



Prof. Dr. Preuss-Lausitz • TU Berlin
Marchstr. 23 Sekr. 2-6 • D-10587 Berlin

Schleswig-Holsteinischer Landtag
Bildungsausschuss
Zu Hdn. Ole Schmidt
Postfach 7121
24171 Kiel

Schleswig-Holsteinischer Landtag
Umdruck 18/3556

**FAKULTÄT I
GEISTESWISSENSCHAFTEN**

Institut für
Erziehungswissenschaft
Fachgebiet Schulpädagogik

Ihr Zeichen
L 213

Ihre Nachricht vom
30. 9. 2014

Unser Zeichen

Datum
Nov. 2014

☎ (030) 314-73205
E-mail: preuss-lausitz@tu-berlin.de

Stellungnahme zum Thema Inklusion an Schulen.

Bezug: Drucksache 18/2065; 2014-08-26 Bericht der Landesregierung: Inklusion an Schulen.- Drucksache 18/1681; 7. 3. 2014 Antrag der Fraktion der CDU: Inklusion an Schulen entschleunigen.- Drucksache 18/1996; 5. 6. 2014 Antrag der Fraktion der FDP: Neue Lösungswege zur Inklusion in Schulen.

Vorbemerkung

Die erbetene Stellungnahme bezieht sich auf das Konzept der Landesregierung zur Weiterentwicklung auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem und nimmt an entsprechender Stelle Bezug auf die o.a. zwei Anträge.

In die Stellungnahme fließen die integrationspädagogischen Erfahrungen und Untersuchungen in verschiedenen Bundesländern und Staaten der letzten Jahrzehnte ein. Aber da die Stellungnahme von einem Landes-Externen verfasst wurde, sind möglicherweise manche Einschätzungen und Empfehlungen nicht zur vorfindlichen Realität und den administrativen Regelvorgaben in Schleswig-Holstein vollständig anschlussfähig und müssten entsprechend adaptiert werden.

Der Verf. konzentriert sich auf die aus seiner Sicht zentralen strittigen Diskussionspunkte.

Der Bericht der Landesregierung „Inklusion an Schulen“ beeindruckt durch seine problemorientierte, Herausforderungen und strittige Lösungsansätze beschreibende Darstellung. Auch dokumentiert er den diskursiven, alle Akteure einbeziehenden Prozess der Gewinnung eines weitgehend konsensualen Vorgehens. Die dauerhafte Einrichtung eines Runden Tisches und die Einrichtung regionaler Steuerungsgruppen Inklusion unter Einbezie-

hung aller Akteure sind wichtige Elemente auf dem Weg zu einer inklusiven Bildungslandschaft in allen Teilen des Landes.

Nach fünf Jahren Rechtswirksamkeit der UN-BRK in Deutschland kommt solch ein Bericht aus meiner Sicht recht spät. Es gibt daher keinen Grund, einer „Entschleunigung“ das Wort zu reden. Vielmehr ist es wünschenswert, die im Bericht avisierten Umsetzungsschritte sowohl partizipativ als auch zügig zu gehen. Zugleich wäre es sinnvoll, eine *Fortschreibung des Berichts* der Landesregierung an das Parlament – und damit an die Öffentlichkeit – *im Zwei-Jahres-Rhythmus* vorzusehen.

Der Verf. geht in Übereinstimmung mit dem Bericht der Landesregierung ‚Inklusion an Schulen‘ (im Folgenden ‚Bericht‘) von einem *breiten Verständnis von Inklusion* aus, als Ausdruck einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘, die alle Förder- und Unterstützungsbedürfnisse aufgreift und von Anerkennung, Gleichberechtigung und Respekt gegenüber allen Entwicklungsvoraussetzungen, -interessen und -potenzialen von Kindern und Jugendlichen geprägt ist. Daher ist der Hinweis im ‚Bericht‘ auf die Förderung besonderer Begabungen (insbesondere im kognitiven, sportlich-körperlichen, musisch-ästhetischen, sprachlichen und naturwissenschaftlich-technischen Feld) als Teil einer Schulpraxis, die generell auf individuelle Förderung achtet, richtig. Dieser Teil von Inklusion wird jedoch im ‚Bericht‘ nicht im Einzelnen dargestellt. Es ist zu empfehlen, die *Talente-Förderung* als Teil der inklusiven Schulentwicklung in der empfohlenen Fortschreibung mit darzustellen.

Zur Entwicklung des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs in Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein hatte lange Jahre eine im bundesweiten Vergleich geringe allg. sonderpädagogischen Förderquote. Der Ausbau des gemeinsamen Unterrichts (im Folgenden: GU) hat zwar zu einem deutlichen Rückgang der Förderschulquote, nicht jedoch dazu geführt, dass im Sinne kommunizierender Röhren *in gleichem Maße* der Anteil der Kinder in Förderschulen rückgängig war. Nimmt man die (extrem hohen) Förderquoten in ostdeutschen Ländern und in den Stadtstaaten heraus, liegt Schleswig-Holstein inzwischen mit seiner Förderquote über dem Durchschnitt der Flächenländer. Die Gefahr besteht, dass durch die Aufrechterhaltung des sonderpädagogischen Doppelsystems (FöZ und GU) und durch die generelle Beibehaltung der individuellen Vorab-Förderfeststellung *zum Zwecke der Ressourcenzuweisung* die allgemeine Förderquote weiter steigt. Dieser Gefahr kann durch eine auch im ‚Bericht‘ genannte, aber nur als langfristige Perspektive formulierte *Umsteuerung der Ressourcenzuweisung für die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache* (im Folgenden: LES) und durch eine klarere landesweite Definition der Förderbereiche körperlich-motorische Entwicklung, geistige

Entwicklung, Hören, Sehen und Autismus (im Folgenden: KGHSA) entgangen werden. Verschiedene Bundesländer realisieren oder planen entsprechende Verfahren bereits jetzt.

Im ‚Bericht‘ fällt auf, dass – außer bei der langfristigen Perspektive (S. 77f.), im statistischen Anhang und bei der Perspektive von Förderschulen – in der Regel allgemein von sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen wird, eher selten förderbereichsspezifisch argumentiert wird. Eine solche Differenzierung nach sonderpädagogischer Förderung (und Grundausstattung) mindestens im Bereich LES einerseits und den übrigen Förderschwerpunkten andererseits scheint jedoch wünschenswert, vor allem wenn es um Kompetenzen in Bezug auf bestimmte Förderbereiche und um die Definition förderspezifischer Beseitigung von Barrieren durch standardbezogene bauliche, räumliche, materielle und personelle Ausstattung geht.

Verortung sonderpädagogischer Stellen

Der ‚Bericht‘ erörtert die Vor- und Nachteile der Verankerung der sonderpädagogischen Lehrkräftestellen und entscheidet sich – vorläufig – für die Beibehaltung der Verankerung der Stellen in Förderzentren, will jedoch die Personen perspektivisch für mehrere Jahre an eine Schule ‚ausleihen‘, um so die Nachteile des sog. Ambulanzlehrkräftesystems („Reiselehrer“) einzudämmen.

Der Verf. plädiert nachdrücklich dafür, sich nicht erst langfristig für eine andere, differenzierte Lösung zu entscheiden:

- a) In den Förderbereichen KGHSA wird der Förderbedarf durch die neu einzurichtenden regionalen Zentren inklusiver Bildung (ZiB) nach landesweit verbindlichen Kriterien festgestellt, die Stellen der Lehrkräfte mit entsprechender Kompetenz verbleiben als Pool bei den entsprechenden Förderzentren (ggf. auch solche ohne Unterricht) und werden individuumsgebunden den allgemeinen Schulen/Klassen zugeordnet. Bei größeren allgemeinen Schulen und einer weiteren Zunahme von Inklusion aufgrund von Elternwünschen sollten jedoch dauerhaft Personen/Kompetenzen an diesen allgemeinen Schulen, etwa für die Bereiche körperlich-motorische und geistige Entwicklung, vorgehalten werden.
- b) In den Förderbereichen LES wird von einer landesweiten Förderquote (etwa das gegenwärtige Ist oder die auf S. 78 genannten 4%) ausgegangen. Die individuelle Vorab-Feststellung von Förderbedarf mit einem aufwändigen Diagnostikverfahren *ausschließlich für die Ressourcenzuweisung* wird ersetzt durch ein anderes Zuweisungsverfahren; die *notwendige Förderdiagnostik* wird *innerhalb* der Schulen

als Teil der Förderung vorgenommen und dokumentiert. Ein Schulaufsichtsbereich (und danach die Einzelschule) erhält den Anteil Stellen Sonderpädagogik LES *in Bezug auf die gesamte Schülerzahl* der Kl. 1-10¹, modifiziert durch die Einbeziehung von Sozialfaktoren, multipliziert mit einem Lehrkräfte-Stundenanteil. In Brandenburg werden nach diesem Verfahren die rd. 85 sog. Pilot-Grundschulen wie folgt ausgestattet: Für 5% aller Schüler/innen werden je 3,5h Sonderpädagogik LES zugewiesen². Die Schulen entscheiden selbst über den Einsatz, der hier auch die Prävention und die Förderung bei Teilleistungsstörungen enthält. Es gibt eine hohe Zufriedenheit mit diesem Verfahren bei den Schulen (vgl. www.inklusion-brandenburg.de/) und positive Schulleistungseffekte, vgl. www.mbjs.brandenburg.de/). Das Land Berlin plant, verbunden mit einer schul-scharfen Modifizierung nach sozialen Faktoren (Anteil lernmittelbefreite Kinder) das gleiche Verfahren für die Grundschulen, die Integrierte Sekundarschule und die Gemeinschaftsschulen, eine für einen Stadtstaat nachvollziehbare leicht andere Berechnung: landesweit werden für 5,5% aller Schüler/innen à 2,5h Sonderpädagogik für LES berechnet; die Stellen werden in den allgemeinen Schulen verankert (allg. Förderstunden bleiben erhalten).³ Der Gefahr des Missbrauchs durch Einsatz als Vertretungslehrkräfte soll dadurch begegnet werden, dass der Vertretungseinsatz der Sonderpädagogen nicht höher sein darf als bei anderen Lehrkräften auch. Außerdem ist eine anonymisierte einzelschulische Rechenschaftslegung der Verwendung sonderpädagogischer Ressourcen vorgesehen.

Dieses Verfahren ist (für den LES-Bereich) eine Alternativ zu der dauerhaften Stellenverankerung in den Förderschulen LES. Sie ist auch unter demografischen Gesichtspunkten langfristig sinnvoll. Die European Agency for special Needs Education hat dieses sog. Troughput-Verfahren schon seit langem empfohlen.⁴

Der Gefahr der *fachlichen Isolation* von Sonderpädagogen (aller Förderschwerpunkte) in der allgemeinen Schule (die ja auch für einzelne Musik- oder Lateinlehrer

¹ Die Ressourcen für die Kl. 11-12/13 und die beruflichen Schulen müssen mit einem anderen Verfahren errechnet werden.

² Für KGHSa bleibt es bei dem bisherigen Verfahren; die jeweilige Ausstattung richtet sich im Bereich Sonderpädagogik nach der Lehrer-Schüler-Relation in der entsprechenden Förderschule; rechnerisch sind die Kinder zugleich allgemeine Schüler/innen und Teil des grundschulbezogenen Faktors (in Brandenburg: 1,1h pro Kind). Nur dieser Stundenanteil kommt also kostenmäßig durch Inklusion hinzu, der sonderpädagogische Anteil wird ausgabenneutral verlagert.

³ Der Berliner Beirat Inklusion hat vorgeschlagen, einen zusätzlichen 10%-Anteil bei der Schulaufsicht für Schulen und Situationen vorzuhalten, die derzeit besonders umfangreich Inklusion durchführen bzw. für besondere Einzelsituationen. Die Bildungsverwaltung hat diesen Vorschlag in seine Planung übernommen. Vgl. Beirat Inklusive Schule in Berlin, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Wissenschaft, Feb. 2013.

⁴ Meijer, C.J. (Hg.): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. European Agency for Development in Special Needs Education. Middlefart 1999, bes. S. 174ff.

in einer Schule bestehen könnte) kann durch regionale *ständige schulübergreifende Fachkonferenzen* in Verbindung mit professionsbezogener Fortbildung begegnet werden. In größeren allg. Schulen mit mehreren dauerhaften Sonderpädagogen macht darüber hinaus eine eigene Fachkonferenz Sinn.

Die stellenmäßige Verankerung der LES-Kompetenz in den allgemeinen Schulen hat bei der Entwicklung der inklusiven Schule erhebliche Vorteile:

- Sonderpädagogen sind an der allgemeinen Schulentwicklung, an den schulischen Veranstaltungen und auch an der Lösung allgemeiner Herausforderungen beteiligt.
- Ihr ‚Blick aufs einzelne Kind‘ kann durch die dauerhafte, auch informelle Kommunikation im Kollegium die Pädagogik der Vielfalt besser verankern, auch für Projekte der Talentförderung.
- Die von vielen Lehrkräften als herausfordernd erlebten Verhaltensprobleme mancher Schüler/innen können kurzfristiger bearbeitet werden, wenn nicht erst lange vor Schuljahresanfang und für ein ganzes Schuljahr geltende – Anträge auf Förderfeststellung gestellt werden müssen (und aufwändige Diagnostik Förderkapazität bindet), sondern das bestehende (Jahrgangs)Team kurzfristig mit den Sonderpädagogen vor Ort initiativ wird.
- Zugleich erweitert sich der Blick der Sonderpädagogen auf die ganze Bandbreite von kindlichen und jugendlichen Fähigkeiten, Grenzen, Entwicklungen und Ansprüchen. Ihre diagnostische Kompetenz kann für die Analyse der Lernstände *aller* Schüler/innen Eingang finden.
- Für die Schulplanung ist Verlässlichkeit der Ausstattung und personelle Kontinuität gewährleistet.
- Die Förderung kann kurzfristiger und für mehr Kinder eingesetzt werden, als wenn sie individuumsbezogen auf ein ganzes Schuljahr festgelegt ist (was für die Schulstatistik verwirrende Folgen haben kann, weil dann die Gesamtzahl der (eben auch nur zeitweilig) geförderten Kinder steigt.
- Nicht zuletzt kann die innerschulische prozessorientierte Diagnostik und Förderung besser und kontinuierlicher im Team auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und ggf. modifiziert werden.

Ausbildung und Entwicklung sonderpädagogischer Kompetenz.

Es ist zu begrüßen, dass im ‚Bericht‘ die Fortbildung im Mittelpunkt der Qualifikationsmaßnahmen für die inklusive Schule steht, und dass dabei auch die Schullei-

tungen einbezogen werden sollen. Die Erfahrung zeigt, dass die gemeinsame Fortbildung von Sonder- und allg. Lehrkräften und auch die gemeinsame Fortbildung mit Schulsozialarbeitern und anderen Erwachsenen in der Einzelschule förderlich für die Entwicklung einer inklusiven Schulentwicklung und –kultur ist. Die geplante Zertifizierung – die ja eine individuelle Prüfung erworbener Kompetenzen voraussetzt – ist darüberhinaus ein sinnvoller Weg einer fachlichen Erweiterung.

Wenn, wie vorgesehen, die künftigen Sonderpädagogen bis zu 50% ihrer Lehrverpflichtung auch in ihrem Fach unterrichten können, muss sichergestellt werden, dass die oben berechnete Kapazität Sonderpädagogik nicht reduziert, sondern nur personell breiter verteilt wird. In manchen Schulen mit GU werden, gerade aufgrund von Wünschen seitens der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die gern auch ihr Schulfach unterrichten wollen (und dann auch eine *schulfachliche* Anerkennung durch Schüler/innen und Kollegen erhalten), mit dem ‚Rollenwechsel‘ gute Erfahrungen gemacht (das gilt im Übrigen auch für die Mit-)Übernahme als Klassenlehrer/Tutor). Im Land Berlin wird diese Flexibilität künftig (ab WS 2015/16) dadurch gestärkt, dass im Grundschullehramt Sonderpädagogik (mit den üblichen zwei fachlichen Schwerpunkten) *als zweites ‚Fach‘* studierbar ist; im Lehramt berufliche Bildung gilt dies schon jetzt, und im Lehramt Sekundarschule/Gymnasium wird Sonderpädagogik als erstes Fach studierbar; ein eigenständiges Lehramt Sonderpädagogik ist damit integriert in die übrigen drei Lehrämter. Damit wird die sonderpädagogische Kompetenz aus ihrer oft beklagten fachlichen Isolation herausgeführt, ihr Einsatz flexibler und Teil allgemeiner und inklusiver Schulpädagogik.

Innerschulische Koordination

Der Vorschlag, die Stellen LES bei zunehmender Inklusion in den allgemeinen Schulen zu verankern, ist verbunden mit der *Einrichtung einer innerschulischen Koordinierung* aller sonderpädagogischen, sozialpädagogischen und weiteren Personen (u.a. Assistenz/Schulhelfer) und Aktivitäten (am besten auch angebunden an die Schulleitung/Steuerungsgruppe), verbunden mit der Verantwortung für die Kontakte zu den außerschulischen Unterstützungseinrichtungen. In Bremen wird dafür bis 2020 in *allen* Schulen je ein ‚*Zentrum unterstützender Pädagogik*‘ (ZuP) eingerichtet. Die Bündelung aller zusätzlichen Ressourcen und Aktivitäten und die Entscheidung über ihren Einsatz durch die jeweiligen Jahrgangsteams zusammen mit dem ZuP erleichtert die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur. Auf jeden Fall sollte jemand ‚den Hut aufhaben‘; sie/er könnte auch eine entsprechende Fachkonfe-

renz leiten und die innerschulische Fortbildung im gesamten Bereich Förderung organisieren. Falls im Zuge demografischer Entwicklungen Schulstandorte zusammengelegt oder einzelne Standorte geschlossen werden müssen, könnten vormalige Förderschulrektoren/-konrektoren die Leitung solcher ZuP ebenso übernehmen wie Sozialpädagogen des Ganztags.

Schulische Assistenz

Das Land hat die Einführung Schulischer Assistenzstellen mit erheblichen Finanzaufwand beschlossen, zuerst an Grundschulen. Ihr Aufgabenbereich soll nach ‚Bericht‘ in der Unterstützung im Unterricht, bei Projekttagen und bei selbstständigen Tätigkeiten im außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagschule liegen. Eine genauere Aufgabenbestimmung soll vorbereitet werden, „sachgerechte Trägerstrukturen“ sind geplant.

Die Schulen sind selbstverständlich dankbar für jede personelle Unterstützung. Dennoch stellen sich folgende Fragen:

1. Welche Abgrenzung gibt es *gegenüber den Schulsozialarbeitern* (die ja ebenfalls im außerunterrichtlichen Bereich tätig sind)? Welche abrenzbare Qualifikation haben Assistenten bzw. sollen sie durch zertifizierte Fortbildung erhalten?
2. Welche Abgrenzung liegt *gegenüber der Tätigkeit der Sonderpädagogen im Unterricht* vor? Wenn es um Unterstützung im binnendifferenzierten Unterricht oder um mit Sonderpädagogen und Klassenlehrkräften vereinbarte Fördermaßnahmen für einzelne Kinder geht, dann müsste die ohne die Assistenzkräfte erforderliche *sonderpädagogische* Tätigkeit quantitativ teilweise verrechnet werden (etwa bei dem oben vorgeschlagenen Ressourcenmodell für LES). Oder anders: Assistenzkräfte können dann einen Teil der Tätigkeit von Sonderpädagogen übernehmen. Oder sollen Assistenzkräfte nur dann im Unterricht tätig sein, wenn gleichzeitig keine Sonderpädagogen mitwirken? Wenn dies nicht ausgeschlossen ist, macht dann die zeitweise Gleichzeitigkeit von drei Erwachsenen im Unterricht Sinn?
3. Werden die *allgemeinen Lehrkräfte*, mit denen die Assistenzkräfte im Unterricht unterstützend tätig sein sollen, diesen gegenüber, etwa bei Konflikten, weisungsgebunden? Wenn nein, wer hat welche Zuständigkeit? Welche Rolle spielt fachlich, innerschulisch der Träger?

4. Welche Abgrenzung liegt gegenüber den *Schulbegleitern* vor? Die zu Recht im ‚Bericht‘ gelobte Poolbildung (Lübecker Modell) für die Schulbegleiter löst ja noch nicht diese Frage.
5. Sind die Assistenzkräfte in verhaltensmodifikatorischer Kompetenz qualifiziert, damit eine gezielte und evidenzbasierte Bearbeitung von auffälligem Verhalten einzelner Schüler/innen erfolgen kann? Wenn nein, welche spezifische Kompetenz sollen sie besitzen? Wenn ja, wozu braucht es dann Schulsozialarbeiter und Sonderpädagogen mit Kompetenz Verhalten, die ja für diesen Bereich direkt ausgebildet sind?

Die Fragen sollten aus meiner Sicht zügig geklärt werden, auch im Zusammenhang mit der Frage, welche personelle Ausstattung die Schulen auf Dauer für welche – auch abgrenzbaren – Aufgaben erhalten bzw. brauchen. Daher ist es sinnvoll, wenn alle Kostenträger für die verschiedenen Personengruppen (Sonderpädagogen; Schulsozialarbeiter; Assistenzkräfte; Schulbegleiter) ein Gesamtkonzept auf Landesebene erarbeiten.

Schulsozialarbeit und Schulpsychologie. Einbeziehung in ZiB

Die dauerhafte Finanzierung der *Schulsozialarbeit* durch das Land und der Aufwuchs der Stellen für Schulpsychologie sind begrüßenswerte Teile eines Schul- und Erziehungsverständnisses, dass auf die veränderten Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen reagiert und die Pluralisierung von Lebensstilen, aber auch auf die Gefährdungen im Lern- und Entwicklungsprozess von Heranwachsenden reagiert und erweiterte Interventions- und Unterstützungsmaßnahmen anbietet. In diesem Zusammenhang ist unstrittig, dass insbesondere für Kinder und Jugendliche in Risikolagen eine ganzzeitig offene Schule, im Idealfall eine gebundene *Ganztagschule*, sowohl das soziale Lernen unterstützt als auch die erhöhte Chance bietet, dass Risiken in der Lernentwicklung abgebaut werden können. Letzteres ist, wie die Forschung belegt, kein Automatismus.⁵ Daher gilt für die innerschulischen Konzepte und Praxen wie für die Assistenzkräfte, dass die Ziele pro Schule definiert und ihre Umsetzung innerschulisch im Team auf ihre Wirksamkeit geprüft werden sollten. Es ist zu begrüßen, wie der ‚Bericht‘ vorsieht, dass der *Schulpsychologische Dienst* in die regionalen Zentren für inklusive Bildung (ZiB) eingebunden wird (wöchentliche Anwesenheit). Größere Synergieeffekte werden jedoch langfristig nur dann zu erreichen sein, wenn der *Schulpsychologische Dienst auch institutionell ein Teil des ZiB* wird, das sich als multi-

⁵ Vgl. etwa Radisch: Qualität und Wirkung ganztätiger Schulorganisation. Weinheim und München 2009. Vgl. auch Erdsiek-Rave, U. / John-Ohnesorg, M. (Hg.): Gute Ganztagschulen. Berlin 2013.

professionelles regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum (einschließlich einer Ombudsstelle) entwickelt.⁶

Perspektive der Förderzentren

Der Bericht stellt (S. 67) apodiktisch fest, „die Förderzentren bleiben erhalten“. Dabei werden zwei zentrale Einflussfaktoren aus meiner Sicht nicht zureichend berücksichtigt: Die UN-BRK begründet menschenrechtlich das Recht jedes „students with disability“ (in EU-Sprache: „with special education needs“) auf inklusive Bildung. In Deutschland wird dieser Rechtsanspruch als ein Wahlrecht auf inklusive Bildung verstanden und ist schulrechtlich zu verankern. Es ist daher davon auszugehen, dass zunehmend Schüler/innen bzw. ihre Sorgeberechtigten ihr Recht auf inklusive Bildung wahrnehmen wollen, insbesondere dann, wenn die allgemeinen Schulen barrierefrei (im weitesten Sinne) und förderkompetent eingerichtet sind. D.h.: Ein deutlicher kontinuierlicher Rückgang der Schülerzahl in allen Förderschularten ist zugunsten des GU anzunehmen. Zweitens ist die demografische Entwicklung einzubeziehen – vor allem in ländlichen Regionen ist bis 2030 von einem deutlichen Rückgang der allgemeinen Schülerzahl (und damit auch der Schüler mit Förderbedarf) auszugehen. Beide Faktoren werden in den 2020er Jahren dazu führen, dass die Mindestschulgröße einer Reihe von Förderzentren unterschritten wird. Für die Schulträger macht dann die Aufrechterhaltung oder die Grundsanierung einzelner Standorte wenig Sinn.

Erforderlich wäre im Kontext der Schulentwicklungsplanung eine kreisbezogene Planung (bzw. eine Entwicklung von Szenarien mit ggf. unterschiedlichen Annahmen) bis 2025/30 für den realen Anteil von Einschulungskindern der Förderschwerpunkte KGHSA und LES, wie dies für andere Bundesländer vorliegt.⁷ Die Parameter für die Anteile einzelner Förderschwerpunkte sind auf Landesebene in den Bereichen KGHS relativ genau zu definieren, im LES-Bereich können sie auf einen Ist-Zeitraum bezogen werden. Eine Überschreitung der gesamten Förderquote über 6% (für LES landesweit 4%, S. 78, für die übrigen zusammen 2%, entsprechend den langjährigen Daten der KMK) lässt sich jedenfalls nicht mit dem Förderbedarf der Kinder begründen. Die in Tab. 3 im Anhang des ‚Berichts‘ aus-

⁶ Das Land Berlin wird ab 2015 in allen 12 Bezirken solche Beratungs- und Unterstützungszentren haben. Vgl. das Konzept vom März 2014 der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin: Rahmenkonzept für Beratungs- und Unterstützungszentren (BUZ) im Land Berlin. Die Integration des bislang eigenständigen Schulps. Dienstes ist vorgesehen, wird aber aus räumlichen, personellen und anderen Gründen nicht in allen Bezirken sofort realisiert. Vgl. dort.

⁷ Für NRW: Klemm, K. / Preuss-Lausitz, U.: Gutachten Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. MSW Juni 2011. Für Brandenburg: Preuss-Lausitz, U.: Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung. Fraktion Bündnis90/Die Grünen, Potsdam, Nov. 2011.

gewiesenen Extremquoten einzelner Kreise/Städte müssen daher im Einzelnen kritisch geprüft werden.

Zentrum für inklusive Bildung.

Es ist zu begrüßen, dass das Land vorsieht, dass in jedem Kreis /kr.fr. Stadt ein Förderzentrum umgewandelt wird in ein Zentrum für inklusive Bildung ohne Unterricht (ZiB). Diese Zentren sollten über die sonderpädagogische Kompetenz hinaus auch allgemeinpädagogische, sozialpädagogische und schulpsychologische Kompetenz stellenmäßig enthalten. Sie würden so zu multiprofessionellen Beratungs- und Unterstützungszentren der Kreise / kreisfreien Städte. Sie könnten ähnlich wie in Bremen und Hamburg und an anderen Orten auch für die Beratung und Unterstützung bei Verhaltensproblemen tätig sein.⁸ Sie sollten eine neutrale Ombudsstelle haben und eingebunden sein in die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften (der vorschulischen, schulischen, beruflichen und Weiterbildung).

Auch die Entwicklung einzelner Förderstandorte in ‚Schulen ohne Schüler‘ als Koordinierungsstelle für sonderpädagogische Förderung in der Region trägt zur Entwicklung inklusiver Bildungslandschaften bei. Es ist jedoch unklar, warum für den Förderbereich Hören nicht eine Lösung wie für den Bereich Sehen geplant ist. Das im ‚Bericht‘ genannte Argument (Gefahr der Vereinzelung, S. 71) müsste ja für Kinder/Jugendliche mit Förderschwerpunkt Sehen entsprechend gelten – hier soll es aber begrüßenswerterweise beim bisherigen System bleiben. Auch wird an dieser Stelle nicht reflektiert, dass das individuelle Recht, sich inklusiv für die allg. Schule zu entscheiden und die „Peer-Group-Erfahrung“ (ebda) dann ggf. außerschulisch zu sichern, nach UN-BRK gewährleistet werden muss – *verbunden* mit der jeweiligen sächlichen und personellen Unterstützung.

Schwerpunktschulen

In diesem Zusammenhang ist auch die im ‚Bericht‘ genannte Ablehnung des Konzepts von Schwerpunktschulen (S. 36) zu diskutieren. Der Begriff wird in verschiedenen Bundesländern unerschiedlich verwendet. In *Rheinland-Pfalz* gilt er für allg. Schulen, die sich für Integration/Inklusion (im Prinzip *aller* Förderschwerpunkte) entschieden haben und entsprechend vom Land personell ausgestattet werden (dieses Verständnis von Schwerpunktschulen liegt offenkundig auch der Diskussion im ‚Bericht‘ zugrunde). In *Berlin* werden nur solche allg. Schulen und Berufsschulen als Schwerpunktschulen bezeichnet und entwi-

⁸ Vgl. Reiser, H. / Willmann, M. / Urban, M. (Hg.): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn 2007.

ckelt, die – *zusätzlich zu* der für *alle* allg. Schulen geltenden sonderpädagogischen Grundausstattung für Förderung LES – außerdem für einen oder mehrere *weitere* Förderschwerpunkte (KGHS oder A) personell, sächlich und räumlich ausgestattet werden.⁹ Ziel ist es, dass in jedem der 12 Bezirke (mit jeweils rd. 150-300.000 Einwohnern) auch die Kinder mit Beeinträchtigungen im Hören, Sehen, der körperlich-motorischen oder geistigen Entwicklung oder mit autistischen Zügen in ihrem Wohnbezirk allg. Schulen im Primar-, im Sekundarbereich (aller Schulformen) und perspektivisch im beruflichen Schulwesen vorfinden, die den mindestens gleichen Service bieten wie Förderschulen und eine *dauerhafte* entsprechende behinderungsspezifische sonderpädagogische Kompetenz, Ausstattung und Erfahrung an der Schule haben. Ausdrücklich wird nicht ausgeschlossen, dass die Betroffenen bzw. ihre Sorgeberechtigte auch andere allg. Schulen wählen können, etwa aus Gründen bestehender Freundschaften oder aus Schulwegsgründen. Der im ‚Bericht‘ (S. 36) genannten Gefahr, solche Schwerpunktschulen könnten als ‚Problemschulen‘ wahrgenommen werden, wird im Land Berlin dadurch begegnet, dass nicht mehr als drei Kinder mit entsprechendem Förderbedarf pro Klasse aufgenommen werden dürfen.¹⁰

Lehnt man *solche* Schwerpunktschulen ab (die im Flächenstaat mindestens pro Kreis vorgehalten werden müssten), muss geklärt werden, wie allg. Schulen auch im Bereich KGHSA gleichwertig mit Förderschulen/-zentren attraktiv (in der Barrierefreiheit wie bei der Ausstattung) werden, um das Wahlrecht nicht nur formal, sondern auch materiell zu ermöglichen. Falls das nicht geschieht, dient die Ablehnung solcher Schwerpunktschulen faktisch der Aufrechterhaltung der Exklusion in Förderschulen/-zentren.

Evaluation und wissenschaftliche Begleitung

Der Weg zum inklusiven Schulsystem wird im Land Schleswig-Holstein durch den Runden Tisch, durch Regionale Steuerungsgruppen und die Expertenkommission von Bildungs-, Sozialministerium und den Kommunalen Landesverbänden (Schnittstellen Schulrecht/Sozial-/Jugendhilferecht), durch zahlreiche öffentliche Veranstaltungen u.a. partizipativ begleitet. Es fällt jedoch auf, dass für die im ‚Bericht‘ neu vorgesehenen Maßnahmen keine Evaluation vorgesehen ist, die über den Austausch der Beteiligten (mit ihren oft auch interessenbezogenen Wahrnehmungen und Positionen) hinausgeht.

⁹ Die Senatsverwaltung hat 2014 für die Förderschwerpunkte KGHSA jeweils durch Facharbeitsgruppen umfangreiche Empfehlungen für die räumliche, sächliche, personelle Ausstattung und pädagogische Arbeit erarbeiten lassen. Alle Papiere sind bei SenBJW erhältlich.

¹⁰ Vgl. das Konzept der Schwerpunktschule in Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Rahmenkonzept für Schwerpunktschulen im inklusiven Schulsystem. Fassung 24. 9. 2014.- Vgl. auch die Empfehlungen des Berliner Beirats „Inklusive Schule in Berlin“ der Senatsverwaltung für BJW, Feb. 2013, Empfehlung 4 Schwerpunktschulen.

Eine Übersicht über die Evaluationen und wissenschaftlichen Begleitungen zur inklusiven Schulentwicklung in den einzelnen Bundesländern¹¹ macht deutlich, dass es für die Frage der Gelingensbedingungen im inklusiven Unterricht zureichende Erkenntnisse gibt. Die repräsentative IQB-Studie von 2014 bestätigt frühere Forschungsergebnisse, dass das gemeinsame Lernen für Kinder mit den Förderschwerpunkten LES signifikante bessere Lernfortschritte mit sich bringt als in den entsprechenden Förderzentren (bei Kontrolle von kognitiver Grundausstattung, Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft) – im Förderbereich Lernen nach 4 Schuljahren ein Fortschritt von einem (!) Schuljahr in Deutsch und Mathematik, im Förderbereich Sprache in Deutsch (ausgerechnet!) ein Lernfortschritt von einem halben Jahr im Lesen, von einem Jahr im Zuhören (keine Differenz in Mathematik).¹² Auch kann bestätigt werden, dass das Lernen in Diagnose-Förderklassen geringere Lerneffekte hat als die Förderung in der Eingangsstufe¹³. In der internationalen Forschung wird empirisch beobachtet, dass das Lernen *in Sonderklassen innerhalb der allgemeinen Schule* im Vergleich zum inklusiven Lernen in den allgemeinen Klassen für alle Behinderungen bzw. Förderbereiche unabhängig von der Schwere der Beeinträchtigung geringere Lerneffekte und auch Schulabschlüsse als im inklusiven Unterricht mit sich bringt¹⁴. Solche „speziellen Lerngruppen für Schüler mit Förderbedarfen“ in der allgemeinen Schule, wie dies der FDP-Antrag favorisiert und als „dritten Weg“ gefördert sehen will, lassen sich jedenfalls nicht unter Aspekten von Lernförderung begründen. Wer etwa das Ziel hätte, ‚schwierige‘ Kinder in solche gesonderten Lerngruppen abzuschieben, kann damit rechnen, dass in diesen Klassen das Aggressionspotenzial hoch, die Lernwirksamkeit gering und die Belastung der Lehrkräfte steigend ist. Die inklusive Förderung verhaltensschwächerer Kinder kann durch andere Treatments und Konzepte gefördert werden, die fachlich ausgewiesen sind.¹⁵

¹¹ Vgl. Preuss-Lausitz, U.: Wissenschaftlichen Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. www.unesco.de/inklusive_bildung_material_5.html, Feb. 2014.

¹² Vgl. die repräsentativ für Deutschland durchgeführte IQB-Studie Kocaj, A. /Kuhl, P. / Pant, H. A. / Stanat, P.: Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: KZfSS (66), 165-191.- Der Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung wird aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht gesondert ausgewertet.- Im ‚Bericht‘ wird auf S. 12 auf diese Studie hingewiesen. Allerdings dort in Bezug auf Schulabschlüsse – die IQB-Studie bezieht sich jedoch auf das Lernen nach 4 Jahren Primarstufe.- Die geringeren Lernfortschritte in den Förderschulen sind nicht der Arbeit der dortigen Lehrkräfte geschuldet, sondern dem geringeren Anregungsgehalt von Schülern untereinander mit meist belasteten Biografien, die oft auch aus sozial belasteten Familien kommen. Die Arbeit von Lehrkräften in behinderungshomogenen Klassen hat offenkundig eher Sisyphos-Charakter.

¹³ Ergebnisse der Rügener Vergleichs- und Langzeitstudie: Voß, St. /Blumenthal, Y. /Mahlau, K. / Diehl, K. Sikora, K. / Hartke, B.: Evaluationsergebnisse des Projektes ‚Rügener Inklusionsmodell‘ (RIM). Dezember 2013. www.rim.uni-rostock.de/.

¹⁴ Myklebust, J.D.: Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education (33), 2, 76-81.

¹⁵ Vgl. dazu Preuss-Lausitz, U.: Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel, erw. 2. Aufl. 2014.

Andere Aspekte auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung, vor allem jene, die im ‚Bereich‘ als neue Maßnahmen vorgesehen sind und für die es noch keine Evaluation geben kann, sollten durch gezielte wissenschaftliche, prozessorientierte Begleitung in ihrer beabsichtigten Wirkung untersucht werden und dabei laufend Feedbacks zur Optimierung an die zuständigen Entscheider/Akteure liefern. Themen könnten etwa die Assistenzkräfte-Fragen (s.o.), die neuen regionalen ZiB, die Entscheidung für Inklusion bei unterschiedlichen Adressatengruppen (Eltern mit unterschiedlichen sozialen und ethnischen Hintergründen und ohne oder mit mit Kindern unterschiedlicher Beeinträchtigungen), die Wirksamkeit neuer Ansätze in der Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern, aber auch die – gesamte, alle Träger einbeziehenden – Ausgabenentwicklung in unterschiedlichen regionalen Konstellationen sein.

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz