungen an die Bedürfnisse des betroffenen Prüflings vorliegen, ist eine schulische Entscheidung, die einer landesrechtlichen Regelung bedarf“ ([KMK 2011]).

Die individuelle Betroffenheit der einzelnen Schüler und die unterschiedlichen Anforderungen der einzelnen Fächer können nur im Rahmen einer Ermessensentscheidung berücksichtigt werden. Die Ermessensentscheidung ist durch die gesetzliche Verpflichtung eingeschränkt, die Behinderung so weit wie möglich und so weit wie nötig auszugleichen. Zurzeit sind die Lehrkräfte als Experten für den betroffenen Schüler, den aktuellen Unterricht und die anstehenden Prüfungen oft in der Verantwortung, Nachteilsausgleiche im Detail festzulegen. Diese Entscheidung durch die Lehrkräfte treffen zu lassen, setzt jedoch ein großes Vorwissen über verschiedenste Erkrankungen voraus, bedeutet hohen zeitlichen Aufwand und ist datenschutzrechtlich bedenklich, denn alle mit dem Betroffenen betreuten Lehrkräfte müssen Einblick in Details seines körperlichen, emotionalen oder sozialen Zustands erhalten. Die Landeselternvertretung bezweifelt, dass einzelne Lehrkräfte oder Klassenkonferenzen mit dieser Aufgabe betraut werden sollten. Bei Klassenkonferenzen ergibt sich darüber hinaus das zusätzliche Problem, dass anwesende Eltern- und Schülersprecher Einblick in intime Daten der Betroffenen erhalten. Darüber hinaus gibt es zentrale Prüfungen (z.B. Abitur), über deren konkreten Ablauf auch die Lehrkräfte nicht im Voraus informiert sind – und deren Ablauf durch individuelle Auswahlentscheidungen der Schüler während der Prüfung selbst variieren kann. Ein gewisses Maß an Vereinheitlichung und klaren Vorgaben ist deswegen nötig.

Die Landeselternvertretung der Gymnasien empfiehlt, nach dem Vorbild Bayerns die Schulpsychologen als Schnittstelle zwischen Diagnostik und schulischer Umsetzung zu stärken.

Nach Rücksprache mit den Lehrkräften, medizinischen Experten, Eltern bzw. betroffenen Schülern könnten sie Nachteilsausgleiche beschließen, die für die Schulen bindend sind. Die Lehrkräfte wären von der zusätzlichen Aufgabe dieser komplexen Entscheidung entlastet und die Weitergabe gesundheitsbezogener Daten an die Schulen würde minimiert werden. Sind genauere Kenntnisse über die Behinderung für die schulischen Abläufe notwendig, können diese Daten nach Entbindung von der Schweigepflicht durch die Eltern an die Schule weitergegeben werden. Dieser Ablauf setzt einen Ausbau der schulpsychologischen Versorgung voraus, verringert aber auf der anderen Seite eine ausufernde Beschäftigung von Lehrkräften mit unterrichtsfernen Details und kann so das System Schule stärken. Die Elternvertreter sehen damit die Forderung der KMK umgesetzt: „Eltern und die sie unterstützenden Organisationen bringen die bei der Wahrnehmung ihrer elterlichen Erziehungspflichten angeeigneten Kompetenzen selbstverständlich in diesen partnerschaftlichen Austausch ein. Die Zusammenarbeit der Partner setzt neben Fachwissen auch Kenntnisse über rechtliche Grundlagen und Grundsätze des Handelns in anderen Zuständigkeitsbereichen voraus“ ([KMK 2011]).

Das Verfahren zur Ausgestaltung von Nachteilsausgleichen muss in jedem Falle garantieren, dass

- Zuständigkeiten klar und transparent geregelt sind,
- Abläufe klar und transparent sind, insbesondere bei Schul- oder Lehrerwechseln,
- Entscheidungen mit und ohne Genehmigung durch die Schulaufsicht klar unterschieden und gehandhabt werden,
- die Fachkompetenz für die Entscheidung (bez. der Behinderung und mögliche Ausgleichsmaßnahmen) vorhanden ist,
- der Datenschutz gewahrt ist,
- die Berücksichtigung durch alle Lehrkräfte im Unterricht erfolgt und
- Entscheidung und Mitteilung über Nachteilsausgleiche früh genug vor jeder Prüfung erfolgen und dabei das Elternrecht auf Information erfüllt wird.

Da Nachteilsausgleiche aus dem Grundgesetz folgen, können auch betroffene Schüler bzw. der Eltern nicht auf dieses Grundrecht verzichten. Es kann in Einzelfällen aber sinnvoll sein, auf die *Ausübung* des Grundrechts zu verzichten, z.B. wenn die soziale Situation der Klasse gegen Ungleichbehandlung spricht. „Viele Kinder und Jugendliche ... waren bemüht ... Teil der Klassengemeinschaft zu werden. Dafür verzichteten sie auch auf die Verwendung von Hilfsmitteln oder Nachteilsausgleiche (z.B. Extra-Zeit in Prüfungen bei langsamer Arbeitsgeschwindigkeit), wenn sie befürchteten, dass diese Hilfe dazu führen könnte ausgegrenzt zu werden“ ([Walter-Klose 2015]). Führen vermittelnde Strategien nicht zum gewünschten Erfolg, kann ein Grundrechtsausübungsverzicht durch Eltern oder volljährige Schüler erfolgen, nicht aber durch die Schule.

8 Überprüfbarkeit von Entscheidungen

Der Großteil der Eltern verzichtet auf die Anrufung von Gerichten oder ministeriellen Prüfungsstellen, wenn es um Differenzen bez. schulischer Abläufe geht. Zu groß ist die Sorge davor, dass sich Lehrkräfte persönlich angegriffen fühlen und die Atmosphäre im Unterricht gestört wird. Solche Verfahren dienen jedoch lediglich der sachlichen Klärung rechtlicher Zweifelsfragen. Eltern sind durch ihre Fürsorgepflicht für die Kinder nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet, (zumindest erhebliche) Eingriffe in die Rechte ihrer Kinder abzuwehren. Da sie sich dadurch in unerwünschte Auseinandersetzungen mit denjenigen begeben, die den Unterrichtsalltag mit ihren Kindern verbringen, wünschen sich die Eltern eine staatlich unterstützte Mediation. Um in einem Abhängigkeitsverhältnis in die Lage versetzt zu werden, die eigenen Rechte wahrzunehmen, sind Hilfestellungen erforderlich. Die Landeselternvertretung bittet um die Einrichtung einer zentralen Mediationsstelle (außerhalb der Einzelschule) für die niederschwellige Klärung von Konflikten innerhalb der Schule. Der verstärkte, insbesondere außergerichtliche Austausch kann helfen, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und die Atmosphäre für alle Beteiligten zu verbessern.

Die Entscheidung über die Anerkennung einer Behinderung im schulischen Kontext muss vollständig gerichtlich überprüfbar sein, denn sie betrifft Grundrechte des Schülers. Eine Nicht-Berücksichtigung diagnostizierter Behinderungen liegt nicht im pädagogischen Ermessen einer Lehrkraft. Aus den Amtspflichten ergibt sich für die Schulbehörden, dass Schulen so auszustatten sind, dass dieser Auftrag ausgeführt werden kann. Überlässt man Lehrkräften selber die Diagnose, so ergibt sich umgekehrt die Amtspflicht zur Feststellung einer Behinderung (§ 839 BGB). Die Elternvertreter halten es deswegen – wie bereits argumentiert – für geboten, die Diagnose alleine in die Hand medizinischer oder schulpsychologischer Experten zu legen.

Als Ermessensentscheidungen sind Nachteilsausgleiche daraufhin überprüfbar, ob Ermessensfehler vorliegen (§ 40 VwVfG). In einem Urteil von 2003 bestätigt das Verwaltungsgericht Düsseldorf (Az. 15 L 1418/03) für universitäre Prüfungen, dass bei Vorliegen einer anerkannten Behinderung die Ausgleichsmaßnahme eine „gerichtlich voll überprüfbare, rechtlich gebundene Verwaltungsentscheidung“ ist. Die Landeselternvertretung der Gymnasien hält dies zumindest auf schulische Entscheidungen mit Außenwirkung (z.B. Abitur) für übertragbar.

Nur bei feststellbaren Folgen vermuteter Verfahrensfehler sind diese anzumahnen. Unterrichtsabläufe oder Einzelnoten haben in der Regel keine Auswirkungen und sind deswegen keine Verwaltungsakte. Einsprüche sind hier möglich in Form von Gegendarstellungen, Dienstaufsichtsbeschwerden, Fachaufsichtsbeschwerden oder der Anrufung des Datenschutzbeauftragten. Dagegen stellen Abschlussprüfungsentscheidungen, Zeugnisse und Versetzungen Verwaltungsakte dar, die im vermuteten Fehlerfall einen formalen Widerspruch erfordern.

Verfahrensfehler wie die Nicht-Umsetzung eines Nachteilsausgleichs in einer Prüfung, müssen unmittelbar vom Prüfling gerügt werden (Rügepflicht). Im Kontext Schule ist diese Rügepflicht fragwürdig (vgl. [Marwege 2013]), setzt sie doch bei Minderjährigen nicht nur Kenntnisse über Verfahrensfragen, sondern auch eine Distanz zu ihrem Abhängigkeitsverhältnis innerhalb der Schule voraus. Fehler bei der Umsetzung von Nachteilsausgleichen sind deswegen möglichst zu vermeiden.

Die Folgen von Verfahrensfehlern im Kontext von Nachteilsausgleichen bedeuten oft neue Nachteile für die Betroffenen. Der Anspruch auf die Wiederholung einer Prüfung bedeutet beispielsweise eine zusätzliche Belastung. Deswegen sollten Mängel – wenn möglich – im Vorfeld angemahnt werden. Eine schnelle vorläufige Lösung lässt sich nach § 123 VwGO durch eine einstweilige Anordnung des Gerichts finden, wenn „die Gefahr besteht, dass durch eine Veränderung des bestehenden Zustands die Verwirklichung eines Rechts des Antragstellers vereitelt oder wesentlich erschwert werden könnte.“ Die Veränderung des bestehenden Zustandes läge in diesem Fall im Absolvieren einer Prüfung ohne gewährten Nachteilsausgleich.

9 Das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus

Gesamtgesellschaftliche Veränderungen beeinflussen das Verhältnis zwischen Eltern und Schule, wenn beispielsweise Kinderrechte gestärkt oder die Ausschöpfung von Begabungen gesellschaftlich in den Fokus gestellt werden. Im Zuge der berechtigten Einforderung gesteigerter Ansprüche kann es auch zur Einforderung unberechtigter „codefremder“ Ansprüche kommen, was Schulen als „Anspruchsinflation“ wahrnehmen (vgl. [Schimank 2005]). Diese neuen Ansprüche sind laut Schimank untrennbar verknüpft mit der neuen Erwartung der Gesellschaft an die Selbstverantwortlichkeit jedes ihrer Mitglieder: „Ansprüche der Person sind, aus der Sicht der Gesellschaft, der Preis, der für Einzigartigkeit und Selbstbestimmung zu zahlen ist.“ Schulen können auf den angemessenen und den unangemessenen Erwartungsdruck der Eltern mit konstruktiven Strategien reagieren. Schulen, die intensivere Beratung anbieten, lassen einen Beziehungsumbau zu, durch den „Vertrauen und Solidarität“ entsteht (vgl. [Preuß 2012]). Von einer solchen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft können beide Seiten besonders bei dem komplexen, individuellen und anspruchsvollen Umgang mit behinderten Schülern profitieren. Eltern sind „eine elementare Wissensquelle für die Lehrkräfte“ ([Hemmingsson 2009]). „Menschen mit Behinderungen und, sofern angebracht, ihre Familien sind zudem als Partner und nicht nur als Empfänger von Bildung anzuerkennen“, formuliert auch [Vereinte Nationen 2016].

Die Landeselternvertretung der Gymnasien spricht sich dafür aus, mehr Zeiten und Gelegenheiten für den Austausch zwischen Lehrkräften, Schüler und Eltern zu ermöglichen. Neben geeigneter fachlicher Unterstützung durch externe Kräfte ist hier - wie schon oben angesprochen - eine deutliche Senkung der Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte unabdingbar. Investitionen in zeitliche Ressourcen sehen die Elternvertreter als vielversprechende Hilfe dabei an, Ungerechtigkeiten und unnötige Belastungen für alle am Schulsystem beteiligten abzubauen.

Investitionen in zeitliche, bauliche und fachliche Ressourcen im Bereich schulischer Inklusion sind als Präventionsmaßnahmen anzusehen, die es nachkommenden Generationen erleichtern können, ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben zu führen.

Quellen

- [Abelein 2015] P. Abelein: *Soziale Beziehungen von Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S - eine Herausforderung der inklusiven Beschulung*, In: R. Braches-Chyrek, C. Fischer, C. Mangione, A. Penczek, S. Rahm (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Schule - Unterricht - Profession*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 27-44, 2015
- [Ahrbeck 2015] B. Ahrbeck: *INKLUSION - ein unerreichbares Ideal?*, In: R. Braches-Chyrek, C. Fischer, C. Mangione, A. Penczek, S. Rahm (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Schule - Unterricht - Profession*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 27-44, 2015
- [Bretländer 2015] B. Bretländer: *Sozialarbeit/Sozialpädagogik: relevante Unterstützerinnen inklusiver und demokratiefördernder Prozesse in Regelschulen*, In: R. Braches-Chyrek, C. Fischer, C. Mangione, A. Penczek,
- [Chatzitheochari et al. 2016] S. Chatzitheochari, S. Parsons, L. Platt: *Doubly disadvantaged? Bullying experiences among disabled children and young people in England*. *Sociology* 50.4 (2016): 695-713.
- [Cramer 2014] C. Cramer, M. Harant: *Inklusion - Interdisziplinäre Kritik and Perspektiven von Begriff und Gegenstand*, *Zeitung für Erziehungswissenschaft* 17, 2014
- [Deckert-Peaceman 2015] H. Deckert-Peaceman: *Herausforderung Inklusion - Konsequenzen für das Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern*, In: R. Braches-Chyrek, C. Fischer, C. Mangione, A. Penczek, S. Rahm (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Schule - Unterricht - Profession*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 27-44, 2015
- [Deutsches Studentenwerk 2012] Deutsches Studentenwerk: *Sondererhebung BEST - beeinträchtigt studieren*, 2012
- [Drieschner 2014] E. Drieschner: *Herausforderungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Analyse aus systemtheoretischer Perspektive*, in E. Drieschner, D. Gaus: *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen*, Springer, 2014.
- [Grauman 2002] O. Graumann: *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: Von lernbehindert bis hochbegabt*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002.
- [Hellrung 2016] C. Hellrung: *Inklusion von Kindern mit Behinderungen als sozialrechtlicher Anspruch*, Dissertation Friedrich-Schiller-Universität Jena, Springer, 2016
- [Hemmingsson 2009] H. Hemmingsson, H. Lidström, L. Nygård: *Use of assistive technology devices in mainstream schools: Student's perspective* In: *American Journal of Occupational Therapy*, H. 63 (4), S. 463-472, 2009
- [Kindernetzwerk 2015] Kindernetzwerk: *Nachteilsausgleich in der Schule - Eine Handreichung für Lehrer und Eltern*, Kindernetzwerk e.V., Aschaffenburg, 2015
- [KMK 2011] Kultusministerkonferenz: *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011

- [LeFloch 2017] A. Le Floch, G. Ropars: *Left-right asymmetrie of the Maxwell spot centroids in adults without and with dyslexia*, Proc. R. Soc. B 284: 20171380, 2017.
- [Marwege 2013] G. Marwege: *Legasthenie und Dyskalkulie in der Schule. Eine verfassungsrechtliche Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der UN-Behindertenrechtskonvention*, Universitätsdrucke Göttingen, 2013
- [Middendorff 2017] E. Middendorff, B. Apolinarski, K. Becker, P. Bornkessel, T. Brandt, S. Heißenberg, J. Poskowsky: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2017.
- [Niehues 2006] N Niehues, J. Rux: *Schul-und Prüfungsrecht*, 4., vollst. neubearb. Aufl., Bd, 1. Jg., 2006
- [Pädiatrie 2013] *Motorische Entwicklungsstörungen - Definition, Untersuchung und Therapie*, Pädiatrie 1/13, Verlag Rosenfluh, 2013.
- [Preuß 2012] B. Preuß: *Hochbegabung, Begabung und Inklusion - Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*, Springer 2012
- [Saarland 2009] *Richtlinien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder Rechtschreibens*, Amtsblatt des Saarlandes vom 3. Dezember 2009
- [Scherr 2015] L. Scherr, A. Stohhacker: *Inklusion als Herausforderung für Schulentwicklung und Schulaufsicht*, In: R. Braches-Chyrek, C. Fischer, C. Mangione, A. Penczek,
- [Schicke 2013] K. Schicke: *Grenzen der inklusiven Schule - Förderbedarf für Schüler/innen mit besonderen Entwicklungsstörungen*, Sonderpädagogik in Berlin, Heft 2/2013
- [Schimank 2005] U. Schimank: *Funktionale Differenzierung und soziale Ungleichheit: Die zwei Gesellschaftstheorien und ihre konflikttheoretische Verknüpfung*. in: U. Schimank: *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurszentrierten Differenzierungstheorie*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005
- [Schlack 2007] R. Schlack, H. Hölling, B.-M. Kurth, M. Huss: *Die Prävalenz der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland*, Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, Springer Medizin Verlag, 2007.
- [Steffens 2012] U. Steffens, D. Höfer: *Die Hattie-Studie*, Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012.
- [Stichweh 2013] R. Stichweh: *Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft - am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems*, Zeitschrift für Inklusion 1/2013.
- [Suelmann 2013] S. Suelmann: *Bildung in der Frauenrechtskonvention, der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen*, Hamburg, 2013

- [Vereinte Nationen 2016] Vereinte Nationen, Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*
- [Walter-Klose 2015] C. Walter-Klose: *Auf dem Weg zu mehr gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Körperbehinderung: Empirische Befunde und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung*, In: R. Braches-Chyrek, C. Fischer, C. Mangione, A. Penczek, S. Rahm (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Schule - Unterricht - Profession. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 27-44, 2015
- [Winkler 2014] M. Winkler: *Kritik der Inklusion-oder: Über die Unvermeidlichkeit von Dialektik in der Pädagogik; ein Essay*, Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits-und Sozialbereich, 34. Jg., Nr. 133, S. 25-39, 2014.
- [Ziebarth 2012] F. Ziebarth: *Eine Schule für alle - am Beispiel der Fläming-Grundschule in Berlin*, In: A. Lanfranchi, J. Steppacher: Schulische Integration gelingt, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-196, 2012