



Bericht

der Landesregierung

Inklusion an Schulen

Federführend ist das Ministerium für Bildung und Wissenschaft

Anlass

Der Landtag hat mit der Drucksache 18/1246 die Landesregierung gebeten, schriftlich den aktuellen Stand zur Umsetzung von Inklusion an den schleswig-holsteinischen Schulen darzustellen. Dabei soll auch die beabsichtigte Schrittfolge aufgezeigt werden, wie auf dem Weg zur Inklusion vor allem die Qualität gesichert und ausgebaut werden kann und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um mehr Kinder mit Förderbedarf in Regelschulen aufzunehmen. Darüber hinaus soll der Bericht die seitens des Landes, der Kommunen und kommunalen Schulträger erforderlichen finanziellen, sächlichen und personellen Ressourcen darstellen, die zur Umsetzung der jeweiligen Teilziele notwendig sind. Des Weiteren soll Auskunft gegeben werden, in welcher Form Aufgaben der schulischen Inklusion in die anstehende Reform der Lehrerbildung eingebracht werden sollen.

Gliederung des Berichts

1	Präambel	4
2	Inklusionskonzept mit der Zusammenfassung der wesentlichen Handlungsfelder: Schleswig-Holsteins Weg zur inklusiven Schule	5
2.1	Das Leitbild Inklusive Schule	5
2.2	Die Ausgangssituation in Schleswig-Holstein	6
2.3	Die einzelnen Handlungsfelder	6
3	Anlage: Detaillierter Bericht: Inklusion an Schulen	15
	Tabellen	
	Zeitstrahl	

1 Präambel

Das 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierte Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) verpflichtet alle Bundesländer und damit auch Schleswig-Holstein, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“.

Schleswig-Holstein ist bereits seit 1990 auf diesem Weg zu einer inklusiven Schule, in der eine heterogene Schülerschaft gemeinsam lernen kann. Gegenwärtig - im Schuljahr 2013/14 - werden 64,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen inklusiv beschult. Dieses Niveau haben wir in den vergangenen rund 20 Jahren in vielen kleinen Schritten erreicht. Nun liegt der Fokus darauf, die Qualität der inklusiven Beschulung durch gezielte Unterstützungsmaßnahmen weiterzuentwickeln.

Die konsequente Umgestaltung einer inklusiven Schule wird mehr und andere Ressourcen verlangen als den Schulen bislang zur Verfügung standen. Weil aber die Mittel, die für diesen schrittweisen Prozess eingesetzt werden können, begrenzt sind, sollen umso mehr die vorhandenen Potenziale effektiver genutzt und die Schulen nach und nach durch zusätzliche Professionen gestärkt werden. Diese Weiterentwicklung soll begleitet sein von einem Dialog, in den die Schulen und ihr Umfeld einbezogen sind; dazu wird der mit dem Runden Tisch und den Regionalkonferenzen zu diesem Konzept begonnene Austausch kontinuierlich fortgeführt werden.

Das Inklusionskonzept „Schleswig-Holsteins Weg zur inklusiven Schule“ beschreibt in zehn Punkten die einzelnen Entwicklungsschritte. Diese werden in der Anlage - ausgehend von der Beschreibung des Status quo - vertieft dargestellt. Daraus ergibt sich für die nächste Dekade der Weg, um die inklusive Schule in einer inklusiven Gesellschaft zu gestalten.

2 Inklusionskonzept mit der Zusammenfassung der wesentlichen Handlungsfelder: Schleswig-Holsteins Weg zur inklusiven Schule

2.1 Das Leitbild Inklusive Schule

Eine inklusive Schule ist offen für alle jungen Menschen. Sie richtet ihren **Unterricht und ihre Organisation auf eine Schülerschaft in der ganzen Bandbreite ihrer Heterogenität** aus. Diese Heterogenität bezieht sich nicht nur auf Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie steht generell für Vielfalt und schließt beispielsweise die Hochbegabung ebenso ein wie den Migrationshintergrund oder unterschiedliche soziale Ausgangslagen.

Eine inklusive Schule begreift Unterschiedlichkeit als Ausdruck von spezifischen Förderbedürfnissen, denen sie Rechnung tragen will und die für alle bereichernd sein können. Die Notwendigkeit, individuell auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen, dient nicht nur den Betroffenen und ihrem Schulerfolg. Dadurch entsteht vielmehr ein für alle anregendes und förderndes Lernumfeld, das Impulse für eine anspruchsvolle, differenzierte Schul- und Unterrichtsentwicklung gibt. Gleichwohl wird auch in Zukunft bei der Frage nach der bestmöglichen Schule für ein Kind oder einen Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dem elterlichen Wahlrecht im Rahmen von § 24 SchulG Rechnung getragen werden.

Eine inklusive Schule verlangt substantielle Veränderungen im Verständnis von Schule, aber auch in ihrer Ausstattung und in ihrer Organisation, damit sie ihren pädagogischen Auftrag erfüllen und von allen Beteiligten uneingeschränkt akzeptiert werden kann. Dieser Gestaltungsauftrag richtet sich jedoch nicht nur an die Schulen und die schulischen Akteure selbst. Vielmehr stellt die Verwirklichung von Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Verpflichtung dar, zu deren Erfüllung Bund, Länder und Kommunen gemeinsam beizutragen haben. Denn die Weiterentwicklung der inklusiven Beschulung muss insbesondere auch gestaltet werden in der Wechselbeziehung zu anderen Institutionen wie der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialhilfe. Und sie verlangt einen fortwährenden Dialog der Schulen mit ihrem Umfeld sowie die kontinuierliche Reflexion des bereits Erreichten.

2.2 Die Ausgangssituation in Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein werden in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 **64,1% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult**. Das heißt von den insgesamt 16.175 Schülerinnen und Schülern, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist, besuchen 10.368 eine allgemeinbildende Schule und 5.807 ein Förderzentrum. Gemessen an der Gesamtschülerzahl - 250.987 Kinder und Jugendliche in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 - haben 6,4% der Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf, dem überwiegend in den allgemeinbildenden Schulen Rechnung getragen wird.

Damit liegt das Land im Vergleich zu anderen Flächenländern deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt. Dieser Weg soll grundsätzlich fortgesetzt werden, wobei es nun vorrangig nicht darauf ankommt, die erreichte Quote weiter zu steigern. Vielmehr wird jetzt der Blick auf die **qualitativen Aspekte des schulischen Inklusionsprozesses** gerichtet sein. Dafür wird ein Konzept vorgelegt, das langfristig und über diese Legislaturperiode hinaus angelegt ist.

2.3 Die einzelnen Handlungsfelder

In jeder Schulart und an jedem Schulstandort müssen schrittweise die Voraussetzungen dafür geschaffen und so weiterentwickelt werden, dass eine Schule die Anforderungen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft grundsätzlich selbst erfüllen kann. Dies erfordert umfangreiche Ressourcen, die das Land nur in mehreren Etappen bereitstellen kann. Daher wird dieses anspruchsvolle Ziel erst mit einer längeren zeitlichen Perspektive zu verwirklichen sein. Denn es erfordert neben ausreichenden **Planstellen für Lehrkräfte** und einer angemessenen **Aus- und Fortbildung** sowie **leistungsfähigen Förderzentren** auch die wirksame Verankerung von **multiprofessionellen Teams** und die **systematische Kooperation mit anderen Leistungs- und Kostenträgern**, die an der Förderung der Schülerinnen und Schüler beteiligt sind.

Diese Weiterentwicklung der inklusiven Schule soll von Landesseite mit folgenden Maßnahmen gestaltet werden:

1. Die Schulen werden durch eine zusätzliche Schulische Assistenz in ihrem pädagogischen Kernbereich gestärkt.

Beginnend mit den Grundschulen wird eine **Schulische Assistenz** aufgebaut, um vor allem diese Schulart mit ihrem sehr heterogenen Schülerspektrum in ihrem pädagogischen Kernbereich systemisch zu stärken und die Schülerinnen und Schüler von Anfang an präventiv zu unterstützen. Dafür sollen - vorbehaltlich der Zustimmung des Haushaltsgesetzgebers - ab 2015 jährlich 13,2 Mio. € für mindestens 314 schulische Assistenzstellen¹ zur Verfügung stehen. **Mittelfristig ist vorgesehen, die übrigen Schularten in gleicher Weise zu unterstützen.**

Zu den Aufgaben und Handlungsfeldern dieser Schulischen Assistenz werden insbesondere auch die Mitarbeit im Unterricht und bei der Planung bzw. Durchführung von Projekttagen gehören sowie außerunterrichtliche pädagogische Aufgaben in eigener Verantwortung (z.B. die Unterstützung des sozialen Lernens oder die Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten auch im Rahmen des Ganztags). Für diese Schulassistenzen werden sachgerechte Trägerstrukturen und ein modularisiertes Fortbildungskonzept erarbeitet, damit sie die inklusive Schule erfolgreich mitgestalten können.

Darüber hinaus wird angestrebt, gemeinsam mit den verschiedenen Leistungs- und Kostenträgern die Schnittstelle zwischen dem (Landes-)Schulrecht und dem (Bundes-)Sozial- bzw. Jugendhilferecht künftig so zu gestalten, dass die vorhandenen Ressourcen auch pädagogisch wirkungsvoller eingesetzt werden können. In einer von Bildungs- und Sozialministerium gemeinsam mit den Kommunalen Landesverbänden vereinbarten Expertenkommission soll deshalb eine Abgrenzung zwischen dem schulischen Auftrag - also dem Kernbereich der pädagogischen Aufgaben - und den sozialhilferechtlichen Leistungen der Jugend- und der Eingliederungshilfe vorgenommen werden.

¹ Bei Teilzeitbeschäftigung erhöht sich die Stellenzahl entsprechend.

2. Der Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik an den allgemeinbildenden Schulen wird transparenter und verlässlicher gestaltet.

Die **Ressourcensteuerung** soll verbessert werden. Zu diesem Zweck werden zum einen im Schuljahr 2014/15 landesweit geltende Parameter entwickelt, nach denen die den Schulämtern zugewiesenen Planstellen für sonderpädagogische Lehrkräfte auf die einzelnen Förderzentren und von diesen wiederum auf die Schulen verteilt werden. Diese Verteilungskriterien werden ab dem Schuljahr 2015/16 zur Anwendung kommen und sollen zwischen Schulaufsicht und Schulen - im Rahmen von **Regionalen Steuerungsgruppen** - regelmäßig erörtert werden, um einen kontinuierlichen Dialogprozess über die Gestaltung einer inklusiven Schule und über die Versorgung mit Ressourcen zu gewährleisten. Zum anderen werden bei der Zuweisung **mehr Kontinuität und personelle Stabilität** angestrebt, sodass die Lehrkräfte für Sonderpädagogik insbesondere den größeren Schulen über mehrere Jahre hinweg verlässlich zur Verfügung stehen. Dabei sollen die Lehrkräfte für Sonderpädagogik dienstrechtlich regelmäßig bei den Förderzentren angebunden bleiben.

Mittelfristig wird auch die **Neugestaltung der Ausbildung und des Einsatzes der Lehrkräfte für Sonderpädagogik** insgesamt zu einer besseren Versorgung führen. Denn durch die erweiterte Ausbildung für den Fachunterricht können diese Lehrkräfte künftig im Umfang bis zur Hälfte ihrer regelmäßigen Arbeitszeit auf Planstellen der allgemeinbildenden Schulen eingesetzt werden. Auf längere Sicht kann so die Zahl der inklusiv tätigen Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Expertise nach und nach deutlich erhöht werden. Diese Entwicklung wird gerade auch kleineren Schulen zugutekommen, die nur über geringe sonderpädagogische Ressourcen verfügen. Deshalb soll zunehmend die heute schon bestehende Möglichkeit, dass Lehrkräfte für Sonderpädagogik **an den Grundschulen und in der Sekundarstufe I Unterricht im studierten Fach erteilen**, im Rahmen vorhandener Ressourcen genutzt werden.

3. Die Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer wird verbessert.

Zum 1. August 2014 tritt das Schleswig-Holsteinische **Lehrkräftebildungsgesetz** in Kraft. Es schafft die Voraussetzungen dafür, dass **Lehrkräfte aller allgemein- und berufsbildenden Schularten** künftig im Studium und im Vorbereitungsdienst die pädagogischen und didaktischen **Basisqualifikationen** für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion erwerben und mit den Grundlagen der Förderdiagnostik vertraut gemacht werden. Für die von der Universität Flensburg angebotenen Masterstudiengänge zum Lehramt an Grundschulen sowie zum Lehramt an Gemeinschaftsschulen gilt dies bereits seit dem Wintersemester 2013/14, sodass diese Lehrkräfte ab 2020 ihre Tätigkeit an den Schulen aufnehmen können.

Die **Lehrkräfte für Sonderpädagogik**, die in Schleswig-Holstein künftig neben zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen auch für den Fachunterricht im allgemeinbildenden Bereich ausgebildet werden, können voraussichtlich ab 2022 in den Schuldienst eintreten. Dadurch wird die sonderpädagogische Fachkompetenz in den Kollegien der Schulen deutlich gestärkt.

4. Die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird im Aufgabenbereich Inklusion gestärkt.

Die **Lehrkräfte, die sich bereits im Landesdienst befinden, sowie diejenigen Lehrkräfte, die in anderen Bundesländern ausgebildet** worden sind und in den schleswig-holsteinischen Schuldienst eintreten, sollen die Möglichkeit erhalten, **ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und besonderen Förderbedarfen weiter zu entwickeln**. Daher wird die Fortbildung der Lehrkräfte im Rahmen der zum Schuljahr 2013/14 begonnenen Fortbildungsinitiative auf das Thema Inklusion in umfassender Weise fokussiert.

Auch die **Schwerpunktprojekte** wie „Niemanden zurücklassen: Lesen macht stark - Mathe macht stark“, „SINUS“ und „Didaktisches Training“ zielen vor diesem Hintergrund darauf ab, die individuelle Förderung im Unterricht weiterzuentwickeln. Darüber hinaus werden verstärkt **Veranstaltungsreihen und**

Zertifikatskurse für Tandems aus Regelschullehrkräften und Lehrkräften der Sonderpädagogik angeboten, um die Schulen bei der Entwicklung von multiprofessionellen Teams zu unterstützen.

Im Rahmen des **Projekts „Inklusion in der Praxis“ (InPrax)**, das vom Bildungsministerium und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH) durchgeführt worden ist, konnte in der schulischen Praxis ermittelt werden, welche Unterstützungsleistungen (beispielsweise im Hinblick auf die Fach-, Fachrichtungs- und Prozessberatung oder auf die Fortbildung) Schulen benötigen, wenn sie Schülerinnen und Schüler in heterogenen Gruppen gemeinsam unterrichten. Es wurden dazu Moderationsteams gebildet, die sich überwiegend aus Lehrkräften mit Erfahrung im gemeinsamen Unterricht zusammensetzten. Die Kompetenzen, die diese Moderatorinnen und Moderatoren durch ihre Arbeit mit den einzelnen Schulen gewonnen haben, sollen jetzt für die beim IQSH angesiedelte **Beratungsstelle „Inklusive Schule“ (BIS)** nutzbar gemacht werden. Diese Einrichtung informiert insbesondere über rechtliche Grundlagen, stellt Beispiele guter Praxis zur Verfügung, sie berät bei dem Prozess einer inklusiven Schulentwicklung, organisiert Fortbildungsveranstaltungen und fördert die Zusammenarbeit von Schulen untereinander.

Auch das **Landesseminar Berufliche Bildung** wird das Aufgabenfeld Inklusion gemeinsam mit den berufsbildenden Schulen in den Blick nehmen. Auf der Basis einer Bestandsaufnahme sollen Konzepte zur inklusiven Beschulung im berufsbildenden Bereich sowie Kooperationsmöglichkeiten mit den allgemeinbildenden Schulen und geeignete Fortbildungsangebote entwickelt werden.

5. Die Schulsozialarbeit wird langfristig durch das Land abgesichert.

Die bisherige Landesfinanzierung für die Schulsozialarbeit wird fortgesetzt. Zugleich übernimmt das Land in vollem Umfang den Anteil an Mitteln, den bislang der Bund für die Schulsozialarbeit aufgebracht hat. Vorbehaltlich der Zustimmung des Haushaltsgesetzgebers **stehen den Kreisen und kreisfreien Städten zur Weiterleitung an die Schulträger ab 2015 regelmäßig 17,7 Mio. € pro Jahr zur Verfügung.**

Mit dieser finanziellen Absicherung von Schulsozialarbeit werden - vorbehaltlich eines entsprechenden Beschlusses des Haushaltsgesetzgebers - einerseits die Voraussetzungen dafür geschaffen, **längerfristige Beschäftigungsverhältnisse** abzuschließen. Andererseits kann nunmehr **ein landesweites Rahmenkonzept für diese Form der Unterstützung von Schulen bei der Erfüllung ihres pädagogischen Auftrags entwickelt** werden. Auf dieser Grundlage sind darüber hinaus auch die **Aufgaben anderer Akteure im Unterstützungsbereich** - insbesondere die Rolle **des Schulpsychologischen Dienstes und der schulischen Erziehungshilfe**, wie sie von den Förderzentren aus geleistet wird - klarer zu fassen.

6. Förderzentren bleiben erhalten.

Förderzentren bleiben flächendeckend als ein bewährtes Unterstützungssystem der inklusiven Beschulung erhalten und werden auch **künftig selbst Schülerinnen und Schüler unterrichten**. Letzteres gilt insbesondere für **Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen oder schweren körperlichen Behinderung**. Darüber hinaus trifft dies beispielsweise auch zu für **Kinder und Jugendliche mit Sinnesschädigungen**, die einen hohen Assistenzbedarf haben und an einem Förderzentrum unter anderem auch von dem „Peer-Group-Effekt“ profitieren können.

Für die an den Förderzentren für geistige Entwicklung sowie für körperliche und motorische Entwicklung tätigen Erzieherinnen und Erzieher wird angestrebt, ihnen künftig den Status als Fachlehrkräfte zu eröffnen, so dass sie ergänzend zu ihren erzieherischen Aufgaben auch eigenständig Unterricht erteilen können.

Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen oder sozial-emotionale Entwicklung werden überwiegend inklusiv beschult. Lediglich 22% davon besuchen ein Förderzentrum; perspektivisch soll dieser Anteil weiter verringert werden. Dies geschieht aus der Erwägung heraus, dass gerade diesen jungen Menschen die Gemeinschaft einer Regelschule zugute-

kommt, in der sie erfahrungsgemäß auch eher einen Schulabschluss erwerben.²

7. In jedem Kreis und in jeder kreisfreien Stadt wird mindestens ein Förderzentrum zu einem ‚Zentrum für inklusive Bildung‘ (ZiB) weiterentwickelt.

Aus den größeren Förderzentren, **die selbst keine Schülerinnen und Schüler auf Dauer beschulen**, soll gemeinsam mit den Schulträgern **in jedem Kreis und in jeder kreisfreien Stadt** bis zum Ende der Legislaturperiode mindestens ein Standort zu einem ‚Zentrum für inklusive Bildung‘ (ZiB) weiterentwickelt werden. Zu den **Aufgaben dieser Zentren für inklusive Bildung** wird es unter anderem gehören, im Interesse der Schulen und zu deren Entlastung die Kooperation mit anderen Leistungs- und Kostenträgern - insbesondere der Kinder- und Jugend- bzw. Sozialhilfe - sowie mit anderen Professionen wie der Schulischen Assistenz und der Schulsozialarbeit zu initiieren und zu steuern. Insoweit wird ihnen eine zentrale Rolle bei der Qualitätsentwicklung von multiprofessionellen Teams, bei der Vermittlung guter Beispiele und bei der Entwicklung innovativer Ansätze (wie der „Inklusiv-kooperativen Beschulung“ in Ahrensburg) zukommen, sodass sie für diese Aufgabe eigene Fortbildungsbudgets erhalten sollen.

Eine detaillierte Aufgabenbeschreibung für diese Zentren für inklusive Bildung wird im Schuljahr 2014/15 erarbeitet. Vorgesehen ist, dass dort nach und nach möglichst die **gesamte Bandbreite der sonderpädagogischen Fachrichtungen** vertreten ist und den Schulen zur Verfügung steht. Diese können dann auf die breite Expertise der Förderzentren zurückgreifen, wenn beispielsweise für Kinder und Jugendliche mit einem erheblichen sozial-emotionalen Förderbedarf für einen begrenzten Zeitraum eine ganz spezifische Unterstützung erforderlich erscheint. Eine solche Unterstützung kann unter anderem auch die **temporäre Förderung in separaten Lerngruppen** umfassen.

² Vgl. Klaus Klemm: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2013, S. 7, sowie Aleksander Kocaj: Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 26, 2014, S. 165-191.

8. Der Übergang Schule-Beruf wird verstärkt inklusiv ausgerichtet.

Die **schulische Berufsorientierung** wird ebenfalls im Sinne der Inklusion gestaltet: So wird das Handlungskonzept PLuS (Praxis Lebensplanung und Schule) ab August 2014 einen Schwerpunkt setzen bei den **Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen**, die inklusiv beschult werden. Für **Jugendliche mit den Förderschwerpunkten autistisches Verhalten, Sehen, Hören, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung** werden in Schleswig-Holstein die Programme „**Initiative Inklusion**“ und „**Übergang Schule-Beruf**“ (**ÜSB**) fortgesetzt. Sie beziehen während der letzten beiden Schuljahre die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Integrationsfachdienste in die Berufsorientierung ein und erschließen auf diese Weise den jungen Menschen schon früh eine Perspektive für den allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Ab dem Schuljahr 2014/15 können die **Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**, die neun Jahre lang inklusiv beschult wurden, mit Unterstützung des Landesprogramms „Übergang Schule Beruf“ an den Regionalen Berufsbildungszentren oder den berufsbildenden Schulen im Rahmen eines für sie geeigneten Bildungsganges auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet werden. Schrittweise sollen für diese Gruppe dadurch Alternativen zur Werkstufe der Förderzentren entwickelt werden - aufbauend auf dem **kooperativen Inklusionskonzept „InGE**“ (Inklusion Geistige Entwicklung am Berufsbildungszentrum), einer Zusammenarbeit zwischen der Werkstufe des Förderzentrums Süderbrarup (Schule am Markt) mit der Außenstelle Kappeln des Berufsbildungszentrums Schleswig.

9. Die Stellen des Schulpsychologischen Dienstes werden ausgeweitet.

Bis Ende 2015 soll der **Schulpsychologische Dienst** auf 32 Stellen nahezu verdoppelt werden. Mit dieser Erhöhung können die Aufgabenbereiche Krisenintervention und Lehrergesundheit umfassender als bisher wahrgenommen werden. Zugleich soll die **Leistung des Schulpsychologischen Dienstes** künftig stärker auf den regionalen Bedarf ausgerichtet und fokussiert werden. Deshalb wird der Schulpsychologische Dienst mit seinen spezifischen Hand-

lungsfeldern - insbesondere der **Supervision, der Beratung und Begleitung** aller schulischen Akteure, die durch die inklusive Schule gefordert sind - zukünftig kontinuierlich in die Zentren für inklusive Bildung eingebunden werden und dort mit einem festen wöchentlichen Stundenkontingent verankert sein.

10. Perspektive: Es wird eine sonderpädagogische Grundversorgung entwickelt.

Langfristig soll eine Abkoppelung der Planstellenzuweisung von der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs **zugunsten einer sonderpädagogischen Grundversorgung** - und damit ein grundlegender Paradigmenwechsel - erreicht werden. Denn eine inklusive Schule zeichnet sich gerade dadurch aus, dass jedes Kind in seiner Eigenheit wahrgenommen wird und selbstverständlich die ihm angemessene Unterstützung - unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs - erfährt. Dies wiederum setzt voraus, **dass die Schulen grundsätzlich selbst über die notwendige Ausstattung und Multiprofessionalität verfügen, um den Herausforderungen einer inklusiven Schule gerecht zu werden.** Um dieses Ziel zu erreichen, werden wir verstärkt dafür werben, Schule so zu gestalten, dass diese **qualitativ hohe Grundversorgung verlässlich geschaffen wird.**

Um der großen Herausforderung einer inklusiven Schule in einer inklusiven Gesellschaft gerecht zu werden, sind erhebliche Anstrengungen notwendig. Deshalb werden wir die begonnenen Gespräche mit der kommunalen Familie und allen weiteren Beteiligten kontinuierlich fortsetzen und weiterhin bei der Bundesregierung um eine Unterstützung für diese Aufgabe werben. Denn dieser Weg kann nur in einer Verantwortungsgemeinschaft gestaltet werden - nicht zuletzt auch in dem Wissen, dass die Weichenstellungen der nächsten Dekade einen fortwährenden Reflexions- und Entwicklungsprozess erfordern.

3 Anlage

Detaillierter Bericht: Inklusion an Schulen

Gliederung des detaillierten Berichts:

Inklusion an Schulen

1	Einleitung.....	20
1.1	Der Aufbau des detaillierten Berichts	20
1.2	Der finanzielle Rahmen	21
2	Die rechtlichen Grundlagen einer inklusiven Schule.....	22
2.1	Die rechtliche Bedeutung der BRK	22
2.2	Inklusion als Weiterentwicklung von Integration	23
2.3	Die rechtliche Entwicklung in Schleswig-Holstein	23
2.4	Die Beschlusslage der Kultusministerkonferenz (KMK) zur inklusiven Beschulung	24
3	Die Ausgangslage in Schleswig-Holstein	27
3.1	Die Weite des Begriffs „Inklusion“	27
3.1.1	Kinder und Jugendliche mit Behinderungen	27
3.1.2	Sonderpädagogischer Förderbedarf	28
3.1.3	Inklusion als Sammelbegriff für schulische Problemlagen und Heterogenität insgesamt	28
3.2	Stand der Inklusion in den allgemeinbildenden Schulen	29
3.3	Die Förderzentren als wichtigstes Unterstützungssystem für die inklusive Beschulung	30
3.3.1	Die Aufgaben der Förderzentren nach dem Schulgesetz	31
3.3.2	Die Aufgabenbestimmung in der Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO)	32
3.3.3	Die Mitwirkung an der Planung und Durchführung von Formen des gemeinsamen Unterrichts als zentrale Aufgabe der Förderzentren	32

4	Die Dialogbasis für eine Weiterentwicklung der inklusiven Schule	34
4.1	Regionale Fachgespräche zur Einbindung der schulischen Akteure	34
4.2	Belastungsfaktoren bei der inklusiven Beschulung und Ansatzpunkte für eine Qualitätsverbesserung	34
4.2.1	Der Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik in allgemeinbildenden Schulen	35
4.2.2	Die Bildung von „Schwerpunktschulen“	36
4.2.3	Der Schulpsychologische Dienst und andere Unterstützungssysteme	37
4.3	Der Runde Tisch Inklusion	37
4.4	Fortsetzung des Dialogprozesses	39
5	Das Leitbild und die Handlungsfelder zur Weiterentwicklung der inklusiven Beschulung	41
6	Schulbegleitung und Schulische Assistenz	44
6.1	Erhebliche Steigerungsraten bei der Zahl der Schulbegleitungen	44
6.2	Hoher Kosten- und Verwaltungsaufwand bei mitunter zweifelhafter Effizienz	45
6.3	Große rechtliche Unsicherheit über den Aufgabenbereich der Schulbegleitung	46
6.4	Aufbau einer Schulischen Assistenz	47
6.5	Mögliche Lösungsansätze	47
6.6	Der Mittelbedarf für die Schulassistenz	48
7	Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lehrkräften für Sonderpädagogik.....	50
8	Die Qualifikation der Lehrkräfte als Voraussetzung für eine inklusive Schule.....	53

8.1	Die Ausbildung für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen	53
8.2	Die Ausbildung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik	54
8.3	Die Ausbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen	55
9	Fortbildung	56
10	Schulsozialarbeit	58
10.1	Schulsozialarbeit in Schleswig-Holstein im Rahmen des Schulgesetzes	58
10.2	Weiterer quantitativer und qualitativer Ausbau	60
10.3	Perspektive: landesweites Rahmenkonzept	61
10.4	Erfahrungen mit der Landesförderung von Schulsozialarbeit und Perspektiven	63
10.5	Schulsozialarbeit und Inklusion	65
11	Die Förderzentren	67
11.1	Die Weiterentwicklung einzelner Förderzentren zu Zentren für inklusive Bildung	67
11.2	Die weiteren Förderzentren	69
12	Inklusion in der schulischen Berufsorientierung und in den berufsbildenden Schulen	72
13	Der Schulpsychologische Dienst	75
14	Langfristige Perspektive: sonderpädagogische Grundversorgung und multiprofessionelle Teams an allgemeinbildenden Schulen	77
15	Finanzieller, sächlicher und personeller Ressourcenbedarf	79
15.1	Auswirkungen auf den Landeshaushalt	79

15.2 Auswirkungen auf die kommunalen Haushalte 79

16 Schlussbemerkung..... 81

Tabellen

Zeitstrahl

1 Einleitung

Eine inklusive Schule verlangt weitreichende Veränderungen im Verständnis von Schule, aber auch in ihrer Ausstattung und in ihrer Organisation. Dieser Gestaltungsauftrag richtet sich jedoch nicht nur an die Schulen und die schulischen Akteure selbst. Vielmehr stellt die Verwirklichung von Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Verpflichtung dar, zu deren Erfüllung Bund, Länder und Kommunen gemeinsam beizutragen haben. Dabei muss die Weiterentwicklung einer inklusiven Beschulung eingebettet sein in einen beständigen Dialog mit den Schulen und ihrem sozialen Umfeld, und sie muss zugleich gesehen werden in der Wechselbeziehung zu anderen Institutionen, zu denen insbesondere auch die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Sozialhilfe zählen.

1.1 Der Aufbau des detaillierten Berichts

Vor diesem Hintergrund wird in dem nachfolgenden Bericht zunächst eine Bestandsaufnahme vorgenommen. Sie umfasst die rechtlichen Grundlagen für die inklusive Beschulung (Nr. 2) und beschreibt die jetzige Situation in Schleswig-Holstein insbesondere im Hinblick auf die Zahl der inklusiv beschulten Kinder und Jugendlichen sowie die Aufgaben der Förderzentren und ihrer Lehrkräfte (Nr. 3). In einem anschließenden Abschnitt wird dargelegt, mit welchen Ergebnissen insbesondere in regionalen Fachgesprächen und mit dem Runden Tisch Inklusion über die Weiterentwicklung der inklusiven Beschulung und die möglichen Ansatzpunkte beraten worden ist (Nr. 4). Die Analyse der Situation in Schleswig-Holstein und die Erkenntnisse aus diesen Dialogforen werden nutzbar gemacht für die daraus abgeleiteten Handlungsfelder und die darauf bezogenen Maßnahmen (Nr. 5). Dazu zählen der Aufbau einer Schulischen Assistenz (Nr. 6), die Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lehrkräften für Sonderpädagogik (Nr. 7), die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte (Nr. 8 und 9), der Ausbau der Schulsozialarbeit (Nr. 10), die Organisation der Förderzentren (Nr. 11), die Perspektiven für die berufliche Bildung (Nr. 12) und die Weiterentwicklung des Schulpsychologischen Dienstes (Nr. 13). In Nr. 14 wird eine - langfristige - Perspektive der sonderpädagogischen Grundversorgung und der Verankerung von multiprofessionellen Teams an den allgemeinbildenden Schulen dargestellt. Die finanziellen Auswirkungen werden unter Nr. 15 beschrieben.

1.2 Der finanzielle Rahmen

Die in dem Bericht angekündigten Maßnahmen orientieren sich an den verfügbaren Ressourcen, um dem Gebot der Haushaltskonsolidierung Rechnung zu tragen. Deshalb sollen die zusätzlichen Planstellen, die ab dem Schuljahr 2014/15 zur Verfügung stehen, vorrangig dazu genutzt werden, um die Unterrichtsversorgung der allgemeinbildenden Schulen - und dort der Sekundarstufe I - zu verbessern und die negativen Effekte des Stellenabbaupfades auszugleichen. Darüber hinausgehende Steigerungen, etwa im Bereich der Lehrkräfte für Sonderpädagogik, werden nur auf längere Sicht zu verwirklichen sein.

Gleichwohl lassen sich weitere Verbesserungen erreichen, indem Abläufe transparenter gemacht werden und einheitlichen Standards folgen. In anderen Bereichen sind sogar Zuwächse möglich, wie sich beim Aufbau der Schulischen Assistenz (Nr. 6) und bei der Schulsozialarbeit (Nr. 10) zeigt.

2 Die rechtlichen Grundlagen einer inklusiven Schule

Die Begriffe „Inklusion“ und „inklusive Beschulung“ sind geprägt durch das im Jahr 2006 verabschiedete Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden: BRK), das von der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert worden ist. Für den Bereich der Bildung verpflichtet die BRK die Vertragsstaaten - also die Bundesrepublik Deutschland -, sicherzustellen, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen,¹ hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (Artikel 24 Absatz 2 Buchstabe b BRK).

2.1 Die rechtliche Bedeutung der BRK

Die BRK ist in **innerstaatliches Bundesrecht** transformiert worden. Rechtsansprüche auf bestimmte Leistungen oder konkrete unmittelbare Verpflichtungen ergeben sich daraus grundsätzlich nicht. Die Vertragsstaaten und damit auch die einzelnen Bundesländer sind jedoch verpflichtet, innerhalb ihrer jeweiligen Kompetenzbereiche zur Umsetzung der BRK beizutragen und schrittweise das Recht auf inklusive Bildung im Sinne von Artikel 24 BRK zu verwirklichen. Dem Leitbild der Inklusion und damit dem zentralen Paradigma der BRK entspricht es, wenn Kinder und Jugendliche mit Behinderung in der Gemeinschaft mit anderen beschult werden. Die Verpflichtung auf dieses Leitbild gilt für alle Schularten und Schulen. Die inklusive Beschulung soll dem Wohl der betroffenen Kinder dienen, wie Artikel 7 Absatz 2 BRK bestimmt: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ Deshalb erfährt das Prinzip der inklusiven Beschulung immer dann Einschränkungen, wenn dadurch das Wohl eines Kindes mit Behinderung gefährdet werden könnte. Dasselbe gilt grundsätzlich auch in den Fällen, in denen eine erhebliche Gefahr für das Wohl anderer Kinder besteht.

¹ Die amtliche deutsche Fassung der BRK enthält nicht den Begriff der Inklusion. In der englischen Version lautet die hier zitierte Vorschrift: „Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live“. Im allgemeinen Sprachgebrauch und in der Fachwelt hat sich jedoch der Begriff der „Inklusion“ etabliert.

2.2 Inklusion als Weiterentwicklung von Integration

In ganz Deutschland hat die BRK nach ihrer Ratifizierung sowohl in der Fachwelt als auch im politischen Raum eine intensive Debatte über ein inklusiv ausgerichtetes Bildungs- und Sozialsystem ausgelöst. Denn, so formuliert es der im Jahr 2013 vorgelegte Kinder- und Jugendbericht (BT-Drs. 17/12200), „das ambitionierte Konzept der Inklusion der UN-Konvention geht über die bestehenden Modelle der Integration hinaus“ (a.a.O., Seite 370).

Nach dem Verständnis, das der BRK zugrunde liegt, stellt eine Behinderung sich nicht als ein Defizit dar, sondern sie gehört zur gesamten „normalen Bandbreite des menschlichen Lebens und der menschlichen Gesellschaft“.² Dadurch unterscheidet sich die Inklusion von der Integration, die auf eine (Wieder-)Eingliederung behinderter Menschen in bestehende gesellschaftliche Strukturen zielt. **Inklusion** dagegen **verlangt nicht die An- und Einpassung von Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft, sondern sie fordert, dass „die Lebensumstände, Strukturen und Institutionen dieser Gesellschaft von vornherein so ausgestaltet sein (müssen), dass Behinderte gleichberechtigt an diesen teilhaben können.“**³

2.3 Die rechtliche Entwicklung in Schleswig-Holstein

Gerade Schleswig-Holstein hat früh ein Verständnis von schulischer Bildung konzipiert, das von der Integration und mittlerweile - in ihrer Weiterentwicklung im Sinne der BRK - von der Inklusion der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung geprägt ist. Schon im Jahr 1983 wurde die „**Staatliche Schule für Sehgeschädigte**“ (das heutige Landesförderzentrum Sehen) als „**Schule ohne Schüler**“ gegründet. Von Beginn an war es die (alleinige) Aufgabe dieser Einrichtung, dazu beizutragen, dass sehbehinderte und blinde Schülerinnen und Schüler in Regelschulen unterrichtet werden können (z.B. dadurch, dass das funktionale Sehvermögen ermittelt und Unterrichtsmaterialien entsprechend angepasst werden).

² Kinder- und Jugendbericht (BT-Drs. 17/12200), S. 370

³ Schulbegleitung behinderter Kinder in allgemeinen Schulen: Bestand- und Reformperspektiven, Rechtsgutachten für den Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, erstattet von Universitätsprofessor Dr. Thorsten Kingreen, Lehrstuhl für öffentliches Recht, Sozialrecht und Gesundheitsrecht Universität Regensburg, Dezember 2013, S. 5; Krajewski, Ein Menschenrecht auf integrativen Schulunterricht, JZ 2010, S. 120 f.

Nachdem schon im Jahr 1990 durch das Schulgesetz den „Sonderschulen“ die Aufgabe zugewiesen worden war, auch als „Förderzentren“ zu fungieren und so die Integration von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die allgemeinbildenden Schulen zu unterstützen, entfiel mit der Novellierung des Schulgesetzes im Jahr 2007 der Begriff der Sonderschule gänzlich und wurde durch den des Förderzentrums ersetzt. Ebenfalls im Jahr 1990 wurde die Bestimmung aufgenommen: „Behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler sollen gemeinsam unterrichtet werden, soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler entspricht“ (§ 5 Absatz 2 SchulG). Mit der Novellierung des Schulgesetzes im Jahr 2007 wurde bei einer im Übrigen gleichbleibenden Fassung die Formulierung „behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler“ ersetzt durch „Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeinsam unterrichtet werden“. Mit einer weiteren Änderung im Jahr 2011 fand schließlich der Begriff der inklusiven Beschulung Eingang in das **Schulgesetz. § 4 Absatz 13** benennt sie nunmehr als eines der pädagogischen Ziele⁴ und **verlangt, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung besonders zu unterstützen sind und dass dabei die inklusive Beschulung im Vordergrund steht.**

Der Ressourcenvorbehalt, unter den § 5 Absatz 2 auch in der neuen Fassung des SchulG den gemeinsamen Unterricht weiterhin stellt, wird zwar vielfach kritisiert, weil er sich mit dem Prinzip der inklusiven Beschulung nicht vereinbaren lasse. In der Praxis hat sich jedoch gezeigt, dass er ihrem Ausbau nicht entgegensteht. Denn Schleswig-Holstein weist **mit 64,1% den zweithöchsten Inklusionsanteil** aller Bundesländer auf. Diese hohe Rate dürfte auch damit zu erklären sein, dass der Ressourcenvorbehalt im Lichte der BRK auszulegen ist und ausgelegt wird. Seine restriktive Interpretation wird erst recht geboten sein, wenn die Inklusion als Staatsziel in der Landesverfassung verankert wird (vgl. LT-Drs. 18/2095).

2.4 Die Beschlusslage der Kultusministerkonferenz (KMK) zur inklusiven Beschulung

Auf Bundesebene hat die KMK am 20. Oktober 2011 den Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ gefasst. Sie er-

⁴ § 4 Absatz 13 in der Fassung des SchulG, das am 31.07.2014 in Kraft tritt.

klärt darin: „Es entspricht grundsätzlich dem Wohl aller Kinder und Jugendlichen, dass sie gemeinsam lernen und aufwachsen.“ Hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts stellt der Beschluss fest, dass die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vielfach den Einsatz von Personal mit verschiedener Professionen und Qualifikationen erfordert. Dazu gehöre lehrendes und nicht lehrendes Personal, das „von unterschiedlichen Leistungs- und Kostenträgern zur Verfügung gestellt wird“. Zum nicht lehrenden Personal, das die Tätigkeit der Lehrkräfte im Bildungs- und Erziehungsprozess unterstützt, zählten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einer sozialpädagogischen Ausbildung, Personen mit therapeutischer und pflegerischer Qualifikation sowie Assistenzpersonal.

In dem Beschluss der KMK wird hinzugefügt, es sei dabei vorauszusetzen, **dass sich alle Beteiligten „auf unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit einlassen“ und die Bereitschaft zeigen, sich „selbst gleichzeitig gestaltend und lernend ... einzubringen“**. Darüber hinaus unterstreicht die KMK, dass die inklusive Schule eine Zielvorstellung sei, **„die in einem längerfristigen Prozess zu verwirklichen ist“**. Mit diesen Feststellungen werden im Ansatz schon die komplexen Herausforderungen umrissen, die mit dem Gestaltungsauftrag für eine inklusive Schule verbunden sind. Denn diese Herausforderungen bestehen nicht nur darin, in quantitativer wie qualitativer Hinsicht über die Lehrkräfte zu verfügen, die ein inklusiver Unterricht verlangt. Berührt sind genauso die schulischen Unterstützungssysteme wie die Förderzentren und der Schulpsychologische Dienst, aber auch die Schul- und Jugendhilfeträger, die beispielsweise über die Schulsozialarbeit an der Gestaltung einer inklusiven Schule mitwirken. Wenn Inklusion und inklusiver Unterricht als einer ihrer Teilaspekte bedeuten, dass - wie oben bereits zitiert - „Lebensumstände, Strukturen und Institutionen dieser Gesellschaft von vornherein so ausgestaltet sein (müssen), dass Behinderte gleichberechtigt an diesen teilhaben können“, dann müssen nicht nur die schulischen Akteure selbst sich entsprechend ausrichten und verändern. Vielmehr ist insbesondere auch die Sozial- und die Jugendhilfe einbezogen, soweit sie Leistungen erbringt, mit denen die schulische Bildung unterstützt wird. Dazu zählt namentlich die Schulbegleitung, die auf der Grundlage von § 35a SGB VIII bzw. § 54 Absatz 1 Nr. 1 SGB XII erbracht wird. Diese Einbeziehung kann - wie die Verwirklichung von Inklusion generell - nur in einem auf längere Sicht angelegten Prozess gelingen, weil hier Leistungen betroffen sind, die „im reformbedürftigen

Schnittfeld zwischen unterschiedlichen Finanzierungszuständigkeiten liegen.“⁵

Deshalb muss ein schulisches Inklusionskonzept auch die Institutionen mit in den Blick nehmen, die bislang von außen eine unterstützende Funktion in diesen Schulen ausüben. Denn **Inklusion als Leitprinzip für ein gesamtgesellschaftliches Verständnis vom Umgang mit Behinderung** kann nicht aus einer isolierten, allein an der Schule orientierten Perspektive heraus verwirklicht werden. Vielmehr obliegt auch den Institutionen, die zur Förderung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung verpflichtet sind, die Verantwortung, ihre Rolle zu überprüfen und zu klären, wie im Zuge der Gestaltung einer inklusiven Schule ihr Beitrag möglicherweise neu definiert und organisiert werden muss.

⁵ Kingreen, a.a.O., S. 13, siehe Fußnote 3

3 Die Ausgangslage in Schleswig-Holstein

Die **inklusive Beschulung** steht auch in Schleswig-Holstein wie kaum ein anderes bildungspolitisches Thema im Mittelpunkt einer fachlichen und politischen Diskussion. Denn sie **berührt grundlegend das Verständnis von schulischer Bildung** überhaupt, weil mit ihr das Prinzip des gemeinsamen Unterrichts, der alle Schülerinnen und Schüler einbezieht und in dem sie individuell gefördert werden, konsequent fortgeführt wird.

Die inklusive Beschulung wird dabei von Lehrkräften **vielfach als eine zusätzliche und belastende Aufgabe angesehen**, für die nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stünden. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft beziffert beispielsweise den Mehrbedarf auf 1000 Lehrerplanstellen. Hinzu kommt, dass in der öffentlichen Diskussion häufig unklar bleibt, welche Zielgruppe eigentlich betroffen ist, wenn der Begriff „Inklusion“ verwendet wird. Die inklusive Beschulung wird auch nicht immer als förderlich angesehen; teilweise befürchten Eltern von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Beeinträchtigung, dass ihr Kind in der Gemeinschaft mit anderen Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung isoliert bleibt und keine ausreichende Förderung erfährt.

3.1 Die Weite des Begriffs „Inklusion“

Der Begriff „Inklusion“ wird im schulischen Bereich auf verschiedene Gruppen von Kindern und Jugendlichen bezogen:

3.1.1 Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

Zum einen geht es um Kinder und Jugendliche, die eine Behinderung im Sinne der Definition der BRK aufweisen. Eine **Behinderung** besteht danach „in einer langfristigen **körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigung**, die an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ kann (Artikel 1 BRK). Dieser Begriff der Behinderung ist im Wesentlichen übereinstimmend mit demjenigen, der auch im deutschen Recht im SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) gilt.

3.1.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Darüber hinaus sind Zielgruppe der Inklusion auch junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das Schulgesetz nennt **neun sonderpädagogische Förderschwerpunkte** (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, autistisches Verhalten, dauerhaft kranke Schülerinnen und Schüler - § 45 Absatz 2 Nr. 1 - 9 SchulG). Über den Förderbedarf und den jeweiligen Förderschwerpunkt eines Schülers oder einer Schülerin und das dafür zuständige Förderzentrum entscheidet die untere Schulaufsichtsbehörde (§ 7 der Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung - SoFVO). Diese Verordnung konkretisiert, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf dann vorliegt, wenn Schülerinnen und Schüler „aufgrund ihrer Behinderung, Entwicklung oder chronischen Krankheit“ nur mit besonderer Hilfe am Unterricht teilnehmen können und sonstige Förderung nicht ausreichend ist (§ 3 SoFVO). Das heißt, der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann weiter reichen als derjenige der Behinderung.

3.1.3 Inklusion als Sammelbegriff für schulische Problemlagen und Heterogenität insgesamt

Es bedarf **einer präzisen Abgrenzung der Begriffe Heterogenität und Inklusion**, wenn eine Analyse der schulischen Belastungen und Problemlagen vorgenommen wird. Heterogene Lerngruppen stellen unabhängig von einer inklusiven Entwicklung mittlerweile die Normalität dar. Nicht jedes Kind, das als problematisch in den Blick genommen wird, ist beeinträchtigt oder bedarf einer sonderpädagogischen Förderung auf der Grundlage eines festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Ausgeblendet bleibt zudem einerseits, dass sich in der Schule komplexe soziale Problemlagen abbilden, die nicht als Folge einer stärkeren inklusiven Beschulung entstanden sind und zu denen beispielsweise Armut, Migration und fehlende familiäre Erziehungsverantwortung gehören. Andererseits kann auch angenommen werden, dass vor allem die Änderungen in der Schulstruktur - insbesondere die Abschaffung von Haupt- und Realschulen zugunsten von (künftig nur) Gemeinschaftsschulen - neue Anforderungen und Belastungen gerade für die Lehrkräfte bedeuten, die noch von einem selektiven dreigliedrigen Schulsystem geprägt sind. **Das birgt in der**

Summe die Gefahr, dass Inklusion zur bloßen Chiffre wird, mit der generell die Ursache schulischer Probleme erklärt wird.

3.2 Stand der Inklusion in den allgemeinbildenden Schulen

Die Schulen des Landes sind zunehmend stärker von einer Heterogenität ihrer Schülerschaft geprägt. Dies gilt insbesondere für die Grund- und Gemeinschaftsschulen, deren gesetzlicher Auftrag es ohnehin ist, in einem gemeinsamen Bildungsgang dem unterschiedlichen Stand der Lernentwicklung bzw. der Leistungsmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schülern zu entsprechen (§ 41 Absatz 1 SchulG für die Grundschulen und § 43 Absatz 1 SchulG für die Gemeinschaftsschulen).

Nach der Schulstatistik für das Schuljahr 2013/14 befinden sich 250.987 Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 1 bis 10. Für 16.175 dieser Kinder und Jugendlichen ist ein **sonderpädagogischer Förderbedarf** festgestellt worden.⁶

10.368 (64,1%) davon werden in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet, während 5.807 (35,9%) in Förderzentren aufgenommen sind. **Bezogen auf die Gesamtschülerzahl entspricht dies einer Quote von 4,1% in inklusiver Beschulung (sog. Inklusionsquote) bzw. 2,3% an Förderzentren (sog. Exklusionsquote).** Der beigefügten Tabelle - Übersicht über die Entwicklung der Integration bzw. Inklusion in Schleswig-Holstein - ist zu entnehmen, dass die Umsteuerung von der Beschulung in Förderzentren zur inklusiven Beschulung an allgemeinbildenden Schulen in einem kontinuierlichen Prozess jährlich aufwachsend erfolgt ist (s. Tabelle 1).

Derzeit finden sich die größten Anteile von inklusiv beschulten jungen Menschen in den Förderschwerpunkten Sprache, Sehen und autistisches Verhalten (jeweils 100%), emotionale und soziale Entwicklung (84,9%), Lernen (77,4%), Hören (66,7%) und körperliche und motorische Entwicklung (55,3%). Dagegen wird mit 13,6% der niedrigste Inklusionsanteil im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verzeichnet (zu den Einzelheiten s. Tabelle 2).

Die **Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf**, die eine allgemeinbildende Schule besuchen, verteilen sich jedoch nicht gleichmäßig auf die

⁶ Bei 9.186 dieser Schülerinnen und Schüler handelt es sich um den Förderbedarf Lernen.

einzelnen Schularten. So besuchen **weniger als 2% von ihnen ein Gymnasium**. Auch die Förderschwerpunkte, die bei diesen jungen Menschen festgestellt worden sind, differieren im Hinblick auf die Schularten. So konzentrieren sich Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den Regional- und Gemeinschaftsschulen, während es in den Gymnasien vorwiegend junge Menschen mit Sinnes- und Körperbehinderungen sowie mit einer autistischen Störung sind.

In den **Grundschulen** ist die Quote der Kinder, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist, mit **3,5%** deshalb relativ niedrig,⁷ weil sich in dieser frühen Phase der Lernentwicklung meist noch nicht abschätzen lässt, ob und in welchem Umfang ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Hier sollen zunächst die Möglichkeiten der Prävention ausgeschöpft werden, um zu verhindern, dass die förmliche Feststellung eines solchen Förderbedarfs überhaupt notwendig wird. Diese präventiven Ansätze werden bereits vor und bei dem Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule verfolgt; sie haben sich insbesondere im Bereich der sprachlichen Entwicklung bewährt.

3.3 Die Förderzentren als wichtigstes Unterstützungssystem für die inklusive Beschulung

In Schleswig-Holstein existieren (Stichtag 1.1.2014) insgesamt **108 Förderzentren**. Davon sind 53 eigenständige Förderzentren für Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (insoweit sind hier mehrere Förderschwerpunkte jeweils in einem Zentrum zusammengefasst). Hinzu kommen 25 Förderzentren für geistige und zwei Förderzentren für körperliche und motorische Entwicklung. Bei zwei weiteren Förderzentren sind die Schwerpunkte geistige sowie körperliche und motorische Entwicklung miteinander verbunden. An wiederum zwei andere Förderzentren sind Grundschulen angegliedert (nämlich an ein Förderzentrum für geistige Entwicklung bzw. für Lernen). Es gibt aber auch den umgekehrten Fall, dass Förderzentren als Teil einer allgemeinbildenden Schule bestehen. Dies gilt für 19 Schulen, von denen 14 eine Grundschule und fünf eine Gemeinschaftsschule darstellen, unter denen

⁷ Zur Erläuterung: Bei 5.355 Grundschülerinnen und Grundschulern (von insgesamt 98.243 Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe) ist im Schuljahr 2013/14 ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden. 1.929 dieser Kinder besuchen ein Förderzentrum. 3.426 werden inklusiv beschult; dies entspricht einer Förderquote von 3,5% in der Grundschule.

zwei über eine Oberstufe verfügen. Schließlich sind fünf Förderzentren landesweit tätig: zwei Landesförderzentren für körperliche und motorische Entwicklung, die Landesförderzentren Hören und Sprache bzw. Sehen sowie die Schule Hesterberg für Kinder mit einer psychischen Erkrankung. Hier ist das Land selbst Träger (§ 54 Absatz 2 SchulG), während alle anderen Förderzentren kommunal getragen werden und nur in ihrem jeweiligen regionalen Einzugsbereich wirken. Dabei befinden sich die Förderzentren für geistige Entwicklung ausschließlich in der Trägerschaft der Kreise bzw. der kreisfreien Städte.

15 (regionale) Förderzentren sind „Schulen ohne Schüler“. Sie unterrichten keine eigenen Schülerinnen und Schüler, sondern wirken an der inklusiven Beschulung in allgemeinbildenden Schulen mit.

3.3.1 Die Aufgaben der Förderzentren nach dem Schulgesetz

Nach § 45 Absatz 1 Satz 2 SchulG **nehmen die Förderzentren zum einen Schülerinnen und Schüler auf**, die in anderen Schularten auch mit besonderen Hilfen dauernd oder vorübergehend nicht ausreichend gefördert werden können. **Zum Zweiten „wirken sie an der Planung und Durchführung von Formen des gemeinsamen Unterrichts mit“** (Satz 3), und **zum Dritten** beteiligen sie sich zusammen mit Einrichtungen der Jugendhilfe **„an der Förderung von Kindern, Jugendlichen und Schülerinnen und Schülern zur Vermeidung sonderpädagogischen Förderbedarfs“** (Satz 4).

Den Förderzentren ist damit eine immense Aufgabenfülle zugewiesen. Denn ihre Zuständigkeit erstreckt sich - explizit - nicht allein auf Schülerinnen und Schüler, sondern generell auch auf „Kinder und Jugendliche“ - also unabhängig davon, ob ihnen ein Schülerstatus zukommt. Diese Kompetenzen im außerschulischen Bereich werden praktisch relevant vor allem in Bezug auf die Kindertageseinrichtungen, in denen die Förderzentren präventive Leistungen erbringen, um so die Chancen auf einen erfolgreichen Schulbesuch zu erhöhen (beispielsweise durch eine sprachheilpädagogische Förderung). Darüber hinaus beteiligen sich die Förderzentren auf diesem außerschulischen Feld an der Eingliederung junger Menschen, die in Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht sind und erst wieder an die Schule herangeführt werden müssen.

3.3.2 Die Aufgabenbestimmung in der Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO)

Diese Verordnung enthält ebenfalls eine Aufgabenbeschreibung für die Förderzentren (§ 1). Sie konkretisiert deren Leistungen im vorschulischen Bereich (§ 1 Absatz 2) und in Bezug auf Schülerinnen und Schüler, die sich wegen „erheblicher Erziehungsschwierigkeiten“ in Einrichtungen der Jugendhilfe befinden (Absatz 5). Die **„Planung und Durchführung von Formen gemeinsamen Unterrichts“**, die nach dem Schulgesetz zu den Aufgaben der Förderzentren zählt, wird dort aber nicht näher beschrieben. Die Verordnung gibt ihnen vielmehr auf, Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht - vor allem in der Eingangsphase und der flexiblen Übergangsphase - **zu unterstützen und zu fördern**. Verlangt wird ferner, dass die Förderzentren „zu diesem Zweck“ eng mit den allgemein- und berufsbildenden Schulen zusammenarbeiten (Absatz 3).

3.3.3 Die Mitwirkung an der Planung und Durchführung von Formen des gemeinsamen Unterrichts als zentrale Aufgabe der Förderzentren

Durch die stärkere inklusive Beschulung kommt gerade dieser Aufgabe eine zentrale Bedeutung zu. Bezogen auf die Mitwirkung an der Planung und Durchführung von Formen des gemeinsamen Unterrichts herrscht aber in der bildungspolitischen Diskussion ebenso wie in der Praxis eine unterschiedliche Einschätzung darüber, wie diese Mitwirkung zu gestalten ist und ob sie sich in der jetzigen Form als effektiv erweist. Ein **Ansatzpunkt für Kritik bildet dabei die Tatsache, dass alle Lehrkräfte für Sonderpädagogik⁸ von den Förderzentren aus an die Schulen entsandt werden** und damit nicht zu deren Lehrerkollegien gehören. Der Grund für den so gestalteten Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik liegt vor allem darin, dass die insgesamt niedrige Zahl von 1.785 Planstellen es nicht erlaubt, alle Schulen gleichmäßig mit dort fest installierten Lehrkräften für Sonderpädagogik zu versorgen. Ferner wird gegen eine feste Anbindung dieser Lehrkräfte an allgemeinbildende Schulen in der Fachdiskussion die Sorge geäußert, dass diese im Falle der Versetzung nicht immer fachspezifisch tätig werden, sondern beispielsweise auch oder sogar überwiegend als Vertretungen eingesetzt werden könnten. Schließlich wird geltend gemacht,

⁸ Es wird hier die Berufsbezeichnung des Lehrkräftebildungsgesetzes verwendet (LT-Drs. 18/1760).

dass nur die enge Anbindung an die Förderzentren eine fachliche Weiterentwicklung gewährleiste und einen flexiblen Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik auch dann ermögliche, wenn sich an einer Schule beispielsweise der Förderbedarf ändert und deshalb eine Lehrkraft für Sonderpädagogik mit einer anderen Fachrichtung benötigt wird. Gleichwohl sind aber einige dieser Lehrkräfte mitunter schon über mehrere Jahre hinweg an ein und derselben - in der Regel größeren - Schule tätig.

4 Die Dialogbasis für eine Weiterentwicklung der inklusiven Schule

Die Weiterentwicklung der inklusiven Schule setzt wie der Inklusionsprozess in der Gesellschaft generell voraus, dass dafür eine breite Akzeptanz besteht und dass Veränderungen in der Überzeugung mitgetragen werden, damit ein insgesamt richtiges und für alle Beteiligten lohnendes Ziel zu verfolgen. Deshalb kann ein **Konzept** für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule nicht am „Grünen Tisch“ entstehen, sondern muss in einem auf längere Sicht angelegten, **kontinuierlichen Diskurs** entwickelt und fortgeschrieben werden. Dieses Vorgehen entspricht auch den Bestimmungen der BRK, die in Artikel 4 Absatz 2 verlangt, dass bei der Ausarbeitung und Umsetzung von Rechtsvorschriften oder politischen Konzepten eine aktive Beteiligung der Betroffenen stattfinden soll. Deshalb werden die nachfolgend beschriebenen Dialog- und Beteiligungsforen weitergeführt werden und einen wesentlichen Bestandteil im Gestaltungsprozess einer inklusiven Schule darstellen.

4.1 Regionale Fachgespräche zur Einbindung der schulischen Akteure

Das Bildungsministerium hat im Februar 2014 unter der Leitung von Bildungsministerin Professor Dr. Wende **vier regionale Fachgespräche** durchgeführt, um die Erfahrung und Sichtweisen der schulischen Praxis für die Entwicklung eines Inklusionskonzepts zu nutzen. Beteiligt an diesen Gesprächen, die jeweils von Schulrätinnen und Schulräten organisiert worden sind, waren insbesondere Schulleitungen der allgemeinbildenden Schularten sowie Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht, des Schulpsychologischen Dienstes, der Förderzentren, des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), des Hauptpersonalrats, der Landeselternbeiräte sowie der Kommunen.

4.2 Belastungsfaktoren bei der inklusiven Beschulung und Ansatzpunkte für eine Qualitätsverbesserung

Den Ausgangspunkt aller regionalen Fachgespräche bildete die Frage, welche Probleme bei der inklusiven Beschulung sich aus der Sicht sowohl von allgemeinbildenden Schulen als auch von Förderzentren am drängendsten darstellen. Bei der Beantwortung wurde vor allem hervorgehoben, dass die vorhandenen **Ressourcen an Personal** als insgesamt zu gering empfunden werden. Dabei bezog sich dieser Aspekt nicht allein auf die Ausstattung mit Lehrkräften für Sonderpädagogik. Betont

wurde vielmehr auch, dass es an **Schulassistenz** fehle („helfende Hände“), die insbesondere erforderlich sei beim Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die starke Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Diese Gruppe junger Menschen mit **Unterstützungsbedarf im Bereich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung** wird von den Lehrkräften als diejenige benannt, von der sie sich **am meisten belastet** sehen. Denn diese Schülerinnen und Schüler verlangten ein hohes Maß an Aufmerksamkeit; die von ihnen ausgehenden Störungen erschwerten die Durchführung des Unterrichts oder machten ihn teilweise sogar unmöglich.

Die weiteren Themen, die Gegenstand der Fachgespräche waren, bezogen sich unter dem Aspekt der Qualitätsverbesserung im Rahmen vorhandener Ressourcen vor allem auf den von den Förderzentren gesteuerten Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik oder die Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes und der Schulsozialarbeit, aber auch auf andere Formen schulischer Assistenz. Breiten Raum nahm ferner die Diskussion darüber ein, ob Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorrangig bestimmten allgemeinbildenden Schulen zugewiesen („Schwerpunktschulen“) werden sollen und welche Förderschwerpunkte dafür in Betracht kommen. Zu den wesentlichen Punkten der Beratung zählten schließlich die Möglichkeiten, für Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung zeitlich begrenzt eigene Lerngruppen zu bilden, die sowohl innerhalb der allgemeinbildenden Schule als auch an Förderzentren eingerichtet werden können.

4.2.1 Der Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik in allgemeinbildenden Schulen

Im Hinblick auf den **Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik** befürworteten es vor allem die **größeren Regelschulen**, dass diese Lehrkräfte nicht vom Förderzentrum zu ihnen entsandt werden, sondern **auf Dauer fest in das Kollegium** eingebunden werden. Die Schulen erwarten sich davon eine gemeinsame und kontinuierliche Team- und Unterrichtsentwicklung. Derzeit gingen Ressourcen durch Fahrzeiten und Abstimmungsprozesse verloren. Es fehle auch an der **personellen Kontinuität**, wenn die eingesetzten Lehrkräfte für Sonderpädagogik häufig wechselten. Schulen, denen dauerhaft eine Lehrkraft für Sonderpädagogik zugeordnet ist, beschreiben dies uneingeschränkt als Qualitätsgewinn; sie haben die Erfahrung gemacht, dass

deren Präsenz an der Regelschule nicht nur für die Kinder förderlich sei, sondern auch die Kompetenz der Regelschullehrkräfte erhöht habe. Es müsse jedoch die Möglichkeit eines breiten Austauschs der Lehrkräfte für Sonderpädagogik untereinander gesichert werden, weil dieser notwendig sei für den Erhalt und die Erweiterung ihres Fachwissens. Daher solle es im Interesse dieser Qualitätssicherung bei ihrer **dienstrechtlichen Anbindung an die Förderzentren** bleiben.

Die **Vertreter der allgemeinbildenden Schulen** haben darüber hinaus deutlich gemacht, dass **Standards der sonderpädagogischen Arbeit für den Einsatz in den Regelschulen** festzulegen sowie **transparente und einheitliche Maßstäbe für die Verteilung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik auf die einzelnen Schulen** zu entwickeln seien. Die Zuteilung von Planstellen müsse insgesamt stärker das soziale Umfeld einer Schule berücksichtigen. Denn mitunter gehe es, wie eine Teilnehmerin formulierte, um „Bullerbü versus Bronx“.

Von Seiten der Förderzentren wird hervorgehoben, dass die fachliche Expertise und der Erfolg der sonderpädagogischen Arbeit gefährdet seien, wenn die Lehrkräfte für Sonderpädagogik in das Team der allgemeinbildenden Schulen dauerhaft integriert würden (Gefahr der „Assimilation“). Förderzentren seien für den fachlichen Austausch und die Vernetzung sowie als „Rückzugsraum“ unverzichtbar. Schulleitungen von Förderzentren erfüllten im Kontext inklusiver Schulentwicklung eine wichtige Steuerungsaufgabe. Insbesondere größere Zentren mit verschiedenen fachlichen Schwerpunkten könnten eine multiprofessionelle Beratung leisten. Durch Fahrzeiten und Abstimmungsbedarfe entstehende Reibungsverluste ließen sich durch eine bessere Planung und Kommunikation reduzieren.

4.2.2 Die Bildung von „Schwerpunktschulen“

Das Konzept einer „**Schwerpunktschule**“, nach dem Kinder und Jugendliche mit einer bestimmten Behinderung oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf vorrangig an etwa 250 Standorten beschult werden, **fand keine Zustimmung**. Es wird vielmehr als ein Rückschritt bei der inklusiven Entwicklung angesehen. Auch könne dadurch der Entstehung von „Problemschulen“ Vorschub geleistet werden. Ansätze für eine Konzentration von Förderschwerpunkten an bestimmten Schulen werden allenfalls im Bereich der geistigen oder der körperlichen und motorischen Entwick-

lung mit hohem Assistenzbedarf gesehen, wenn Schülerinnen und Schülern dadurch die für sie wichtige „Peer-Group“-Erfahrung möglich werde. Dasselbe könne etwa auch für junge Menschen mit einer schweren Hörbeeinträchtigung gelten. Befürwortet wird dagegen die Option einer temporären äußeren Differenzierung (bei der die Betroffenen einer Stammklasse zugeordnet sind und bleiben, zu ihrer individuellen Förderung jedoch befristet in eine andere Lerngruppe aufgenommen werden). Insbesondere bei **Schülerinnen und Schülern mit einem emotionalen und sozialen Förderbedarf** wurde ein eindeutiger Bedarf für die Möglichkeit einer **temporären anderen Beschulung** gesehen.

4.2.3 Der Schulpsychologische Dienst und andere Unterstützungssysteme

Im Hinblick auf den **Schulpsychologischen Dienst** werden als seine Hauptaufgaben die **Supervision, die Beratung und die Begleitung** aller Akteure, die durch die inklusive Schule belastet seien, aber auch die Krisenintervention beschrieben. Insgesamt seien das Aufgabenfeld deutlicher zu konkretisieren und neue konzeptionelle Überlegungen anzustellen. Das gelte vor allem für die Frage der Zielgruppen und für die Rolle des Schulpsychologischen Dienstes, die ihm bei der Unterstützung des Inklusionsprozesses an Schulen zukomme.

Die Erfahrungen mit **Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern** als an der Schule fest installierte Profession und Person wurden positiv beschrieben, allerdings fehlten landesweit gültige Qualitätsstandards. Die Qualität und die **Rolle von „isolierten Schulbegleitern“** wurden **kritisch gesehen** und eine Bündelung dieser Leistung durch Poolbildung und fest der Schule zugeordnete Fachkräfte befürwortet.

4.3 Der Runde Tisch Inklusion

Der Runde Tisch Inklusion ist im März des Jahres 2012 gebildet worden, um kontinuierlich die gemäß Artikel 4 Absatz 3 BRK geforderte aktive Einbeziehung und Konsultation von Organisationen zu gewährleisten, die Menschen mit Behinderungen vertreten. An ihm beteiligt sind der Landesbeauftragte für Menschen mit Behinderung, der Sozialverband Schleswig-Holstein, Der Paritätische Schleswig-Holstein, Dach- und Landesverbände für Menschen mit Behinderungen, die Lehrerorganisationen, die Landeseltern- und Landeschülerververtretungen, die bildungspolitischen Sprecherin-

nen und Sprecher der Parteien, Fachvertreterinnen und -vertreter der Hochschulen und des IQSH sowie Schulleitungen aller Schularten.

Der Runde Tisch hat bereits in mehreren Arbeitsgruppen über die Weiterentwicklung der inklusiven Schule beraten. Er befasste sich auf der Grundlage der dabei erzielten Ergebnisse am 25. März 2014 bei seinem von Staatssekretär Dirk Loßack und dem Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderung, Dr. Ulrich Hase, geleiteten Treffen auch mit den Fragen, die im Rahmen der regionalen Fachgespräche behandelt worden sind. Dabei zeigte sich ein großes Maß an Übereinstimmung mit den Auffassungen und Empfehlungen, die sowohl bei diesen Fachgesprächen als auch bei den bisherigen Arbeitsgruppen des Runden Tisches zum Ausdruck gebracht wurden. Vor allem wurde darauf hingewiesen, dass die Aufgaben, die mit einer inklusiven Beschulung verbunden seien, vielfach zu einer **Überlastung von Lehrkräften** führten. Besonders betroffen seien dabei die Gemeinschaftsschulen, für die ohnehin schon eine große Heterogenität charakteristisch sei. Für sie **könne es zu einer Entlastung kommen**, wenn sich vermehrt auch **Gymnasien auf den Weg hin zu einer inklusiven Schule** begäben. Thematisiert wurde ferner, dass die Parallelität von inklusiver Beschulung einerseits und Fortsetzung der exklusiven Beschulung in den Förderzentren andererseits deshalb zu viele Ressourcen binde, weil der Unterricht an Förderzentren besonders personalintensiv sei. Wie bei den regionalen Fachgesprächen wurde auch vom Runden Tisch gefordert, künftig bei der Planstellenzuweisung an die einzelnen Schulen noch stärker soziale Faktoren zu berücksichtigen. Das gelte namentlich für die Grundschulen.

Im Hinblick auf die **Schulbegleitung** wurde empfohlen, die dazu bereits eingerichtete Arbeitsgruppe „Schule und Eingliederungshilfe“ fortzuführen; sie wird gemeinsam vom Bildungs- und Sozialministerium sowie den kommunalen Landesverbänden getragen. Im Rahmen dieser Arbeitsgruppe soll geklärt werden, wie sich die häufig als unbefriedigend angesehene Situation verbessern lässt und ein Konzept schulischer Assistenz entwickelt werden könnte. Von Seiten des Runden Tisches wurde diese Vorgehensweise begrüßt; insbesondere müsse angestrebt werden, hier zu einer Leistung „aus einer Hand“ zu kommen, die landesweit einheitlichen Kriterien folge.

4.4 Fortsetzung des Dialogprozesses

Das Inklusionskonzept ist **in seinen wesentlichen Eckpunkten folgenden Organisationen und Verbänden vorgestellt** worden: dem Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderung, den Landesschülervertretungen sowie den Landeselternvertretungen, den Vertretern der Gewerkschaften, des Beamtenbundes, der Lehrerverbände, des Verbandes Sonderpädagogik e.V. und des Paritätischen, den Geschäftsführern des Schleswig-Holsteinischen Gemeindetags, des Schleswig-Holsteinischen Landkreistags und des Städteverbands Schleswig-Holstein sowie den bildungspolitischen Sprechern der Fraktionen des Schleswig-Holsteinischen Landtages.

Es haben sich dabei im Wesentlichen diese **Anregungen und Kritikpunkte** ergeben:

- Die systemische Stärkung der Schulen durch eine **Schulische Assistenz** ist uneingeschränkt befürwortet worden. Erwartet werden allerdings eine angemessene **Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie eine Definition der Aufgabenbereiche der Schulischen Assistenz**, insbesondere auch in Abstimmung mit der jugend- und sozialhilferechtlichen Schulbegleitung. Darüber hinaus wurde der Anspruch formuliert, diese Ressource baldmöglichst auch den weiterführenden Schulen zur Verfügung zu stellen.
- Ebenfalls begrüßt wurden die Entwicklung von **verbindlichen Parametern für die Verteilung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik auf die allgemeinbildenden Schulen** sowie die Einrichtung von **regionalen Steuerungsgruppen**, um mehr Transparenz zu gewährleisten und einen kontinuierlichen Diskussionsprozess anzustoßen. Sofern dort auch Angelegenheiten der Schulträger berührt würden, sei die Beteiligung der kommunalen Seite wünschenswert.
- Die Veränderungen, die sich aus dem **Lehrkräftebildungsgesetz** ergeben, fanden Zustimmung im Hinblick auf die **verbindliche Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion**. Die Stärkung der **Fortbildungsangebote für Lehrkräfte** wurde ebenfalls durchweg für notwendig erachtet, wobei insgesamt auch Fragen der Unterrichts- und Organisationsentwicklung berücksichtigt werden sollten.
- Die geplante stabile **Finanzierung der Schulsozialarbeit** und die Übernahme des bisherigen Bundesanteils sind - auch als weiterer Schritt zur verlässlichen Etablierung von multiprofessionellen Teams - nachdrücklich begrüßt worden.

- Der grundsätzliche **Erhalt der Förderzentren** wurde als sachgerechte Entscheidung bewertet, wobei auch der Wunsch vorgetragen worden ist, durch die Kommunikation von guten Beispielen zum positiven Image dieser Schulform beizutragen, und - etwa über Campuslösungen - mehr Öffnung herzustellen.
- Ergänzend zu den bereits genannten potenziellen Aufgaben der **Zentren für inklusive Bildung** wurde vorgeschlagen, dort auch die Einrichtung von Ombudsmännern oder ähnlichen Anlaufstellen zur Beratung von Eltern und Lehrkräften zu prüfen. Vor dem Hintergrund, dass die bauliche und räumliche Gestaltung von Schulen insgesamt die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler befördern und die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte verbessern könne, wurde der Wunsch formuliert, dass die Zentren für inklusive Bildung bei Bedarf entsprechende Anregungen geben sollten.
- Zustimmung gefunden haben insbesondere die Implementierung des Inklusionsaspekts in den **Übergang Schule-Beruf sowie die Öffnung des berufsbildenden Bereichs** für das Thema.
- Im Rahmen der geplanten Erweiterung des **Schulpsychologischen Dienstes** wurde insbesondere die Notwendigkeit betont, die Aufgabenfelder zu konzentrieren und mit anderen Akteuren innerhalb des schulischen Unterstützungssystems abzustimmen, um diese spezifische fachliche Expertise möglichst effizient einzusetzen.
- Die **langfristige Perspektive einer sonderpädagogischen Grundversorgung** der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und der damit verbundene Paradigmenwechsel haben - vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention - grundsätzlich hohe Akzeptanz erfahren. Allerdings ist dies auch mit der Forderung nach mehr und verlässlichen Ressourcen und nach einer konsensualen Verständigung der verschiedenen Akteure im schulischen Umfeld (d.h. insbesondere Land, Schulträger, Sozialhilfeträger) verknüpft worden. Darüber hinaus ist aus sonderpädagogischer Perspektive darauf verwiesen worden, dass diese Zielsetzung fachlich fundiert zu begleiten sei und dass ein etwaiger Verzicht „auf sonderpädagogische Labels“ kritisch gesehen werde.

Es ist vorgesehen, das Inklusionskonzept - nach Zuleitung an den Landtag - mit dem Runden Tisch sowie mit der kommunalen Familie vertieft zu erörtern, um den Dialogprozess fortzusetzen.

5 Das Leitbild und die Handlungsfelder zur Weiterentwicklung der inklusiven Beschulung

Eine inklusive Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie offen ist für alle jungen Menschen mit einer bestehenden oder drohenden Behinderung. Sie ist fähig und willens, ihren **Unterricht und ihre Organisation auf eine Schülerschaft in der ganzen Bandbreite ihrer Heterogenität auszurichten**. Diese Heterogenität bezieht sich nicht nur auf Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie steht generell für Vielfalt und schließt beispielsweise die Hochbegabung ebenso ein wie den Migrationshintergrund oder unterschiedliche soziale Ausgangslagen. Eine inklusive Schule begreift Unterschiedlichkeit als einen Ausdruck jeweils spezifischer Förderbedürfnisse, denen sie Rechnung tragen will und die eine Quelle von Bereicherung für alle sein können. Die Notwendigkeit, individuell auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen, dient nicht nur den Betroffenen und dem Erfolg ihrer schulischen Bildung, sondern sie schafft insgesamt ein anregendes und förderndes Lernumfeld, weil sie Impulse für eine anspruchsvolle, differenzierte Schul- und Unterrichtsentwicklung gibt.

Die inklusive Schule ist schrittweise und mit einer längeren zeitlichen Perspektive zu verwirklichen. Sie wird am Ende dieses Prozesses auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder einer Behinderung verzichten können, weil sie in ihrer Grundkonzeption nicht nur auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Bedürfnisse angelegt ist, sondern weitgehend auch selbst über die notwendige Ausstattung verfügt, um ihnen zu genügen.

Nach einer Analyse der jetzigen Situation und unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus den regionalen Fachgesprächen und dem Runden Tisch Inklusion ergeben sich folgende wesentliche Handlungsfelder für eine Weiterentwicklung der inklusiven Schule:

1. Die inklusive Beschulung muss zukünftig vor allem als ein **Auftrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen selbst** angesehen werden. Das setzt zum einen die entsprechende Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte voraus. Für die jetzt schon tätigen Lehrkräfte bedarf es zum anderen einer systematischen Fortbildung zu den

pädagogischen und fachdidaktischen Anforderungen eines inklusiven Unterrichts.

2. Die **Praxis der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs** und die darauf gestützte Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu den jeweiligen Förderzentren sind im Zeichen der Inklusion grundlegend zu klären. So unterrichtet eine wachsende Zahl von Förderzentren keine oder kaum noch Kinder selbst, während andere Förderzentren desselben Förderschwerpunkts eine hohe Zahl eigener Schülerinnen und Schüler aufweisen. Die Auslastung der Förderzentren hängt nämlich zum einen von der Zahl der Kinder ab, für die überhaupt ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird; zum anderen wird sie beeinflusst durch die **Entscheidung des Schulamts**, ob das Förderzentrum oder die allgemeinbildende Schule den geeigneten Förderort darstellen. In dem einen wie in dem anderen Bereich bestehen **erhebliche Einschätzungs- und Beurteilungsspielräume für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs**. Dies betrifft insbesondere die Begutachtung der Entwicklungsbereiche Sprache und Denken, Wahrnehmung und Bewegung sowie emotionale und soziale Entwicklung. Hier werden oft ganz unterschiedliche Maßstäbe angelegt. Das hat zur Folge, dass zwischen den Schulämtern eine große Spannweite in der **Förderquote** besteht: Dieser Anteil der Schülerinnen und Schüler mit **sonderpädagogischen Förderbedarf** - gemessen an allen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 1 bis 10 - bewegt sich zwischen **4,61% und 10,13%** (siehe beigefügte Tabelle 3).

3. Klärungsbedarf ergibt sich ebenso bei der **Frage, welchen Status und welche Aufgabenfelder die Lehrkräfte für Sonderpädagogik** in den allgemeinbildenden Schulen künftig **haben sollen**. Sie sind dienstrechtlich jetzt den Förderzentren zugeordnet, in der Praxis vielfach aber - oft über Jahre hinweg - an ein und derselben (allgemeinbildenden) Schule tätig. Ferner müssen die **Kriterien, nach denen die Planstellen der Lehrkräfte für Sonderpädagogik und der Erzieherinnen und Erzieher von den Schulämtern auf die Förderzentren und von dort auf die einzelnen Schulen verteilt werden, transparent gemacht und landesweit vereinheitlicht werden**.

4. Den **Förderzentren** kommt als „klassischem“ Unterstützungssystem zwar eine **zentrale Rolle** bei der inklusiven Beschulung zu. Die **inklusive Beschulung** berührt aber auch die **Netzwerkarbeit im schulischen Umfeld** und andere Formen der Unterstützung, zu denen insbesondere der **Schulpsychologische Dienst, die Schulsozialarbeit oder die Schulische Assistenz** zählen. Vielfach stehen diese Leistungen unverbunden nebeneinander, und es fehlt ein klares Aufgabenprofil, das die wesentliche Voraussetzung für ein abgestimmtes und am individuellen Förderbedarf der Betroffenen orientiertes Handeln darstellt.

Die erforderlichen nächsten Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Schule werden in den nachfolgenden Kapiteln 6 bis 14 beschrieben.

6 Schulbegleitung und Schulische Assistenz

Die Schulbegleitung stellt eine Leistung der Eingliederungshilfe dar, die auf der Grundlage von § 54 Absatz 1 Nr. 1 SGB XII bzw. § 35a SGB VIII⁹ gewährt wird, wenn ein Kind bzw. ein Jugendlicher behindert oder von einer Behinderung bedroht ist und dieser Leistung als Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung bedarf. Auf die Leistungen der **Eingliederungshilfe besteht ein individueller Rechtsanspruch**, über den die kommunalen Träger der Sozial- bzw. Jugendhilfe entscheiden.

Zu den **Aufgaben** eines Schulbegleiters oder einer Schulbegleiterin zählen nach einer im Jahr 2013 beschlossenen „Empfehlung der Schleswig-Holsteinischen Kreise“ insbesondere **lebenspraktische Hilfestellungen** (etwa beim Ein- und Ausräumen der Schultasche und einfache pflegerische Tätigkeiten und Hilfen zur Mobilität (beispielsweise im Sportunterricht). Genannt wird ferner die Unterstützung im sozialen und emotionalen Bereich im Hinblick auf Sozialkontakte zu anderen Schülerinnen und Schülern, **aber auch bei Motivationsproblemen**. Hier kann es darum gehen, Aufmerksamkeit zu wecken oder zu loben bzw. zur Reflexion über das eigene Sozialverhalten zu befähigen. Schließlich erfasst der Aufgabenkatalog die Hilfestellung bei Selbst-, Fremd- und Sachaggression sowie Maßnahmen zur Beruhigung, die auch in „Auszeiten aus dem Klassenkontext“ bestehen können.

6.1 Erhebliche Steigerungsraten bei der Zahl der Schulbegleitungen

Die **Zahl der Schulbegleitungen**, die auf der Grundlage von § 54 SGB XII als Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung gewährt worden sind, hat sich in den vergangenen Jahren in Schleswig-Holstein stetig erhöht. Während **im Jahr 2007 noch 495 Fälle** verzeichnet wurden, waren es **im Jahr 2012 schon fast 1.100**. Das entspricht bezogen auf den Zeitraum von 2007 bis 2012 einer Steigerung um 122%¹⁰. Die **Kosten** für diese Schulbegleitung betrugen im Jahr 2012 rund **12,2 Mio. €**. Sie lagen im Jahr 2007 noch bei knapp 4,7 Mio. €, so dass sich ihr Volumen um rund 162% ver-

⁹ § 35a SGB VIII betrifft dabei allein die Fälle einer bestehenden oder drohenden seelischen Behinderung.

¹⁰ Im gesamten Zeitraum von 2007 bis 2011 zeigte sich folgende Entwicklung: Von 495 Fällen im Jahr 2007 stieg die Zahl in 2008 um 21,8% auf 603, in 2009 um 11,8% auf 674, in 2010 um 17,5% auf 792, in 2011 schließlich um 13% auf 895 und in 2012 schließlich um 22,8% auf 1099.

größert hat¹¹. Statistisch nicht erfasst sind die Kinder und Jugendlichen, denen eine Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII bewilligt wird¹². Aber auch hier dürfte von einem erheblichen Aufwuchs auszugehen sein, der sich schätzungsweise in einer ähnlichen Größenordnung wie bei der sozialhilferechtlichen Schulbegleitung bewegen dürfte. Es kann vermutet werden, dass zu dem Anstieg von Schulbegleitung in beiden sozialrechtlichen Systemen jedenfalls auch die stärkere inklusive Beschulung beiträgt, selbst wenn die Zunahme bundesweit festzustellen ist und ebenso für die Länder gilt, die eine niedrigere Inklusionsquote als Schleswig-Holstein verzeichnen.

6.2 Hoher Kosten- und Verwaltungsaufwand bei mitunter zweifelhafter Effizienz

Die erheblichen Steigerungsraten bei der Schulbegleitung verursachen einen hohen Kosten- und Verwaltungsaufwand, um dem Hilfebedürfnis der betroffenen jungen Menschen Rechnung zu tragen. So setzt beispielsweise die Gewährung einer Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII eine Abweichung der seelischen Gesundheit voraus, welche die Teilhabechancen des betroffenen jungen Menschen beeinträchtigt oder eine solche Beeinträchtigung erwarten lässt. Zur Frage der seelischen Gesundheit hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe immer eine ärztliche oder psychotherapeutische Stellungnahme einzuholen (§ 35a Absatz 2 SGB VIII). Unabhängig davon muss die **Schulbegleitung** in ihrer jetzigen Praxis vor allem aber unter dem **Aspekt der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen hinterfragt werden**. Denn mitunter sind mehrere Schulbegleiter in einer Klasse unkoordiniert nebeneinander tätig, und oft fehlt es an ihrer Einbindung in das schulische Gesamtgeschehen. Es lässt sich auch nicht ausschließen, dass die individuelle Zuordnung eines Schulbegleiters oder einer Schulbegleiterin im Einzelfall für den davon betroffenen jungen Menschen auch eine stigmatisierende Wirkung entfaltet.

¹¹ Im Jahr 2008 waren es Ausgaben in Höhe von rund 6,15 Mio. € (ein Mehr von 26,2% gegenüber dem Vorjahr), in 2009 beliefen sich die Kosten auf rund 7,7 Mio. € (+ 19,5%), in 2010 auf rund 9,3 Mio. € (+19,5%), in 2011 auf rund 10 Mio. € (+ 8,3%) und in 2012 schließlich rund 12,2 Mio. € (+ 21,1%).

¹² Die Zahl der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter und die Gründe für ihre Gewährung werden in amtlichen Statistiken nicht erfasst. Erfasst wird im Rahmen des kommunalen Benchmarkings der Eingliederungshilfe lediglich die Zahl der auf der Grundlage von § 54 Absatz 1 Nr. 1 SGB XII gewährten Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung.

6.3 Große rechtliche Unsicherheit über den Aufgabenbereich der Schulbegleitung

Darüber hinaus wirft die Schulbegleitung, die „im reformbedürftigen Schnittfeld zwischen unterschiedlichen Finanzierungszuständigkeiten“ liegt,¹³ eine Reihe schwieriger Abgrenzungsfragen im Hinblick auf die jeweiligen Aufgaben von Sozial- und Jugendhilfeträgern auf der einen und Land bzw. Schulträgern auf der anderen Seite auf. Wird die Schulbegleitung als eine ausschließlich sozialrechtliche Leistung angesehen, haben dafür die kommunalen Sozial- und Jugendhilfeträger aufzukommen. Betrachtet man sie dagegen auch als eine sonderpädagogische Förderung oder eine spezifische Form pädagogischer Assistenz, liegen die Finanzierungszuständigkeiten beim Land bzw. bei den Schulträgern.

Es herrscht bei der Frage, wie die Aufgaben der sozialrechtlichen Schulbegleitung von den schulischen zu unterscheiden sind, eine **erhebliche Rechtsunsicherheit**, die sich in Schleswig-Holstein auf Grund einer Entscheidung des Landessozialgerichts Schleswig¹⁴ noch vergrößert hat. **Im Mittelpunkt der juristischen Auseinandersetzung steht dabei die Frage, wie der Kernbereich der pädagogischen Arbeit abzugrenzen ist.** Denn dieser Kernbereich liegt allein in der schulischen Verantwortung. Dem Unterstützungsbedarf, der sich hier für die Schülerinnen und Schüler ergibt, hat die Schule selbst Rechnung zu tragen. Außerhalb dieser Sphäre liegt die Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung, die nach den Maßstäben des Sozial- bzw. Jugendhilferechts gewährt wird. Das **Landessozialgericht Schleswig** hat im einstweiligen Anordnungsverfahren und aufgrund der dabei gebotenen summarischen Prüfung der Sach- und Rechtslage entschieden. In diesem Rahmen hat es den Kernbereich der pädagogischen Arbeit durch Auslegung der Vorschriften des schleswig-holsteinischen Schulgesetzes ermittelt. Es hat maßgeblich auf § 4 Absatz 13 SchulG¹⁵ abgestellt, wonach das Ziel einer inklusiven Beschulung im Vordergrund steht. Demgegenüber bemessen **sowohl das Bundessozialgericht als auch das Bundesverwaltungsgericht** den Kernbereich der pädagogischen Arbeit nach den sozialrechtlichen Vorschriften und prägen ihn damit einheitlich für die gesamte Bundesrepublik Deutschland.

¹³ Kingreen, a.a.O., S. 13, siehe Fußnote S. 2

¹⁴ Beschluss vom 17. Februar 2014, Az.: L 9 SO 222/13 B ER

¹⁵ In der Fassung des SchulG, die am 31.07.2014 in Kraft tritt.

Unabhängig von der rechtlichen Problematik der Schulbegleitung geben aber allein schon ihre praktischen Schwierigkeiten Anlass, sie zu verändern. Alle Überlegungen sind dabei von dem Ziel geleitet, im Interesse der Kinder und ihrer schulischen Teilhabechancen rasch zu einer Lösung zu gelangen. Das setzt voraus, dass sich alle Beteiligten dafür in einer gemeinschaftlichen Verantwortung sehen, um aus dieser Haltung heraus zu verhindern, dass bestehende Unsicherheiten und Unwägbarkeiten auf dem Rücken der betroffenen Eltern und Kinder ausgetragen werden.

6.4 Aufbau einer Schulischen Assistenz

Die Bildungsministerin hat unter Beteiligung der Sozialministerin bereits im September des vergangenen Jahres **Gespräche mit den kommunalen Landesverbänden** aufgenommen. Es bestand Einvernehmen, dass sich eine auf Staatssekretärebene geleitete Arbeitsgruppe, in der neben dem Bildungs- und dem Sozialressort auch die kommunalen Landesverbände sowie die Fachebene aus Jugend- und Sozialämtern vertreten sind, der Frage widmen soll, welche Möglichkeiten gesehen werden, schulische und sozialrechtliche Unterstützungsleistungen - unbeschadet jeweils unterschiedlicher Finanzierungszuständigkeiten - zu verknüpfen und „aus einer Hand“ zu gewähren.

In einer von Bildungs- und Sozialministerium gemeinsam mit den Kommunalen Landesverbänden eingerichteten Expertenkommission soll zunächst eine Abgrenzung zwischen dem schulischen Auftrag - also dem Kernbereich der pädagogischen Aufgaben - und den sozialhilferechtlichen Leistungen der Jugend- und der Eingliederungshilfe vorgenommen werden.

6.5 Mögliche Lösungsansätze

Eine Orientierung kann dabei **das in der Hansestadt Lübeck praktizierte Modell** eines **Schulbegleitungspools** bieten. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass aus Mitteln der Sozial- und der Jugendhilfe ein Budget gebildet und freien (Jugendhilfe-) Trägern zugewiesen wird, bei denen zuvor schon Schulbegleiterinnen und -begleiter angestellt waren. Diese Träger entscheiden in enger Absprache mit dem Träger der öffentlichen Sozial- und Jugendhilfe unter anderem nach dem Maßstab der Schülerzahl und vorab definierter sozialer Indikatoren, in welchem Umfang eine Schule mit

Schulbegleitung ausgestattet wird. Aufgaben und Ziele dieses Unterstützungsangebots sind zu beschreiben und von den Individualleistungen nach § 54 SGB XII bzw. § 35a SGB VIII, auf die daneben weiterhin ein Anspruch bestehen kann, abzugrenzen.

Auf diese Weise kann dort eine Schulbegleitung, die für mehrere Kinder zuständig ist, kontinuierlich vorgehalten werden. Die Schule wird dadurch in die Lage versetzt, den Einsatz dieses Personals bei der Erfüllung des (sozial- und jugendhilferechtlichen) Unterstützungsbedarfs vor Ort flexibel zu steuern und diese Leistungen mit ihrer eigenen - ggf. sonderpädagogischen - Förderung stärker zu verknüpfen. Zudem verhindert die bessere Abstimmung zwischen dem schulischen und dem sozial- bzw. jugendhilferechtlichen Bereich, dass eine Klasse beispielsweise doppelt oder gar dreifach mit Schulbegleiterinnen und -begleitern besetzt ist. Die Schulbegleitung kann damit also nicht nur **ressourceneffizienter**, sondern auch **wirksamer** organisiert werden.

6.6 Der Mittelbedarf für die Schulassistenz

Dem hier skizzierten Lübecker Modell liegt der richtige Ansatz zugrunde, dass eine Leistung, welche die schulische Bildung unterstützen oder gar erst ermöglichen soll, in die pädagogische Arbeit der Schule integriert sein muss. Es entspricht dem Leitbild einer inklusiven Schule, dass sie - perspektivisch betrachtet - weitgehend selbst in der Lage ist, dem jeweiligen Förderbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler zu entsprechen, und dass sie dafür auch bestimmte Assistenzfunktionen vorhalten muss, die eine **Schulbegleitung in ihrer jetzigen Form** teilweise entbehrlich machen. Das verlangt nicht nur tiefgreifende Veränderungen bei den Schulen. Die Inklusion in der schulischen Bildung muss vielmehr auch in ihrer Wechselbeziehung zu anderen Leistungs- und Kostenträgern gesehen werden, die jetzt (individuelle) Hilfen für einzelne Schülerinnen und Schüler erbringen. Denn bei ihnen kann sich der Aufwand verringern, wenn ein System eigener schulischer Assistenz entwickelt ist. **Die in die Schulen dann fest einzubindenden Assistenzkräfte sollen über eine Qualifikation verfügen, die sie befähigt, sich wirksam an der innerschulischen Förderung junger Menschen zu beteiligen.**

Das Land wird Anfang 2015 mit dem schrittweisen Aufbau einer solchen Form der

schulischen Assistenz beginnen und dafür einen Betrag von rund 13,2 Mio. € bereitstellen. Es wird angestrebt, dadurch mindestens 314 Vollzeitstellen zu schaffen und diese Mittel für die Grundschulen einzusetzen, weil vor allem dort ein ganz heterogenes Schülerspektrum besteht. Zu den Handlungsfeldern dieser Schulischen Assistenz werden insbesondere auch die Mitarbeit im Unterricht und bei der Planung bzw. Durchführung von Projekttagen oder außerunterrichtlichen Maßnahmen (im Sinne einer vorübergehenden „Auszeit“) gehören, ebenso die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Elternarbeit sowie pädagogische Aufgaben in eigener Verantwortung (z.B. die Unterstützung des sozialen Lernens oder die Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten auch im Rahmen des Ganztags).

Für diese Schulassistenzen werden sachgerechte Trägerstrukturen und ein modularisiertes Fortbildungskonzept erarbeitet, damit sie die inklusive Schule erfolgreich mitgestalten können.

Insgesamt bilden die Leistungen dieser Assistenzkräfte nur ein Element im Gesamtkonzept der schulischen Unterstützung im nichtlehrenden Bereich. Einen weiteren wesentlichen Bestandteil stellt die Schulsozialarbeit dar, für die das Land - vorbehaltlich der Beschlussfassung durch den Landtag, wie unter 10.2 dargelegt, bereits ab dem Jahr 2015 einen Betrag von rund 17,8 Mio. € aufwendet.

7 Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lehrkräften für Sonderpädagogik

Die Ausstattung der allgemeinbildenden Schulen mit Lehrkräften für Sonderpädagogik bildet **ein zentrales Steuerungselement bei der Weiterentwicklung der inklusiven Schule**. Bei den regionalen Fachgesprächen ist immer wieder betont worden, dass die **jetzige Versorgung mit Lehrkräften für Sonderpädagogik keine transparenten Maßstäbe** erkennen lasse und dass sich gravierende Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen ergäben. Darüber hinaus wurde die bisherige Praxis im Hinblick darauf problematisiert, dass Ressourcen für Fahrwege und Abstimmungsprozesse gebunden würden, die für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern dann fehlten. Überdies mangle es häufig an der personellen Kontinuität.

Diese Kritikpunkte sind nicht von der Hand zu weisen. So kann es beispielsweise sogar innerhalb eines Kreises vorkommen, dass eine Gemeinschaftsschule mit 600 Schülerinnen und Schülern 50 bis 60 Lehrerwochenstunden an sonderpädagogischer Unterstützung erhält, während einer anderen, ähnlich großen bei vergleichbaren Standortbedingungen nur 20 bis 30 Lehrerwochenstunden zugemessen werden. Es muss auch festgestellt werden, dass es beim Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik in den allgemeinbildenden Schulen personelle Fluktuation gibt. Dies gilt unbeschadet der Tatsache, dass bereits jetzt eine große Zahl von Lehrkräften für Sonderpädagogik nur einer oder höchstens zwei Schulen zugeordnet ist. Deshalb muss für alle allgemeinbildenden Schulen eine **gleichmäßige und verlässliche sonderpädagogische Grundversorgung** erreicht werden, und diese muss grundsätzlich über mehrere Jahre hinweg unabhängig von Art und Umfang bestimmter Förderbedarfe stabil und damit planbar bleiben. Der dafür notwendige **Umsteuerungsprozess kann nur behutsam und schrittweise geschehen** und wird vorerst im Rahmen vorhandener Ressourcen verlaufen müssen.

Im Interesse einer besseren Steuerung der verfügbaren Stellen sind insbesondere diese Schritte vorgesehen:

1. Es werden **landesweit geltende Parameter entwickelt, nach denen die Planstellen für sonderpädagogische Lehrkräfte** von den Schulämtern auf die einzelnen Förderzentren und von diesen auf die jeweiligen allgemeinbildenden

Schulen **verteilt werden**. In einem ersten Schritt werden die Förderzentren auf regionalen Fachkonferenzen die Kriterien darlegen, nach denen sich der Umfang an sonderpädagogischer Unterstützung für die allgemeinbildenden Schulen bemisst, und mit den Schulleitungen der allgemeinbildenden Schulen abstimmen. Dieser Abstimmungsprozess wird durch die Schulaufsicht gesteuert, die ihre eigenen Verteilungsmaßstäbe ebenfalls erläutert.

2. Für die sonderpädagogische Versorgung der allgemeinbildenden Schulen wird als Ziel gesetzt, dass **Lehrkräfte für Sonderpädagogik möglichst nur einer allgemeinbildenden Schule zugeordnet werden und dass diese Zuordnung grundsätzlich über mehrere Schuljahre hinweg konstant bleibt**. Dies wird sich an größeren Schulen kurzfristig verwirklichen lassen. Bei kleineren Systemen wird bei der Zuweisung von Stundenanteilen unterhalb einer Vollzeitstelle ebenfalls eine personelle Stabilität angestrebt.

Es wird davon ausgegangen, dass dies regelmäßig ohne die Versetzung von Lehrkräften für Sonderpädagogik an allgemeinbildende Schulen erreicht werden kann. Denn nach jetziger Einschätzung lässt sich die gewünschte Kontinuität auch herstellen, wenn die Lehrkräfte für Sonderpädagogik dienstrechtlich bei den Förderzentren angebunden bleiben. Das dient nicht nur tendenziell eher ihrer fachlichen Weiterentwicklung, sondern ermöglicht es den Förderzentren zugleich, auf besondere und gegebenenfalls nur temporär vorhandene Bedarfe reagieren zu können.

3. Ein weiterer, ebenfalls erst in Zukunft wirksam werdender **Steuerungsfaktor** ergibt sich aus der **Neugestaltung der Ausbildung und des Einsatzes von Lehrkräften** für die Sonderpädagogik. Denn künftig sollen diese Lehrkräfte im Umfang bis zur Hälfte ihrer regelmäßigen Arbeitszeit auf Planstellen der allgemeinbildenden Schulen für den Fachunterricht eingesetzt werden. **Auf längere Sicht** kann so die **Zahl der Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Expertise verdoppelt** werden. Diese Entwicklung wird gerade auch kleineren Schulen zugutekommen, die jetzt nur über geringe sonderpädagogische Ressourcen verfügen.

Effekte dieser Art können sich mittelfristig erzielen lassen, wenn die jetzt tätigen Lehrkräfte für Sonderpädagogik so nachqualifiziert werden, dass sie in ihrem studierten Fach Unterricht auch über das Niveau der Sekundarstufe I hinaus unterrichten können. Ferner besteht im Rahmen der verfügbaren Ressourcen derzeit schon die Möglichkeit, dieses Modell im Bereich der Grundschule und der Sekundarstufe I zu praktizieren. Denn insoweit verfügen die Lehrkräfte für Sonderpädagogik bereits heute über eine entsprechende Fakultas in dem jeweils studierten Fach. Über die verbesserte sonderpädagogische Ausstattung in den allgemeinbildenden Schulen hinaus ließen sich dadurch auch die Einstellungsmöglichkeiten der Lehrkräfte für Sonderpädagogik erhöhen, die ihre Ausbildung gerade abgeschlossen haben.

8 Die Qualifikation der Lehrkräfte als Voraussetzung für eine inklusive Schule

Die Gestaltung einer inklusiven Schule erfordert die entsprechenden fachlichen und persönlichen Kompetenzen aller Lehrkräfte. Deshalb muss gerade auch die Ausbildung der Lehrkräfte für die allgemeinbildenden Schulen diese Qualifikationen vermitteln. Darüber hinaus soll die Ausbildung für das Lehramt Sonderpädagogik ebenfalls stärker den Aspekt der inklusiven Beschulung berücksichtigen.

8.1 Die Ausbildung für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen

Die Stärkung von pädagogischen und didaktischen Basiskompetenzen zum Umgang mit **Heterogenität und Inklusion** sowie Grundlagen der Förderdiagnostik werden durch das **Lehrkräftebildungsgesetz** zu einem festen Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge in Schleswig-Holstein gemacht. Die Universität Flensburg wird dabei an ihr zum Wintersemester 2013/14 eingeführtes Konzept der Lehramtsausbildung anknüpfen; es sieht Pflichtmodule zum Umgang mit Heterogenität sowohl in dem für alle Lehrämter gemeinsamen Bachelorstudiengang Bildungswissenschaften als auch in den Masterstudiengängen für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Gemeinschaftsschulen vor. Auch an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel gibt es für die Lehramtsstudierenden bereits Angebote zum Umgang mit Heterogenität einschließlich der entsprechenden Zertifizierungsmöglichkeiten. In den neuen Studiengängen, die auf das Lehramt an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (Sekundarschullehramt) vorbereiten, wird an beiden Hochschulen des Landes ein für alle Studierenden verpflichtendes Modul „Inklusion und Umgang mit Heterogenität“ eingeführt.

Die **zweite Phase der Lehrkräfteausbildung** berücksichtigt schon jetzt die Themenbereiche **Heterogenität und Inklusion als durchgehendes Prinzip**. Es wird beispielsweise vermittelt, dass in die Bestimmung der Lernausgangslage auch die Situation der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen ist. Die dafür **notwendige Kooperation** von Studienleiterinnen und Studienleitern der allgemeinbildenden und der sonderpädagogischen Lehrämter wird deshalb **ab sofort zur Pflicht gemacht** und in den Ausbildungskonzepten verankert. In den Ausbildungsschulen lernen die künftigen Lehrkräfte in der Praxis, wie Unter-

richt im Team mit sonderpädagogischen Lehrkräften geplant und durchgeführt werden kann.

8.2 Die Ausbildung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik

Das **Studium der Sonderpädagogik** wird wie bisher **zwei sonderpädagogische Fachrichtungen und ein Unterrichtsfach** umfassen. Im Hinblick auf dieses Unterrichtsfach können die Studierenden zwischen einer Spezialisierung für die Grundschule oder für die Sekundarschule wählen. Entscheiden sie sich für die Spezialisierung Sekundarschule, studieren sie das Unterrichtsfach in dem gleichen Umfang wie die Studierenden mit dem Studienziel Sekundarschullehramt.

Der **Vorbereitungsdienst** schließt an die veränderten Studiengänge an. Er berücksichtigt, dass die Lehrkräfte für Sonderpädagogik in der Perspektive überwiegend an den allgemeinbildenden Schulen tätig und dort in die Lehrerkollegien eingebunden werden sollen. Er muss aber zugleich dem Umstand Rechnung tragen, dass insbesondere die Ausbildung in den sonderpädagogischen Fachrichtungen geistige sowie körperliche und motorische Entwicklung weiterhin auch zum Unterricht in Förderzentren befähigen soll. Ein drittes Handlungsfeld stellt schließlich die Prävention im vorschulischen Bereich sowie in der Eingangsphase der Grundschule dar.

Auch in der Ausbildung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik kooperieren die Studienleiterinnen und Studienleiter für das allgemeinbildende und das sonderpädagogische Lehramt eng miteinander, um auf die Arbeit in den multiprofessionellen Teams einer inklusiven Schule vorzubereiten. Soweit es um die Ausbildung in den sonderpädagogischen Fachrichtungen geht, wird diese wie bisher von den Studienleiterinnen und Studienleitern für Sonderpädagogik durchgeführt und an den jeweiligen Ausbildungsschulen durch die Förderzentren ergänzt. Die jungen Lehrkräfte müssen darüber hinaus in dieser Phase ihrer Ausbildung zusätzlich auf den **Fachunterricht** vorbereitet werden, den sie **künftig auch erteilen** werden. Zugleich sollen sie befähigt werden, diesen Fachunterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erteilen.

8.3 Die Ausbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen

Die Verpflichtung, pädagogische und didaktische Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion in die Lehramtsstudiengänge zu integrieren, gilt auch für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Die weitere Ausgestaltung der Studiengänge für den gewerblich-technischen Bereich an der Universität Flensburg und für die Handelslehrausbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel wird nach Inkrafttreten des Lehrkräftebildungsgesetzes eigenverantwortlich durch die Hochschulen erfolgen.

9 Fortbildung

Voraussichtlich werden die Lehrkräfte, die nach den veränderten Ausbildungskonzepten für den inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen vorbereitet worden sind, frühestens ab dem Jahr 2020 in den Schuldienst gelangen. Deshalb muss vor allem auch die **Fortbildung der jetzt schon an den Schulen tätigen Lehrkräfte** sowie der Lehrkräfte, die nach der Ausbildung in einem anderen Bundesland in den schleswig-holsteinischen Schuldienst eintreten, in den Blick genommen werden. Das IQSH bietet bereits im Rahmen seiner Fortbildungsinitiative Veranstaltungen an, in denen die Themenfelder **Heterogenität, Diagnostik, Förderung und individualisierter Fachunterricht** bearbeitet werden. Dazu gehören insbesondere die Fortbildungsreihen im Rahmen von „Niemanden zurücklassen“ und „SINUS“, aber auch die Praxishilfen für die Eingangsphase in der Grundschule sowie die sonderpädagogischen Angebote zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts.

Im Interesse größerer Nachhaltigkeit werden die Fortbildungsveranstaltungen deshalb künftig verstärkt als Zertifikatskurse angelegt, die mit einem Leistungsnachweis abschließen. Als langfristige Fortbildungsreihen sollen sie die Wissensvermittlung, die Anwendung in Trainingssituationen und den Transfer in den eigenen Unterricht miteinander verknüpfen.

Darüber hinaus wird die Konzeption der Fortbildungsangebote künftig auch berücksichtigen, dass die inklusive Schule von der **Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams** geprägt sein wird. Die Studienleiterinnen und -leiter für die Lehrämter der allgemeinbildenden Schulen und der Sonderpädagogik entwickeln und realisieren gemeinsam Fortbildungsveranstaltungen. Diese richten sich an Tandems, die aus Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen, den dort tätigen Lehrkräften für Sonderpädagogik und weiteren Professionen, z.B. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, gebildet werden. So werden neben der Erweiterung des Fachwissens und der Handlungskompetenz vor allem auch Methoden der professionsübergreifenden Zusammenarbeit vermittelt.

Bestehende Fortbildungsangebote, die sich bisher überwiegend an Lehrkräfte der Sonderpädagogik gerichtet haben, werden künftig geöffnet für Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen und auf deren Bedarf zugeschnitten. Zu den thematischen Schwerpunkten zählen dabei insbesondere der Umgang mit emotional und sozial

auffälligen Schülerinnen und Schülern, mit Schulabsentismus sowie die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. Vertieft werden soll darüber hinaus auch die Fähigkeit, in den einzelnen Fächern auf unterschiedlichen Anforderungsebenen zu unterrichten.

Die hier beschriebenen **Fortbildungsmaßnahmen** werden im Rahmen vorhandener Ressourcen durchgeführt. Es ist aber anzustreben, dass der Umfang der Fortbildungsangebote deutlich vergrößert wird, und zwar **insbesondere auch für Führungskräfte, weil den Schulleitungen eine zentrale Aufgabe bei der Gestaltung der inklusiven Schule zukommt**. Perspektivisch sollten deshalb die Fortbildungsmittel erhöht werden.

10 Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit bezeichnet verschiedene Formen der Sozialen Arbeit am Ort Schule und ist dementsprechend an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe mit ihren jeweils unterschiedlichen Rechts-, Organisations- und Leistungsbereichen zu verorten. Diese „engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“¹⁶ fungiert als Verbindungsglied zwischen zwei Systemen, die sich in der Vergangenheit eher konträr aus der Opposition zwischen Schulpflicht und freiwilligem Jugendhilfeangebot definiert haben. Der Schulsozialarbeit ist deshalb anfänglich insbesondere die Rolle der „Kompensationshilfe für die Jugendlichen“ zugewachsen, „die Defizite unseres Schulsystems auszugleichen“ helfe¹⁷ und sich dabei schwerpunktmäßig an die Schülerinnen und Schüler „aus unterprivilegierten Schichten“ richte, damit diese „schichtspezifische Hemmungen und Schwierigkeiten abbauen und überwinden“ könnten.¹⁸ Noch in den 80er Jahren ist dieses Verständnis von Schulsozialarbeit als „Korrektur und Ergänzung der erzieherischen Wirkung von Schule“ fortgeschrieben worden.¹⁹ Erst in den 90er Jahren hat sich die Schulsozialarbeit für das System Schule generell geöffnet und insoweit auch ihre bisherige Zielgruppe um die Lehrkräfte und Eltern erweitert. Seither gilt die **„schulbezogene Jugendsozialarbeit“** - so die Ausführungen im 12. Kinder- und Jugendbericht - als **„eigenständiges Dienstleistungsangebot der Jugendhilfe am Ort Schule**, das sowohl **für das System Schule, für Schüler/innen und Eltern** als auch für Lehrkräfte spezifische Hilfen anbietet und vielfältige Entwicklungsprozesse unterstützt“.²⁰

10.1 Schulsozialarbeit in Schleswig-Holstein im Rahmen des Schulgesetzes

Diese Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit bildet sich auch in Schleswig-Holstein ab, wo 2011 die bestehende allgemeine Bestimmung in § 3 Absatz 3 SchulG, wonach Schulen „eine Öffnung gegenüber ihrem Umfeld anstreben“ sollen, und zwar „insbesondere durch Zusammenarbeit mit den Trägern der Kindertageseinrichtungen und der Jugendhilfe, Jugendverbänden sowie mit anderen Institutionen im sozialen

¹⁶ Karsten Speck: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. München und Basel 2009, S. 31

¹⁷ Heinz Abels: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: Soziale Welt. Jg. 28, Heft 3, S. 359

¹⁸ Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk: Leitfaden zur Errichtung und Durchführung von Modellversuchen sozialpädagogischer Jugendarbeit an Schulen. Schriften zur Schulsozialarbeit. Band 1. Bonn 1973, S. 17

¹⁹ Klaus-Jürgen Tillmann: Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München 1982, S. 13

²⁰ Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Drs. 15/6014), 2005, S. 266

Umfeld von Kindern und Jugendlichen“, explizit erweitert worden ist um das Aufgabenfeld Schulsozialarbeit. In Anerkennung der gestiegenen Unterstützungsbedarfe von Schülerinnen und Schülern ist die Schulsozialarbeit in das schleswig-holsteinische Schulgesetz aufgenommen und mit Haushaltsmitteln unterlegt worden. Das Land kann seitdem gemäß § 6 Absatz 6 SchulG „zur Unterstützung des Erziehungsauftrages der Schule (...) bei besonderem Bedarf nach Maßgabe der vom Landtag bewilligten Haushaltsmittel **Angebote der Schulträger** fördern, die der **Betreuung, Beratung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler** dienen (Schulsozialarbeit).“

Diese Legaldefinition lässt grundsätzlich offen, welche Leistungsformen der Schulsozialarbeit im Einzelnen mit Landesmitteln **gefördert werden sollen**, und benennt lediglich die Schülerinnen und Schüler als die vorrangige und unmittelbare Zielgruppe sozialpädagogischen Handelns am Ort Schule. Die Spielräume, die sich aus dieser allgemeinen Bestimmung ergeben, verlangen aber auch deutliche Schwerpunktsetzungen, um eine wirksame Verwendung der Mittel zu gewährleisten. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass es in Schleswig-Holstein bereits seit den 70er Jahren - an ausgewählten Standorten - **Schulsozialarbeit in ausschließlich kommunaler Verantwortung** und damit gewachsene Strukturen gibt, die nicht in Konkurrenz zu einer vom Land geförderten Schulsozialarbeit treten sollten.

Die Unterstützung sollte vielmehr dazu beitragen, die bisherige **Reichweite von Schulsozialarbeit signifikant zu verbessern**. Deshalb sind die von 2011 bis 2014 für diese Aufgabe bereit gestellten Landesmittel in Höhe von insgesamt **11,7 Mio. €²¹** auf der Grundlage der „**Leitlinien zur Förderung von Schulsozialarbeit**“ **vorrangig für Maßnahmen der Schulsozialarbeit im Primarbereich** verwendet worden, weil bereits dort der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen kontinuierlich ansteigt. Mit dieser Zweckbestimmung konnte zum einen die möglichst frühzeitige und präventive Unterstützung - idealerweise bereits am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule - gewährleistet werden. Zum anderen wurden dadurch die bestehenden Angebote der Schulsozialarbeit sinnvoll ergänzt, die bis dato von Jugendhilfe- und Schulträgern insbesondere an weiterführenden

²¹ 0,8 Mio. € in 2011, 1,7 Mio. € in 2012, jeweils 4,6 Mio. € in 2013 und 2014.

Schulen und namentlich an Standorten mit ausgeprägten sozialen Problemlagen vorgehalten worden sind.

10.2 Weiterer quantitativer und qualitativer Ausbau

Seit 2011 hat sich die Finanzierung von Schulsozialarbeit auch dadurch erheblich verbessert, dass (befristet bis 2013) zusätzlich Bundesmittel sowie aktuell die 2011 nicht verausgabten Zuweisungen für Bildungs- und Teilhabeleistungen - insgesamt rund 55 Mio. €⁻²² überwiegend für diese Aufgabe zur Verfügung standen bzw. stehen. Dies hat in kurzer Zeit zu einem rasanten Aufwuchs der Stellen geführt: Während der Landesrechnungshof in seiner Prüfungsmitteilung „Ergebnis der Prüfung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe“ (20-Pr 1588/2008) im Schuljahr **2008/09** noch von **148 besetzten Stellen für Schulsozialarbeit** ausgegangen ist,²³ konnten nach Auskunft der Kommunalen Landesverbände vom 10.11.2013 „**in 2012 ca. 400 Stellen (Vollzeitäquivalente) für Schulsozialarbeit** in kommunaler Verantwortung finanziert“ werden, wofür Personalkosten in Höhe von knapp 19,5 Mio. € aufgewendet worden sind. Mit den Landes- und den Bundesmitteln ist demnach ein erheblicher Ausbau von Schulsozialarbeit bewerkstelligt worden, so dass inzwischen - rein rechnerisch im statistischen Mittel - fast jeder Schule des Landes Schulsozialarbeit im Umfang von einer halben Stelle zur Verfügung steht. Dieser Aufwuchs ist nun einerseits materiell abzusichern bzw. zu verstetigen und andererseits qualitativ weiterzuentwickeln.

Denn bislang hat sich die ungesicherte Finanzierung nicht nur haushälterisch als problematisch dargestellt, sie hat sich darüber hinaus auch hinderlich auf die Qualitätsentwicklung von Schulsozialarbeit ausgewirkt. Dabei bedarf die Schulsozialarbeit als individuelle und soziale Beziehungsarbeit einer personellen Konstanz und Verbindlichkeit, die etwa durch die Jährlichkeit der im Landeshaushalt zur Verfügung

²² Die Kreise und kreisfreien Städte haben von 2011 bis 2013 eine Zuweisung in Höhe von 2,8% ihrer Ausgaben für Bedarfe für Unterkunft und Heizung nach § 22 Absatz 1 SGB II (sog. KdU) zweckgebunden für Angebote der Schulsozialarbeit und zur Unterstützung des Hortmittagsessens von Kindern aus dem Rechtskreis des SGB II und des § 6b Bundeskindergeldgesetz erhalten. Diese Mittel konnten in Schleswig-Holstein aufgrund der geringen Zahl von Hortplätzen ganz überwiegend für Schulsozialarbeit verausgabt werden. Die Bundesbeteiligung ist in den einzelnen Jahren jeweils wie folgt zu beziffern: in 2011 auf 13,36 Mio. €, in 2012 auf 13,26 Mio. € und in 2013 auf 13,69 Mio. €. Außerdem können die 2011 nicht verausgabten Zuweisungen für Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabepaket in Höhe von 15,76 Mio. € auf der Grundlage des Gesetzes zur Änderung des Gesetzes zur Ausführung des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch und des § 6b Bundeskindergeldgesetz u.a. für Maßnahmen der Schulsozialarbeit verwendet werden.

²³ a.a.O., S. 24

gestellten Mittel insbesondere dann konterkariert wird, wenn Schulträger - beispielsweise aufgrund ihrer eigenen Haushaltssituation - nicht in der Lage sind, längerfristige Beschäftigungsverhältnisse einzugehen. Insoweit kann davon ausgegangen werden, dass die **Absicht der Landesregierung, im Gesetz zur Neuordnung des kommunalen Finanzausgleichs (Finanzausgleichsgesetz)²⁴ ab 2015 zusätzlich zu den bislang bereitgestellten 4,6 Mio. € die entfallene Bundesfinanzierung in vollem Umfang zu übernehmen**, zu einer deutlichen Verbesserung führen wird.

Dies wird verlässlichere Planungen und stabilere Beschäftigungsverhältnisse ermöglichen, wobei noch zu klären sein ist, in welcher Weise sich die kommunale Familie im Rahmen ihrer Zuständigkeit für die Kinder- und Jugendhilfe an der Ausgestaltung von Schulsozialarbeit beteiligen wird.²⁵

10.3 Perspektive: landesweites Rahmenkonzept

Mit dieser Perspektive der finanziellen Absicherung von Schulsozialarbeit werden - vorbehaltlich eines entsprechenden Beschlusses des Haushaltsgesetzgebers - auch die Voraussetzungen dafür geschaffen, ein **landesweites Rahmenkonzept** für diese Form der Unterstützung von Schulen bei der Erfüllung ihres pädagogischen Auftrags zu entwickeln, das von Seiten der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ebenso als Desiderat formuliert worden ist wie von Seiten der Schulen und der Schulaufsicht.

Die Inhalte eines derartigen Rahmenkonzepts ergeben sich grundsätzlich aus den **Aufgaben und Zielen** sowie den **Handlungsfeldern der Schulsozialarbeit**, die im Jahr 2012 von einer gemeinsamen Arbeitsgruppe des Bildungs- und Sozialministeriums unter Beteiligung von Vertretern der Schulaufsicht, des IQSH, der Aktion Kinder-

²⁴ Die in der LT-Drucksache Nr. 18/1659 in § 28 Absatz 1 und 2 enthaltene Bestimmung lautet: „Das Land stellt den Kreisen und kreisfreien Städten für Maßnahmen der Schulsozialarbeit jährlich 17,7 Mio. Euro zur Weiterleitung an die Schulträger zur Verfügung. (...) Über die Bewilligung der Zuweisungen (...) entscheidet das Ministerium für Bildung und Wissenschaft. Die Mittel dienen der Unterstützung der Schulen bei der Erfüllung ihres pädagogischen Auftrags. Bei der Verteilung der Mittel an die Kreise und kreisfreien Städte werden die einzelnen Schularten, die jeweilige Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Notwendigkeit von präventiven Ansätzen vor allem im Primarbereich, die Belastungssituation einzelner Schulstandorte sowie der spezifische Förderbedarf bei der inklusiven Beschulung berücksichtigt.“

²⁵ Dazu liegt u.a. der Vorschlag des Landesrechnungshofs vor, auf der Grundlage eines Landesrahmenkonzepts die Kosten zwischen Land, örtlichem Jugendhilfeträger und Schulträger paritätisch aufzuteilen, der auch in die Beschlussvorlage der AG Schulsozialarbeit des Landesjugendhilfeausschusses zur Schulsozialarbeit (2010) eingeflossen ist.

und Jugendschutz Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e.V. (akjs) sowie des Landesarbeitskreises Schulsozialarbeit (u.a.) entwickelt worden sind:

Zu den **Aufgaben und Zielen** von Schulsozialarbeit gehören insbesondere:

- Gewährleistung von ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung und von erfolgreichen Bildungsverläufen
- Unterstützung der Entwicklung von Schule zu einem offenen Lern- und Lebensort
- Abbau von Bildungsbenachteiligung

Als **Handlungsfelder** wurden bestimmt:

- Allgemeine Beratungsangebote für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern
- Einzelfallhilfe in Form von Beratung, Begleitung und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler bei persönlichen, sozialen oder schulischen Problemen, die je nach Bedarf auch Lehrkräfte, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und externe Fachkräfte einbeziehen kann
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit zur Stärkung personaler, kommunikativer und sozialer Kompetenzen oder zur Prävention
- Themenorientierte präventive Angebote (zum Beispiel Gewalt, Sucht, Mobbing, Medien)
- Zusammenarbeit mit Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern (Einzelfallbezogen oder im Rahmen von Prävention und Schulentwicklung)
- Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Trägern mit dem Ziel der Öffnung von Schule und der sozialräumlichen Vernetzung.²⁶

Demgegenüber formuliert § 28 FAG-E nunmehr den Auftrag an die Schulsozialarbeit, präventive Ansätze vor allem im Primarbereich zu realisieren, die Belastungssituation einzelner Schulstandorte zu berücksichtigen sowie - erstmals und explizit - **dem spezifischen Förderbedarf bei der inklusiven Beschulung gerecht zu werden**. Die bisher erzielten Verständigungen über **die Aufgaben, Ziele und Handlungsfelder** dieser Profession sind dementsprechend **weiterzuentwickeln**. Zugleich werden sie infolge des deutlich anwachsenden finanziellen Engagements des Landes anstelle

²⁶ Zitiert nach: http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/Schulsozialarbeit/Grundsuetze/Grundsuetze_node.html

der derzeitigen konzeptionellen Uneinheitlichkeit eine erheblich größere Wirksamkeit und mehr Verbindlichkeit erhalten. Sowohl die Jugendhilfe- als auch die Schulseite erwarten von der Verständigung **auf landesweit geltende Leitlinien** oder Standards zum einen eine höhere Effektivität von Schulsozialarbeit, etwa durch die Klärung des fachspezifischen Anforderungsprofils sowie der zweckmäßigen und sinnvollen Aufgaben von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern.²⁷ Zum anderen wird daran der Wunsch nach mehr Transparenz und Effizienz geknüpft, denn auch in Zukunft wird diese Personalressource nicht in einem alle Erwartungen erfüllenden Umfang zur Verfügung stehen. Zum Dritten schließlich kann damit ein grundsätzlicher, für die Qualitätsentwicklung förderlicher Konsens „über notwendige personelle, trägerbezogene, finanzielle, räumliche, materiell-technische und kooperationsbezogene Mindeststandards in der Schulsozialarbeit“²⁸ erreicht werden, wobei spezielle Aspekte wie Fragen des Datenschutzes²⁹ oder der Mitwirkung an schulischen Gremien³⁰ bereits geklärt sind.

In diesen Verständigungsprozess werden die schon bestehenden **regionalen Konzepte** einfließen, damit die künftige Landesförderung insbesondere auch den unterschiedlichen Bedürfnissen der einzelnen Regionen (etwa der Differenz von städtischen Ballungsgebieten und ländlichen Strukturen) und Schulstandorten Rechnung tragen und sich bedarfsgerecht zu einer verlässlichen Unterstützungsstruktur entwickeln kann.

10.4 Erfahrungen mit der Landesförderung von Schulsozialarbeit und Perspektiven

Unabhängig von den verschiedenen Anstellungs- und Kostenträgern bieten die an den schleswig-holsteinischen Schulen beschäftigten sozialpädagogischen Fachkräfte dem Gesamtsystem Schule ein breit gefächertes Unterstützungsspektrum an: In der

²⁷ Hierzu gehören etwa die Frage nach dem pädagogischen Nutzen von sog. „Trainingsräumen“ bzw. „Inseln“ oder die grundsätzliche Klärung über Art und Umfang des Personaleinsatzes im Ganztage bzw. zu Unterrichtsvertretungen.

²⁸ Karsten Speck: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. München und Basel 2009, S. 145f.

²⁹ Zum rechtssicheren Umgang mit Daten von Schülerinnen und Schülern durch Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter hat das Unabhängige Zentrum für Datenschutz Schleswig-Holstein in Zusammenarbeit mit dem Sozial- und Bildungsministerium eine „Handreichung für die Datenverarbeitung der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter“ erstellt, die im MBW erhältlich bzw. unter http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Bildung/Datenschutz_blob=publicationFile.pdf zu finden ist.

³⁰ Vgl. dazu auch die Übersicht unter http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/Schulsozialarbeit/Rahmenbedingungen/Rahmenbedingungen_node.html.

schülerbezogenen Einzelfallhilfe werden insbesondere soziales Lernen und individuelle Entwicklung gefördert sowie schulbezogene Hilfen geleistet. In der sozialpädagogischen Gruppenarbeit stehen die **Prävention und Formen des Bewältigungshandelns im Fokus**, wobei die Angebote teils ein spezifisches Auswahlprofil bedienen (z.B. mit Genderbezug oder für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund), teils übergreifend gestaltet sind (Streitschlichtung, Mobbing- und Gewaltprävention, Freizeitgestaltung, Berufsorientierung etc.).

Die unter Nr. 10.1 erwähnten „Leitlinien“ berücksichtigen als Zielgruppe nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern ermöglichen sozialpädagogische Angebote auch für diejenigen, die für das Aufwachsen und die Bildungsbiografien der Heranwachsenden wesentlich Verantwortung tragen, nämlich die Lehrkräfte und die Eltern. Die Erziehungsberechtigten können von dieser pädagogischen Profession eine Unterstützung bei spezifischen Schulproblemen ihrer Kinder oder eine Beratung in komplexen psycho-sozialen Problemlagen bis hin zu Schulverweigerung und Schulabsentismus erhalten, also bei negativen Tendenzen im Lernverhalten und bei grundsätzlich problematischer schulischer Integration. Die Rückmeldungen der Schulen ebenso wie der Schulaufsicht machen deutlich, dass **insbesondere die Eltern in zunehmendem Umfang von diesem sozialpädagogischen Angebot Gebrauch machen. Deshalb liegt es nahe, in Ergänzung zum schülerbezogenen Profil auch diese ganzheitliche Öffnung der Schulsozialarbeit für alle an Schule Beteiligten fortzuschreiben.**

Ein Teil der Landesmittel für Schulsozialarbeit konnte und kann derzeit für gemeinsame Fortbildungen mit Lehrkräften und zur Verbesserung der Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugendhilfe bzw. des Sozialraums verwendet werden. Diese Weiterentwicklung der innerschulischen Kooperation sowie der Schnittstellen zu anderen Leistungsangeboten ist für eine nachhaltig wirksame Schulsozialarbeit unerlässlich. **Deshalb werden sowohl die fachspezifische Fortbildung von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern als auch die Fortbildungsangebote zur Stärkung von multiprofessionellen Teams in ein zukünftiges Rahmenkonzept Schulsozialarbeit einfließen.**

Die Landesmittel sind bewusst der unteren Schulaufsicht als Budget zur Ver-

fügung gestellt worden, um diese ergänzend zu den Lehrerplanstellen mit einem sinnvollen Steuerungsinstrument und einer Gestaltungsressource auszustatten. So konnten und können die Schulpflichtigen und Schulpflichtigen die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe auch schulwärts mit Ressourcen und entsprechend mit konkreten Anforderungsprofilen unterlegen. Insoweit **hat sich die notwendige Abstimmung zwischen der unteren Schulpflichtigen und dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendamt) über die Verwendung der Landesmittel bewährt**. Ob und in welchem Umfang dieses Verfahren bei deutlich höherem Mittelansatz dauerhaft fortgeführt und mit der Aufgabenbelastung der Schulpflichtigen vereinbart werden kann, wird noch zu klären sein. Dazu wird - mit dem Ziel der Entlastung der Schulpflichtigen und Schulpflichtigen - auch geprüft werden müssen, in welcher Weise bestehende bzw. entstehende Strukturen genutzt werden können, z.B. Bildungsmanager und Bildungsbüros, wie sie in einzelnen Städten etabliert worden sind, oder neue Strukturen aufzubauen sind. Der Landesrechnungshof hat in seinen o.g. Prüfungsmitteilungen diesbezüglich jedenfalls empfohlen, je Kreis bzw. kreisfreie Stadt eine Koordinatenstelle einzurichten, die (nach einer Anschlagfinanzierung des Landes) gemeinsam finanziert werden sollte.³¹

10.5 Schulsozialarbeit und Inklusion

Der Auftrag der Schulsozialarbeit erstreckt sich grundsätzlich auf alle Kinder und Jugendlichen mit besonderen Bedarfen speziell in emotional-psychologischer und sozialer Hinsicht. Weil sie in ihrer pädagogischen Praxis per se von Vielfalt und Heterogenität ausgeht, hat sie mittelbar auch in der Vergangenheit schon den **Inklusionsprozess bzw. die inklusive Schule unterstützt**. So konnten beispielsweise im Kreis Pinneberg Maßnahmen der Rückführung von Schülerinnen und Schülern aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie in die Regelschule begleitet werden. Im Kreis Rendsburg-Eckernförde sind die Landesmittel schwerpunktmäßig für die „Förderung inklusiver Arbeit in der Grundschule“ verwendet worden. Dort hat eine 2013 durchgeführte Evaluation auch ergeben, „dass die (...) Ziele der Überwindung individueller Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern sowie die Förderung ihrer sozialen Integration und schulischen Ausbildung weitgehend von Schulsozialarbeit erreicht werden“. In anderen Kreisen - wie etwa in Stormarn - gehört die Unterstützung der

³¹ Prüfungsmitteilung „Ergebnis der Prüfung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe“ (20-Pr 1588/2008), S. 22

Schule bei der Integration von Kindern mit sozial-emotionalen Belastungsstörungen, das Training von positivem Bewältigungshandeln oder die Begleitung von Übergängen ebenfalls regelmäßig zum Angebotsportfolio der Schulsozialarbeit.

Insoweit wird die Schulsozialarbeit auch in Zukunft die inklusive Schule mit ihrer Fachexpertise aktiv unterstützen, und zwar im Sinne ihres umfassenden Selbstverständnisses, das grundsätzlich den Nachteilsausgleich und die Eröffnung von Teilhabechancen verbindlich vorsieht: „Unter Schulsozialarbeit wird (...) **ein Angebot der Jugendhilfe** verstanden, **bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten**, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“³²

Der von der Landesregierung vorgesehene Prozess der Stabilisierung und Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit wird die inklusive Schule mitgestalten. Denn dadurch werden in einem gewissen Umfang die fachliche Expertise der Lehrerinnen und Lehrer um diejenige der Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen ergänzt, Impulse zum Aufbau von multiprofessionellen Teams gegeben, und es wird dazu beigetragen, dass die inklusive Schule den umfassenden pädagogischen und sozialen Herausforderungen gerecht wird und in Kooperation mit den Leistungen anderer Träger zu einem offenen Lernort umgestaltet werden kann.

³² Karsten Speck: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden 2006, S. 23.

11 Die Förderzentren

Die Förderzentren bleiben erhalten. Sie werden einerseits die **inklusive Beschulung** unterstützen, andererseits können sie weiterhin **eigene Schülerinnen und Schüler unterrichten** und darüber hinaus insbesondere im **vorschulischen Bereich präventiv** darauf hinwirken, dass sonderpädagogischer Förderbedarf nicht entsteht.

11.1 Die Weiterentwicklung einzelner Förderzentren zu Zentren für inklusive Bildung

Die inklusive Schule verlangt einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess, bei dem sie zusätzlich zur Unterstützung durch Lehrkräfte für Sonderpädagogik auch der externen Beratung durch die Förderzentren bedarf, um **Multiprofessionalität** und die Zusammenarbeit mit anderen Leistungs- und Kostenträgern schrittweise zu etablieren. Dieses **Dienstleistungsprofil** haben in den vergangenen Jahren insbesondere die Förderzentren entwickeln können, die über eine größere Bandbreite an sonderpädagogischer Expertise verfügen und die keine oder nur noch in geringem Umfang Schülerinnen und Schüler intern beschulen.

Beispielhaft für diese Entwicklung steht **nicht nur das Landesförderzentrum Sehen**, das von Anfang an als Schule ohne Schüler konzipiert war, **sondern auch das Förderzentrum Schleswig-Kropp**, das in diesem Jahr mit dem renommierten Jakob-Muth-Preis³³ ausgezeichnet worden ist. Es hat unter der Bezeichnung „Schulverbund Südlicher Bereich des Kreises Schleswig-Flensburg“ **ein Netzwerk aufgebaut**, in das 26 Schulen aller Schularten eingebunden sind. Die Schulen in diesem Verbund haben nach und nach alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen, so dass am Förderzentrum Schleswig-Kropp keine Schülerinnen und Schüler mehr intern beschult werden. Deshalb kann das Förderzentrum seine **knapp 50 Lehrkräfte für Sonderpädagogik im vollen Umfang an den Verbundschulen** einsetzen. Diese Lehrkräfte stehen den Schulen kontinuierlich über einen längeren Zeitraum zur Verfügung, sind dadurch gut in die Lehrerkollegien integriert und beteiligen sich an Konferenzen. Neben der Planung und

³³ Der Jakob-Muth-Preis wird ausgelobt von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, der Bertelsmann Stiftung, der Deutschen UNESCO-Kommission und der Sinn-Stiftung. Damit werden Schulen ausgezeichnet, die die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen in beispielgebender Weise ermöglichen.

Durchführung des gemeinsamen Unterrichts können sie auch temporäre Lerngruppen für Schülerinnen und Schüler mit erheblichem Förderbedarf - etwa im emotionalen und sozialen Bereich - betreuen. **Das Förderzentrum koordiniert nicht nur den Einsatz seiner Lehrkräfte**, es sorgt ebenso für den **fachlichen Austausch** und für ihre **Weiterqualifizierung**. Darüber hinaus stellt es den Kontakt zu anderen Akteuren im Sozialraum her, insbesondere zu den Trägern der Jugend- und Sozialhilfe. Im Dienste der allgemeinbildenden Schulen beteiligt es sich regelmäßig an der Hilfeplanung für einzelne förderbedürftige Schülerinnen und Schüler. Es klärt beispielsweise, welchen Beitrag andere Institutionen zur Unterstützung eines Kindes leisten können, und überprüft die Wirksamkeit der vereinbarten Hilfen kontinuierlich. Dadurch, dass Schulen wie das Förderzentrum Schleswig-Kropp, die Pestalozzi-Schule Husum, die Andreas Gayk Schule in Kiel oder die Heinrich-Hanselmann-Schule in Pinneberg (u.a.) ihren Arbeitsschwerpunkt schrittweise auf die inklusive Beschulung ausgerichtet haben, konnten sie nicht nur die Bedarfe der inklusiven Schulen besser erkennen, sondern auch eine besondere Kompetenz als eigenständiges Unterstützungs- und Steuerungssystem ausprägen.

Bislang ist diese Entwicklung nicht systematisch verlaufen, und sie erstreckt sich zudem nicht auf alle Regionen des Landes. Daher ist beabsichtigt, **in den kommenden Jahren in jedem Kreis und in jeder kreisfreien Stadt mindestens ein Zentrum für inklusive Bildung** in dieser Weise **einzurichten**. Denn die beschriebenen Förderzentren ohne Schüler haben Vorbildcharakter für den Aufbau einer Unterstützungsstruktur für inklusive Schulen und deren soziales Umfeld.

Im Hinblick auf die Aufgaben, die von diesen Zentren für inklusive Bildung im Einzelnen wahrgenommen werden, bietet der bereits unter Nr. 2.4 erwähnte Beschluss der KMK vom 20. Oktober 2011 eine Orientierung. Dieser Beschluss zählt dazu nicht nur Diagnostik und Beratung sowie Sicherung der Qualität sonderpädagogischer Angebote. Vielmehr geht er darüber hinaus, indem er auch die Einbindung vorschulischer Einrichtungen oder von Partnern aus dem Bereich der Medizin, der Sozial- und der Jugendhilfe in ein vernetztes System als Auftrag benennt. Diese Förderzentren leisten damit **schulübergreifend einen substanziellen Beitrag dazu, dass die häufig kritisierte „Versäulung“ unterschiedlicher Hilfeangebote aus unterschiedlichen**

Regelungskreisen überwunden werden kann. Damit können sie sowohl Schulen als auch andere Kosten- und Leistungsträger entlasten.

Insoweit wird den Zentren für inklusive Bildung eine zentrale Rolle bei der Qualitätsentwicklung von multiprofessionellen Teams, bei der Vermittlung guter Beispiele und bei der Entwicklung von innovativen Ansätzen zukommen. Denn zu dem **Spektrum der Leistungen**, das von den Zentren für inklusive Bildung zu erbringen ist, soll auch der Bereich der **schulischen Erziehungshilfe** gehören. Ihr abgestuftes Konzept reicht von der **gezielten Krisenintervention in Einzelfällen bis zur temporären Beschulung von separaten Lerngruppen**, die vorzugsweise in allgemeinbildenden Schulen, unter Umständen aber auch an den Förderzentren selbst eingerichtet werden können.

Die Zentren für inklusive Bildung sollen für ihre spezifische Aufgabenwahrnehmung künftig vom Land **ein Budget** erhalten. Mit diesen Mitteln sollen sie beispielsweise die Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Teams der allgemeinbildenden Schulen stärken und gemeinsame Fortbildungen mit außerschulischen Partnern ermöglichen.

11.2 Die weiteren Förderzentren

Neben den Förderzentren, die sich zu Zentren für inklusive Bildung entwickeln, **wird es auch in Zukunft Förderzentren geben, an denen Schülerinnen und Schüler beschult werden**. Diese Schulen haben ebenfalls die Aufgabe, den Inklusionsprozess zu unterstützen. Dabei wird sich ihr Beitrag in Abhängigkeit vom jeweiligen Förderschwerpunkt unterschiedlich gestalten.

So werden die **Förderzentren Lernen** darauf hinwirken, dass **die Zahl der intern bei ihnen beschulten jungen Menschen weiterhin sinkt**, denn diese Zielgruppe kann von einer inklusiven Beschulung in besonderem Maße profitieren. So hat die Bertelsmann Stiftung jüngst in der Studie „Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse“³⁴ noch einmal verdeutlicht, dass die Ausbildungs- und Arbeitsmarktperspektiven für Förderschülerinnen und -schüler eher gering sind: „Angesichts

³⁴ Klaus Klemm: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2013, S. 7

der Tatsache, dass schon den Schülerinnen und Schülern, die einen Hauptschulabschluss erreichen, die Einmündung in eine voll qualifizierende Berufsausbildung sehr schwer fällt, eröffnen spezielle Abschlüsse oder Abgangszeugnisse von Förderschulen, die unterhalb des Hauptschulabschlusses angesiedelt sind, erst recht kaum Zugangschancen auf den Ausbildungsmarkt.³⁵ Vor diesem Hintergrund wird es etwa darauf ankommen, gerade den Kindern mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung eine Lernumgebung zu ermöglichen, die sie positiv beeinflussen und ihre Chancen auf einen regulären Schulabschluss erhöhen kann.³⁶

Dagegen stellt sich die Situation bei den **Förderzentren geistige Entwicklung** anders dar. Hier lässt sich **nicht in jedem Fall ein Vorrang für die inklusive Beschulung** feststellen. Denn die Strukturen, die sich dort etabliert haben, sind an den allgemeinbildenden Schulen nicht ohne weiteres herstellbar. Die Förderzentren geistige Entwicklung bieten nämlich besondere räumliche und personelle Bedingungen für die individuelle Förderung dieser Kinder und Jugendlichen. Dazu gehören etwa der Einsatz von medizinisch-therapeutischen und pflegerischen Fachkräften sowie ggf. eine spezielle technische Ausstattung (Beatmungsgeräte, Lifter etc.). Die Beschulung in einem Förderzentrum entspricht bei dieser Zielgruppe junger Menschen häufig auch dem Wunsch der Eltern. Eine vergleichbare Konstellation zeigt sich bei den **Förderzentren körperliche und motorische Entwicklung**.

Gleichwohl **wird angestrebt**, den noch relativ **niedrigen Inklusionsanteil von 13,6% im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung³⁷ zu steigern**, weil im Einzelfall die Teilhabechancen dieser Kinder und Jugendlichen durchaus verbessert werden können. Aber auch dann muss gewährleistet sein, dass die Förderzentren selbst immer noch über die Ausstattung verfügen, die in quantitativer und qualitativer Hinsicht notwendig ist, um den eigenen Schülerinnen und Schülern weiterhin ein anre-

³⁵ ebd., S. 7

³⁶ Eine im Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) von Aleksander Kocaj durchgeführte Studie zu den Effekten von inklusiver/integrativer Beschulung gibt Hinweise darauf, dass Kinder mit einem Förderschwerpunkt Lernen tendenziell stärker vom Besuch der Regelschule profitieren (vgl. Aleksander Kocaj: Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 26, 2014, S. 165-191).

³⁷ Bezogen auf die Gesamtschülerzahl in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 ist bei 3.484 Schülerinnen und Schülern ein Förderschwerpunkt im Bereich der geistigen Entwicklung festgestellt worden; dies entspricht einer Quote von knapp 1,4%.

gendes Lernumfeld bieten zu können.

Die Steigerung der Rate inklusiv beschulter junger Menschen kann in einem ersten Schritt über die Kooperation von Förderzentren mit allgemeinbildenden Schulen geschehen, wenn diese sich ohnehin **in räumlicher Nähe** zueinander befinden („**Campus-Lösung**“). Als Beispiel dafür dient das **Projekt „Inklusiv-kooperative Beschulung“ in Ahrensburg**. Dort werden zwei Lerngruppen des Förderzentrums geistige Entwicklung, der Woldenhorn-Schule, in den Räumen der benachbarten Grundschule am Schloss unterrichtet. Diese Lerngruppen haben jeweils eine Partnergrundschulklasse, mit der beispielsweise gemeinsamer Sport- oder Musikunterricht stattfindet. Einzelne Schüler des Förderzentrums geistige Entwicklung nehmen zudem am Mathematik- und Deutschunterricht der Partnerklasse teil. Ebenso werden alle Pausen und Feste gemeinsam durchgeführt.

Über den pädagogischen Aspekt hinaus kann dieses Projekt auch deshalb als vorbildhaft gelten, weil hier die beiden Schulträger³⁸ bereit sind, die damit verbundenen Lasten gemeinsam zu tragen. Das MBW wird in Gesprächen mit den kommunalen Schulträgern klären, ob sich dieses Modell an anderen Standorten ebenfalls praktizieren lässt.

Im **Förderschwerpunkt Hören** ist bereits eine hohe Inklusionsquote erreicht (66,7%). Speziell bei Kindern und Jugendlichen mit diesem Förderschwerpunkt muss darauf geachtet werden, dass sie in den allgemeinbildenden Schulen nicht vereinzelt bleiben. Denn gerade sie sind auf die Gemeinschaft mit anderen, deren Hörvermögen ebenfalls beeinträchtigt ist, sowie auf die damit verbundene „Peer-Group-Erfahrung“ angewiesen. Diesen Aspekt hat insbesondere auch der Runde Tisch Inklusion wiederholt hervorgehoben.

³⁸ Träger der Grundschule ist die Stadt Ahrensburg, während der Kreis Stormarn als Träger des Förderzentrums fungiert.

12 Inklusion in der schulischen Berufsorientierung und in den berufsbildenden Schulen

Die Ausführungen der vorhergehenden Kapitel gelten grundsätzlich für die berufsbildenden Schulen entsprechend. Denn auch die **schulische Berufsorientierung** und die **berufsbildenden Schulen** sind dem **Leitbild einer inklusiven Schule verpflichtet**, da die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die allgemeinbildenden Schulen und Förderzentren verlassen, in der Regel berufsschulpflichtig sind. Zu den Aufgaben der 33 Regionalen Berufsbildungszentren und berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein gehört es deshalb insbesondere, die Teilhabe junger Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit einer Behinderung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu gewährleisten. Sie halten deshalb ein vielfältiges Angebot zur beruflichen Qualifikation oder zum Erwerb eines Schulabschlusses vor: Der überwiegende Teil der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht dort die Bildungsgänge Ausbildungsvorbereitendes Jahr, Berufsvorbereitende Maßnahmen oder die Berufseingangsklassen, ein Teil erwirbt dabei auch den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss.

Nach dem Besuch dieser Bildungsgänge absolvieren Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine duale Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen bzw. in Ausbildungsberufen nach § 66 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42 Handwerksordnung. Diese speziellen Ausbildungsberufe richten sich an Menschen mit Behinderung, für die wegen der Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt. Um für junge Menschen mit Behinderungen die Zugangsmöglichkeiten zu einer Berufsausbildung zu verbessern, sind das Ministerium für Bildung und Wissenschaft sowie das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit, Verkehr und Technologie seit dem Jahr 2013 als Kooperationspartner an der Initiative der Bertelsmann Stiftung „Chance Ausbildung - jeder wird gebraucht!“ beteiligt, in das auch die Bundesagentur für Arbeit einbezogen ist. Das zukünftige Handlungskonzept PLuS bildet ebenfalls einen Schwerpunkt in der **schulischen Berufsorientierung**. Gegenüber dem Vorgängerprogramm, dem 2006 aufgelegten Handlungskonzept „Schule & Arbeitswelt“, werden damit nicht mehr nur die jungen Menschen erfasst, die an Förderzentren oder in Flexiblen Übergangsphasen (nach § 43 Abs. 3 SchulG) beschult werden. Vielmehr können ab August 2014 auch die inklusiv beschulten **Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwer-**

punkt Lernen berücksichtigt werden. Diese Jugendlichen erhalten künftig nach den Maßgaben ihres Förderplans das Angebot einer Kompetenzfeststellung und eines darauf aufbauenden Coachings am Übergang Schule-Beruf.

Ebenso ist für **Jugendliche mit den Förderschwerpunkten autistisches Verhalten, Sehen, Hören sowie körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung** an dieser Schnittstelle ein spezielles Coaching vorgesehen. Dies wird im Rahmen des in Schleswig-Holstein durchgeführten Bundesprogramms „**Initiative Inklusion**“ umgesetzt und bezieht während der letzten beiden Schuljahre die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Integrationsfachdienste³⁹ in die Berufsorientierung ein. Sie vermitteln diese Schülerinnen und Schüler zum Beispiel auch während der Ferien in zusätzliche Betriebspraktika und betreuen sie während dieser Zeit. Dadurch soll erreicht werden, dass die betroffenen jungen Menschen schon früh eine Perspektive für den allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entwickeln.

Eine schulische Anschlussperspektive muss insbesondere für die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geschaffen werden, die neun Jahre lang inklusiv beschult wurden. Ihnen stand bislang regelmäßig nur die Werkstufe des Förderzentrums geistige Entwicklung (nach § 9 Abs. 4 SoFVO) offen. Im Rahmen des Projektes „Übergang Schule-Beruf“ können sie nunmehr - beginnend ab dem Schuljahr 2014/15 und unter Mitwirkung der Integrationsfachdienste - an den Regionalen Berufsbildungszentren oder den berufsbildenden Schulen auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet werden.

Darüber hinaus werden an mehreren Schulstandorten im berufsbildenden Bereich spezifische Inklusionskonzepte entwickelt und erprobt. Auch sie richten sich vor allem an Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, um sie frühzeitig in die berufliche Bildung zu integrieren. Als beispielhaft dafür kann das **kooperative Inklusionskonzept „InGE“** gelten. Es beinhaltet die Kooperation zwischen der Werkstufe eines Förderzentrums (Schule am Markt) mit dem Berufsbildungszentrum des Kreises Schleswig-Flensburg. Die spezifische Kompetenz eines Berufsbildungszentrums soll genutzt werden, um dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern den Zugang zur beruflichen Qualifizierung und zum allgemeinen Ar-

³⁹ Zu Integrationsfachdiensten (IFD) vgl. § 109 SGB IX.

beitsmarkt stärker zu eröffnen. Auf diese Weise ist es möglich, ein breiteres Spektrum individueller Berufswege zu erschließen.⁴⁰

⁴⁰ Nähere Informationen zu diesem Projekt sind erhältlich unter www.bbzsl.de.

13 Der Schulpsychologische Dienst

Seit Mitte der 70er Jahre gibt es in Schleswig-Holstein einen **Schulpsychologischen Dienst und in jedem Kreis beziehungsweise in jeder kreisfreien Stadt mindestens eine Beratungsstelle**. Die Aufgaben sind im Schulgesetz in § 132 wie folgt bestimmt: „Der Schulpsychologische Dienst hilft bei Schulschwierigkeiten und unterstützt die Schulen und Schulaufsichtsbehörden in psychologischen Fragen. Er arbeitet mit anderen Beratungsdiensten zusammen.“

Grundsätzlich können sich alle Statusgruppen - Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern - mit schulbezogenen Themen oder Problemen an den Schulpsychologischen Dienst wenden. Die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bieten darüber hinaus Supervision sowie Unterrichtshospitationen, Konfliktmoderation und die Mitarbeit an der Schulentwicklung an. Sie arbeiten **präventiv** - zum Beispiel auch mit Angeboten zur Lehrergesundheit - und **intervenieren** in akuten Situationen im Krisenmanagement und in der Krisennachsorge.⁴¹

Der Schulpsychologische Dienst soll in Zukunft **kontinuierlich in die Zentren für inklusive Bildung eingebunden** werden und dort mit einem festen wöchentlichen Stundenkontingent verankert sein. Auf diesem Weg kann die Leistung des Schulpsychologischen Dienstes stärker auf den regionalen Bedarf ausgerichtet und fokussiert werden. Dies gilt insbesondere für die **Angebote zur Lehrergesundheit, aber auch für Beratung, Coaching und Supervision von Schulleitungen**, die in der inklusiven Schule besonders gefordert sind. Die spezifische Kompetenz des Schulpsychologischen Dienstes wird darüber hinaus - wie bisher - zum Tragen kommen in der Einzelfallberatung für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die psychisch bedingte Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

Diese **Anbindung des Schulpsychologischen Dienstes an die Zentren für inklusive Bildung** ist möglich, weil die Zahl der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen schrittweise nahezu verdoppelt wird. Dieser Prozess hat bereits begonnen und wird voraussichtlich Ende 2015 abgeschlossen sein.

⁴¹ Vgl. dazu insbesondere auch den Notfallwegweiser für die Schule bei Krisen- und Unglücksfällen (http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Bildung/Notfallwegweiser__blob=publicationFile.pdf).

Im Interesse einer effizienten Beratung und Unterstützung in den unterschiedlichen Konfliktsituationen sollen die Aufgaben der **verschiedenen Akteure im Unterstützungsbereich** - zu denen neben der Schulsozialarbeit insbesondere auch die **schulische Erziehungshilfe der Förderzentren** sowie der **Schulpsychologische Dienst** gehören - in Zukunft besser aufeinander abgestimmt werden. Dazu ist im MBW unter Beteiligung des MSGFG eine **Arbeitsgruppe „Unterstützungssysteme“** eingerichtet worden. In dieser verständigen sich die drei Professionen über ihre Profilbildung - zunächst generell und dann vertieft im Hinblick auf die Erfordernisse der inklusiven Schule - sowie über ihre spezifischen Aufgaben und Instrumente, um die eigene Wirksamkeit zu verbessern, die Kooperation an den Schnittstellen zu regeln und ihre jeweilige Rolle konsequenter als bisher auszufüllen.

14 Langfristige Perspektive: sonderpädagogische Grundversorgung und multiprofessionelle Teams an allgemeinbildenden Schulen

Perspektivisch soll die **sonderpädagogische Versorgung** der allgemeinbildenden Schulen **abgekoppelt werden von der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs**. Dafür sprechen zum einen schon die unterschiedliche Feststellungspraxis in den einzelnen Regionen und die damit einhergehende unterschiedlich hohe Quote von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf. Zum Zweiten lassen sich **im Interesse des Kindeswohls Fehlanreize vermeiden**, wenn die Verknüpfung zwischen der Feststellung eines Förderbedarfs und der Zuweisung von Lehrkräften der Sonderpädagogik aufgegeben wird.⁴² In der Fachdiskussion wird nämlich thematisiert, dass die **großen Definitionsspielräume** bei der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs insbesondere in den Schwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung dazu führen können, dass dabei **auch der Aspekt der gewünschten Ressourcenzuteilung Berücksichtigung findet**.

Die Abkopplung der Planstellenzuweisung von der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ermöglicht einen weitreichenden **Paradigmenwechsel**, denn eine **inklusive Schule** ist von ihrer Grundkonzeption her auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Bedürfnisse angelegt. Sie zeichnet sich gerade dadurch aus, dass **jedes Kind in seiner Eigenheit** wahrgenommen wird und selbstverständlich die ihm angemessene Unterstützung erfährt. Es ist damit grundsätzlich nicht in Einklang zu bringen, wenn für bestimmte Kinder die Ressourcenzuweisung von der förmlichen Feststellung eines Förderbedarfs abhängt.

Es empfiehlt sich daher, auf längere Sicht eine davon prinzipiell unabhängige **sonderpädagogische Grundversorgung in den allgemeinbildenden Schulen** zu etablieren, um die Schule generell in ihrem pädagogischen Kernbereich zu stärken. Diese könnte sich strukturell orientieren am jetzigen Zuweisungsverfahren der Förderzentren für die Eingangsphase der Grundschule. Hier erfolgt im Bereich Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung regelmäßig **eine Ausstattung, die sich nach der Zahl der Lerngruppen richtet und nicht geknüpft ist an die individuelle Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs**. Vielmehr

⁴² In der Fachdiskussion wird dieses Phänomen als „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ bezeichnet; s. dazu insbesondere Klemm, a.a.O. (Fußnote 9), S. 14

wird der Bemessung der bundesweit anerkannte Erfahrungswert zugrunde gelegt, dass bei rund 4% aller Kinder einer Jahrgangsstufe von einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den vorgenannten Bereichen (also Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung) auszugehen ist.⁴³

Selbst wenn dieser Weg aktuell noch nicht gangbar ist, erscheint es sinnvoll, diesen Ansatz perspektivisch zu verfolgen und langfristig an allen allgemeinbildenden Schulen eine verlässliche Grundausstattung mit sonderpädagogischer Expertise zu erzielen.

⁴³ Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Hrsg. von Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2010, S. 36.

15 Finanzieller, sächlicher und personeller Ressourcenbedarf

15.1 Auswirkungen auf den Landeshaushalt

Die **Weiterentwicklung** der inklusiven Schule wird überwiegend im Rahmen der im Landeshaushalt schon vorhandenen bzw. der **ab 2015 eingeplanten Ressourcen für den Aufbau einer Schulischen Assistenz und für Verstetigung der Schulsozialarbeit** (vgl. § 28 FAG-E) zu gestalten sein; dafür sollen Haushaltsmittel im Umfang von insgesamt rund 31 Mio. € bereitgestellt werden.

Kurzfristig ist anzustreben, die Mittel für die Fortbildung von Lehrkräften aufzustocken. Damit sollen insbesondere die Zertifikatskurse für Lehrkräftetandems, die zur Förderung von Kindern und Jugendlichen im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung befähigen sollen (vgl. Nr. 9), besser ausgestattet werden. Das **IQSH setzt dafür in einem ersten Schritt einen jährlichen Bedarf in Höhe von 350.000 € an. Weitere Mittel** sollten aufgebracht werden, um die **Zentren für inklusive Bildung**, die in jedem Kreis bzw. in jeder kreisfreien Stadt entstehen, mit einem Budget auszustatten, aus dem die Entwicklung von multiprofessionellen Teams in den allgemeinbildenden Schulen unterstützt werden kann (vgl. Nr. 11.1).

15.2 Auswirkungen auf die kommunalen Haushalte

Ob und wie sich die Weiterentwicklung der inklusiven Beschulung auf die kommunalen Haushalte auswirken wird, lässt sich nicht beziffern. Vielmehr wird dieser **Prozess auch in Zukunft gemeinsam von Land und Kommunen** zu gestalten sein.

In Schleswig-Holstein werden mittlerweile nahezu zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult; dies konnte nur erreicht werden, weil das schleswig-holsteinische **Schulgesetz bereits seit dem Jahr 1990 das Prinzip der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf statuiert hat.** Eine weitere Steigerung des Anteils inklusiv beschulter junger Menschen wird maßgeblich von der Entscheidung der Eltern abhängen, so dass auf Grund dieser Unwägbarkeiten keine Prognosen über etwaige finanzielle Folgen getroffen werden können. Die Belange der Kommunen in ihrer Eigenschaft als Schulträger oder als Träger der Sozial- und Jugendhilfe werden im Übrigen weiterhin dadurch berücksichtigt, dass die

Schulaufsicht in den Entscheidungsprozess, welcher Förderort für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf am besten geeignet ist, nicht nur die Eltern einbezieht, sondern auch die betroffenen Leistungs- und Kostenträger.

In Schleswig-Holstein wie bundesweit **steigen die Kosten für die Schulbegleitung** in erheblichem Maß (vgl. Nr. 6). Es wird davon ausgegangen, **dass die vorgesehene Stärkung der allgemeinbildenden Schulen** - namentlich durch Veränderungen bei der Lehrkräfteaus- und -fortbildung, einen effizienteren Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die Verstetigung der Schulsozialarbeit und den Aufbau einer pädagogischen Schulassistenz - **mittelfristig zu Entlastungen bei den kommunalen Sozial- und Jugendhilfeträgern führen** wird, und zwar sowohl im Hinblick auf das Volumen der gewährten Leistungen als auch auf den Verwaltungsaufwand.

16 Schlussbemerkung

Schleswig-Holstein nimmt bei der Zahl inklusiv beschulter junger Menschen mit 64,1% bundesweit einen Spitzenplatz ein. Die Verwirklichung einer inklusiven Schule darf sich jedoch nicht allein an Quantitäten orientieren, und sie ist kein Wettlauf um Quoten. Sie stellt aber auch kein Projekt dar, das beliebig verlangsamt oder beschleunigt werden kann, sondern sie ist ein kontinuierlicher, auf schrittweises Vorgehen angelegter Prozess. **Leitend sein muss** dabei immer **das Wohl der Kinder und Jugendlichen**, deren Bildungs- und Teilhabechancen durch eine inklusive Schule vergrößert werden sollen. Bei allen weiteren Schritten werden deshalb qualitative Aspekte im Vordergrund stehen, die sich an diesem Maßstab ausrichten. Das bedeutet nicht nur, dass beispielsweise **die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu reformieren bzw. zu intensivieren ist oder dass einheitliche Standards für die Verteilung von Ressourcen zu definieren sind**. Es heißt auch, dass eine Überforderung vermieden werden muss.

Das gilt für Kinder, die in manchen Fällen auf den geschützten Raum eines Förderzentrums angewiesen sein können und deshalb nicht inklusiv beschult werden. Das gilt aber auch für die Lehrkräfte. Denn es unterliegt keinem Zweifel, dass der Prozess der Inklusion auch **Belastungen** mit sich bringt. Er schafft Veränderungsnotwendigkeiten, bei denen am Anfang nicht immer klar ist, wie sie zu bewältigen sind, und bei denen also die Bereitschaft vorausgesetzt wird, sich auf Neuland zu begeben und bisherige Standpunkte zu überdenken. Zu einer Weiterentwicklung unter dem Aspekt von Qualität gehört es daher auch, die **Leistung der Lehrkräfte zu würdigen** und anzuerkennen, vor welche Herausforderungen sie dabei gestellt sind.

Tabelle 1:**Übersicht über die Entwicklung der Integration bzw. Inklusion in Schleswig-Holstein**

Schuljahr	Inklusionsanteil	Exklusionsquote	Schülerinnen/ Schüler Jgst. 1 - 10	Schülerinnen/Schüler mit sonder- pädagogischem Förderbedarf
2013/14	64,10%	2,31%	250.987	16.175
2012/13	60,10%	2,40%	265.849	15.962
2011/12	57,10%	2,54%	271.645	16.074
2010/11	53,80%	2,70%	276.584	16.138
2009/10	49,70%	2,84%	282.295	15.960
2008/09	45,28%	3,03%	288.964	16.004
2007/08	41,46%	3,26%	295.986	16.468
2006/07	38,45%	3,47%	302.072	17.011
2005/06	34,30%	3,60%	305.782	16.739
2004/05	32,22%	3,69%	307.359	16.735
2003/04	30,96%	3,78%	307.413	16.829
2002/03	29,90%	3,87%	304.703	16.832
2001/02	28,78%	3,96%	301.507	16.783
2000/01	27,78%	4,00%	297.779	16.507
1999/00	26,63%	3,99%	292.314	15.891
1998/99	25,96%	4,02%	287.741	15.638
1997/98	23,34%	4,14%	282.029	15.256
1996/97	22,48%	4,20%	274.226	14.864
1995/96	22,35%	4,28%	266.188	14.675
1994/95	20,61%	4,55%	258.229	14.791
1993/94	18,12%	4,57%	250.327	13.976

Der **Inklusionsanteil** gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, gemessen an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an.

Die **Exklusionsquote** gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Förderzentren beschult werden, gemessen an allen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 1-10 an.

Tabelle 2:**Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2013/14 nach Förderschwerpunkten**

Förder-schwerpunkt	Schülerinnen/ Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Anteil an allen Schülerinnen/ Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Inklusive Beschulung	Beschulung im Förderzentrum	Inklusionsquote	Inklusionsanteil bezogen auf den Förderschwerpunkt
Lernen	9.186	56,8%	7.113	2.073	2,8%	77,4%
Sprache	757	4,7%	757	0	0,3%	100,0%
Emotionale und soziale Entwicklung	457	2,8%	388	69	0,2%	84,9%
Geistige Entwicklung	3.484	21,5%	474	3.010	0,2%	13,6%
Körperliche und motorische Entwicklung	1.091	6,7%	603	488	0,2%	55,3%
Hören	501	3,1%	334	167	0,1%	66,7%
Sehen	218	1,3%	218	0	0,1%	100,0%
Autistisches Verhalten	455	2,8%	455	0	0,2%	100,0%
Kranke	nicht ausgewiesen					
Insgesamt	16.175	100%	10.368	5.807	4,1%	64,1%

Die **Inklusionsquote** gibt den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, gemessen an allen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 1-10 an.

Der **Inklusionsanteil** gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, gemessen an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an.

Tabelle 3:**Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Kreisen und kreisfreien Städten im Schuljahr 2013/14**

Kreisfreie Stadt/ Kreis	Gesamtzahl der Schülerin- nen/Schüler JgSt. 1 - 10	Zahl der Schülerin- nen/Schüler mit son- derpädagogischem. Förderbedarf	Anteil der Schülerinnen/ Schüler mit sonderpä- dagogischem Förderbe- darf (Förderquote)	Zahl der Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem För- derbedarf in		Anteil der Schülerinnen/ Schüler in	
				allgemein- bildenden Schulen	Förderzentren	Inklusion	Förder- zentren
Flensburg	7.254	679	9,36%	402	277	59,2%	40,8%
Kiel	17.793	1.073	6,03%	717	356	66,8%	33,2%
Lübeck	17.080	1.299	7,61%	835	464	64,3%	35,7%
Neumünster	8.948	590	6,59%	354	236	60,0%	40,0%
Dithmarschen	12.820	1.156	9,02%	705	451	61,0%	39,0%
Hzgt. Lauenburg	17.467	1.017	5,82%	643	374	63,2%	36,8%
Nordfriesland	15.095	1.077	7,13%	738	339	68,5%	31,5%
Ostholstein	17.249	956	5,54%	447	509	46,8%	53,2%
Pinneberg	27.840	1.427	5,13%	921	506	64,5%	35,5%
Plön	10.808	705	6,52%	313	392	44,4%	55,6%
Rendsburg-Eckernförde	23.444	1.460	6,23%	979	481	67,1%	32,9%
Schleswig-Flensburg	16.533	1.675	10,13%	1.199	476	71,6%	28,4%
Segeberg	24.667	1.294	5,25%	824	470	63,7%	36,3%
Steinburg	11.713	741	6,33%	566	175	76,4%	23,6%
Stormarn	22.276	1.026	4,61%	725	301	70,7%	29,3%
Schleswig-Holstein	250.987	16.175	6,44%	10.368	5.807	64,1%	35,9%

Zeitstrahl:

2014

- Aufgabendefinition für 'Zentren für Inklusive Bildung'
- Ausbau der Inklusion in der Beruflichen Bildung
- Regionale Steuerungsgruppen verbessern den Ressourceneinsatz
- WS 2014/15 Inkrafttreten des neuen Lehrerbildungsgesetzes
- Fortbildung der Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität und besonderen Förderbedarfen

2015

- + 314 Schulassistenten an Grundschulen
- + 17,8 Mio Euro Landesmittel für Schulsozialarbeit
- Weiterer Ausbau des schulpsychologischen Dienstes auf 32 Stellen
- Landesweites Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit

2020

- Die ersten Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Basisausbildung kommen an die Schulen

2022

- Die ersten Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die auch für den Fachunterricht im allgemeinbildenden Bereich ausgebildet sind, treten in den Schuldienst ein

2024

- Inklusives Schulsystem
- Sonderpädagogische Grundversorgung

