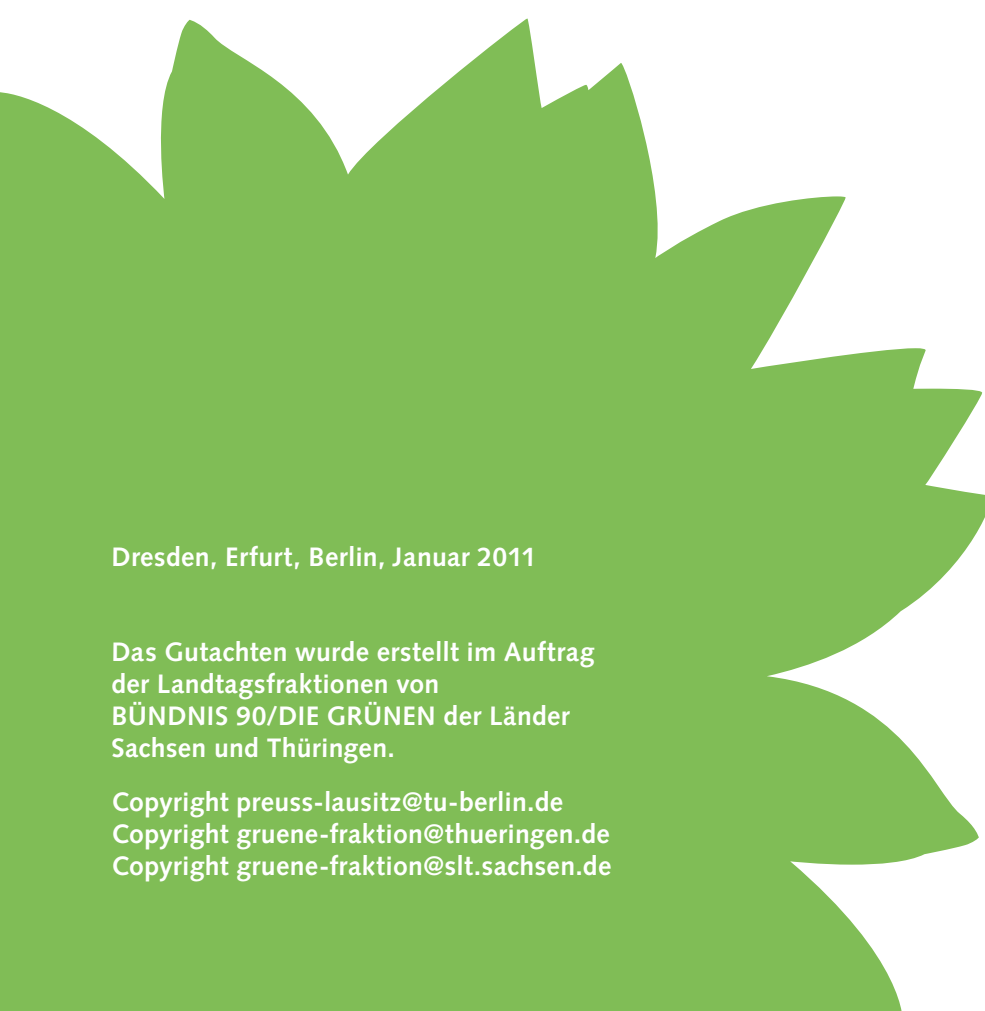


~~TRENNUNG~~  
INKLUSION

Ulf Preuss-Lausitz

**Zum Stand und zu den Perspektiven  
inklusive sonderpädagogischer  
Förderung in Thüringen**



Dresden, Erfurt, Berlin, Januar 2011

Das Gutachten wurde erstellt im Auftrag  
der Landtagsfraktionen von  
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN der Länder  
Sachsen und Thüringen.

Copyright [preuss-lausitz@tu-berlin.de](mailto:preuss-lausitz@tu-berlin.de)  
Copyright [gruene-fraktion@thueringen.de](mailto:gruene-fraktion@thueringen.de)  
Copyright [gruene-fraktion@slt.sachsen.de](mailto:gruene-fraktion@slt.sachsen.de)

# INHALTSVERZEICHNIS

## Vorwort

Astrid Rothe Beinlich

5

## Zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Thüringen

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz

### 1 Die UN-Behindertenrechtskonvention konkret umsetzen.

Zu Zielen und Fragestellungen des Gutachtens

7

### 2 Internationale und nationale Entwicklungen und Diskurse im Kontext von Inklusion

9

2.1 Internationale und nationale Entwicklung bei der Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen und ihre rechtliche Bewertung

2.2 Diskurs Chancengleichheit, Gerechtigkeit und Homogenitätsvorstellungen

2.3 Diskurs Vergleichende Leistungsmessungen und Rechenschaftslegung

2.4 Diskurs „Guter Unterricht“, Individualisierung und eine Pädagogik der Vielfalt

2.5 Diskurs Teamarbeit und Zusammenarbeit

2.6 Diskurs Ganztagschule

2.7 Diskurs Demografische Entwicklungen

2.8 Diskurs Stärkung der Elternpartizipation

2.9 Diskurs Veränderte Kindheit und Familiensozialisation

2.10 Diskurs Rehabilitationspädagogik und Sonderschule in der DDR und nach 1990

2.11 Diskurs Internationale best-practice-Erfahrungen mit Inklusion

2.12 Zusammenfassung: Förderliche und hinderliche Entwicklungen und Diskurse für eine inklusive Schulentwicklung

### 3 Sonderpädagogischer Begriffswandel und die Bedeutung für sonderpädagogische und inklusive Förderung

20

3.1 Von Sonderschulen zu Förderschulen, von Behinderten zu Förderkindern

3.2 Von der „Integration“ zur „Inklusion“

3.3 Schlussfolgerungen

#### **4 Erörterung verbreiteter Fragen zur Gemeinsamen Erziehung bzw. zur Inklusion und Antworten unter Berücksichtigung des internationalen und nationalen Forschungsstandes**

25

- 4.1 Inklusion ja – aber gibt es nicht Grenzen der Integration?
- 4.2 Inklusion ja – aber stimmt die Ausstattung?
- 4.3 Inklusion ja – aber sind die Lehrkräfte kompetent?
- 4.4 Inklusion ja – aber kommen die Lehrkräfte nicht an ihre Belastungsgrenze?
- 4.5 Inklusion ja – aber leiden die Förderkinder nicht und werden von den anderen abgelehnt?
- 4.6 Inklusion ja – aber lernt dann mein nichtbehindertes Kind nicht weniger?
- 4.7 Inklusion ja – aber ist es mehr als soziale Integration, lernen die Förderkinder mehr als in Förderschulen?
- 4.8 Inklusion ja – aber führt sie nicht zur Deprofessionalisierung der Sonderpädagogen und zum Verlust der sonderpädagogischen Förderung?
- 4.9 Inklusion ja – aber ist sie nicht zu teuer oder gar eine Sparmaßnahme?
- 4.10 Schlussfolgerungen aus Abschnitt 4

#### **5 Stand, Entwicklung und Perspektive in den Flächenländern Sachsen und Thüringen**

34

- 5.1 Zum Verfahren der Darstellung
- 5.2 Da es sich hier um eine gekürzte Fassung handelt, entfällt Punkt 5.2. Das Gutachten in vollständiger Fassung finden Sie in der Online-Version unter: <http://gruenlink.de/8xp>
- 5.3 Thüringen
  - 5.3.1 Politischer und rechtlicher Rahmen für Inklusion
  - 5.3.2 Entwicklung der Förderschulen, der Förderquoten und die Zahl der FörderschülerInnen in Förderschulen und in allgemeinen Schulen
  - 5.3.3 Geschlechtsspezifische Verteilung in den Förderschwerpunkten
  - 5.3.4 Entwicklung und Umfang des gemeinsamen Unterrichts (GU) / Inklusion
  - 5.3.5 Rückwanderungen aus den Förderschulen und Schul(miss)erfolg
  - 5.3.4 Ressourcen in Förderschulen und in allgemeinen Schulen
  - 5.3.6 Ressourcen sonderpädagogischer Förderung
  - 5.3.7 Folgen demografischer Entwicklungen für die Thüringer sonderpädagogische Förderung
  - 5.3.8 Schlussfolgerungen für die inklusive Entwicklung in Thüringen
- 5.4 Vergleichende Betrachtung: Sachsen und Thüringen auf dem Weg zur Inklusion

## 6 Umsetzungskonzept Inklusion für Sachsen und Thüringen

### 6.1 Entfaltung eines Mehr-Ebenen-Konzepts

### 6.2 Handlungsebene Land

6.2.1 Entwicklung eines Landes-Aktionsplanes

6.2.2 Einrichtung eines Landes-Inklusionsbeirats

6.2.3 Ausbau aufsuchender Frühförderung und integrativer Kindergartengruppen

6.2.4 Veränderung des Schulgesetzes

6.2.5 Integration der Rahmenlehrpläne

6.2.6 Überprüfung aller Verordnungen unter Inklusionsgesichtspunkten

6.2.7 Kompetenzorientierte Bewertungen und Abschlüsse

6.2.8 Jährlicher Inklusionsbericht

6.2.9 Inklusionsförderliche Ressourcenzuweisung und Finanzierung im Schulbereich

6.2.10 Inklusionsförderliche Beförderungsfinanzierung

6.2.11 Inklusionsförderliche Schulbaurichtlinien

6.2.12 Schulnetzplanung in der Verantwortung der Kreise bzw. kreisfreien Städte

6.2.13 Perspektiven der Förderschulen

6.2.14 Landesvereinbarungen zwischen Kostenträgern

6.2.15 Qualifizierung des pädagogischen Personals (Aus-, Fort- und Weiterbildung)

6.2.16 Öffentlichkeitsarbeit des Landes für gleichberechtigte Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, auch durch Landes-Inklusionspreis

6.2.17 Verzahnung der Inklusionsentwicklung mit anderen Reformen im Bildungssystem

### 6.3 Handlungsebene Kreis/Region/Direktion: sozialräumliche Inklusionsentwicklung

6.3.1 Regionaler Aktionsplan Inklusionsentwicklung

6.3.2 Regionaler Beirat Inklusion

6.3.3 Inklusions-Bürgerbüro

6.3.4 Regionale Beratungs- und Konfliktstelle Inklusion im Bildungssystem (Ombudsman/-woman)

6.3.5 Regionale Verteilung und Koordination der sonderpädagogischen Stellen

6.3.6 Fortbildung und Moderation inklusiver Bildung in der Region

6.3.7 Schulnetzplanung und Schwerpunktschulen in der Region

6.3.8 Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren für Kinder und Jugendliche mit emotionalem und sozialem Unterstützungsbedarf („REBUS“)

6.3.9	Regionaler jährlicher Entwicklungsbericht und Öffentlichkeitsarbeit	
6.4	Handlungsebene Einzelschule und inklusionsförderlicher Unterricht	
6.4.1	Inklusionsfördernde Einzelschule	
6.4.2	Inklusionsförderliche Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule	
6.4.3	Inklusiver „guter“ Unterricht und seine Realisierung durch praxisnahe Fortbildung	
6.4.4	Partizipation der Eltern, der Kinder und des kooperierenden Umfeldes	
6.5	Handlungsebene Netzwerke und Medien	
6.6	Handlungsebene wissenschaftliche Begleitung und Wissenschaft	
6.7	Zusammenfassende Kosteneinschätzung für unterschiedliche Kostenträger	
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung der wichtigsten Empfehlungen zur praktischen Umsetzung</b>	<b>66</b>
<b>8</b>	<b>Literatur</b>	<b>68</b>



## *Liebe Leserinnen und Leser,*

gemäß der 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sind Gesellschaft und Politik dazu verpflichtet, Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

In diesem Kontext ist es aus unserer Sicht die Hauptaufgabe bündnisgrüner Bildungspolitik, allen Kindern und Jugendlichen von Anfang an die bestmögliche Bildung und Förderung zukommen zu lassen und sie zu einem guten Abschluss zu bringen, statt, wie im bisherigen Bildungssystem, frühzeitig auszusortieren und damit deren Bildungschancen vorschnell zu vergeben.

Wir wollen, dass alle Kinder mit und ohne Behinderungen auf ihren unterschiedlichen Lernniveaus gemeinsam unterrichtet werden. Schule soll alle Kinder auf das Leben vorbereiten und auch Spaß machen und aus diesem Grund nicht nur Faktenwissen vermitteln, sondern soziale Kompetenz, selbstständiges Denken und Handeln, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit fördern.

Daher streben wir eine inklusive Schule für alle an, in der gemeinsames Lernen bis zum individuell gewünschten und den Fähigkeiten entsprechenden Abschluss möglich ist. EINE SCHULE FÜR ALLE bedeutet das gemeinsame Lernen aller, ganz gleich, ob sie Handicaps aufweisen,

besondere Fähigkeiten mitbringen oder Nachteile ausgleichen müssen. Aber es braucht Bildungseinrichtungen und Rahmenbedingungen, die diese Talente und Verschiedenheit wertschätzen und unsere Kinder dabei unterstützen, ihre Begabungen und Interessen zu entfalten. Fest steht auch, dass dies nicht zum Nulltarif zu haben ist – hier braucht es die entsprechenden sächlichen und personellen Voraussetzungen. Für uns gilt der Grundsatz: Es ist normal, verschieden zu sein. Gegenwärtig zementiert aber unser Bildungssystem Chancenungleichheit und demotiviert junge Menschen. Das will bündnisgrüne Bildungspolitik ändern.

Der Umgang mit Heterogenität bietet viele Chancen und zwar für alle, er will allerdings gelernt sein – auch von den Lehrenden und sollte daher verbindlicher Bestandteil der LehrerInnen- und ErzieherInnenausbildung werden. Entscheidend ist aus unserer Sicht, dass SchülerInnen nicht in vermeintlich homogene Gruppen unterteilt werden. Vielmehr muss der Zugang zu Bildung für alle Menschen in Deutschland gewährleistet werden. Diese Bildung muss barrierefrei und perspektivisch auch beitragsfrei sein.

Dabei dürfen wir aber keineswegs vergessen, dass Bildung ein sehr breites und komplexes Thema ist, welches nicht von einer Interessengruppe allein angegangen werden kann. Das erfordert eine gemeinsame Anstren-

gung von Gesellschaft und Politik auf allen Ebenen: Von der Kommune bis hin zur Bundes- und Europapolitik. Denn gute Bildung gelingt nur dann, wenn alle Beteiligten auf Augenhöhe in die Debatten einbezogen werden – SchülerInnen, Eltern, ErzieherInnen, Jugendhilfe, außerschulische Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, LehrerInnen, SchulträgerInnen, aber auch ArbeitgeberInnen und Hochschulen gehören hier alle an einen Tisch.

Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem ist es für uns Bündnisgrüne besonders wichtig, alle Beteiligten mitzunehmen. Wir wollen auf die Ängste und Verunsicherungen bei SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern eingehen und mit ihnen gemeinsam das Ziel EINER SCHULE FÜR ALLE, verwirklichen. Dabei wollen wir keine Top-Down-Entscheidungen, denn Inklusion wird nur gelingen, wenn sie von allen als Chance begriffen wird und von unten wächst. Viele Schulen, auch solche in freier Trägerschaft, haben sich schon auf den Weg gemacht und sind oftmals VorreiterInnen bei der inklusiven Bildung.

Um eine Schule zu haben, die allen offensteht und gerecht wird, haben die Landtagsfraktionen von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN der Länder Sachsen und Thüringen den renommierten Erziehungswissenschaftler Professor Dr. Ulf Preuss-Lausitz mit der Erstellung eines Gutachtens zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen und Thüringen beauftragt. Die Ergebnisse der Studie bestätigen uns in unserem Denken und Handeln und zeigen auf, wie der Weg zu einer inklusiven, chancengerechten und diskriminierungsfreien Schule für alle realisierbar ist.



*Ihre Astrid Rothe-Beinlich*

**Bildungspolitische Sprecherin von  
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Landtagsfraktion  
Thüringen**



# ZUM STAND UND ZU DEN PERSPEKTIVEN INKLUSIVER SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERUNG IN THÜRINGEN

PROF. DR. ULF PREUSS-LAUSITZ

## 1 DIE UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION KONKRET UMSETZEN. ZU ZIELEN UND FRAGESTELLUNGEN DES GUTACHTENS

Die Bundesrepublik Deutschland hat im Dezember 2008, mit Wirkung zum 26.3.2009, einstimmig in Bundestag und Bundesrat die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden: UN-BRK) übernommen. Darin werden für alle Lebensbereiche Ziele formuliert, um die Partizipation von Menschen mit Behinderungen zu erleichtern und Diskriminierung und Ausschluss zu verhindern. Für den Bildungsbereich ist vor allem der Art. 24 bedeutsam. Darin heißt es u.a.:

„States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realize this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education at all levels and life long learning directed to:

- a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedom and human diversity;
- b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
- c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.“<sup>1</sup>

<sup>1</sup> „Die Unterzeichnerstaaten anerkennen das Recht von Personen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Ziel ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Staaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel: a) Die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihrer Begabungen und ihre Kreativität sowie ebenso ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (Offizielle Übersetzung der Bundesregierung; vgl. bmas 2009; Abweichung: „inclusive“ wird hier mit „inklusive“, nicht mit „integrativ“ übersetzt. Deutsch ist keine der offiziellen UN-Sprachen. Daher ist die englische Fassung rechtsverbindlich.)

Die UN-BRK verlangt für die Verwirklichung dieser grundlegenden Rechte von Menschen mit Behinderungen nicht nur „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“, sondern betont zur Klarstellung, dass

„Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

Persons with disability can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the community in which they live;

Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education.“<sup>2</sup>

Aus diesen Formulierungen der UN-BRK geht hervor, dass die Vereinten Nationen davon ausgehen, dass alle Kinder mit Behinderungen ein Recht haben, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Diversität setzenden Bildungssystems aufzuwachsen und dabei die nötige Unterstützung zu erhalten. Die UN-BRK gibt den Vertragsstaaten nicht vor, wie sie diese Ziele umsetzen. Sie verlangt aber „angemessene Vorkehrungen“ zur Verwirklichung (vgl. DIfM 2010). Sie hat, wie bei allen UN-Konventionen

<sup>2</sup> Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass „Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern.“ (Offizielle Übersetzung der Bundesregierung, vgl. bmas 2009; Abweichung: „inclusive“ wird mit „inklusive“ übersetzt.)

(etwa zu den Kinderrechten), eine regelmäßige Berichtspflicht der Staaten und eine überprüfende Begleitung („Monitoring“) zur Umsetzung festgelegt. Die Bundesregierung wird, auf der Grundlage aller Bundesländerberichte, zweijährlich berichten, beginnend im März 2011. Das Monitoring hat für Deutschland im Auftrag der Bundesregierung das Deutsche Institut für Menschenrechte (mit Sitz in Berlin) übernommen (vgl. Aichele 2010).

Das folgende Gutachten strebt an, auf der Grundlage der *realen Rahmenbedingungen* in den Ländern Thüringen und Sachsen konkrete, *handlungsorientierte Vorschläge zur Realisierung der UN-BRK zu entwickeln und dabei die möglichen Umsetzungsprobleme mit zu berücksichtigen*. Ein Gutachten, das sich auf zwei Bundesländer bezieht, ist einerseits komplex, weil unterschiedliche Ausgangslagen zu berücksichtigen sind. Andererseits haben beide Flächenstaaten Gemeinsamkeiten. Es ist daher sinnvoll, die aus der Analyse entwickelten Empfehlungen einerseits für beide Länder vorzulegen, andererseits zu prüfen, welche Besonderheiten in Bezug auf Thüringen bzw. Sachsen zu berücksichtigen sind.

Das Gutachten konzentriert sich auf den schulischen Bereich. Auf Fragen zur Frühförderung, Vorschulziehung und den Schnittstellen zur Grundschule wird, wenngleich knapp, eingegangen. Aber die so wichtige Frage einer inklusionsorientierten beruflichen

Ausbildung und Arbeitsfindung von Jugendlichen mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen wäre so umfangreich zu erörtern, dass sie hier ausgeklammert werden muss. Das gilt auch für das lebenslange Lernen. Beide Bereiche bräuchten unter inklusionsspezifischer Fragestellung gesonderte Expertisen.

Mit den hier vorgelegten Empfehlungen kann bis 2018 in beiden Bundesländern eine europäische Inklusionsquote von 85% erreicht werden. Dabei liegen folgende zentrale Grundannahmen zugrunde: Die inklusive Bildung wird als Prozess unter Einbeziehung aller Akteure, der demografischen Entwicklung und der Forschung betrachtet. Der Weg zur Inklusion wird als sozialräumlicher, systemischer und pädagogischer Mehr-Ebenen-Prozess entwickelt. Fragen und Herausforderungen, die immer wieder bei gemeinsamer Erziehung und Bildung auftreten, werden unter Einbeziehung der Unterrichts- und Bildungsforschung versucht zu beantworten.

Das Gutachten ist bemüht, für ein interessiertes, breites Publikum ebenso lesbar zu sein wie für diejenigen, die im pädagogischen und politischen Handlungsfeld tätig sind. Zugleich erhebt es den Anspruch, auf der Höhe des fachwissenschaftlichen Diskurses zu sein und diesen zugleich weiter zu führen.

Januar 2011

## 2 INTERNATIONALE UND NATIONALE ENTWICKLUNGEN UND DISKURSE IM KONTEXT VON INKLUSION

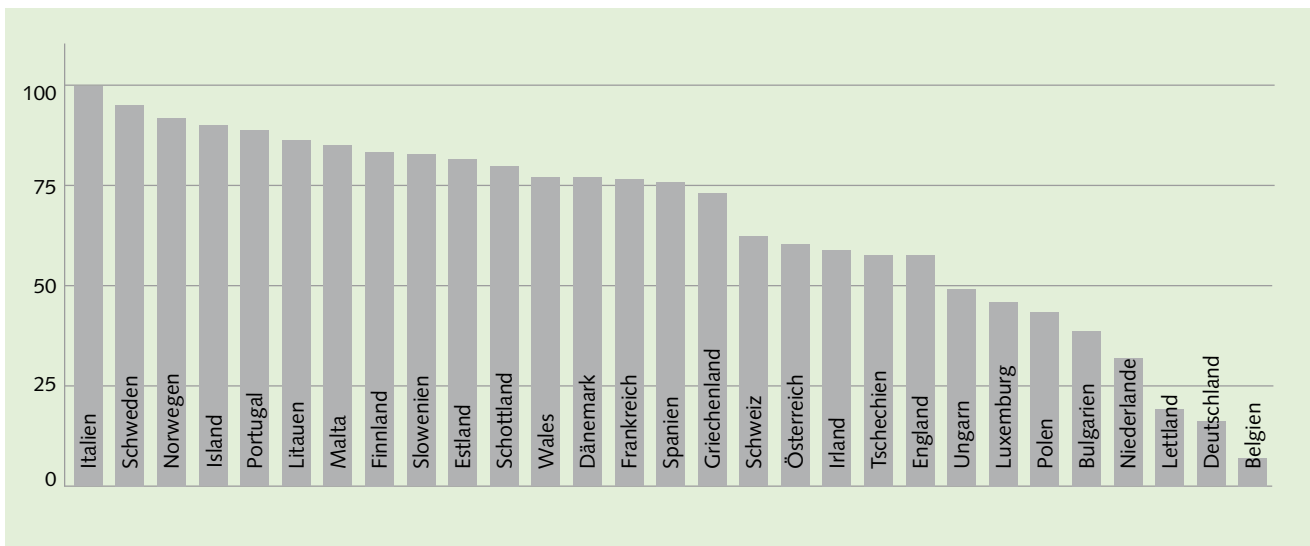
Der Weg zur praktischen Inklusion von Kindern mit Behinderungen in die allgemeinen Bildungseinrichtungen ist in ein komplexes pädagogisches, schulpolitisches und gesellschaftliches Umfeld eingebettet, das in diesem Abschnitt skizziert werden soll. Denn Inklusion kann nicht isoliert als völlig neue pädagogische und bildungspolitische Aufgabe angesehen werden, die neben anderen Veränderungen und Herausforderungen zusätzlich zu schulern wäre. Vielmehr hat sie Überschneidungen und Berührungen mit anderen Entwicklungen und Hintergründen. Die meisten von ihnen unterstützen implizit inklusive Erziehung, einige sind eher behindernd. Darauf soll im Folgenden kurz eingegangen werden. Das Bewusstsein über diese Zusammenhänge ist vor allem für die öffentliche und fachlich-pädagogische Diskussion wichtig, um die Akzeptanz gemeinsamer Erziehung zu stärken und Vorurteile abzubauen. Pointiert formuliert, dient die Realisierung inklusiver Erziehung der Lernwirksamkeit, der sozialen Erziehung und der Demokratisierung des gesamten Bildungswesens und damit allen Schülerinnen und Schülern.

Dabei geht es um internationale und um bundesdeutsche pädagogische, bildungs- und sozialpolitische Entwicklungen. Es geht um grundsätzliche Veränderungen in der Haltung gegenüber Behinderungen, die sich auch im Wandel von Begriffen niederschlagen. Und es geht nicht zuletzt um die Schlussfolgerungen aus praktischen Beispielen guter inklusiver Unterrichts- und Umsteuerungsformen. Für jeden dieser Aspekte könnten umfangreiche Werke verfasst werden. Es soll deshalb in diesem einleitenden Abschnitt 2 darum gehen, das Bewusstsein für diese Zusammenhänge und die gewonnenen Erfahrungen zu schärfen, damit diese in die zentralen Handlungsempfehlungen einfließen können.

### *2.1 Internationale und nationale Entwicklung bei der Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen und ihre rechtliche Bewertung*

Die Umsetzung der UN-BRK bedeutet, dass in Deutschland die Zielperspektive eines für alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit gemeinsamen Bildungssystems „von Anfang an“ aufgenommen wird. Damit schließt eine historische Epoche ab, die davon ausging, dass behinderte Kinder – oder solche, die darunter verstanden wurden – in Sondereinrichtungen getrennt von allen anderen ihrer Altersgruppe zu bilden seien. Der historische Weg (vgl. Möckel 1988) ging vom völligen Ausschluss von Kindern mit (bestimmten) Behinderungen aus der öffentlichen Bildung über die frühe Einrichtung von Anstalten und ersten Schulen (etwa für blinde, gehörlose oder „verkrüppelte“ Heranwachsende im 19. Jahrhundert), über die ersten deutschen Hilfsschulklassen um 1900 hin zu einem ausgebauten Sonderschulsystem in der Weimarer Republik. Es folgte bei Beibehaltung dieser Struktur der Missbrauch des Sonderschul- und Anstaltssystems im Nationalsozialismus durch Zwangssterilisation und massenhaften Mord (vgl. Möckel 1988, Müller-Hill 1984, Rudnick 1990). Nach 1945 wurde ein hochdifferenziertes Sonderschulsystem sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik etabliert und ausgebaut. Nach der deutschen Vereinigung entwickelte sich ein ungleich gewichtetes Doppelsystem von mehrheitlich Förderschulen und minderheitlich der Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts. Diese Integration ist bis heute an eine individuelle Feststellung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ gebunden.

*International* setzen Staaten, wie die USA, Neuseeland, Kanada oder Australien, schon seit Jahrzehnten auf die weitgehende Inklusion der Bildung von Kindern mit Behinderungen. Seit den 1970er Jahren setzen zunehmend auch zahlreiche europäische Staaten auf den Verzicht von Sonderschulen und unterrichten Kinder mit Behinderungen bzw. mit besonderem Förderbedarf innerhalb der Regelschulen. Europaweit liegt der Inklusionsanteil bei rd. 85% (Erdsiek-Rave 2010, 311). In 17 von 30 europäischen Ländern liegt dieser Anteil 2008



Grafik 2.1a: Rangreihe der Integrationsquoten bei der Unterrichtung von „students with SEN“ in allgemeinen Schulen in Europa (Stand: 2008)

Quelle: European Agency 2009 (eigene Berechnung). Die Daten für Großbritannien werden wegen der großen Differenzen zwischen Schottland, England und Wales gesondert dargestellt. Die Grunddaten differenzieren zusätzlich innerhalb der Unterrichtung in allgemeinen Schulen zwischen Sonderklassen und „fully inclusive settings“ innerhalb des normalen Unterrichts.

schon über 75 %: Zypern, Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Ungarn, Island, Italien, Litauen, Malta, Norwegen, Portugal, Slowenien, Spanien, Schweden, UK-Schottland, UK-Wales. Unter 20% liegt er in Belgien, Deutschland und Lettland. Nur Belgien setzt noch stärker als Deutschland auf Sonderung behinderter Kinder in eigenen Schulen. Grafik 2.1a zeigt die europäische Rangreihe.

Bei diesen Inklusionsanteilen ist zu berücksichtigen, dass die Gruppe jener, die international als Kinder mit besonderem (sonderpädagogischem) Förderbedarf (students with special educational needs, SEN) in diese Statistik eingehen, unterschiedlich sind. In mehreren Staaten werden z.B. Kinder, denen bei uns sonderpädagogischer Förderbedarf „Lernen“ oder „emotionale und soziale Entwicklung“ zuerkannt wird, nicht als Kinder mit SEN gerechnet, sondern allgemein schulpädagogisch gefördert; sie fallen damit aus der Statistik der „students with SEN“ heraus. Dennoch gilt in diesen Staaten auch für sinnes-, körper- und geistig behinderte Kinder, dass sie vielfach nicht in gesonderten Schulen unterrichtet werden, sondern inklusiv im allgemeinen Unterricht oder in Sonderklassen innerhalb der Regelschulen. Das gilt in Europa besonders für den skandinavischen Raum wie für die Mittelmeerländer, zune-

mend auch für die übrigen Mitglieder der Europäischen Union (vgl. european-agency.org).<sup>3</sup>

Dieser internationale Weg zur Inklusion, der von der EU, der Unesco wie von der OECD (vgl. Hagerty 1995) unterstützt wurde und wird, fand seinen ersten Höhepunkt in der großen Unesco-Konferenz in Salamanca/ Spanien 1994, die in die sog. „Salamanca-Erklärung“ mündete (vgl. Unesco 1996). In dieser Erklärung, die 92 Staaten unterzeichneten – auch die Bundesrepublik –, wird eine kindzentrierte Pädagogik gefordert in einem Schulsystem, das Kinder mit besonderen Bedürfnissen gerecht wird. Neben zahlreichen konkreten Vorschlägen wird betont, dass „Regelschulen<sup>4</sup> mit inklusiver Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen. Darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“ (Unesco 1996, 9).<sup>5</sup> Staaten, die bis dahin auf Sonderschulen setzten, wie in Europa Spanien, Portugal und Griechenland<sup>6</sup>,

3 Im Bildungsbericht 2010, 252, werden SEN-Anteile in ausgewählten europäischen Staaten höchst unterschiedlich angeben, so dass der mittlere Wert von geringem Aussagewert ist. Für Estland und Island werden knapp 20% SEN (von allen Schülern der Kl. 1-10) angegeben, Schweden etwa 3%, die Angabe für Italien, das zu 100% integriert, wird mit 0 ausgewiesen, was nicht zutreffen kann (die Werte liegen nach european-agency bei 2,5%). In Sonderschulen werden in den aufgeführten Staaten mit um 5% nur Belgien, Deutschland und Tschechien aufgeführt.

4 Damit sind alle allgemeinbildenden Schulen gemeint. Der Thüringer Begriff „Regelschule“ bezieht sich nur auf die Sekundarstufe außerhalb der Gymnasien.

5 Die deutsche Fassung übersetzte „inclusive“ mit „integrativ“. Hier wird abweichend inklusiv verwendet.

6 Die skandinavischen Länder haben ihre Umstellung auf inklusive Unterrichtung weitgehend schon in den 1980er Jahren vollzogen.

haben im Anschluss an die Salamanca-Konferenz, also schon vor 15 Jahren, ihre Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen (fast) völlig auf inklusive Erziehung und Unterrichtung umgestellt.

Es zeigt sich international, dass dies in Schulsystemen um so leichter geschieht, die *ohnehin integrative Schulsysteme* sind, die Selektion vermeiden bzw. am Ende der allgemeinen Schulpflicht unterschiedliche Abschlusszertifikate vergeben. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass PISA-Spitzenreiter wie Finnland, Kanada oder Neuseeland in der Regel zugleich auf Inklusion setzen. Inklusion ist also auf keinen Fall eine (schul-)leistungsfeindliche Maßnahme, sondern führt zu besseren kognitiven Leistungen (vgl. auch Abschnitt 4.6/7).

Es gibt daher das Argument, dass *inclusive education* im gegliederten deutschen Schulsystem einen Widerspruch darstelle, der zu seiner Überwindung zugleich oder gar zuerst die „Schule für alle“ erfordere. Diese Argumentation scheint auf den ersten Blick plausibel; so ist es beispielsweise widersprüchlich, wenn einerseits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen und jedes Jahr mit ihrer Klasse in die nächste aufsteigen dürfen, andererseits gleichzeitig die (zwangsweise) Klassenwiederholung bei anderen Kindern – oder gar deren Abschiebung in Förderschulen – praktiziert würde. Auch zeigt die Praxis, dass integrative Schulen (Grundschulen, Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, integrative Oberschulen) sich eher dem gemeinsamen Unterricht öffnen. Andererseits muss davon ausgegangen werden, dass sich alle Schulen und Schulformen – auch das Gymnasium – der Behinderterinklusion öffnen müssen. Auch in Bundesländern, die ein zweigliedriges Bildungssystem neben dem Förderschulsystem haben, also auch Sachsen und Thüringen, kann die Forderung nach *inclusive education* sich nicht auf die Regelschule bzw. Mittelschule beschränken<sup>7</sup>. Es ist anzunehmen, dass die konkret von Lehrkräften, Eltern und Kindern erfahrene Widersprüchlichkeit der Gleichzeitigkeit von Inklusion und Selektion zu Bewusstseinsprozessen und verändertem Verhalten führt.

<sup>7</sup> Das gilt unabhängig von der Art der sog. Zweigliedrigkeit; denn dort, wo Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen bzw. neue integrative Oberschulen neben Gymnasien bestehen, wie in Bremen, Berlin oder Schleswig-Holstein, können in diesen Schulen alle Bildungsabschlüsse erreicht werden, also auch die allgemeine Hochschulreife.

Die Begründung für Inklusion in der Salamanca-Erklärung ist sowohl pädagogischer und lerntheoretischer Art; sie orientiert sich auf eine Pädagogik der Vielfalt. Sie fügt jedoch außerdem eine ökonomische Begründung hinzu: Wohnortnahe Inklusion ist kostengünstiger.

Diese Begründung wird in der UN-BRK nicht aufgegriffen. Vielmehr argumentiert diese *menschenrechtlich: Zur Vermeidung von Diskriminierung, zur Sicherung gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe sind nicht nur durch die Staaten die Voraussetzungen zu schaffen, sondern durch den Vertrag werden jene individuellen Menschenrechte, die in der allgemeinen Charta für Menschenrechte ohnehin schon formuliert sind, ausdrücklich für alle Menschen mit Behinderungen bestätigt.*

Die menschenrechtliche Argumentation der UN-BRK hat in Deutschland zu der Frage geführt, ob daraus ein *individuelles Recht auf gemeinsame Erziehung* abzuleiten ist, ob also die UN-BRK eine *unmittelbare Wirkung* hat unabhängig von Änderungen der Landes(schul)gesetze. Ein Arbeitspapier der KMK (2010) bezweifelt dies.<sup>8</sup> Wenn aber gemeinsame, also inklusive Erziehung ein Menschenrecht Behinderter ist, und Aussonderung eine Form der Diskriminierung darstellt, dann kann das Individualrecht auf gemeinsame Erziehung – das ist das Wesen von Menschenrechten – nicht durch organisatorische oder gar pädagogische Bedenken etwa von Schulaufsichtsbeamten oder Schulleitern zur Disposition gestellt werden. Diese Auffassung vertreten nicht nur mehrere juristische Gutachten (vgl. Riedel<sup>9</sup> 2010, Poscher/Langer/Rux 2008), sondern neben dem Deutschen Behindertenrat (2010) auch das Deutsche Institut für Menschenrechte (Aichele 2010), der Sozialverband Deutschland (2009), die Lebenshilfe (2009), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2009) und einzelne Teile der christlichen Kirchen wie z.B. die Ev.

<sup>8</sup> „Die deutsche Rechtslage entspricht grundsätzlich den Anforderungen des Übereinkommens ... Subjektive Rechtsansprüche werden erst durch gesetzgeberische Umsetzungsakte gegründet.“ (KMK April 2010b, 2)

<sup>9</sup> Prof. Dr. E. Riedel ist Mitglied des UN-Ausschusses für die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte in Genf.- Riedel lässt Ausnahmen zu unter zwei Bedingungen: wenn einerseits Grundrechte Dritter nachweislich eingeschränkt würden und wenn die finanziellen Aufwendungen extrem aufwändiger seien. Er betont, dass die UN-BRK überzeugt ist, dass gemeinsamer Unterricht alle beteiligten Schüler/innen in ihrer persönlichen Entwicklung positiv fördert. Er lässt nur extreme Einzelfälle der Besondere zu, „zum Beispiel wenn ein behindertes Kind durch ständiges Schreien den Unterricht so schwerwiegend beeinträchtigt, dass der gemeinsame Unterricht praktisch nicht durchgeführt werden kann.“ Selbst in einem solchen Fall müsste das Kind nicht zwingend aus der Regelschule ausgeschlossen werden. Vielmehr seien andere Maßnahmen auszuschöpfen (getrennter Raum, psychologische Maßnahmen) (vgl. Riedel 2010, 25). In Bezug auf Kostenewägungen kommt Riedel – in Übereinstimmung mit UN, OECD u.a. – zu dem Schluss, dass inklusive Systeme kostengünstiger seien.

Kirche von Westfalen (2009) oder der Bund der Deutschen Katholischen Jugend in Bayern (2009).

In einer detaillierten juristischen Analyse des parlamentarischen Beratungsdienstes des Brandenburger Landtags wird festgestellt, dass „diejenigen Bestimmungen eines völkerrechtlichen Vertrages unmittelbare Wirkung entfalten, die dem Individuum Rechte und Pflichten zuweisen, insbesondere auch Bestimmungen mit individualschützendem Charakter, wie Menschenrechtsgarantien... Insbesondere jene Bestimmungen der BRK, die auf dem auch in anderen UN-Konventionen niedergelegten individualschützenden Anspruch auf Nichtdiskriminierung (Art. 5 Abs. 1 BRK) aufbauen und ihn mit Blick auf Menschen mit Behinderungen konkretisieren, dürften zu den unmittelbar anwendbaren Bestimmungen der BRK gehören... Als Bundesrecht steht die BRK im Rechtsrang über dem Landesrecht. Landesrecht darf daher den Bestimmungen der BRK nicht widersprechen, sonst wird es „gebrochen“, wie die Regel des Art. 31 GG formuliert (Platter 2010).<sup>10</sup>

Angesichts einer derart breiten, nationalweiten Positionierung wird sich eine einschränkende Rechtsauffassung in einzelnen Bundesländern nicht halten lassen. Zwar ist zur Klarstellung wichtig, dass die Bundesländer das uneingeschränkte Recht auf gemeinsame Erziehung in ihre Schulgesetze aufnehmen. Aber nach der oben dargestellten Rechtsauffassung gilt dieses Recht auch heute schon. Da zugleich die UN-BRK die „notwendige Unterstützung“ der Kinder mit Behinderungen durch „angemessene Vorkehrungen“ in der allgemeinen Schule betont, d.h. das Individualrecht nicht nur formal, sondern auch personell und materiell realisiert werden soll, muss in den Schulgesetzen und zugeordneten Verordnungen eine konkrete Definition dessen enthalten sein, was als individuell notwendige Unterstützung durch das Land angesehen wird.

*Pädagogisch* ist zu fragen, was *inclusive education* mehr bedeutet als der formal gleiche Lernort der allgemeinen Schule. Als grundlegende Prinzipien dieser Pädagogik können gelten: Alle Kinder werden in einer

*Pädagogik der Anerkennung* wertgeschätzt. Sie bleiben Kinder ihrer Schule, auch wenn sie in Leistung und Verhalten Probleme haben (und machen). Sie werden dadurch ernst genommen, dass die PädagogInnen sich um diese Probleme kümmern und sich dafür mit allen Beteiligten, insbesondere den Kindern selbst und ihren Eltern darauf einigen, daran herausfordernd zu arbeiten. Inklusive Pädagogik schließt ein, von den Potenzialen und Stärken, die jeder Mensch hat, auszugehen. Inklusive Pädagogik ist eine Pädagogik, die das einzelne Kind nicht isoliert und nicht nur unter Lernaspekten betrachtet, sondern dessen soziale Bedürfnisse und Realitäten in der Lerngruppe, in der Schule, im Familien- und Freundeskreis in den Mittelpunkt der Unterstützung rückt.

## 2.2 Diskurs Chancengleichheit, Gerechtigkeit und Homogenitätsvorstellungen

Die Kritik an der sozialen Ungerechtigkeit des deutschen gegliederten Schulsystems, die sich seit den PISA-Studien wieder verstärkt hat und sich heute besonders auf Kinder aus sozial belasteten Familien, aus Migrationsfamilien (bestimmter Ethnien)<sup>11</sup> und Jungen bezieht, gilt auch für das Förderschulsystem. Die Kritik am Förderschulsystem – und damit verbunden die Forderung nach gemeinsamer Erziehung – war von Anfang an in der alten Bundesrepublik mit Verweis auf generelle Chancenungleichheit von Kindern aus *sozial benachteiligten* Familien verbunden (vgl. Aab u.a. 1974, Abé 1973, Begemann 1970). Sie sollten in die damals neuen Gesamtschulen integriert werden. Später sind die weiteren heute benachteiligten Gruppen, nämlich (in den alten Bundesländern) Kinder aus Migrationsfamilien bestimmter Ethnien (vgl. Kornmann/Kornmann 2003, Bildungsbericht 2010, 254<sup>12</sup>) und überdurchschnittlich häufig Jungen (2008/09: zu 63,4%, vgl. Bildungsbericht 2010, 253), in diesen Gerechtigkeitsdiskurs einbezogen worden.

10 Ein völkerrechtlicher Vertrag, der vom Bund – und mit Zustimmung der Länder – geschlossen wurde, bindet auch die Länder: „Als Bundesrecht steht die BRK im Rechtsrang über dem Landesrecht... Es ist allgemein anerkannt, dass jedenfalls diejenigen Bestimmungen eines völkerrechtlichen Vertrages unmittelbare Wirkung zeigen, die dem Individuum Rechte und Pflichten zuweisen, insbesondere auch Bestimmungen mit individualschützendem Charakter, wie Menschenrechte“ (Platter 2010, 14, 16).

11 Kornmann/Kornmann (2003) haben in langjähriger Auswertung länderspezifischer Daten belegt, dass in den Sonderschulen der alten Bundesländer der Ausländeranteil im Schnitt um das Doppelte gegenüber dem Anteil im allgemeinen Schulwesen liegt, extrem hoch in Baden-Württemberg, Hessen und Saarland. Unter den ausländischen Sonderschüler/innen werden, bezogen auf ihren allgemeinen Schüleranteil, besonders Kinder aus Mazedonien, dem ehemaligen Jugoslawien und Italien in Sonderschulen abgeschoben. Vgl. Kornmann/Kornmann 2003, 287f.

12 Überdurchschnittlich häufig sind Kinder folgender Herkunft in Förderschulen: aus Albanien, Libanon, Marokko, Italien, ehem. Jugoslawien, Spanien, Portugal. Vgl. Bildungsbericht 2010, 254.

Die These, dass *Kinder in Förderschulen überwiegend aus sozial benachteiligten Familien* stammen, ist auch in neuerer Zeit immer wieder empirisch belegt worden (etwa von Wocken (2000) oder von Müller (2010)). Im Land Berlin liegt der Anteil von Kindern, die von Lernmittelzuzahlungen befreit sind<sup>13</sup>, in den Grundschulen bei 38%, aber in den Förderschulen Lernen mit 78% sogar doppelt so hoch. Selbst in den übrigen Förderschulen liegt er mit 64% (Förderschule geistige Entwicklung) und Förderschulen für sinnes- und körperbehinderte Schüler/innen mit 59% deutlich höher als in den allgemeinen Schulen (Müller 2010). Der Bildungsbericht (2010, S. 72) stellt unter Bezug auf Daten des Mikrozensus dar, dass *Eltern von Förderschülern* in Deutschland zu 52% und damit doppelt so häufig wie die übrigen Schüler/innen höchstens (!) einen Hauptschulabschluss haben; sie haben ebenfalls mehr als doppelt so häufig keinen Berufsabschluss (28%), und über ein Drittel ist nicht erwerbstätig (34%) – das betrifft sonst 12%. Die Förderschule ist weitgehend die Schule der „sozio-kulturell Benachteiligten“ (Begemann 1970), der Kinder von Armen, Arbeitslosen, Ausgegrenzten und Bildungsfernen (nicht nur, aber besonders in der Förderschule Lernen, geistige Entwicklung und Erziehungshilfe / emotionale und soziale Entwicklung).

Die Überweisung in Förderschulen ist also eine sozial hochselektive Maßnahme, die den Ausdruck soziale Aussonderung berechtigt. Sie erzeugt ein *massives Gerechtigkeitsdefizit*.

Gerechtigkeit wieder herzustellen, würde im Sinne Rawls bedeuten,

- dass größtmögliche Freiheit für alle sei, wenn sie nicht die Freiheit anderer behindere;
- dass Ungleichheit nur akzeptiert ist, wenn sie für jedermanns Vorteil sei;
- und dass kompensatorisch gehandelt werden müsse, damit die „am wenigsten Begünstigten“, die mit den „geringen natürlichen Fähigkeiten und Begabungen“ im Sinne einer „distributiven Gerechtigkeit“ als Menschen gleicher Rechte und Entwicklungsmöglichkeiten Chancengleichheit erhalten sollen (vgl. Rawls 1977, 109f; Preuss-Lausitz 2007, 74).

Diese Forderung nach Gerechtigkeit ist auch in der heutigen Forderung nach einer „Schule für alle“ oder einer Gemeinschaftsschule (vgl. Preuss-Lausitz 2008) eingeschrieben. Diejenigen, die die „Schule für alle“ unterstützen, sind explizit oder implizit zugleich Bündnispartner einer inklusiven Erziehung.

Die Kritik an der sozialen Selektion ist zugleich eine Kritik an der verbreiteten *Vorstellung, leistungshomogene Lerngruppen* seien effektiver als leistungsgemischte Gruppen. Auf der Datengrundlage der PISA- und IGLU-Studien haben führende Bildungsforscher festgestellt, dass Homogenität unter Aspekten des Lernens und der Sozialerziehung als ineffektiv und nachteilig wirkt (vgl. u.a. Schümer 2004, Tillmann/Wischer 2006). Insbesondere wurden Versuche der Herstellung (relativer) Homogenität, wie die Zurückstellung zu Schulbeginn, die Klassenwiederholung und die Sonderschulüberweisung als kognitiv ineffektive und sozial negative Maßnahme moniert. Baumert/Artelt (2003) stellten fest, dass Hauptschulklassen „ungünstige Lernmilieus“ darstellten. Der Analogieschluss kann für Förderschulen gezogen werden: Erziehungswissenschaftlich und empirisch kann nicht mehr begründet werden, warum es behinderungsspezifisch homogenisierte Lerngruppen in gesonderten Förderschulen geben soll. Der PISA-Forscher Baumert beklagt daher „eine Mentalität des Abschiebens“ und plädiert stattdessen in Anlehnung an das finnische Verfahren für frühzeitige, individuelle Förderung in der allgemeinen Schule (Baumert 2010, 28). Inklusive Erziehung kann sich gut auf diese allgemeine Kritik der Bildungsforschung beziehen.

13 Grundlage sind staatliche Transferleistungen an die Familie.

### 2.3 Diskurs Vergleichende Leistungsmessungen und Rechenschaftslegung

International, national und länderspezifisch werden seit etwa 20 Jahren vermehrt large-scale-Studien (TIMMS, PISA, IGLU u.a.) durchgeführt, um die „outcomes“ von Schule und Unterricht zu messen. Es trifft zwar zu, „vom Messen wird das Schwein nicht fett“, und es macht auch keinen Sinn, vom Vogel und vom Fisch gleichermaßen zu fordern, auf den Baum zu steigen, wie dies in einer berühmten Karikatur von Wächter dargestellt wird. Andererseits beziehen sich auch Kritiker der Schulelektivität auf die Ergebnisse eben dieser Studien. Demmer schreibt, „dass Qualitäts-, Effektivitäts- und Effizienzbetrachtungen für ein humanes inklusives Schulwesen durchaus nützlich sein können“ (Demmer 2010, 135) – vorausgesetzt, diese Studien dienen nicht neoliberalen Wettbewerbsideologien und führen bei erkennbaren Problemlagen zur *realen Unterstützung* der Schulen. Regelmäßige Testeintritte *ohne* solche praktischen Konsequenzen ist ineffektiv und erhöht allenfalls den Druck auf Lehrkräfte, Eltern und Kinder, „besser“ zu werden – ohne dass dafür die Voraussetzungen geschaffen werden.

Dieser Trend zur – auch öffentlichen – Rechenschaftslegung von Schule und Unterricht hat die Förderschulen in Deutschland bislang nicht erreicht. Sie werden faktisch bei den PISA- und IGLU-Studien (und anderen vergleichbaren Studien) ausgeschlossen<sup>14</sup> (vgl. Stechow/Hofmann 2006). Auch in den allgemeinen Schulen werden Kinder mit festgestelltem Förderbedarf bei vergleichenden Leistungsstudien (aus vermeintlich methodischen Gründen) ausgeklammert.

Die empirische Forschung über die Effekte von und Prozesse in Sonder- bzw. Förderschulen ist in deutschen sonderpädagogischen Disziplinen traditionell gering ausgeprägt (Ausnahme: die Förderschule Lernen). Förderschulen sind in der Bildungsforschung ein weißer oder blinder Fleck. Andererseits wurde und wird seit den ersten Schulversuchen mit gemeinsamer Erziehung, also in der alten Bundesrepublik seit Mitte der 1970er Jahren, jede integrative Unterrichtung im Hinblick auf immer wieder gestellte Fragen durchleuchtet. Wir haben – wie der Abschnitt 4 zeigt – daher wenig Trans-

parenz über Lernprozesse innerhalb von Förderschulen (außerhalb der Förderschule Lernen) und zugleich einen guten Forschungsstand zum gemeinsamen Unterricht. Inklusion kann sich auf diese empirisch günstige Lage beziehen und sollte zugleich die Forderung nach Einbeziehung der Förderschulen in die allgemeinen Leistungsstudien erheben – wobei zu Recht ein ganzheitlicher Leistungsbegriff einzufordern ist, der die gesamten Lern- und Lebensprozesse und ihre Zusammenhänge in den Blick nimmt.

### 2.4 Diskurs „Guter Unterricht“, Individualisierung und eine Pädagogik der Vielfalt

Die Schulforschung hat, nicht zuletzt aufgrund des festgestellten übergroßen Anteils leistungsschwacher Schüler/innen im internationalen Vergleich, in den letzten Jahren verstärkt die Frage untersucht, was „guter Unterricht“ ist. Das Ergebnis (vgl. Meyer 2004, Meyer/Meyer 2009) verblüfft nicht: Binnendifferenzierender, auf die Lernstände der einzelnen Kinder einer Lerngruppe sich beziehender Unterricht, der eine integrationspädagogische Notwendigkeit darstellt, ist zugleich auch „guter“, d.h. für alle lernerfektiver und zugleich sozial befriedigender Unterricht (vgl. ausführlicher Abschnitt 6.4). Wirsing u.a. (2007, 147) haben bei einer mehrjährigen Verlaufsstudie darüber hinaus festgestellt, dass die Heterogenität in den untersuchten Integrationsklassen<sup>15</sup> „die Entwicklung in all den hier untersuchten Persönlichkeitsbereichen generell fördert“. Allerdings stellen sie auch fest, „dass die Mädchen von den schulischen Bedingungen der Heterogenität und dem sozialen Wechsel (Lehrkräftewechsel ab Kl. 3, PL) profitieren, da sie relativ stabil in den untersuchten Persönlichkeitsmerkmalen zu sein scheinen. Jungen unterliegen stärkeren Schwankungen und sind auch stärker von den sozialen Wechseln beeinflusst als die Mädchen“ (ebda, 149). Das verweist darauf, dass „reflexive Koedukation“ sich auch auf spezifische Bedürfnisse von Jungen beziehen muss (vgl. Matzner/Tischner 2008).

Häufig wird guter, integrationspädagogisch wünschenswerter Unterricht verkürzt auf methodische Aspekte. Mindestens ebenso wichtig sind *Einstellungen* der Lehrkräfte, die die Vielfältigkeit der Kinder nicht

14 Bei PISA werden aus Stichprobengründen rd. 100 Kinder aus Förderschulen einbezogen, die Daten aufgrund der geringen Zahl jedoch nicht ausgewertet.

15 Die Integrationsklassen wurden nach dem Modell 16+4 gebildet. Zeitraum Kl. 1-4. N= 104. Untersuchungsdimensionen: Selbstständigkeit, Sozialverhalten, Arbeitsverhalten, Persönlichkeit. Vgl. Wirsing u.a. 2007, 145.



beklagen, sondern im Sinne einer „aufgeklärten Heterogenität“ (Prenzel 2005, 27) begrüßen: „Freiräume für Individualität, Vielfalt, Kreativität, Entwicklungsdynamik und für selbst gewählte Bindungen der Kinder werden verlässlich eröffnet. Im Interesse von Chancengleichheit wird u.a. die Leistung in traditionellen Bereichen gefördert. Von Erwachsenen verantwortlich gewählte Normen und Anforderungen werden transparent gemacht. Es geht darum, für Menschenrechte auch im Kinderalltag einzutreten und Hierarchien, wo immer es geht, zu vermindern. Unvermeidliche Hierarchien werden geklärt und Kinder werden begleitet und gestützt, wenn sie sich mit schmerzlichen Aspekten von Hierarchien auseinandersetzen müssen“ (ebda). Diese *wertschätzende Pädagogik* setzt einerseits auf Vielfalt, andererseits auf die Gemeinschaftlichkeit und die Wünsche nach Anerkennung und sozialer Verbundenheit. Es ist kein Zufall, dass die Begründer einer *Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit* – Hinz (1993), Prenzel (1993) und Preuss-Lausitz (1993) – ihre Konzepte integrationspädagogisch, interkulturell und geschlechterreflektiv formulierten.

In diesem Sinne führt die Verbesserung der *allgemeinen* und *wertschätzenden* Unterrichtsqualität zugleich zu gutem inklusiven Unterricht.

### 2.5 Diskurs Teamarbeit und Zusammenarbeit

Bei der Entwicklung moderner und guter Schule (vgl. u.a. Fend 1998) wird immer stärker die *Teamarbeit von Lehrkräften*, aber auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und mit unterstützenden Diensten und Einrichtungen gefordert. Das Berufsbild des „Einzelkämpfers“ (und der Einzelkämpferin), das vor allem in Grund- und Förderschule oft mit dem Bild der „Mutti“ der Klasse verbunden ist, weicht deutlich dem Bild von Lehrkräften, die *gemeinsam* Unterricht und Erziehung planen, auch innerhalb des Unterrichts mit anderen kooperieren und sich ggf. Unterstützung durch außerschulische Fachkräfte holen. Viele Schulen bilden, auch unter Einbeziehung der Sonderpädagogen der Schule, Jahrgangsteams, was über persönliche Sympathien hinausgehende Kooperationsbereitschaft voraussetzt. Die Teamarbeit ist nicht zuletzt eine Grundlage gegenseitiger Anerkennung, eine notwendige Komponente der so wichtigen Berufszufriedenheit. Unstreitig ist die

Berufszufriedenheit gerade im gemeinsamen Unterricht abhängig von der „Chemie“ zwischen den Pädagogen, von der Unterstützung durch die Schulleitung, von angemessener Ausstattung und nicht zuletzt vom Selbstbild. Brandenburger Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht beschreiben das so: „Ich praktiziere neue Lehrmethoden; die Zusammenarbeit mit einer Kollegin finde ich für mich gewinnbringend, auch die Klasse profitiert davon „...“Ich habe gelernt, nicht immer der „Macher“ und „Bestimmer“ zu sein; ich fühle mich in dieser Lehrerrolle sehr gut“ (Heyer u.a. 1997, 142).

Teamarbeit und Zusammenarbeit ist bei inklusiver Förderung von Kindern mit Behinderungen notwendig. Je mehr Teamarbeit und Kooperation generell bestehen und unterstützt werden, desto günstigere Voraussetzungen bestehen also für Inklusion.

### 2.6 Diskurs Ganztagschule

Eine der umfangreichsten und folgenschwersten bildungspolitischen Entwicklungen der letzten 10 Jahre ist die bundesstaatliche Förderung und der Bedeutungszuwachs von Ganztagschulen. Im Schuljahr 2008/09 war bundesweit knapp jedes vierte Kind in einer Ganztagschule. Sachsen und Thüringen nehmen mit 69,4% bzw. 51,7% die Spitzenstellung ein (vgl. Züchner 2010), wobei es sich in der Regel um offene Ganztagschulen handelt, in denen der Hort im Schulhaus die – freiwilligen – nachmittäglichen Angebote organisiert. Mit der Einführung der Ganztagschule ist nicht nur die Vereinbarung von Familie und Beruf, sondern die Hoffnung verbunden, dass dadurch Schule zum Lern- und Lebensort der Kinder und Jugendlichen wird und damit die kognitive und soziale Benachteiligung bildungsferner Schichten abgebaut werden kann. Da Kinder mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie dargestellt vor allem aus ärmeren bzw. bildungsfernen Familien stammen, kann die Ganztagschule einen inklusiven Beitrag leisten.

Die empirische Auswertung der Entwicklung (vgl. STEG-Konsortium 2010) zeigt, dass sich vor allem das Sozialverhalten „schwieriger“ Kinder durch den ganztägigen Besuch am Lern- und Lebensort verbessert und vor

allem *gebundene Ganztagschulen*<sup>16</sup> eine positive Wirkung auf die stärkere Teilhabe auch sozial benachteiligter Kinder an sportlichen und kulturellen Angeboten haben. Allerdings sind in den offenen und in den gebundenen Ganztagschulen Unterricht und Freizeitangebot bzw. Lernhilfe noch oft wenig miteinander verbunden, d.h. es fehlt eine sinnvolle Rhythmisierung des Tagesablaufs. Die Lerneffekte sind bislang meist gering. Das kann auch damit zusammen hängen, dass bislang kaum auf Lernprobleme durch individuelle schulinterne Förderangebote im Rahmen des Ganztags eingegangen wird. Schulen, die Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in ihren integrativen Klassen haben, können jedoch die Möglichkeiten des Ganztags für dieses Klientel und für alle anderen Schüler/innen nutzen. Eine gute Ganztagschule ist zwar keine für Inklusion notwendige, aber eine die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung fördernde Einrichtung.

Die inklusive Ganztagschule muss nicht nur klären, wie Kinder mit Behinderungen am Nachmittag in die Lern- und Freizeitangebote produktiv und nach ihren Wünschen einbezogen werden, sondern auch, wie alle Lehrkräfte Entspannung und Arbeit am Ort Schule verbinden können. Die inklusive Ganztagschule braucht daher ein *Raumprogramm*, das dezentrale, den Jahrgängen zugeordnete kleinere Lehrerarbeitszimmer (mit Internetanschluss) ermöglicht, in denen vertrauliche Gespräche mit Schülern, die Vor- und Nachbereitungsarbeit und die Teamplanung stattfinden können. Solche Arbeitsplätze sind auch eine Form der Anerkennung eines komplexen Berufes.

## 2.7 Diskurs Demografische Entwicklungen

Immer weniger Frauen im gebärfähigen Alter und eine geringe gesamtdeutsche Geburtenrate<sup>17</sup> unter 1,4 bewirken neben anderem auch eine (weitere) Abnahme der Schülerzahl. Durch Abwanderungsbewegungen Jüngerer betrifft dies besonders den ländlichen Raum.

16 Gebundene Ganztagschulen sind Schulen, die an mindestens 3 Tagen alle Schüler/innen zur Anwesenheit bis zum Nachmittagsabschluss (i.d.R. 16.00 Uhr) verpflichten. Die Aktivitätsangebote sind kostenlos. Die „offenen“ Ganztagschulen bieten solche Angebote an, sie sind jedoch nicht (wahlweise) verpflichtend, teilweise müssen Gebühren bezahlt werden. Hier partizipieren Kinder aus bildungsnahen Familien stärker.

17 Geburtenrate: Anteil der Geburten bei allen Frauen im Alter von 15-49 Jahren. Eine Geburtenrate von 2,1 wäre nötig, um ein generatives Absinken der Geburten zu verhindern. Seit 1965 (!) lag die Geburtenrate bei 1,5 und darunter, und zwar in beiden deutschen Staaten. Zwischen 2008 und 2009 sank die Geburtenrate von 1,38 auf 1,36 und wird für 2010 auf 1,34 zurückgehen. In den neuen Bundesländern liegt sie anhaltend mit 1,40 auf höherem Niveau. Vgl. Stat. Bundesamt, Der Tagesspiegel v. 13. 11. 2010.

Hinzu kommt für alle ostdeutschen Bundesländer, dass deren Geburteneinbruch um 1990 ab 2014 zu einem weiteren, dramatischen absoluten Geburten- und damit Schülerrückgang führen wird.<sup>18</sup> In Sachsen wurden 1990 rd. 50.000 Kinder geboren – 2020 werden es noch 26.400 sein (vgl. Sa-Statistisches Landesamt). In Thüringen gab es am Ende der DDR 31.600 Geburten, die bis 1994 auf 13.000 zurückgingen und seither bei etwa jährlich 17.000 liegen (vgl. Thür-Landesamt für Statistik). In Abschnitt 5.2.7 und 5.3.7 wird dargestellt, was dies in beiden Ländern konkret für die Landkreise bzw. kreisfreien Städte und für die sonderpädagogische Förderung bedeutet.

Da Förderschulen häufig ein- oder höchstens zweizügig sind, bedeutet die demografische Entwicklung für viele Regionen: Entweder werden die Einzugsbereiche der Förderschulen immer größer (mit familien- und kinderfeindlichen Folgen und mit dramatisch steigenden Beförderungskosten), oder die Zügigkeit bzw. die Existenz der Zwerg-Förderschulen – die dann für die Schulträger relativ teuer werden – ist nicht mehr aufrecht zu erhalten. Daher macht die Auflösung von Förderschulen und die Integration der sonderpädagogischen Lehrkräfte in die allgemeinen verbleibenden Schulen auch ökonomisch Sinn. Die demografische Entwicklung ist ein weiteres Argument für Inklusion.

## 2.8 Diskurs Stärkung der Elternpartizipation

Generell werden in Bezug auf Bildung die Teilhaberechte von Erziehungsberechtigten sowohl formal gestärkt als auch, nicht zuletzt aufgrund des *generativ gestiegenen Bildungsniveaus vor allem der Mütter*, stärker wahrgenommen. Das gilt auch für die Eltern von Kindern mit Behinderungen. Auch die UN-BRK spricht von stärkerer Partizipation – allerdings in Bezug auf die Kinder selbst. Partizipation ist ein Querschnittsanliegen der UN-BRK; das gilt sowohl für das pädagogische Ziel, Kinder zur Mitbestimmung – auch innerhalb der Schule – zu befähigen, als auch für den Prozess der Umsetzung der UN-BRK (vgl. Hirschberg 2010).

Die zunehmende Beachtung der Erziehungsrechte ist unabhängig von dem neuen Blick auf „Kinder als Akteure“ (vgl. Honig 1999) und unabhängig von dem

18 Dabei muss zwischen den Großstädten (mit jüngerer Bevölkerung) und dem ländlichen Raum differenziert werden.

Recht des Parlaments auf Gestaltung des Schulsystems ein inklusionsförderndes Element. Das gilt auch dann, wenn Eltern Bedenken gegen gemeinsamen Unterricht äußern. Empirisch zeigt sich z.B. in einer Untersuchung aus Brandenburg, dass konkrete Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht von behinderten wie nichtbehinderten Schüler/innen bei den Eltern zum Abbau von Ängsten und Bedenken beitragen (vgl. Preuss-Lausitz 1997a). Erfahrung stiftet Zustimmung zur gemeinsamen Erziehung. Die Möglichkeiten, solche Erfahrungen ganz praktisch machen zu können, sind daher bewusst auszubauen. Das könnte beispielsweise im Rahmen offener Tage durch Besuchsangebote für Eltern in Integrationsklassen und anschließenden Diskussionen geschehen.

## 2.9 Diskurs Veränderte Kindheit und Familiensozialisation

Kinder werden heute deutlicher als noch vor einer Generation als eigenständige, ihr Umfeld mitgestaltende Akteure angesehen (vg. Honig 1999). Das entspricht dem internationalen Trend, Kinderrechte als autochthone, nicht von den Eltern abgeleitete *Grundrechte* anzusehen, wie auch die Kinderrechtskonvention der UN deutlich macht. Die auf Selbstständigkeit und Selbstverantwortung, auf Selbstkontrolle, Leistung und Eigeninitiative, auf Kommunikation, Kompromiss und Kontaktfreude setzenden, verbreiteten modernen Erziehungsziele (vgl. u.a. Beck-Gernsheim 1994, Preuss-Lausitz u.a. 1990, Preuss-Lausitz 1993) führen, begleitet von technischen und medialen Entwicklungen, zu erhöhten Ansprüchen an Fähigkeiten für ein eigenständiges, zugleich partizipatives und „modernes“ Alltagsleben – und zwar bei Jungen und Mädchen gleichermaßen (vgl. Preuss-Lausitz 1996).

Das gilt auch für Kinder mit Behinderungen. Kinder mit Behinderungen sind erst einmal heutige Kinder wie andere auch, und sie werden in ihren Familien in der Regel „modern“ (im obigen Sinne) erzogen und entwickeln entsprechende Erwartungen und Verhaltensweisen. Zu diesen Erwartungen gehört, nicht in Sondereinrichtungen, sondern in den Lern- und Bildungseinrichtungen zusammen mit den anderen Kindern ihres Umfeldes lernen und aufwachsen zu können. Inklusion kann sich

daher auf diese veränderten Kindheitserwartungen und Selbstbilder der Kinder konstruktiv beziehen.

## 2.10 Diskurs Rehabilitationspädagogik und Sonderschule in der DDR und nach 1990

Möglicherweise wirken sowohl bei jenen Lehrkräften, die ihre allgemeine oder ihre sonderpädagogische („rehabilitationspädagogische“) Ausbildung noch in der DDR erfuhren<sup>19</sup>, als auch bei Eltern und Großeltern Einstellungen nach, die mit dem damaligen System der Heil- oder Rehabilitationspädagogik und der praktizierten Sonderschulpolitik zusammenhängen. Es ist daher sinnvoll, zumindest kurz auf bestimmte Struktur- und Theoriemomente zu verweisen, die als Barrieren für Integration bzw. Inklusion nachwirken könnten (vgl. Liebers 1997). Leider existiert eine Aufarbeitung der Sonderschulpolitik und der Sonderpädagogik in der DDR nach wie vor kaum und sollte gefördert werden. Daher können hier nur wenige Annahmen formuliert werden.

In der DDR wurden deutlich weniger Kinder in die Sonderschulen überwiesen als heute in den neuen Bundesländern üblich: Die Anteile lagen um 3% (1989: 3,2%). Um diese Zahl vergleichbar zu machen, müssten rd. 0,6% Kinder mit geistiger Behinderung hinzugerechnet werden, die nicht beschult, sondern in Einrichtungen des Gesundheitssystems betreut wurden (vgl. Sasse/Schulzeck 2008, 7 f.). Mit anderen Worten: Die Polytechnische Oberschule hat weniger Kinder ausgesondert als dies heute die allgemeinen Schulen in den neuen Bundesländern tun. Möglicherweise hing dies mit dem hohen Druck innerhalb der Schule auf die einzelnen Lehrkräfte zusammen, alle ihre Schüler/innen zu guter Leistung zu bringen – innerhalb eines stark lehrerzentrierten und einheitlich vorgehenden methodischen Rahmens.

Zur Erklärung des extrem hohen Anteils heutiger Förderschüler/innen müssen also Faktoren addiert werden, die auch mit einer veränderten Auffassung von Unterricht und Lehrertätigkeit nach 1990 zusammenhängen. Dennoch könnte die „alte“ DDR-Tradition ein bedeutendes Erklärungsmoment darstellen.

<sup>19</sup> In Sachsen sind 2009/10 rd. 44% aller Lehrkräfte an Förderschulen mit der Abschlussqualifikation Sonderpädagogisches Lehramt vor 1970 geboren, haben also ihr Studium voraussichtlich in der DDR absolviert oder dort begonnen. Vgl. GA 2010-Sa, Anlage 24 (eigene Berechnung).

Die DDR lehnte den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern ab (einschließlich der „Hilfsschüler“). Das Integrationskonzept zeige, wie der namhafte DDR-Sonderpädagoge Baudisch noch 1989 formulierte, seinen „spätbürgerlichen Klassencharakter, weil es dadurch die Benachteiligung sozialer Randgruppen kaschieren soll“ und führe im Übrigen mit seiner „reformistischen Stoßrichtung“ zu einer „Verflachung der pädagogischen Zuwendung zum Geschädigten“ (Baudisch 1989, 5). Eltern wurden schon in den 1970er Jahren offiziell gewarnt, „ihre Kinder in der Normalschule zu halten, das bringt den Kindern nur große Nachteile“ (Die Auswahl 1974, S. 16).

Die DDR setzte dagegen, nach einer eher auch reformpädagogischen Nachkriegsphase, ab den 1950er Jahren theoretisch auf die Defektologie der Sowjetunion und ging davon aus, dass jeder Behinderung eine physische Schädigung zugrunde liege und diese eine jeweils getrennte Pädagogik und Unterrichtung in einem bis zu 10 Sonderschularten differenzierten System, häufig mit Internat fern der Familienwohnung, verlange. Sowjetische Standardliteratur wurde übersetzt und als grundlegend angesehen, wie z.B. „Besonderheiten der geistigen Entwicklung von Hilfsschülern“ (1972) oder „Die Auswahl der Kinder für die Hilfsschule“ (1974). Auch bei Hilfsschülern wurden biologistische Annahmen unterstellt<sup>20</sup>, die zudem zuerst in drei, später in zwei getrennten Zügen (A: „leicht Debile“; B-C: „mittel und schwer Debile“) unterrichtet wurden. Hilfsschüler sind „Schwachsinnige“, die „Störungen im Gehirn“ haben (Die Auswahl 1974, S. 9). Soziale Gründe für Lernschwierigkeiten wurden aus ideologischen Gründen ausgeschlossen.

Kinder mit geistiger Behinderung galten als „schulbildungsunfähige Schwerschwachsinnige“, für die auch die Hilfsschule zu anspruchsvoll sei und die daher in Einrichtungen des Gesundheitswesens zu überweisen seien. Selbst hier wurde nochmals getrennt: In „Imbezille / schulbildungsunfähige förderungsfähige Kinder“ und in „Idioten / schulbildungsunfähige förderungsunfähige Kinder“. Das Sondersystem schloss auch Son-

derkinderkrippen und Sonderkindergärten ein, ebenso Sonderberufsschulen.

Dieser sprachlich heute schwer erträgliche und medizinisch-biologistische Theorie-Hintergrund, verbunden mit der Nach-Wende-Bereitschaft zur verstärkten Selektion, erklärt möglicherweise, dass heute in den neuen Bundesländern überdurchschnittlich häufig Kindern *mit Auffälligkeiten im Lern- und Sozialverhalten* mit dem Hinweis auf ihre Beeinträchtigung einerseits Förderbedarf zugeschrieben wird, andererseits sie weitgehend in Förderschulen überwiesen werden. Viele Lehrkräfte – der allgemeinen wie der Förderschulen –, aber auch manche Eltern, Schulärzte, Schulpsychologen und lokalen Medien haben möglicherweise Schwierigkeiten sich vorzustellen, dass innere Differenzierung lernwirksam für alle gestaltet werden kann. Daher wird in Abschnitt 6.4 das Konzept eines inklusionsförderlichen Unterrichts beschrieben. Andererseits ist es wichtig, konkrete Erfahrungen zu fördern, etwa durch die Möglichkeit, im Rahmen der Fortbildung Hospitationsbesuche in schon inklusiv arbeitenden Schulen zu ermöglichen oder in inklusiven Klassen für ein breites Publikum „offene Tage“ einzuführen.

### 2.11 Diskurs Internationale best-practice-Erfahrungen mit Inklusion

Durch die in Abschnitt 2.1 kurz skizzierte internationale Entwicklung zu verstärkter gemeinsamer Erziehung ist auch der Blick auf die in anderen Staaten entwickelte „best-practice“ in den letzten 20 Jahren verstärkt worden. Das europäische Netzwerk „European Agency for Development in Special Needs Education“ hat sich das Verdienst erworben, schon Anfang der 2000er Jahre Erfahrungen aus 17 Staaten systematisch auszuwerten (vgl. Meijer 2001, in deutscher Kurzfassung 2003); sie sind im Internet jederzeit nachlesbar ([european-agency.org](http://european-agency.org)).

Als wichtigste gemeinsame Erkenntnisse lassen sich folgende Punkte herausarbeiten:

- Was Kindern mit Förderbedarf (special educational needs, SEN) hilfreich ist, nützt auch allen übrigen Kindern.

<sup>20</sup> Hilfsschulbedürftigkeit bezeichnet Baudisch als „den physisch-psychischen Zustand eines Kindes, das in der Oberschule nicht ausreichend gefördert werden kann, weil eine Schädigung aus dem Formenkreis der Oligophrenie („auf erblicher Grundlage beruhender oder sehr früh erworbener Intelligenzdefekt“, Duden; P-L) ...die besondere pädagogische Förderung in besonderen Bildungseinrichtungen für schwachsinnige Kinder nötig macht“ (Baudisch u.a. 1987, 48).

- Die konstruktive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Verschiedenartigkeit in der Klasse ist eine zentrale Kompetenz für gemeinsamen Unterricht. Sie ist eng verbunden mit der Fähigkeit, soziale Beziehungen in der Klasse zu fördern.
- Lehrkräfte brauchen schulinterne und schulexterne Unterstützung bei ihrer inklusiven Arbeit. Daher ist das Verhalten von Schulleitungen und den Kollegien ebenso wichtig wie die schulaufsichtliche und regionale mentale und materielle Hilfe.
- Unterrichtsmethodisch sind Techniken des kooperativen Lernens („Peer-Tutoring“), der Binnendifferenzierung, einer systematischen Beobachtung der Lernentwicklung gemeinsam mit den Kindern, Eltern und Kollegen, eine Evaluation der Förderarbeit und planvolle Teamarbeit zwischen den (beiden) Lehrkräften besonders wichtig.
- Es zeigt sich, dass die Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern die größte Herausforderung darstellt. Systemische Ansätze haben sich dafür bewährt, also solche, die alle Akteure rechtzeitig einbeziehen. „Klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Schülern (neben angemessenen Leistungsanreizen) vereinbart werden, haben sich als effizient erwiesen“ (Meijer 2003, 6).

Überblickt man diese grobe Zusammenfassung von best-practice-Erfahrungen, dann stehen sie in Übereinstimmung mit zahlreichen Praxisberichten aus deutschen integrativ arbeitenden Schulen. In Abschnitt 6.4.3 werden die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen für Fortbildung und guten Unterricht gezogen.

### *2.12 Zusammenfassung: Förderliche und hinderliche Entwicklungen und Diskurse für eine inklusive Schulentwicklung*

Die hier aufgegriffenen Aspekte gegenwärtiger schulpädagogischer und schulpolitischer Entwicklungen zeigen, dass Inklusion Teil einer internationalen Bemühung um mehr Chancengleichheit ist, um guten Unterricht und die stärkere Berücksichtigung der Fähigkeiten und Bedingungen des einzelnen Kindes, um mehr Partizipation von Kindern und Eltern am Schulleben, um die Stärkung von Erziehungszielen wie Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme, Empathie und Kooperati-

on, um mehr Teamarbeit der Lehrkräfte und mehr Zusammenarbeit der Einzelschule mit dem Umfeld. Die landesweite Umsetzung inklusiver Schulentwicklung kann sich offensiv auf diese Entwicklungen stützen. Zugleich sollte die rehabilitationspädagogische DDR-Tradition ebenso kritisch aufgearbeitet werden wie problematische Einstellungen aus der Nach-Wende-Zeit, um damit verbundene inklusionshinderliche Verhaltensweisen zu ändern.

### 3 SONDERPÄDAGOGISCHER BEGRIFFSWANDEL UND DIE BEDEUTUNG FÜR SONDERPÄDAGOGISCHE UND INKLUSIVE FÖRDERUNG

#### 3.1 Von Sonderschulen zu Förderschulen, von Behinderten zu Förderkindern

In den letzten Jahren haben fast alle Bundesländer ihr Sonderschulsystem zum Förderschulsystem und ihre Sonderschulen zu Förderschulen umbenannt. Teilweise werden sie auch zu „Förderzentren“ oder „Kompetenzzentren Förderung“ u.ä. aufgewertet. Dieser sprachlichen Umwandlung entspricht in der Regel kein grundsätzlicher Funktionswandel: Sie sind nach wie vor Schulen mit Kindern, in denen behinderungshomogen unterrichtet wird. Zusätzlich sind sie oft für die sonderpädagogische Beratung von allgemeinen Lehrkräften und von Eltern, für die Feststellungsdiagnostik und Empfehlung für den Lernort (Förderschule oder allgemeine Schule) zuständig. Die in den allgemeinen Schulen als „Ambulanzlehrer“ tätigen Sonderpädagogen sind meist in diesen Förderschulen mit ihrer Stelle verankert und erteilen in der Regel auch dort Unterricht.

Aus der „Hilfsschule“ der DDR wurde die „Schule für Lernbehinderte“ oder die „Förderschule Lernen“ bzw. „Schule für Lernförderung“, in Brandenburg, die „Allgemeine Förderschule“. Auch die übrigen Sonderschulen haben – noch – höchst unterschiedliche Bezeichnungen. Sie gehen aber alle in die Richtung „Förderschule...“. Sprachlich klingt „Förderschule“ deutlich sympathischer als „Sonderschule“ – sicher ein zentraler Grund dieser offiziellen Sprachentwicklung.<sup>21</sup> Der Begriff „Förderung“ ist generell eine zentrale Kategorie in der allgemeinen Schulpädagogik wie in der Sonderpädagogik geworden (vgl. Arnold u.a. 2008).

Zugleich wird, seit 1994, schulamtlich der *Behindertenbegriff aufgegeben*. In der Sprache der deutschen Bildungsverwaltungen gibt es nur noch Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ (vgl. Drave u. a. 2000). Das „sprachbehinderte“ Kind ist heute ein „Kind mit Förderschwerpunkt Sprache“, der „Lernbehinderte“ ist ein „Kind mit Förderschwerpunkt Lernen“,

das körperbehinderte Kind ein „Kind mit Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ usw. Auch wird nicht mehr, wie jahrzehntelang zuvor, „Sonderschulbedürftigkeit“ definiert – der Lernort soll nicht mehr als Eigenschaft des Kindes gelten. Damit wird Abschied genommen vom historischen Ausgangspunkt der Heil- und Sonderpädagogiken, die sich seit dem 19. Jahrhundert an medizinisch-biologischen Fachbegriffen anlehnten und daraus gruppenspezifische Eigenschaften konstruierten (vgl. Preuss-Lausitz 2000a).

Die allgemeine – außerpädagogische – Zuschreibung „Behinderung“ ist nicht notwendig identisch mit „sonderpädagogischer Förderbedarf“. Die Feststellung einer Behinderung ist im außerpädagogischen Kontext zumeist Voraussetzung für Leistungen der Krankenkassen, der Sozialämter, der Arbeitsagenturen, kultureller Einrichtungen oder der öffentlichen Verkehrssysteme. Auch die Sozialgesetzbücher VIII und XII verwenden notwendigerweise den Behinderungsbegriff (bzw. „drohende Behinderung“, um auch Präventionsmaßnahmen finanzieren zu können).

Die *Weltgesundheitsorganisation* definiert *disability* als ein Wechselverhältnis von *impairment* (Schädigung), *activity* (Leistungsminderung, Schwierigkeiten bei der Aktivität) und *participation* (Teilhabe im gesellschaftlichen Leben) (WHO 2010). „Ökosystemische Behinderung“ in diesem Sinn liegt vor, wenn „ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (Sander 2009, 106), weil das Umfeld die Schädigung als Grund für sozialen Ausschluss wählt. Das, so stellt die UN-BRK klar, ist menschenrechtswidrig.

Absicht des *deutschen schulamtlichen Begriffswechsels* war es, einerseits die mit dem Behindertenbegriff (angeblich) verbundene Diskriminierung zu vermeiden und andererseits von einer sehr individualistischen, defizitorientierten, oft medizinisch und/oder psychologisch-therapeutisch orientierten Begrifflichkeit zu einem *pädagogischen und das konkrete Umfeld einbeziehenden*

21 Auch in dieser Expertise wird, soweit nicht ausdrücklich historischer Bezug genommen wird, der Begriff „Förderschule ...“ verwendet.

Verständnis zu kommen. Unter Lehrkräften und in der Öffentlichkeit werden häufig die alten oder beide Begrifflichkeiten genutzt – oft aus Gründen sprachlicher Abkürzung. In diesem Gutachten werden sowohl die neuen wie gelegentlich die alten Begriffe verwendet.

Die Bildungsministerien haben nach Übernahme der UN-BRK betont, „sonderpädagogisch geförderte Kinder“ seien identisch mit den in der Konvention gemeinten „students with disabilities“. In der sonderpädagogischen Fachdiskussion gibt es inzwischen Kritiker der schulamtlichen Vermeidung des (modernen, handlungs- und partizipationsorientierten) Behindertenbegriffs zugunsten des Begriffs der sonderpädagogischen Förderung, mit dem Argument, damit sei eine Diffusität geschaffen worden, die nichts mehr aussage und leicht fast jedem in Entwicklung und/oder Verhalten auffälligen Kind zugeschrieben werden könne. Auch würde mit der Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ kein Verstehen erschwerter Lern- und Lebenssituationen gefördert. So fordert beispielsweise Dönges (2010, 323) die Rückkehr zum Behindertenbegriff in der Sonderpädagogik in Orientierung an die Internationale Klassifikation der WHO. Ob diese Rückkehr zu stärker medizinisch geprägten Begriffen die zu Recht beklagte Diffusität des Förderbegriffs, die Leichtfertigkeit in der Zuschreibung und das Abschiebungsverhalten ändern würde, muss allerdings offen bleiben.

Hinzu kommt: Diejenigen, die „sonderpädagogischen Förderbedarf“ in der Schule feststellen, meist Sonderpädagogen, zuweilen auch Psychologen und Mediziner, müssen in der Regel einen *dominanten „Förderschwerpunkt“ festlegen*, auch wenn Mehrfachbeeinträchtigungen vorliegen. Dieser administrative Zwang, überhaupt einen „Förderschwerpunkt“ zu benennen, ist nicht überzeugend: Aus der diagnostischen Feststellung „Förderschwerpunkt Lernen“, „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ oder „Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ ergeben sich *keinerlei zwingende inhaltlich-didaktischen Folgerungen*, die sich aus einer „Lernbehindertenpädagogik“, einer „Verhaltensgestörtenpädagogik“ oder einer „Körperbehindertenpädagogik“ ableiten ließen. Vielmehr kommt es auf die ganz individuelle biografische Situation, Lernausgangslage, Lern- und Lebenswelt eines konkreten Kindes und auf den je-

weiligen schulischen Kontext an. Auch eine scheinbar „harte“, also vermeintlich eindeutige Definition, wie „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“, klärt nicht, welche spezifische Entwicklungs- und Lernunterstützung ein ganz konkretes Kind braucht. Das bedeutet zugleich: Die bisherigen gruppenspezifischen Sonderpädagogiken müssen klären, was an ihnen (noch) mehr ist als moderne allgemeine Schulpädagogik, die die individuellen Lernausgangslagen berücksichtigt und auf ganzheitliche Entwicklungsförderung setzt.

Die Feststellung eines zusätzlichen, meist sonderpädagogischen, zuweilen therapeutischen Förderbedarfs ist eng mit der *gesellschaftlichen Definition von „normal“, „normabweichend“, „gesund“ oder „auffällig“* verbunden. Im Sammelband von Kelle/Tervooren (2008) wird dies historisch sehr anschaulich demonstriert, z.B. an der Karriere des „Zappelphilipps“, an der Geschichte von „Kinderfehlern“ (verhaltensgestört, verwahrlost, sittlich verdorben) oder des sog. „Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndroms“ (ADHS). Auch heute ist die Frage, wie hoch der Anteil *behandlungsbedürftiger Kinder* etwa bei Übergewicht, Schulangst, Verhaltensstörung usw. ist, bei Medizinern, Psychologen oder Psychiatern höchst umstritten – und deren Schlussfolgerungen für *schulische* (sonderpädagogische) Fördermaßnahmen nicht immer überzeugend.

Auch im *schulischen Kontext* ist umstritten, wer „verhaltensgestört“, „verhaltensauffällig“ oder „schwierig“ ist bzw. nach jüngstem Sprachgebrauch „emotionalen und sozialen Förderbedarf“ hat. Solche Zuschreibungen hängen vom jeweiligen Kontext und der Profession ab – von Schulpsychologen, Sozialarbeitern, Eltern, Lehrkräften, Kinderärzten, Sporttrainern. Umfragen bei diesen Gruppen ergeben extrem unterschiedliche Anteile, die zwischen 3 und 40 Prozent liegen und individuell zwischen dem Urteil „bei mir ist er überhaupt nicht auffällig“ und „der ist völlig gruppenunfähig“ schwanken. Das weist darauf hin, dass Kinder nicht permanent und unabhängig von sozialen Situationen bzw. Institutionen hyperaktiv, aggressiv oder überängstlich sind. Es kommt deshalb darauf an, ob Kinder- und Jugendpsychiater, Schulpsychologen, Gesundheitsforscher oder Lehrkräfte über Auffälligkeit und Behandlungs- bzw. Förderbedürftigkeit sprechen (vgl. zur Gesamtproblematik der Diagnostik Arnold 2004). Es ist auf jeden Fall höchst

fragwürdig, den Begriff der „Verhaltensstörung“ – der ja eine klinische Definition ist – im Schulkontext zu verwenden. Die „weichere“ Vermutung eines „emotionalen und sozialen Förderbedarfs“ kann daher besser als Anlass genommen werden, mit allen Beteiligten – den Kindern, Eltern, Experten verschiedener Profession – zu prüfen, wann in welchen Situationen von wem – und warum – welches Verhalten als störend erlebt wird, was dies mit unseren eigenen Erwartungen, aber auch Handlungszwängen zu tun hat, und was in diesem Verhalten eines Kindes sich als „inneres Thema“ ausdrückt. Bei dieser Prüfung sind deshalb soziologische, mentale, aber auch tiefenpsychologische Kompetenzen erforderlich, um daraus individuell angemessene Handlungen abzuleiten (vgl. dazu Ahrbeck/Willmann 2009).

Aufgrund der nicht nur begrifflichen Dilemmata hat sich die *englischsprachige pädagogische Fachwelt* darauf verständigt, bei Kindern, die zeitweilig oder längerfristig zusätzliche *schulische* Unterstützung brauchen (sowohl von Lehrkräften als auch zuweilen von Betreuern oder Therapeuten), nicht mehr von „students with handicaps“, sondern nur noch von „*students with special educational needs*“ (abgekürzt SEN) zu sprechen und dann *individuelle* Förderung festzulegen. Es wird hier also einerseits auf den Behindertenbegriff, andererseits auf eine gruppenbezogene Förderdefinition vollständig verzichtet, um einen individuellen Unterstützungsplan zu entwickeln. Dieses Vorgehen schließt aus, dass so definierte „students with SEN“ in Sonderschulen spezieller Behinderungsarten überwiesen werden – dafür gibt es dann ja keine Grundlage mehr. *Diese begriffliche und strukturelle Veränderung wird auch in diesem Gutachten für Sachsen und Thüringen empfohlen.* Dennoch scheint es aus pragmatischen Gründen noch unvermeidlich, insbesondere zur Sicherung personeller Ressourcen für die Förderung, teilweise und übergangsweise in der „alten“ Begrifflichkeit zu verbleiben. Dieses Dilemma der Problematik von Förderbedarfs-Zuschreibungen (und damit einer „zwei-Gruppen-Theorie“) muss reflektiert, kann jedoch derzeit kaum aufgehoben werden. Es ist daher von allen Beteiligten kritisch zu reflektieren, vor allem sind mit solchen Zuschreibungen keine Persönlichkeits-, Lern- oder Eigenschaftszuschreibungen zu verbinden.

Der Wandel der sonderpädagogischen Begriffe ist nicht nur ein Problem der Theorie und der damit verbunde-

nen Pädagogik bzw. Förderung. Er hängt vor allem mit der Frage zusammen, *welche Kinder überhaupt sonderpädagogischen „Bedarf“ haben* und welche (meist personellen, zuweilen sächlichen) Mittel damit verbunden sind. Von dieser Feststellung hing historisch die verpflichtende Überweisung in eine Sonderschule ab – eben weil damit zugleich die „*Sonderschulbedürftigkeit*“ verbunden war. Seit jedoch zunehmend auch innerhalb der allgemeinen Schulen zusätzliche (sonderpädagogische) Unterstützung zugelassen wird, ist die *Hemmschwelle der Zuschreibung* geringer geworden, weil das Kind nicht mehr die Schule wechseln muss und der Schulweg und die Freunde gleich bleiben können. Die *diffuser gewordenen sonderpädagogischen Feststellungsbegriffe* und die bei gemeinsamem Unterricht geringeren Folgen für die einzelnen Kinder haben zu einer Expansion der Zuschreibung von Förderbedarf geführt, und zugleich zu einer großen Variation bei den Förderschwerpunkts-Zuschreibungen zwischen den Bundesländern, ja sogar innerhalb der Länder (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008).

Die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs wird so zu einer umstrittenen Ressourcenfrage („Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“): Für Sonderschulen ist mit der Festlegung der Stundentafel und der Zügigkeit der Ressourcenumfang festgelegt. Das gilt nicht für integrierte Kinder: Wenn Art und Umfang der Förderung individualisiert und „ökosystemisch“ (Sander 2009) von den sonstigen Rahmenbedingungen abhängig sind, dann kann der Förderbedarf deutlich schwanken, auch bei gleichem Förderschwerpunkt. Da die Ressource (Sonderpädagogen-Stunden) i.d.R. zu Beginn eines Schuljahres für ein Jahr einem Kind bzw. einer Klasse zugeschrieben wird, ist allein aus organisatorischen Gründen eine kürzere Förderzeit im Prinzip nicht möglich – die Klasse würde dann ja zusätzliche Unterstützung verlieren und der Lehrereinsatz an anderer Stelle wäre kaum organisierbar. Diese Schwierigkeiten würden lösbar, wenn die Sonderpädagogenstunden nicht aus Förderschulen „ausgeliehen“ werden (im Sinne einer „fliegenden Feuerwehr“), sondern stellenmäßig fest in jeder Schule ausreichend vorhanden sind. Damit wäre ein innerschulisch flexibler Einsatz gewährleistet. In Abschnitt 6 wird dazu ein Vorschlag gemacht.



### 3.2 Von der „Integration“ zur „Inklusion“

Neben dem begrifflichen Wandel von der Sonderschule zur Förderschule und vom Behinderten zum Förderschüler ist ein Wandel vom Begriff Integration zum Inklusionsbegriff zu beobachten. Häufig wird in der Öffentlichkeit vermutet, Inklusion sei höherwertige Pädagogik als Integration. In diesem Sinne warnt der Sonderpädagoge Hinz (2010, 65) vor einer „Tendenz der Verbrüderung, wenn nicht gar Beliebigkeit in der Nutzung der Begriffe Integration und Inklusion.“ Andererseits diagnostiziert der Sonderpädagoge Wocken (2010, 204) eine „babylonische Sprachverwirrung“ und unternimmt zur Klärung den „Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren“. Die Frage einer begrifflichen Klärung ist nicht zuletzt deshalb nötig, weil die offizielle deutschsprachige Übersetzung der UN-BRK wie schon erwähnt „inclusive“ mit „integrativ“ übersetzt hat, möglicherweise, weil damit eine weniger grundlegende Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung (und des allgemeinen pädagogischen Denkens und Handelns) nahegelegt werden sollte.

Um auch für diese Expertise Klarheit zu gewinnen, sei kurz auf den Begriffswandel eingegangen.

Die bundesdeutsche Praxis der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen seit den 1970er Jahren wurde von deren Protagonisten unumstritten mit der Bezeichnung *Integrationspädagogik* charakterisiert.<sup>22</sup> Damit war in allen Bundesländern im Kindergarten die gemeinsame „Integrationsgruppe“ und in der Schule der gemeinsame Unterricht in „Integrationsklassen“ gemeint. Gemeinsamer Unterricht (GU) meint dabei, dass die erforderliche individuelle Hilfe im Grundsatz *innerhalb des Klassenverbandes* erfolgt und zwar in einem (weitgehenden) Zwei-Lehrkräfte-Team. Es ist selbstverständlich, dass dies gelegentliche oder gezielte Einzel- und Kleingruppenbildung parallel oder zusätzlich zum Unterricht nicht ausschließt. Ein solches Verständnis integrativen Unterrichts entspricht daher dem, was heute als „inklusiv“ definiert wird: individuell, im Rahmen der gemeinsamen Lerngruppe, auf die unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedürfnisse aller Kinder einzugehen. *GU war und ist in diesem Sin-*

*ne immer schon inklusiv gewesen.* Es gibt daher keinen Grund, die jahrzehntelange integrationspädagogische Arbeit von Eltern, Lehrkräften und anderen abzuwerten.

Hinz hat den Begriff der Inklusion in den bundesdeutschen sonderpädagogischen Fachdiskurs eingeführt, also lange ehe er sich öffentlich durch die UN-BRK durchsetzte, und zwar in scharfer Abgrenzung von „Integration“ (bzw. deren Praxis). Hinz definiert Inklusion als Überwindung einer „Zwei-Gruppen-Theorie“, nämlich der von Kindern mit und ohne Behinderung (bzw. mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf), als einen systemischen und nicht als einen (vermeintlich – PL) individuumzentrierten Zugang zur Förderung. Zu diesen und weiteren polemischen Gegenüberstellungen (vgl. Hinz 2004, 45f.) kann eingewandt werden, dass erfolgreiche gemeinsame Unterrichtung und Erziehung immer schon die (systemischen) Rahmenbedingungen berücksichtigt hatte und es methodisch problematisch ist, mögliche schlechte Praxisbeispiele zur Begründung neuer Begrifflichkeiten einzuführen. Auch ist mit dem – richtigen – Vorschlag, Ressourcen systembezogen vorzusehen, die Frage nicht beantwortet, ob die Vermeidung der Feststellung individuellen Förderbedarfs (bzw. einer Behinderung) tatsächlich Diskriminierung per se beseitigt und bessere Lernchancen schaffen kann.

Unabhängig von dieser fachlichen Kontroverse ist jedoch *durch die UN-BRK* und deren Verwendung des Begriffs der „inclusive education“ und der damit verbundenen expliziten Zielsetzung eines inklusiven gesamten Bildungssystems der Blick deutlicher auf die *inerschulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen* wohnortnaher gemeinsamer Erziehung gerichtet worden. Inklusion drückt das *bildungspolitische Ziel* aus, das gesamte Fördersystem umzusteuern auf nichtselektive Strukturen. *Pädagogisch* ist es weiterhin sinnvoll, von „gemeinsamen Unterricht“ (GU) in Integrationsklassen zu sprechen, zugleich aber die inner- und außerschulische inklusive Struktur als unverzichtbaren Teil zu betrachten. Daher wird auch in diesem Gutachten von Inklusion und inklusionsförderlichen Strukturen, etwa in der Einzelschule, in der Region oder in einem Bundesland, gesprochen. Gleichzeitig ist es weiterhin sinnvoll, von integrationspädagogischem Handeln im gemeinsamen Unterricht zu reden.

<sup>22</sup> Das Handbuch von Eberwein/Knauer, 1988 in erster, 2009 in 7. Auflage erschienen, führt nach wie vor den Titel „Integrationspädagogik“.

### 3.3 Schlussfolgerungen

Trotz der in Abschnitt 3 aufgeführten Zweifel an der Sinnhaftigkeit neuer Begriffe ist es unvermeidlich, sich auf die amtliche Sprache einzulassen. Zugleich muss aber genau geprüft werden, was mit den Begriffen jeweils *inhaltlich* gemeint ist. Das gilt für die Bezeichnung von Sonder-Institutionen, für die Bezeichnung von Kindern mit Behinderungen (falls dies noch erforderlich ist) wie für den kurz skizzierten Diskurs über Integration und Inklusion.

Deshalb sollen knapp pädagogische und bildungspolitische Ziele von Inklusion und gemeinsamer Erziehung benannt werden. Zu diesen gehört,

- dass Kinder mit Beeinträchtigungen so früh wie möglich und innerhalb ihrer Familien und/oder Kindertagesstätten zusätzliche und ganzheitliche Hilfen erhalten;
  - dass kein Kind zu Schulbeginn aufgrund seiner Beeinträchtigungen oder Entwicklungsprobleme zurückgestellt oder in Sondergruppen abgeschoben wird;
  - dass jene Kinder, die in eine Schule aufgenommen wurden, das Recht haben, auch bei Beeinträchtigungen oder Lern- und Verhaltensproblemen SchülerInnen dieser Schule zu bleiben und dort ihre Unterstützung zu erhalten;
  - dass partizipative Förderkonzepte entwickelt und ihre Wirksamkeit kommunikativ überprüft werden;
  - dass die mit der gemeinsamen Erziehung verbundenen sozialen und kognitiven Ziele (bessere Abschlüsse; soziale Kompetenzen; Erhöhung der Selbständigkeit; demokratische Haltungen usw.) auf Schul- und Landesebene konkretisiert werden und dafür auch die zureichende Ausstattung geschaffen wird;
  - dass ein kommunales, sozial- und bildungspolitisches Umfeld aufgebaut wird, um den Kindertagesstätten und Schulen ihre inklusive Arbeit zu erleichtern;
- dass Schulpädagogik und Sonderpädagogik nicht als voneinander getrennte Theorien verstanden werden, die zu unterschiedlichen Berufsverständnissen führen, sondern als Wurzeln einer *gemeinsamen, zu entwickelnden Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit*, die sich auf die Herausforderungen und Potenziale aller Heranwachsenden bezieht.

In Abschnitt 6 wird auf den Handlungsebenen von Land, Region, Einzelschule und Unterricht konkretisiert, wie diese Grundsätze verwirklicht werden können.

## 4 ERÖRTERUNG VERBREITETER FRAGEN ZUR GEMEINSAMEN ERZIEHUNG BZW. ZUR INKLUSION UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DES INTERNATIONALEN UND NATIONALEN FORSCHUNGSSTANDES

Seit es die ersten integrativen Schulversuche in Deutschland (ab 1976 in West-Berlin) gab, wurden und werden immer wieder ähnliche Fragen von Eltern, LehrerInnen, BildungspolitikerInnen und MedienvertreterInnen gestellt geäußert. Um sie zu beantworten, ist daher zum gemeinsamen Unterricht gründlich geforscht worden. Seit 1986 gibt es jährliche IntegrationsforscherInnentagungen an wechselnden Orten in Österreich, der Schweiz und den deutschen Bundesländern (vgl. Deppe-Wolfinger/Preuss-Lausitz 2007), in denen die Forschung präsentiert und reflektiert wird, auch im Hinblick auf die internationale Erkenntnisentwicklung. Auch nach Überwindung der Schulversuchsphase und der „Normalisierung“ des gemeinsamen Unterrichts hat sich, vor allem durch Qualifikationsarbeiten, der Forschungsstand weiterentwickelt. Inzwischen liegt eine Reihe von Aufarbeitungen vor, auf die verwiesen wird (Haeberlin u.a. 1990, Bless 1995, Feyerher/Prammer 2003, Hildeschmidt/Sander 1996, Preuss-Lausitz 2009a, Salend 1999). Im Folgenden sollen auf der Grundlage dieser Forschung Antworten auf Fragen und Bedenken formuliert werden, die *vor allem bei einer generellen Umstellung der sonderpädagogischen Förderung vom Sondersystem in die allgemeine Schule* immer wieder in der Öffentlichkeit gestellt werden. Solche Fragen und Bedenken ernst zu nehmen, bedeutet, sachlich die vorhandenen Erkenntnisse verständlich aufzubereiten.

### 4.1 Inklusion ja – aber gibt es Grenzen der Integration?

Gefragt wird, ob es nicht doch Behinderungen, oder genauer: Kinder mit bestimmten Behinderungen gebe, die nicht integriert werden könnten. Das *schwer mehrfachbehinderte Kind* werde in seiner Sonderschule am besten umsorgt. Sei Inklusion dann nichts anderes als eine Instrumentalisierung der Behinderten?

Antwort: Alle internationalen und nationalen Erfahrungen zeigen, dass *grundsätzlich* Kinder mit allen Behinderungen in gemeinsame Lernsituationen aufgenommen werden können. Das zeigen auch die Erfahrungen der ersten deutschen Integrationsschule, der Fläming-Grundschule in Berlin (Projektgruppe 1989). Die Fläming-Grundschule (Kl. 1–6) nahm und nimmt auch Kinder mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und mit schweren Mehrfachbehinderungen auf. Mit allen Eltern, allen Kindern und mit der Unterstützung der KindesbetreuerInnen und Lehrkräfte wird *gemeinsam geklärt*, wie Lina<sup>23</sup> in dieser Klasse, mit diesen Lehrkräften und BetreuerInnen, diesen Kindern, diesen Eltern, diesen Räumen usw. eine sinnvolle Entwicklungsperspektive gewinnen kann, wie ihr Schulalltag aussehen soll (und wie lange er dauert), was die individuellen und die gemeinsamen Lernziele und -anlässe sind usw. Grundsätzlich kann jedes Kind mit den unterschiedlichsten Behinderungen im gemeinsamen Unterricht erzogen werden. Matt/Koller-Hesse berichten aus ihrer Berlin-Kreuzberger Zille-Schule, dass „die anfänglichen Ängste im Kollegium, ob man diesen Kindern überhaupt gerecht werden könne, bald zerstreut wurden. Das war vor allem den MitschülerInnen zu verdanken... Die Anwesenheit von Kindern mit geistigen, körperlichen oder Mehrfachbehinderungen ist für die Mitschüler und ihre Eltern zur Selbstverständlichkeit geworden (Matt/Koller-Hesse 2010, 253). Diese Schule hat 2010 einen der drei von der Deutschen Unesco Kommission gemeinsam mit der Bertelsmann-Stiftung vergebenen Jacob-Muth-Preise gewonnen.

Eine langjährige Begleiterin zahlreicher Kinder mit den unterschiedlichsten, auch schweren Beeinträchtigungen, fasst ihre Erfahrungen so zusammen: „Je schwerer die Behinderung ist, umso nötiger braucht das Kind die vielfältigen Anregungen der nicht behinderten Kinder, deren Bewegungen es mit den Augen verfolgen kann, deren Geräusche es mit den Ohren wahrnimmt, deren

23 Name fiktiv.

Gerüche es mit der Nase unterscheiden kann, deren Hände es am eigenen Körper spürt... Ein Kind mit Behinderung auf dem langen Weg zur Menschwerdung durch Erziehung als ‚nicht integrierbar‘ zurückzulassen, bedeutet, diesem Kind das Menschsein abzusprechen“ (Schöler 2009, 155f.). Nichts wäre weniger „inklusiv“, als wenn behinderungsbezogen nach einer „Grenze“ gesucht würde.

Es sei noch darauf hingewiesen, dass das „*Grenzfallargument*“ gern angeführt wird, um generell eine Umsteuerung zu einem inklusiven Gesamtsystem zu blockieren. Dann werden Kinder mit schweren Behinderungen tatsächlich instrumentalisiert.

Als eine andere „Grenzfallgruppe“ wird von Eltern wie von Lehrkräften zuweilen *der extrem verhaltensauffällige Schüler* genannt (zu 85% sind solche ausagierenden Kinder Jungen). Sie stören den Unterricht, sind bei Erwachsenen wie bei Kindern unbeliebt und sollen deshalb in Sonderklassen oder Förderschulen („für Erziehungshilfe“). Es sei aber darauf hingewiesen, dass drei Bundesländer keine Schulen für Erziehungshilfe vorhalten (Berlin, Bremen, Hamburg) und stattdessen in zwei Bundesländern (Bremen, Hamburg) multiprofessionelle „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren“ bestehen (Hamburg) bzw. eingerichtet werden (Bremen) (vgl. im Einzelnen Abschnitt 6). Die integrativen Berliner Erfahrungen mit Kindern des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung in den sechs Grundschuljahren wurden in einer mehrjährigen Untersuchung analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz begrenzter fachlicher Kompetenz der eingesetzten zusätzlichen Lehrkräfte und dem damit verbundenen, eher seltenen Einsatz verhaltensmodifikatorischer und/oder tiefenpsychologischer Förderansätze befriedigende soziale und kognitive Entwicklungen der Förderkinder und zugleich eine positive Entwicklung des Klassenklimas – bei hoher Zufriedenheit der Lehrkräfte – beobachtet werden konnten (vgl. Preuss-Lausitz 2005). Schwierigkeiten bei gemeinsamer Unterrichtung treten dann auf, wenn neben der Unterrichtsdifferenzierung die soziale Integration gerade „schwieriger“ Kinder nicht zugleich als Aufgabe der Lehrkräfte verstanden wird und wenn die Familien- und Jugendhilfe nicht in einen ganzheitlichen und familienintegrierenden Hilfeplan einbezogen wird. Gemeinsamer Unterricht erzeugt nicht, also nicht

„automatisch“ das Schwinden von Mobbing und Ausgrenzung; vielmehr sind Pädagoginnen und Pädagogen in und um den Unterricht herausgefordert – weit über die gemeinsame Lernsituation hinaus – bei allen Kindern ihrer Klasse ein Gefühl der Gemeinsamkeit und zugleich der praktischen Akzeptanz zu entwickeln.

Insgesamt kann also das „Grenzfallargument“ so beantwortet werden: Eine grundsätzliche, auf eine Behinderung oder Störung bezogene Unmöglichkeit integrativer Unterrichtung wird zwar oft vermutet, kann aber durch die internationale wie durch die bundesweite Praxis dort, wo sie vorfindbar ist, nicht belegt werden. Vielmehr sind oft überraschende, für die AkteureInnen unerwartete individuelle Entwicklungen dann beobachtbar, wenn gemeinsame Hilfe- und Förderpläne konkret und ganzheitlich Schritt für Schritt umgesetzt werden. In solchen Einzelfällen muss mit allen AkteureInnen gemeinsam geprüft werden, wie eine allseits akzeptierte und förderliche inklusive Förderung aussehen kann. Das bedeutet: Grenzen liegen oft in der Haltung und Erwartung von Erwachsenen. Offenheit für neue Wege ist aber ein Gebot für jede pädagogische Orientierung.

#### 4.2 Inklusion ja – aber stimmt die Ausstattung?

Eingewandt wird, Inklusion sei wünschenswert, die hohen Klassenfrequenzen und die geringen sonderpädagogischen Zusatzstunden, zuweilen auch mangelnde sachliche Ausstattung (etwa mit einem Computer für ein Kind mit einer Beeinträchtigung der Motorik) machten aber eine flächendeckende integrative Förderung unmöglich. Da sei es doch besser, die Kinder in den kleinen und gut ausgestatteten Klassen der Förderschulen zu belassen.

Antwort: Die internationale wie die nationale Auswertung der Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht zeigt, dass es eine große Streuung in der Ausstattung der einzelnen Klasse bzw. einer Schule mit zusätzlichem Personal für Förderung gibt. Aus den deutschsprachigen Integrationsschulen kann geschlossen werden, dass *Obergrenzen* (Grundschule 22 Kinder, Sekundarstufe 24) ein *subjektives Überforderungsgefühl* der Lehrkräfte abmildern, wenn sie zugleich mit einer teilweisen bzw., bei der Aufnahme von Kindern mit schweren

Behinderungen, völligen Doppelbesetzung verbunden werden. Diese zusätzlichen sonderpädagogischen Stunden können relativ hoch sein, wenn eine *Grundversorgung der Schule mit Sonderpädagogik* gesichert ist und/oder mehrere Kinder mit Förderbedarf (maximal vier) in eine Integrationsklasse aufgenommen werden.

Zugleich hat die Schulforschung immer wieder betont, dass eine *geringere Klassenfrequenz als solche* die Schulleistungen beim Lesen, Schreiben oder bei Mathematik nicht automatisch verbessert. Für diese Feststellung spricht auch die Tatsache, dass die kleinen Förderschulklassen (und die kleinen Hauptschulklassen) bekanntlich kaum zu Schulabschlüssen führen und zugleich ihr inneres Klima deutlicher als in anderen Schulformen von Aggressivität bestimmt ist. Der IGLU-Forscher Bos behauptet nach Auswertung der letzten IGLU-Grundschulstudie auch, dass es „ein Mythos ist, dass eine geringere Schülerzahl allein der Schlüssel zu individualisiertem Unterricht ist“ (vgl. Bos 2010, 7). Der Grundschulpädagoge Ramseger sieht das wie viele Lehrkräfte anders. Er verweist auf widersprüchliche amerikanische Studien und auf die Tatsache, dass besonders in der Schulanfangsphase und in sozialen Brennpunktklassen die Klassengröße bedeutsam sei, nicht nur für soziales Lernen und Aggressionsminderung, sondern auch für die Lernmotivation der Kinder (vgl. Ramseger 2007, Arnholt 2005).

Die Klassengröße muss also ermöglichen, dass innere Differenzierung und kooperatives Lernen ermöglicht werden. Das wird mit mehr als 22 Kindern in der Grundschule und 24 in der Sekundarstufe deutlich erschwert. Auch Bos empfiehlt, in der Grundschule bei einer Richtgröße von 22 Kindern zu bleiben.

*Fehlende sächliche Ausstattungen* – wie im obigen Beispiel – müssen selbstverständlich überwunden werden. Da es Eltern bzw. ihren Kindern nicht zumutbar ist, zwischen den möglichen Kostenträger solcher Zusatzausstattungen (dem Schulamt bzw. dem Land; der Kommune über SGB XII; dem Schulträger; der Krankenkasse) hin und her geschoben zu werden – wie es häufig der Fall ist –, muss spätestens mit der Umsetzung der UN-BRK ein AnsprechpartnerInnen für die Entgegennahme und Bearbeitung solcher Unterstützungsbedarfe wohnortnah geschaffen werden, der dann für die Klärung der Kostenübernahme verantwortlich ist.

Das „Ausstattungsargument“ trifft dann zu, wenn die Schulaufsicht (oder eine Einzelschule) mit dem Argument vermeintlich fehlender Mittel zwar Inklusion nicht verhindern kann, aber durch zu geringe Mittel behindert und damit Lehrkräfte wie Eltern abschreckt. Um dies zu vermeiden, müssen klare Landesorientierungen zur inklusiven Ausstattung und Vereinbarungen zwischen den KostenträgerInnen geschaffen werden.

### 4.3 Inklusion ja – aber sind die Lehrkräfte kompetent?

Häufig wird befürchtet, Regelschullehrkräfte seien nicht fähig genug, mit behinderten Kindern umzugehen und gemeinsamen Unterricht zu verwirklichen.

Antwort: Abgesehen von der jetzt schon gut belegten Kompetenz vieler Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht ist tatsächlich das *integrationspädagogische Grundlagenwissen* bei jenen Lehrkräften gering, die bislang keine Kinder mit Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht unterrichteten. Das gilt für SonderpädagogInnen ebenso wie für Regelschullehrkräfte. Die Auswertung der bisherigen Praxiserfahrungen mit diesem Problem zeigt, dass es sinnvoll ist, *Fortbildung im Prozess* zu organisieren. Das bedeutet beispielsweise, sich über Autismus praxisnah fachlich auseinanderzusetzen, wenn solch ein Kind künftig in eine Klasse aufgenommen werden soll. Bewährt haben sich die *Kombination von Hospitationen mit Peer-Peer-Teams*. Darüber hinaus sollten Schulen mit gemeinsamem Unterricht für alle Lehrkräfte Grundlagenwissen zur Inklusion als *schulinterne Fortbildung* einführen.

Es ist selbstverständlich, dass für *Lehramtsstudierende aller Lehramter Pflichtmodule* in der Erstausbildung und im Referendariat zum Themenkreis Heterogenität / Behinderungen / Inklusion / Kooperation verankert werden sollten. Für Lehrkräfte mit inklusiver Praxis wären darüber hinaus regionale, sog. *Integrations-AGs (oder Inklusions-AGs)*, die von erfahrenen KollegInnen moderiert werden, ebenso anzubieten wie *Supervision*.

### 4.4 Inklusion ja – aber kommen die Lehrkräfte nicht an ihre Belastungsgrenze?

Zuweilen wird eingewandt, schon jetzt gebe es so viele schwierige Kinder im Unterricht, da bräuchten Kinder mit Behinderung nur noch mehr Belastung.

Antwort: Die Forschung zeigt, dass die mit den integrierten Kindern verbundene zusätzliche personelle Unterstützung im Unterricht nicht zuletzt durch das entstehende *4-Augen-Prinzip* Störungen des Unterrichts verringert und bei gelingender Kooperation – die die Regel ist – *Teamwork als Entlastung* erlebt wird (vgl. Nolting 2002). Eine Brandenburger Befragung von Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht zeigt, dass Lernfortschritte *aller Kinder* durch Lehrkräfte kleinschrittiger und öfter wahrgenommen werden und die Berufszufriedenheit steigt: „Man bekommt einen Blick für das, was die Kinder können... Ich bin überwiegend zufriedener, weil die Kinder glücklicher sind und man mehr Rückmeldungen erhält. Ich glaube, dass ich jetzt auch den nichtbehinderten Kindern gerechter werde“ (Preuss-Lausitz 1997b, 142f.). Die Belastung ist, etwa durch gemeinsame Planungsabsprachen, zu Beginn des gemeinsamen Unterrichts zeitlich höher, aber psychisch nimmt sie subjektiv deutlich ab.

#### 4.5 Inklusion ja – aber leiden die Förderkinder nicht und werden von den anderen abgelehnt?

Gemeinsame Erziehung ginge auf Kosten der behinderten Kinder – sie würden in der Regelschule täglich ihre geringeren Fähigkeiten erleben müssen, seien isoliert und gingen daher ungern zur Schule. Und lehnen die anderen Kinder sie nicht ab?

Antwort: Befragungen von integrierten Förderkindern zeigen im Gegenteil, dass diese sich (aufgrund der pädagogisch guten Arbeit in den Klassen) wohlfühlen (vgl. Feyerer 1998, Heyer u.a. 1990, Preuss-Lausitz 1997c). In diesen Untersuchungen wird zugleich belegt, dass das soziale Klima (das sog. Klassenklima) in Integrationsklassen insgesamt günstiger ist als in nichtintegrativen Parallelklassen. Dass diese Ergebnisse nicht nur in frühen, von besonders engagierten Lehrkräften durchgeführten Schulversuchen, sondern auch „in der regulären Fläche“ zu finden sind, zeigt eine Untersuchung an Brandenburger Schulen, die integrative und nichtintegrative parallele Klassen haben. Exemplarisch sollen ausgewählte Ergebnisse dargestellt werden.

Aussagen (hier nur ‚immer/oft‘)	Kinder in I-Klassen mit SEN	Kinder in I- Klassen ohne SEN	Kinder in Nicht-I-Ver- gleichsklassen
Ich gehe gern zur Schule <sup>1</sup>	64,3%	57,2%	43,9%
Ich fühle mich in der Klasse wohl.	61,0%	66,0%	61,0%
Ich glaube, die meisten Lehrer geben sich große Mühe.	87,8%	87,5%	80,3%
Unsere Lehrer versuchen, auf die Eigenarten und Probleme aller Schüler einzugehen.	74,4%	64,7%	57,4%
Wenn Behinderte in der Klasse sind, dann ist die Schule interessanter <sup>2</sup>	42,9%	46,3%	31,3%
Sympathiestatus <sup>3</sup> in I-Klassen		+ 0.72	
Sympathiestatus in Vergleichsklassen		+ 0.44	

Tab 4.5a: Schulzufriedenheit und Klassenklima in Integrationsklassen und nichtintegrativen Parallelklassen<sup>1</sup> (KI. 1-6)  
Quelle: Preuss-Lausitz 1997a, 171 ff.; SEN: Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (alle Förderschwerpunkte).

<sup>1</sup> 16 Integrationsklassen, 14 Vergleichsklassen. Vgl. Preuss-Lausitz 1997a, 173ff.; Tab. vgl. 177.

Die hier ausgewählten Kindermeinungen haben einen gemeinsamen Trend: Integrierte Brandenburger Kinder mit Förderstatus gehen besonders gern zur (allgemeinen, wohnortnahen) Schule; sie fühlen sich dort ähnlich wohl (und zuweilen unwohl) wie alle anderen und sie schätzen die Lehrerbemühungen besonders hoch ein. Das durch soziometrische Analysen festgestellte Klassenklima ist in integrativen Klassen im Schnitt deutlich günstiger – ein Verdienst der dort arbeitenden Lehrkräfte. Von einem befürchteten besonderen Leidensdruck der „Förderkinder“ kann nicht gesprochen werden – selbst wenn es unbestritten eine pädagogische Herausforderung bleibt, dass einzelne sozial auffällige Jungen mit Förderstatus von anderen abgelehnt werden. Auch zeigt sich, dass die sog. nichtbehinderten Kinder eine große Akzeptanz gegenüber Kindern mit Beeinträchtigungen zeigen: „Behinderte sind doch Kinder wie wir, nur ein bisschen anders“, wie eine Grundschülerin feststellte (Heyer u.a. 1997, 183). Insbesondere ausagierende, aggressive (und deshalb oft unbeliebte) Kinder sind eine Herausforderung für jede heutige Lehrkraft, *unabhängig* von Inklusion bzw. Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Haeberlin u.a. (1990) haben in ihren Schweizer Studien eine *geringere soziale Integration leistungsschwacher SchülerInnen* in die Freundschaftsnetze der Klasse beobachtet. Sie führen dies auf die spezifische Förderweise zurück, nämlich Kinder mit Förderbedarf *parallel zum Regelunterricht immer wieder in Kleingruppen getrennt zu unterrichten*. Das führt offenkundig zu Stigmatisierungseffekten. Bächtold (1999) hat darüber hinaus festgestellt, dass diese Form der Förderung auch kognitiv wenig leistungseffektiv ist. Textor (2007) konnte feststellen, dass die *Lernaufmerksamkeit* in der Kleingruppe außerhalb des Klassenraums bei verhaltensschwierigen Kindern *deutlich geringer* war als wenn die Förderung (mit 4-Augen-Prinzip) innerhalb des Klassenraums erfolgte.

Bei der Frage der sozialen Integration von Kindern muss individuell differenziert werden – nach Verhaltensformen, nach äußerem Erscheinungsbild, nach der Jahrgangsstufe. Unbeliebt sind andere Kinder vor allem, wenn sie, in der Sprache der Kinder, „nicht nett“ sind in ihrem Verhalten – schlecht über andere reden, Sachen wegnehmen, nicht kooperativ mit anderen spielen, sie

bei Lehrern anschwärzen usw. (vgl. Petillon 1978). Eine physische Behinderung spielt in der sozialen Akzeptanz dann keine negative Rolle, wenn im Gespräch mit allen Kindern geklärt wurde, dass Max dies und jenes kann, aber nicht Fußballspielen; Kinder können sehr wohl Erwartungen differenzieren. In Hamburger Gesamtschul-Integrationsklassen wurde sehr differenziert dargestellt, wie die sozial gut integrierten Kinder mit geistiger Behinderung in den 8. und 9. Klassen von den anderen ihrer Klasse weniger zu Geburtstagen, zu nachmittäglichen Verabredungen und zu Parties eingeladen wurden – sie hatten Abgrenzungsbedürfnisse, die auch von den Erwachsenen nicht geändert werden konnten. Interessanterweise änderte sich diese Haltung in der 10. Klasse: Das bevorstehende Auseinandergehen hat allen bewusst gemacht, dass sie zusammengehören, dass sie eine eigene, gemeinsame Jugenderfahrung machen, die auf künftig wertvoll ist. Die behinderten Jugendlichen haben gelernt, diese zeitweise Distanz zu akzeptieren, auch ihre Trauer darüber, und dabei Selbstsicherheit und Realitätswahrnehmung entwickelt. Alle sagten am Schluss der Schulzeit, dass sie diese gemeinsame Erfahrung nicht missen wollten, auch wenn die Lebenswelten sich auseinander entwickelt haben (vgl. Köbberling/Schley 2000, bes. 148 ff.).

Der Umgang mit der Tatsache, dass nicht alle Kinder in allen Lernfeldern – und in anderen Lebensbereichen – gleiche Potenziale haben, ist auch ohne die Einbeziehung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder mit Beeinträchtigungen Realität und Grundlage für jede Pädagogik der Vielfalt. Zu fragen ist also: Was *kann* jedes Kind – und welches sind seine positiven Fähigkeiten und Besonderheiten? Und wie lernt *jedes* Kind, dass es eigene Schwächen akzeptiert oder überwindet – und seine Stärken ausbaut? Und was tun Lehrkräfte, um die soziale Integration gerade von „schwierigen“ – meist also zugleich störenden – Kindern und Jugendlichen zu fördern? Der Sonderpädagoge Opp betont in diesem Zusammenhang vor allem, dass die gesamte Lerngruppe einbezogen werden soll; er nennt dies „positive Peerkultur“ (Opp 2009). Es sollte zum Selbstverständnis aller Lehrkräfte gehören, ein kooperatives Klassenklima zu fördern und die Überwindung von Mobbing, Ausgrenzung und Isolierung in der Klasse – ob gegenüber Kinder mit oder ohne Behinderungen – zu ihrem Kerngeschäft zu zählen.

#### 4.6 Inklusion ja – aber lernt dann mein nicht-behindertes Kind nicht weniger?

Gibt es Leistungs-Benachteiligung der nichtbehinderten Kinder bei Inklusion? Manche Eltern begrüßen zwar generell die Integration behinderter Kinder in das allgemeine Schulwesen, nicht aber in der Klasse ihres – nichtbehinderten – Kindes, weil sie fürchten, es werde durch zu viel Aufmerksamkeit der Lehrkräfte für die „Förderkinder“ benachteiligt in seinen Leistungen. Selbst manche Eltern – und Lehrkräfte – von Kindern mit Förderbedarf glauben, dass es für deren Leistungsentwicklung besser sei, wenn sie in den kleinen Förderschulklassen lernten.

Antwort: Die umfangreichen empirischen Studien zu dieser Frage (vgl. im Einzelnen Klemm/Preuss-Lausitz 2008, 10ff.) belegen, dass *nichtbehinderte Kinder* in integrativen Klassen in den klassischen Schulfächern *gleich viel lernen*, häufig zusätzlich allerdings fächerübergreifende Kompetenzen erwerben (Selbstständigkeit in der Aneignung neuen Wissens, Erklärungsfähigkeit, Präsentationstechniken, Kooperativität, Toleranz gegenüber Schwächen). Beides – die gute Lern- und Sozialkompetenzentwicklung – mag erklären, warum Integrationsklassen gerade bei bildungsnahen Eltern populär sind und sie ihre Kinder dort anmelden. Selbstverständlich schließt der gemeinsame Unterricht ein, dass auch leistungsstarke Kinder individuelle Lernentwicklungen machen dürfen und in ihren Stärken unterstützt werden. Das moderne schulpädagogische Konzept der „individuellen Förderung“ innerhalb einer Pädagogik der Vielfalt bezieht sich auf Kinder mit besonderen Talenten und Fähigkeiten ebenso wie auf Kinder mit Beeinträchtigungen unterschiedlichster Art.

#### 4.7 Inklusion ja – aber ist es mehr als soziale Integration, lernen die Förderkinder mehr als in Förderschulen?

In Bezug auf *Schüler mit Förderbedarf* bzw. Behinderungen, und zwar aller Beeinträchtigungsarten, zeigen die meisten Studien, auch im internationalen Rahmen (Salend 1999, Meijer 2001/2003, Myklebust 2006, Feyerer/Prammer 2003), dass das kognitive und das soziale Potenzial von Kindern mit Förderbedarf sich in inklusiven Klassen günstiger entwickelt (u.a. Haerberlin u.a. 1990, Bless 1995, Hildeschmidt/Sander 1996, Tent 1990). Wocken (2007) hat in Brandenburg, Hamburg

und Niedersachsen festgestellt, dass Kinder in Förderschulen Lernen eine desto ungünstigere Entwicklung erfahren, je früher sie überwiesen werden und je länger sie in den Förderschulen bleiben.

Die günstigen Lernauswirkungen gemeinsamer Erziehung gelten aber nicht nur für Kinder mit Lernschwierigkeiten, sondern für alle Behinderungsschwerpunkte. Das soll exemplarisch an einer Untersuchung in Norwegen gezeigt werden. In Norwegen gibt es praktisch keine Sonderschulen mehr. Die „students with SEN“ werden entweder in Sonderklassen innerhalb der Regelschulen oder dort in den allgemeinen Klassen, also inklusiv, unterrichtet. Es wurde bei zwei großen Kohorten (N = 494 Schüler/innen mit SEN) untersucht, wie sich nach Eintritt in die Oberschule bei Jugendlichen unterschiedlicher Schweregrade der Behinderung die unterschiedliche Beschulungsart in den Schul- bzw. Berufsabschlüssen auswirkt. Myklebust (2006, 78) stellt fest: „Diejenigen, die ihre Unterstützung ausschließlich innerhalb normaler Klassen erhielten, waren viel erfolgreicher als die übrigen Schüler. Fast 60% der inklusiv unterrichteten Schüler erreichten die Abschlussziele, während es in den Sonderklassen nur 35% waren.“ Dieses Ergebnis war unabhängig von Geschlecht, der Behinderungsart und -belastung oder der Familienstruktur (geschieden/nicht geschieden).<sup>24</sup> Myklebust (ebda, 80) resümiert, dass „es notwendig ist, dass Schüler mit SEN ihre besondere Förderung in normalen (inkluisiven – PL) Klassen erhalten, in denen sie mit Erfolgserwartungen konfrontiert werden – von Lehrern ebenso wie von Gleichaltrigen.“

Nicht zuletzt konnte Riedo (2000) in einer der wenigen vergleichenden Langzeitstudien von Menschen mit gleichem Intelligenzquotienten nachweisen, dass sich bei Erwachsenen die frühere Sonderbeschulung negativ auf das Selbstbild auswirkte, der Verbleib in Regelschulen dagegen zu besseren Schul- und Ausbildungsabschlüssen, besseren Berufseinstiegen, einem besseren Selbstbild, ja sogar zu stabileren Partnerschaften führte (Riedo 2000, 196 ff.).

Nicht verschwiegen werden soll, dass eine Berliner Studie (Lehmann/Hoffmann 2009), die im Sekundarbereich (Kl. 7–10) mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt

<sup>24</sup> Scheidung beeinflusste die Schulleistung generell ungünstig, und Mädchen mit SEN profitierten noch deutlicher als Jungen mit SEN vom Unterricht in inklusiven Klassen.



Lernen Tests in Mathematik, Deutsch und ökonomischem Verständnis durchführte, zu dem Schluss kam, dass in den 7. und 8. Klassen die Leistungen der FörderschülerInnen im gemeinsamen Unterricht (meist in Haupt- und Gesamtschulen) günstiger, in der 9. Klasse gleich und in der 10. Klasse ungünstiger als in der Förderschule waren. Eine genauere Prüfung zeigt: Ab der 9. Klasse halbierte sich im GU die Zahl der integrierten Jugendlichen mit Förderschwerpunkt Lernen, die der Jugendlichen in Förderschulen blieb gleich. Grund ist das Berliner Verfahren, das die Schulen zwingt, schon ab der 9. Klasse den Förderstatus *abzuerkennen*, wenn vermutet wird, dass am Ende der 10. Klasse ein Hauptschulabschluss vergeben werden kann. Das heißt: Die leistungsstärkeren und motivierteren Jugendlichen werden de-codiert, sie verlieren den Status „Förderschüler Lernen“ (meist damit auch die Ressource!). Oder anders: Aus der untersuchten Stichprobe fallen die besseren, lernmotivierteren integrierten Jugendlichen heraus. Kein Wunder, dass dann die verbleibende Vergleichsgruppe ungünstiger abschneidet (vgl. zur Kritik im Einzelnen Preuss-Lausitz 2009c).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass inklusive Lerngruppen sich weder für die leistungsstärkeren noch für leistungsschwächere Kinder und Jugendlichen kognitiv oder sozial ungünstig auswirken. Die Notwendigkeit für die Pädagogen, in solchen Klassen auf die einzelnen Lernvoraussetzungen einzugehen, führt offenkundig insgesamt zu günstigen Entwicklungen.

#### 4.8 Inklusion ja – aber führt sie nicht zur Deprofessionalisierung der Sonderpädagogen und zum Verlust der sonderpädagogischen Förderung?

Insbesondere von manchen Sonderpädagogen wird befürchtet, dass ihre spezifische Förderung in der integrativen Schule ‚untergehe‘ – durch Krankheitsvertretung und Übernahme anderer Aufgaben. Darüber hinaus wird zuweilen befürchtet, dass Sonderpädagogen im ‚normalen‘ Kollegium mit seinen Grundschul- oder Fachlehrern fachlich isoliert und ‚deprofessionalisiert‘ würden.

Antwort: Um diesen Gefahren zu entgehen, ist es sinnvoll, *verbindlich* zu regeln, dass Sonderpädagogen nicht mehr (und nicht weniger) Krankheitsvertretung machen müssen wie alle anderen Kollegen. Das verbreitete Ver-

fahren, Sonderpädagogen mit wenigen Stunden „ambulante“ zum GU der allgemeinen Schulen zu schicken, führt tatsächlich dazu, dass sie dort als „Feuerwehr-Lehrer“ auftauchen, die inneren Kommunikationsstrukturen kaum erkennen können und als Fremdkörper erscheinen. Deshalb ist es nötig, dass sie *feste Stellen an den allgemeinen Schulen* haben und damit gleichberechtigte Mitglieder z.B. bei Schulkonferenzen, Schulentwicklung, Festen und schulinterner Fortbildung sind. Ihre Fachanbindung kann durch regelmäßige (schulinterne oder schulübergreifende) *Fachkonferenzen* im Rahmen der Arbeitszeit gesichert werden, so wie dies auch für die Fachkonferenzen von Englisch- oder Geschichtslehrern gilt. Nicht zuletzt würde es die individuelle Förderung in der Schule aufwerten, wenn eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge *Mitglied der Steuerungsgruppe* oder der Schulleitung wäre.

#### 4.9 Inklusion ja – aber ist sie nicht zu teuer oder gar eine Sparmaßnahme?

Zuweilen wird argumentiert, dass die Inklusion von Kindern mit Förderbedarf zwar wünschenswert sei, aber nur soweit ermöglicht werden könne, wie dazu zureichende *zusätzliche* Mittel zur Verfügung stünden. Entsprechend wird in den Schulgesetzen der Länder i.d.R. ein sogenannter „Haushaltsvorbehalt“ gegenüber gemeinsamer Erziehung formuliert. Andererseits wird von manchen befürchtet, Inklusion könne als ‚Sparmaßnahme‘ missbraucht werden.

Antwort: Beide – sich widersprechenden – Befürchtungen verweisen darauf, dass (nicht nur unter Eltern und Lehrkräften) wenig Kenntnisse über die tatsächlichen Kosten und Finanzierungsarten für das deutsche Förderschulsystem bzw. für den gemeinsamen Unterricht bestehen. Meist werden nur die *pädagogischen Personalkosten*, und hier nur die Lehrerstellen, diskutiert. Schülerkosten sind jedoch außerdem mit den (anteiligen) Aufwendungen für den Bau, Erhalt und den *Betrieb von Schulen*, dem *nichtpädagogischen Personal* (Sekretärin, Hausmeister, Reinigungskräfte), den *Lern- und Lehrmitteln*, den *Verwaltungsaufwendungen* und evtl. *weiteren Kosten* etwa für den Ganztagsbetrieb (Erzieher/Sozialarbeiter) und für Honorarkräfte verbunden (vgl. Preuss-Lausitz 2000b, 2009); in die Berechnungen der statistischen Ämter werden außerdem die Aufwendungen für

die Rentenversicherung bzw. Pensionen eingerechnet. Für das Jahr 2006 wurden für die *Pro-Schüler-Ausgaben in Förderschulen* im Schnitt 12.800 Euro errechnet, mit einer Varianz zwischen 10.700 € in Bayern und 15.800 € in Bremen (Stat. Bundesamt 2009).<sup>25</sup> Dohmen/Fuchs (2009, 55) wurden die Kosten pro Kind in Förderschulen mit durchschnittlich 12.300 € berechnet. Nicht zuletzt muss berücksichtigt werden, dass für Kinder mit Behinderungen aufwendige *Beförderungskosten* anfallen<sup>26</sup>.

Die Kostenträger für diese Aufwendungen schulischer Bildung sind unterschiedlich, und daher gibt es zwar grobe statistische Schülerkostenwerte (des Stat. Bundesamtes, auch nach Ländern differenziert), für die *Bildungsministerien* sind jedoch nur die Kosten für das pädagogische Personal interessant, für die *Schulträger* die Bau-, Erhaltungs- und Betriebskosten der Schulen (einschließlich des nicht-pädagogischen Personals), evtl. auch die Beförderungskosten. Bei den *Trägern der Sozialhilfe* werden i.d.R. die Stellen für Schulasistenten verortet. Auch die Krankenkassen, Sozial- und die Jugendämter sind über die Sozialgesetzbücher VIII und XII an Kosten beteiligt, zuweilen konkurrierend. Es gibt meist keine Abstimmung zwischen den verschiedenen Kostenträgern, so dass Eltern häufig zwischen den Ämtern hin und her geschoben werden, ein unhaltbarer Zustand. In Brandenburg besteht eine vertragliche Abstimmung zwischen Bildungs- und Sozialministerium.

Es liegen international und im deutschen Sprachraum schon seit längerem mehrere empirische *vergleichende Untersuchungen* über die Kosten in Förderschulen und bei Inklusion vor. Die bildungsökonomischen Untersuchungen in den USA haben dazu beigetragen, dass „mainstreaming“, d.h. der Verzicht auf Sonderschulen, seit den 1970er Jahren ausgebaut wurde. Dabei wurde nicht nur der Wegfall von Sondergebäuden und deren Betrieb, sondern auch der kürzere und damit kostengünstigere Schulweg einbezogen: „Mainstreaming, independent of its educational and social value, can result in significant costsavings in both budgeted special educational costs and in total costs to the district... Mainstreaming is

apparently not more effective education, but it also may be more efficient education as well”<sup>27</sup> (Lewis a.o. 1989, 482). Für die Schweiz hat Zutter (1990) für den Kanton Freiburg/Fribourg errechnet, dass die Kosten pro FörderschülerIn in den dortigen Hilfsschulen unter Berücksichtigung aller Faktoren höher sind als im gemeinsamen Unterricht – wegen höherer Kosten für (kleine) Schulgebäude und längere Wege, nicht aber wegen geringerer pädagogischer Personalkosten, die hier etwas höher waren. Auch die OECD hat in einer internationalen Auswertung festgestellt, „that it is generally agreed that the education of a disabled student is less resource intensive in an integrated setting as compared to enrolment in an segregated centre”<sup>28</sup> (Hagerty 1995, 77f.). Dass inklusive Schulsysteme generell kostengünstiger sind im Vergleich zu segregierten Systemen, betonen auch die Vereinten Nationen (Unesco 1996). Für Deutschland liegt eine Dreiländer-Studie vor, die zeigen konnte, dass nicht die personellen Kosten, aber die Beförderungskosten für Kinder mit Behinderungen geringer und die Betriebskosten der Förderschulen im Vergleich zu Regelschulen pro SchülerIn deutlich höher sind, vor allem also die Schulträger durch wohnortnahe Inklusion in Regelschulen geringere Kosten haben (Preuss-Lausitz 2000b, 2009b).

Dass Inklusion zum *Abbau* von (besonderer, sonderpädagogischer) Förderung führen würde („Inklusion als Sparmaßnahme“, „Die Förderung kommt bei Inklusion unter die Räder“), konnte in keinem Staat und in keiner Untersuchung festgestellt werden. *Inklusion stärkt eher die Verankerung und Akzeptanz der Sonderpädagogen im allgemeinen Schulwesen*. Für diese Annahme spricht auch die hohe Nachfrage nach sonderpädagogischer Kompetenz.

Neben dem Ort sonderpädagogischer Förderung sind *bestimmte Finanzierungsarten* entweder *inklusionsfördernd* oder *-behindernd*. Die European Agency for Development in Special Needs Education hat in einer 17 Staaten umfassenden detaillierten Analyse solche Momente herausgearbeitet (Meijer 1999, bes. 188 ff.). Festgestellt wird:

25 Die ermittelten Förderschülerkosten in Flächenstaaten sind geringer aufgrund der i.d.R. günstigeren Bau- und Betriebskosten.- In Brandenburg werden pro Förderschüler 13.000 €, in Thüringen 14.000 € und in Sachsen 13.200 € ausgegeben. Zum Vergleich: Pro Schüler/in in Grundschulen werden im Schnitt 4.100 €, in Schulen der Sekundarschulformen zwischen 4.500 und 5.800 € aufgewendet. Die Studie von Preuss-Lausitz (2000b) weist nach, dass selbst innerhalb der gleichen Förderschulart die Schülerausgaben pro Schule extrem schwanken.

26 Die Beförderungskosten für Schüler/innen sind in den Schülerkosten der statistischen Ämter nicht enthalten.

27 „Integration kann unabhängig von seiner pädagogischen und sozialen Bedeutung in bedeutsamen Kosteneinsparungen sowohl bei der besonderen Förderung als auch bei den gesamten Kosten des Distrikts führen... Integration ist nicht nur pädagogisch wirksamer, sondern auch kosteneffektiver.“

28 „Es wird allgemein akzeptiert, dass die Erziehung behinderter Schüler in integrativen Settings einen geringeren Ressourcenaufwand bedeutet als wenn sie in einem gesonderten Zentrum aufgenommen würden.“

Die Übernahme der *Schulwegskosten* behinderter Kinder *unabhängig* vom Wohnortbezug „belohnen“ lange Wege zu Förderschulen und machen sie für die Kostenträger teuer. Wird dagegen nur der Weg zur wohnortnahen integrativ ausgestatteten Schule finanziert, wird Inklusion gefördert und die Kosten werden gesenkt.

Die „*in-put*“-Finanzierung, d.h. die Zuweisung von (pädagogischem, zusätzlichen) Personal *aufgrund einer individuellen Bedarfsfeststellung* führt dazu, dass immer mehr Bedarf festgestellt wird.

Die „*out-put*“-Finanzierung, d.h. die Finanzierung aufgrund von „Erfolg“ (z.B. insgesamt bessere Schulleistungen, bessere Abschlüsse, geringere Überweisungen an Regelschulen) kann dazu führen, dass bei der Schulaufnahme „schwierige“ und behinderte Kinder nicht aufgenommen oder später abgeschoben werden, um die Leistungsdurchschnitte der Schule zu erhöhen (ein Problem, das z.B. aus Großbritannien berichtet wird).

Die „*trough-put*“-Finanzierung, d.h. die Finanzierung nach der Zahl der Schüler einer Regelschule unabhängig von individuellen Feststellungen, stellt die günstigsten Bedingungen für inklusive Erziehung dar, da Abschieben nicht belohnt (bzw. geringere Leistungsdurchschnitte nicht bestraft) wird. Die European Agency hält es allerdings für nötig, diese Finanzierungsart mit einer *transparenten Rechenschaftslegung* über den Einsatz und die Wirkung der zugewiesenen Mittel zu verbinden: „Die Notwendigkeit von Überwachung und Evaluierung ist in einem dezentralen („*trough-put*“ – PL) Modell sogar noch größer als bei zentralen Lösungen. Eine unabhängige Bewertung der Qualität des Bildungsangebots für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist aus diesem Grunde ein integraler Bestandteil eines solchen Modells“ (ebda, 196).

Zusammenfassend kann der Schluss gezogen werden, dass die *Aufrechterhaltung des Förderschulsystems neben einem sehr langsam wachsenden Anteil gemeinsamer Unterrichtung* eine, vor allem für die Schulträger, extrem teure Angelegenheit ist. Dohmen/Fuchs (2009, 55) haben in ihren rechnerischen Szenarien bei vollständiger Inklusion eine Kostensenkung (ausschließlich im nichtpädagogischen Bereich) von 25–50% errechnet. Diese Einspareffekte kämen sowohl der kommunalen als auch der Landesebene zugute. Im Förderschulsystem

stecken allein an Aufwendungen für sonderpädagogische Lehrkräfte Mittel im Umfang von 2,575 Mrd. Euro jährlich, allein für die ineffektive Förderschule Lernen 800 Millionen Euro (Klemm 2009, 23)<sup>29</sup>.

Für den Umsteuerungsprozess selbst, der hier bis 2020 vorgeschlagen wird, ist es erforderlich, dass

- zum Einen überhaupt ganzheitliche, alle Kostenträger einbeziehende Planungen erarbeitet werden,
- zweitens integrationshinderliche Finanzierungsarten beseitigt werden,
- drittens Vereinbarungen zwischen unterschiedlichen Kostenträgern pro Region erfolgen, um die finanziellen Lasten und Gewinne zwischen diesen auszugleichen
- und viertens für die Eltern nur ein verantwortlicher Ansprechpartner für die evtl. vorliegenden unterschiedlichen Anspruchsrechte der Übernahme von Kosten im Zusammenhang der schulischen und außerschulischen Förderung von Kindern mit Hilfebedarf geschaffen wird, analog zu den Bürgerämtern für allgemeine Verwaltungsangelegenheiten.

#### 4.10 Schlussfolgerungen aus Abschnitt 4

In diesem Abschnitt wurden immer wieder gestellte Fragen zur Inklusion im Hinblick auf den Kenntnisstand aus der internationalen und nationalen Forschung untersucht. Die Antworten zeigen, dass Bedenken ausgeräumt werden können. Das bedeutet nicht, dass *in konkreten Fällen* – in der Regel wegen Ausstattungsproblemen, Konflikten unter Erwachsenen oder regionalen und landesbezogenen Hindernissen für gelingende Inklusion – es zu Konflikten und legitimen Vorbehalten kommen kann, die jedoch nicht genereller, sondern meist individueller Art sind oder sich auf Fehlverhalten von Institutionen oder Personen beziehen. Sie stellen im Einzelnen zu lösende Herausforderungen dar.

<sup>29</sup> Klemm hat pro Bundesland berechnet, wie hoch der Stellen- und Kostenaufwand im jeweiligen Förderschulsystem ist. Für Sachsen ergeben sich 3,96h pro Schüler/in in Förderschulen, für Thüringen 3,4h pro Schüler/in in Förderschulen. Bei Inklusion dieser Schüler/innen werden von Klemm die h abgezogen, die in der normalen allgemeinen Schule gegeben sind. Daraus errechnete sich für Sachsen eine verfügbare Summe von 109,35 Mio Euro, für Thüringen von 63,73 Mio Euro. Die Betriebskosten der Schulen sind in diese Rechnung ebenso wenig einbezogen wie die Beförderungskosten.

## 5 STAND, ENTWICKLUNG UND PERSPEKTIVE IN DEN FLÄCHENSTAATEN SACHSEN UND THÜRINGEN

### 5.1 Zum Verfahren der Darstellung

In diesem Abschnitt wird die bisherige Entwicklung und die Perspektive der sonderpädagogischen Förderung beider Länder unter rechtlichen, politischen, quantitativen, finanziellen und demografischen Aspekten getrennt dargestellt. Dabei stehen eine Reihe von Dokumenten und Daten zur Verfügung, die unter der Fragestellung ausgewertet werden, von welcher Ausgangslage aus der Prozess einer inklusiven Schulentwicklung entwickelt werden muss und welche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind. Sicher sind dabei weitere Gesichtspunkte zu beachten, etwa Einstellungen und Haltungen, die jedoch in allgemeiner Form schon in den Abschnitten 2 und 4 aufgegriffen wurden und bedeutsam, jedoch nicht länderspezifisch sind.

Der Abschnitt 5 schließt mit generellen Empfehlungen, die in Abschnitt 6 in einem Gesamtkonzept konkretisiert werden.

Da es sich hier um eine gekürzte Fassung handelt, entfällt Punkt 5.2. Das Gutachten in vollständiger Fassung finden Sie in der Online-Version unter: <http://gruenlink.de/8xp>

### 5.3 Thüringen

#### 5.3.1 Politischer und rechtlicher Rahmen für Inklusion

Das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst ist seit Bildung der schwarz-roten Regierung durch eine inklusionsfreundliche (sozialdemokratische) Politik bestimmt. Dennoch sind auch schon zuvor Festlegungen erfolgt, die den – bislang sehr allmählichen – Ausbau der gemeinsamen Erziehung unterstützen. So ist im Schulgesetz, § 53.2, festgelegt, dass gemeinsame Erziehung in allen Schulformen anzustreben ist. Allerdings wird dieser Grundsatz dadurch eingeschränkt, dass eine „angemessene personelle, räumliche oder sächliche Ausstattung vorhanden ist“. Was darunter zu verstehen ist, hängt von der die gemeinsame Erziehung im konkreten Einzelfall entscheidenden Schulaufsicht ab. Auch das Förderschulgesetz (Thür-FSG 2003)

betont (in § 1.2), dass eine Überweisung in eine Förderschule nur dann zulässig sei, wenn die Kinder auch mit Unterstützung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) in der allgemeinen Schule nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können. Auch diese Formulierung lässt eine weite Interpretation zu. Die im Förderschulgesetz, § 8.1, enthaltene Festlegung, dass auf Antrag der Eltern Kinder direkt bei (staatlichen oder privaten) Förderschulen angemeldet werden können und der Schulleiter der Förderschule (auf der Grundlage eines sonderpädagogischen Gutachtens) über die Aufnahme entscheidet, kann bedeuten, dass jeder Schulleiter durch Aufnahmeentscheidungen die Existenz und die Zügigkeit seiner Schule sichern kann. Die Gutachten werden darüber hinaus just durch diese Förderschule erstellt – eine vom Verdacht der Befangenheit nicht zu befreiende Regelung.<sup>30</sup>

**Ein im Sinne der UN-BRK definiertes Recht** auf gemeinsame Erziehung ist (noch) nicht gesetzlich fixiert. Poscher/Langer/Rux (2008, 105) kommen denn auch zu dem Schluss, dass „die Rechtslage in Thüringen den Vorgaben der Behindertenrechtskonvention nur sehr unvollkommen entspricht.“<sup>31</sup> Es ist davon auszugehen, dass Schulgesetz, Förderschulgesetz und Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Thür-SchG, Thür-FSG, Thür-SoFöV) entsprechend an die UN-BRK angepasst werden. Zugleich ist sichtbar, dass auch mit den jetzigen Formulierungen inklusionsförderliche Verwaltungspraxis möglich ist. Eine entsprechende „Fachliche Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung in Thüringen“ liegt vor, die in Bezug auf die rechtliche Seite angepasst werden müsste, ansonsten aber hilfreiche diagnostische und andere Empfehlungen enthält (Thür-Sonderpädagogische Empfehlung 2008). Bedeutsam ist auch die Einrichtung einer „Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht“ an der

30 Ähnlich problematisch die Regelungen in § 8.3 und § 8.5 FSG. Im Konfliktfall wird eine Aufnahmekommission gebildet, die die Eltern nur anhört. Gegen ihren Willen kann dann das Schulamt entscheiden. Diese Regelung wird durch die UN-BRK nicht gedeckt – der Elternwille muss grundsätzlich gesichert werden, das Schulamt hätte die Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht in einer seiner allgemeinen Schulen zu schaffen.

31 Das Gutachten moniert vor allem die geringen Möglichkeiten der zieldifferenten Integration. Die wird jedoch, wie die unten aufgeführten Daten zeigen, praktiziert, wenngleich sehr begrenzt.

Universität Erfurt (Leitung: Prof. Dr. A. Sasse), die den Prozess der Entwicklung von Integration bzw. Inklusion sowohl durch eigene Forschungen als auch durch Informationen (vgl. [www.gu-thue.de](http://www.gu-thue.de)) unterstützt.

**Zu den Rahmenbedingungen für Inklusion gehört in Thüringen, dass im Grundschulbereich die Einzugsbereiche aufgehoben sind.** Wenn dies zugleich bedeuten würde, dass die Kostenübernahme bei Beförderung behinderter SchülerInnen auch für entferntere Grundschulen übernommen würde, dann fiel ein Argument für wohnortnahe Inklusion weg, nämlich der kurze, kinderfreundliche und nicht zuletzt kostengünstigere Schulweg (im Vergleich zur Förderschule mit ihren größeren Einzugsgebieten). Stattdessen sollten nur solche Wege staatlich finanziert werden, die zur nächsten, integrationspädagogisch zureichend ausgestatteten allgemeinen Schule führen.

Eine Thüringer Besonderheit sind die sog. *Schulvorbereitenden Einrichtungen an Förderschulen/Förderzentren (SVE)*, in die Kinder mit Entwicklungsproblemen schon im Vorschulalter aufgenommen werden. Die Hoffnung, dass diese Form der Frühförderung zu Schulbeginn in der Grundschule führt, trägt allerdings; in der Regel verbleiben die Kinder am gleichen Ort, d.h. in den Förderschulen (vgl. auch Vernooij 2010, 58). Die SVE sind also eine spezifische und ineffektive Form der – extrem frühen – Rekrutierung von Kindern für die jeweiligen Förderschulen und stehen in der Tradition der Auffassung, dass frühzeitige Aussonderung in behinderungsspezifische (Klein-)Gruppen eine wirksame heilpädagogische Maßnahme sei. Dem muss, auch im Hinblick auf die internationalen best-practice-Erfahrungen (vgl. Abschnitt 2.11) entschieden widersprochen werden. Es wird dringend empfohlen, die SVE als Frühförderungsart zugunsten inklusiver Förderung in den Kindertagesstätten aufzuheben.

Es sei darauf hingewiesen, dass auch die Zurückstellung von Sechsjährigen zugunsten eines weiteren Jahres im Kindergarten keine besonders fördernde Wirkung entfaltet. Thüringen hat die Zurückstellungen in den letzten Jahren verringert, lag jedoch 2007 immer noch bei 6,9%. Länder wie Berlin haben die Zurückstel-

lung grundsätzlich eingestellt.<sup>32</sup> Meiner/Merten/Huth (2009, 82) fassen die Forschungslage so zusammen: „Allein durch Warten (entstehen) keine Bildungsimpulse.“ Absicht von Zurückstellungen ist die Hoffnung, dadurch die Kinder „schulreif“ zu machen – stattdessen sollte aber die Grundschule von den je unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder ausgehen und in diesem Sinne „kind-reif“ werden.

### 5.3.2 Entwicklung der Förderschulen, der Förderquoten und Zahl der FörderschülerInnen in Förderschulen und in allgemeinen Schulen

Im Schuljahr 2009/10 bestehen in Thüringen 90 *Förderschulen* bzw. Förderzentren<sup>33</sup>, darunter 23 *in privater Trägerschaft*. 15 der privaten Förderschulen haben den Schwerpunkt geistige Entwicklung (Thür-Statistisches Landesamt 2010). Der erhebliche Anteil privater Förderschulen drückt sich auch im Anteil der Förderschüler aus: Im Schuljahr 2009/10 waren von den 10.288 Kindern in Förderschulen/Förderzentren knapp ein Viertel (23,7%) in Schulen privater Trägerschaft.<sup>34</sup> Diese Situation impliziert im Zusammenhang mit der unten skizzierten demografischen Entwicklung und dem Recht auf gemeinsame Erziehung eine Reihe von Problemen. Wenn nämlich das Recht des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf wohnortnahe Inklusion landesweit verankert und andererseits die Schülerzahl insgesamt deutlich sinken wird, müssen weitere Förderschulen geschlossen werden, weil eine sinnvolle Schulgröße unterschritten wird. Es könnte daher zu einer Konkurrenzsituation benachbarter Förderschulen vor allem mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kommen.

**Die landesweite Förderquote<sup>35</sup>** ist in Thüringen seit Gründung des Bundeslandes überdurchschnittlich hoch und zwischen 1999 und 2008 um fast 30% gestiegen,

32 Berlin erlaubt Zurückstellungen nur bei extremen Ausnahmen und dies nur mit einer verbindlichen individuellen Förderplanung, bezogen auf Kinder mit schweren Behinderungen. Auch Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein verzichten auf Zurückstellungen. Vgl. Meiner/Merten/Huth 2009, 81ff.

33 Förderzentren sind Förderschulen mit mehreren Förderschwerpunkten.

34 Die 67 staatlichen Förderschulen haben eine durchschnittliche Schülerzahl von rd. 117, die 23 in Freier Trägerschaft von rd. 106.

35 Bezogen auf alle Schüler/innen der Klassenstufen 1-10 (KMK-Vergleichsebene). Andere Statistiken, die sich auf *alle* Schüler/innen beziehen, also die Sekundarstufe II einbeziehen, verzerren die tatsächlichen Anteile und sind daher unzulässig, weil es kaum Förderschüler/innen in der Sekundarstufe II gibt (außer geistig Behinderte in der Werkstufe). Das gilt z.B. für die Angaben in Sasse/Schulzeck (2009, 9), die für 2008 eine Förderquote von 7,23% angeben. Offenkundig – ohne Ausweis – ist die Bezugsgröße die gesamte Schülerzahl inklusive Sek. II.

von 6,9% auf 9,0% (Bundesdurchschnitt 6,0%)<sup>36</sup>. Diese Förderquote zählt – mit Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg – zu den bundesweit höchsten und liegt *um mehr als das Doppelte* über der Förderquote vergleichbarer Flächenstaaten der alten Bundesländer. Sachliche Gründe für diese exzessive Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf, etwa überdurchschnittlich zahlreiche medizinisch begründete körperliche, sinnes- und geistige Behinderungen oder extrem häufige Lern- und Verhaltensprobleme aufgrund im Vergleich zu anderen Bundesländern besonders ungünstiger sozialer Lagen lassen sich jedoch nicht finden.

Der Anstieg der Förderquote bedeutet nicht, dass die *absolute Zahl der Kinder mit SEN* gestiegen ist, sondern dass trotz deutlichem Schülerrückgang *relativ* häufiger Förderbedarf zugeschrieben wird: Seit 2000 sinkt die Zahl der Förderschüler/innen kontinuierlich (auf 2008/09 13.756, KMK 2010a, auf 10.288 in 2009/10, Thür-Statistisches Landesamt), allerdings langsamer als die allgemeine Schülerzahl – was die Förderquote ansteigen lässt (vgl. Sasse/Schulzeck 2008, 13). Auch die Zahl der Klassen in Förderschulen ist deutlich gesunken (auf 1.132 im Schj. 2009/10, Thür-Statistikstelle). Dennoch müssen jährlich rund 1.000 Feststellungsverfahren durchgeführt werden, mit einem erheblichen zeitlichen und personellen Aufwand.

Die Förderschulen profitieren vom allgemeinen Rückgang dadurch, dass zwischen 1999 und 2008 die durchschnittliche Klassengröße von 10,3 auf 9,3 sank (KMK 2010a; Bundesdurchschnitt von 10,3 auf 9,8). Auch hier ist zu betonen, dass kleinere Klassen als solche nicht notwendigerweise lerneffektiver sind, sondern dass es auf die Qualität des Unterrichts ankommt (vgl. dazu Abschnitte 2.4 und 6.4).

Es fällt auf, dass viele Kinder *sehr frühzeitig in die Förderschulen aufgenommen werden*, und zwar auch außerhalb der Förderschule geistige Entwicklung<sup>37</sup>: über 1.000 schon in der Schuleingangsphase (Thür-Statistisches Landesamt). Wocken hat jedoch empirisch nachweisen können, dass die kognitive Entwicklung von Schülern *desto ungünstiger verläuft, je früher (und länger) sie in Förderschulen beschult werden*: Die früh-

zeitig eingeschulten, schwächeren Förderschüler verharren auf ihrem niedrigen Niveau und sind weder in den Schulleistungen noch in ihrer Intelligenz mit jenen Schülern konkurrenzfähig, die einige Jahre später zur Förderschule wechseln“ (Wocken 2007, 55). Eine frühzeitige Aufnahme in Förderschulen ist also offenkundig besonders problematisch und sollte vermieden werden.

Betrachtet man die *Verteilung der Förderschwerpunkte in Förderschulen*, so kann festgestellt werden, dass rd. 70% aller Kinder mit festgestelltem Förderbedarf im Bereich LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung/Verhalten, Sprache) liegen. Auch fällt auf, dass überdurchschnittlich häufig geistige Behinderung festgestellt wird (vgl. Tab. 5.3a). Die Gründung zahlreicher Schulen für geistige Behinderung (vor allem in privater Trägerschaft) hat offenkundig zu einer diagnostischen Expansion geführt: Wo eine Schule eingerichtet (und genehmigt) wird, „erzeugt“ sie auch ihre Schüler/innen. Hinzu kommt: „Mitunter sind die sanierten Gebäude zum Selbstzweck geworden: Das Förderzentrum wird als Institution auch deshalb erhalten, weil in das Gebäude erheblich investiert worden ist und die investierten Fördergelder mit einer langfristigen Festschreibung der Nutzung verbunden sind“ (Sasse/Schulzeck 2009, 10). Neben der finanztechnischen Seite – die Nutzung als allgemeine Schule dürfte nicht verboten sein – kann Inklusion nicht dadurch behindert werden, dass Kinder

	Anteil Förderschüler/innen Thüringen	Anteil Förderschüler/innen Deutschland
Fös Lernen <sup>4</sup>	45,4	43,5
Fös Sprache	13,5	9,5
Fös em-soz	11,9	9,0
Fös Sehen	0,7	1,3
Fös Hören	1,2	2,8
Fös körperliche Entwicklung	3,4	6,3
Fös geistige Entwicklung	23,7	19,0
Fös übrige	0,2	8,5
<b>Summe: Alle Fös</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

36 Ohne die ostdeutschen Länder und nur bezogen auf Flächenländer liegt der Durchschnitt bei rd. 4%.

37 Es sei nochmals betont, dass hier die neuen bundesweiten Begriffe Verwendung finden.

Tab. 5.3a: Anteile der Kinder in Förderschulen nach Förderschwerpunkten in Thüringen (2008/09)

Quelle: KMK 2010, S. 24ff. (eig. Ber.); öff. und priv.

zum Einen als Förderkinder (etwa geistig Behinderte) definiert und dann in die vorhandenen Förderschulen eingewiesen werden.

Die *Praxis der Förderschulschwerpunktsetzung* ist darüber hinaus in den einzelnen Kreisen bzw. Schulaufsichtsbereichen Thüringens äußerst unterschiedlich. Da es hierzu zwei differenzierte Untersuchungen gibt (vgl. vgl. Sasse/Schulzeck 2008, 2009), sei darauf verwiesen. Angesichts der, in Tab. 5.3b exemplarisch dargestellten, unterschiedlichen Zuschreibungspraxis besteht *dringender Handlungsbedarf*. Es ist sachlich jedenfalls unerklärlich (und nicht akzeptabel), dass zwischen den Schulamtsbereichen im Förderschwerpunkt Lernen die Anteile um bis zum Vierfachen abweichen, beim Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ um bis zum Dreifachen und bei der Diagnose Hören, Sehen oder körperliche Behinderung um bis zum Sechsendvierzigfachen (vgl. Tab.5.3b). Diese Irrationalität wird sich *nicht* durch Appelle an oder Fortbildungen für die diagnostizierenden Sonderpädagogen (bzw. Schulaufsichtsbeamten!) lösen lassen. Vielmehr drückt sich hier

die jeweils lokale, sachfremde „Füllung“ genehmigter Schulen und genehmigter Zügigkeit aus. Nur die Schließung der Standorte und eine an vergleichbaren Flächenländern orientierte *Quotenvorgabe* für die einzelnen Schulamtsbezirke (vgl. Abschnitt 6) wird an diesen Absurditäten etwas ändern.

### 5.3.3 Geschlechtsspezifische Verteilung in den Förderschwerpunkten

Geschlechtsspezifische Daten sind außerordentlich wichtig, weil individuelle Förderkonzepte ohne eine geschlechterreflektierende Konzeption häufig scheitern (müssen). Insofern ist es sehr bedauerlich, dass vorliegende Analysen über die Thüringer Förderschulen bzw. den gemeinsamen Unterricht weder in der Datenanalyse noch in ihren pädagogischen Konzeptionen diese Fragestellung aufgreifen (vgl. Vernooij 2010, Sasse/Schulzeck 2008, 2009). Wie überall sind auch in Thüringen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu fast zwei Dritteln (63,1%) Jungen. Es liegen Angaben über den Anteil von Jungen und Mädchen in den För-

	Lernen, Em-soz, Sprache (LES)	Hören, Sehen, körperliche Entw.	Geistige Entw.	Summe
Artern	6,1	0,04	2,7	8,8
Bad Langensalza	5,0	0,13	1,5	6,6
Eisenach	4,7	0,14	1,6	6,4
Erfurt	4,3	1,85	1,7	7,5
Gera	6,3	0,90	1,7	8,9
Jena	1,7	0,26	0,9	2,9
Neuhaus a.R.	2,9	0,00	1,3	4,2
Rudolstadt	6,6	0,33	2,1	9,0
Schmalkalden	5,6	0,23	1,9	7,7
Schmölln	5,4	0,15	1,8	7,4
Stadtroda	4,8	0,04	1,8	6,4
Weimar	6,4	0,66	1,0	8,1
Worbis	5,5	0,35	1,7	7,6
Thüringen	5,1	0,39	1,7	7,2
D	3,1	0,51	0,9	4,5

Tab. 5.3b: Förderschulquoten in den Schulamtsbereichen in Thüringen 2008 (in v.H.)

Quelle: D: KMK 2010, XII (LES: 3,05%). Schulamtsbezirke: Sasse/Schulzeck 2009, 15ff., für LES und geistige Entwicklung gerundet.

derschulen und im gemeinsamen Unterricht vor, auch differenziert nach Förderschwerpunkten. Prüft man, ob Jungen (oder Mädchen) häufiger bestimmte Förderschwerpunkte zugeschrieben werden (bzw. häufigere Behinderungen haben), so zeigen sich folgende Unterschiede (vgl. Tab. 5.3c).

Unterricht zu integrieren, bzw. ihnen in der allgemeinen Schule Förderbedarf zuzuschreiben. Fast in allen Förderbereichen – Ausnahme Sprache und em-soz, die ohnehin die höchsten Jungenanteile haben – gibt es eine Tendenz, Jungen (noch) häufiger als Mädchen in Förderschulen einzuschulen als im GU zu fördern.

	Alle SEN N	Anteil Jungen mit SEN, alle, in v.H:	Anteil Jungen in FöS, in v.H.	Anteil Jungen mit SEN im GU, in v.H.
Lernen	5.229	58,7	59,3	54,3
Em-soz	2.230	71,9	70,5	73,3
Sprache	1.926	67,9	66,8	70,1
Sehen	135	48,1	56,6	37,3
Hören	222	57,7	59,5	55,4
Körperl. Entw.	556	63,5	66,3	58,5
Geistige Entw.	2.771	62,4	62,5	58,2
<b>Summe</b>	<b>13.069</b>	<b>63,1</b>	<b>62,5</b>	<b>65,4</b>

Tab. 5.3c: Jungenanteile mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht (GU) in Thüringen, 2009/10  
Quelle: Thür-Landesamt für Statistik (Stichtag 26. 8. 2009); (eigene Berechnung).

Daraus geht hervor, dass – bis auf den Förderbereich Sehen – in allen Förderschwerpunkten mehrheitlich, besonders in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung/Verhalten und Sprache, aber auch körperliche und geistige Entwicklung weit über 60% Jungen sind – dies müsste Konsequenzen in den fachspezifischen Förderansätzen haben (vgl. dazu Preuss-Lausitz 2009d, besonders für Kinder mit emotionalen und sozialen Problemen Preuss-Lausitz 2008b). Im Vergleich zu Sachsen (vgl. Tab. 5.2c) fällt auf, dass in Thüringen Mädchen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung etwas häufiger (18% im Vergleich zu 10%) Förderbedarf zu geschrieben wird, ebenso im Förderbereich Sehen (52% im Vergleich zu 42%). Erklärungen dafür müssen offen bleiben.

Unterschiede in den *Geschlechteranteilen innerhalb der Förderschwerpunkte im gemeinsamen Unterricht* lassen sich als unterschiedliche Bereitschaft interpretieren, Jungen – bzw. Mädchen – in den gemeinsamen

Statistisch kann hier von einer besonderen Benachteiligung von Jungen gesprochen werden.

Es ist zu empfehlen, die gesamte Frage geschlechtsspezifischer sonderpädagogischer Feststellungs-, Zuweisungs- und Förderpraxis in Thüringen untersuchen zu lassen.



### 5.3.4 Entwicklung und Umfang des gemeinsamen Unterrichts (GU) / Inklusion

Die dargestellte extrem überhöhte allgemeine Förderquote könnte, falls sie zur Verbesserung der Förderung in den allgemeinen Schulen diene, deren Qualität erhöhen. Leider ist das auch in Thüringen bislang mehrheitlich nicht der Fall: Die Feststellung des Förderbedarfs bedeutet für über 80% aller Kinder – vier von fünf – die Überweisung in eine Förderschule (vgl. Tab. 5.3d). Das Beispiel Schleswig-Holstein zeigt, dass bei einer insgesamt *geringeren* Förderquote – also einer strengeren Praxis in der Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf – die Integrationsquote deutlich höher sein kann, wenn dies politisch und administrativ gewollt ist.

Der Integrationsanteil innerhalb der Behinderungsbzw. Förderschwerpunkte ist erheblich unterschiedlich<sup>38</sup> (vgl. Tab. 5.3e) Auffällig ist der hohe Anteil der integrierten Kinder mit emotional-sozialen Förderbedarf (40,7%), von denen häufig behauptet wird, sie seien die am schwierigsten zu integrierende Gruppe, und zugleich der geringe Anteil in den zieldifferenten

Förderschwerpunkten Lernen (7,6%) und geistige Entwicklung (2,2%). Das bedeutet, dass die derzeitige Praxis der Integration noch so tun kann, als ob (fast) alle Kinder der Klasse nach dem gleichen Curriculum unterrichtet und auf die gleichen Lernziele hin verpflichtet werden könnten. Inklusion schließt jedoch die Akzeptanz auch davon abweichender Lernbiografien ein, was einen auch vom Anspruch her zieldifferenzierenden Unterricht notwendig macht.

### 5.3.5 Rückwanderungen aus den Förderschulen und Schul(miss)erfolg

Thüringen hat, im Vergleich zu Brandenburg, Sachsen und dem Bundesdurchschnitt, deutlich günstigere Förderschulabschlüsse im Hauptschulbereich, ist jedoch im mittleren und höheren Schulabschlussbereich in gleicher Weise ebenso erfolglos wie dies generell gilt (vgl. 5.3e).

	Förderquote (GU und FöS)	Förderschulquote (nur FöS)	Integrationsquote (nur GU)	Integrationsanteil an Förderquote
Thüringen	9,0	7,5	1,5	16,7%
Zum Vergleich Schleswig-Holstein	5,4	3,1	2,3	42,6%
D	6,0	4,9	1,1	18,3%

Tab. 5.3d: Förderquote, Förderschulquote, Integrationsquote in Thüringen 2008 (in v.H.)  
Quelle: Bildungsbericht 2010, 70, 251 KMK 2010a, 39.

	N (100,0%)	Lernen (40,8%)	Em-soz (16,6%)	Sprache (15,9%)	kEntw. (4,0%)	gEntw. (20,2%)	Sehen (1,0%)
SEN in FöS	11.435	5.185	1.359	1.548	412	2.712	83
SEN im GU	2.321	425	931	634	146	80	53
Summe	13.756	5.610	2.290	2.182	558	2.772	136

Tab. 5.3e: Förderschwerpunkte der Schüler/innen mit Förderbedarf (SEN) in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht, Thüringen (2008)  
Quelle: KMK 2010a, 21 ff. (eigene Berechnung).

38 Hinzu kommt, dass auch hier wieder starke Unterschiede in den Schulamtsbereichen innerhalb der Förderschwerpunkte, vgl. Sasse/Schulzeck 2009.

Das bedeutet, dass auch jene Förderschulen – für Sprache, für emotionale und soziale Entwicklung, für Hör- und Sehbehinderte, für körperliche Entwicklung –, die nach dem allgemeinen Rahmenplan Unterricht durchführen, praktisch keine mittleren Schulabschlüsse und schon gar keine (Fach-)Hochschulabschlüsse erzeugen, ein Widerspruch zur selbsterklärten Absicht dieser Förderschularten.

Zuweilen wird argumentiert, dies liege daran, dass ein erheblicher Teil der gut geförderten SchülerInnen wieder in der allgemeinen Schule re-integriert worden sei und so die Statistik für die Förderschulen ungünstig darstelle. Die *Rückwanderungsquote* liegt jedoch in Thüringen wie bundesweit niedrig bei 2,9% und widerlegt damit dieses Argument.<sup>39</sup>

Spätestens seit den PISA-Studien ist bekannt, dass die (zwangsweise) *Klassenwiederholung* kognitiv ineffektiv und sozial eher schädlich ist (vgl. Krohne/Tillmann 2006). Der PISA-Koordinator Prenzel nannte das Sitzenbleiben „verlorene Lebenszeit“ (Prenzel 2005, 81). *Deshalb ist es um so unverständlicher, wenn selbst in Förderschulen die Klassenwiederholung praktiziert wird, und zwar besonders häufig in Förderschulen freier Trägerschaft.*<sup>40</sup>

Damit kann die schon für Sachsen aufgestellte Vermutung aufrecht erhalten bleiben, dass die demotivierende Überweisung in die Förderschule, verbunden mit einem geringen Anregungsgehalt in den homogenisierten behinderungsbezogenen Förderschulklassen und einer geringen Anspruchserwartung an die Schüler/innen, zu entsprechend geringen Abschlüssen führt. Schon an anderer Stelle wurde darauf hingewiesen, dass dies in erster Linie der Struktur und weniger den Lehrkräften geschuldet ist; deren fachliche Kompetenz kommt in inklusiven Lehr- und Lernsituationen besser zur Wirkung.

### 5.3.6 Ressourcen sonderpädagogischer Förderung

An *allen Förderschulen* Thüringens waren im Schuljahr 2009/10 2.266 Lehrkräfte beschäftigt, darunter 359 Lehrkräfte an Förderschulen in privater Trägerschaft. Vollzeit unterrichteten 1.407 (davon privat: 299), in Teilzeit 859 (davon privat: 60). Umgerechnet in Stellen sind dies 1.794 (davon privat: 392) Vollzeitlehreereinheiten (VZSt), umgerechnet in Unterrichtsstunden 37.443 (davon privat: 9.492). Ein Teil von ihnen steht als *Mobiler Sonderpädagogischer Dienst* zur Beratung, Diagnostik und Förderung den Kindertagesstätten, den allgemeinen Schulen und Berufsschulen zur Verfügung. Außerdem stehen 1.228 *Sonderpädagogische Fachkräfte*<sup>41</sup> für Betreuung und Begleitung behinderter Kinder zur Verfügung (davon privat: 427) (vgl. Thür-Statistikstelle)<sup>42</sup>. Daten über den Umfang der Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Staatsexamen in Förderschulen bzw. im gemeinsamen Unterricht liegen dem Verf. nicht vor.

Von allen *Lehrkräften im öffentlichen Schulwesen* Thüringens sind rd. drei Viertel (77,2%) Frauen. Unter den *Lehrkräften in Förderschulen* gibt es mit 86,3% deutlich mehr Frauen als im gesamten Schulbereich.<sup>43</sup> Unter den *sonderpädagogischen Fachkräften* gibt es fast nur Frauen (96,9%). Das bedeutet: Vor allem Frauen müssen inklusive, auch für Jungen adäquate Förderkonzepte entwickeln, unabhängig davon, dass *generell* mehr männliche Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte angeworben werden sollten, um in der Schule für Jungen mit Schwierigkeiten im Selbst- und Fremdbild von Männlichkeit(en) mehr Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen.

Klemm errechnete auf der Datenbasis von 2007/08 für Thüringen 1.969 VZSt und einen *durchschnittlichen rechnerischen Lehrer-Aufwand pro Förderschüler* von 3,41h pro Unterrichtswoche. Bei Inklusion würden diese SchülerInnen zu allgemeinen Schülern. Dort liegt in Primarstufe und Sekundarstufe I der durchschnittliche Stundenaufwand pro SchülerIn bei 1,69h. Würde man

39 Im Schuljahr 2009/10 wechselten 299 Kinder aus Förderschulen (60 in Grundschulen, 239 in Regelschulen), 354 in die Förderschulen, davon 261 aus Grundschulen. Vgl. Thür-Statistikstelle 2010.

40 Im Schuljahr 2009/10 wiederholten knapp zwei von 100 Förderschülern die Klasse – Schüler, die diese Erfahrung teilweise auch schon in der allgemeinen Schule machten. In den privaten Förderschulen wiederholten 2,75%, in den staatlichen 1,60%. Vgl. Thür-Landesamt für Statistik 2010.

41 Heilpädagogen und Erzieherinnen mit heilpädagogischer Zusatzausbildung.

42 Für die staatlichen Förderschulen werden 1.912 Lehrkräfte und 802 sonderpädagogische Fachkräfte angegeben. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte in staatlichen Förderschulen liegt mit 49,3 Jahren im Durchschnitt aller Lehrkräfte an staatlichen Schulen (50,4). 76,5% sind vor 1955 geboren. Das bedeutet, dass die meisten von ihnen ihre Lehrerqualifikation noch in der DDR erworben haben, auch ihre sonderpädagogische. Auf die damit zusammenhängenden Herausforderungen ist in Abschnitt 2.10 verwiesen worden.

43 Vgl. Thür-Schulstatistik-Thüringen, eigene Berechnung.

bei Inklusion alle ehemaligen Förderschüler in die allgemeinen Schulen *personalkostenneutral* aufnehmen, müssten von den 3,41h die 1,69h abgezogen werden. Man käme auf eine verfügbare Förderstundenmenge pro SchülerIn von 1,72h (Klemm 2009, 39). Eine Alternative wäre, die Förderstunden pro Kind, die bislang in den Förderschulen enthalten sind, *aufrecht zu erhalten* (also, 3,41h) und die „allgemeinen Schülerkosten“ (1,69h) als *Inklusionszugabe* zu rechnen. Würden allerdings die Sonderpädagogischen Fachkräfte mit eingerechnet (was Klemm bewusst nicht macht), wäre der rechnerische und jetzt schon verfügbare Förderanteil deutlich höher.<sup>44</sup>

Hingewiesen wurde schon auf die jährlichen zahlreichen Feststellungsverfahren. Würde im Förderbereich LES (Lernen/em-soz/Sprache) darauf verzichtet, weil die personelle Ressource pauschal den allgemeinen Schulen entsprechend ihrer allgemeinen Schülerzahl zugewiesen wird (vgl. Abschnitt 6), dann könnte zugunsten einer kontinuierlichen Förderdiagnostik und einem größeren Zeitrahmen für die unmittelbare Förderarbeit umgesteuert werden.

### 5.3.7 Folgen demografischer Entwicklungen für die Thüringer sonderpädagogische Förderung

Thüringen ist vom Bevölkerungsrückgang besonders betroffen. Zu Beginn des Jahres 2010 umfasste die Bevölkerung 2,244 Mio Einwohner. Prognostiziert wird für 2030, dass die Bevölkerung im Landesdurchschnitt auf 1,886 Mio um 17,8% abnimmt und bis 2040 auf 1,671 Mio Einwohner und damit um rd. ein Viertel (25,5%), bis 2050 gar um 34% geringer ist (Stat. Bundesamt 2010, 12. koordinierte Bevölkerungsprognose). Dieser prognostizierte Rückgang ist nicht nur einem Wanderungsverlust vor allem jüngerer Arbeitnehmer/innen, also potenziellen Eltern, sondern auch der geringen Geburtenrate (2009: 1,37<sup>45</sup>) geschuldet, die knapp unter dem Bundesdurchschnitt (1,39) liegt.

Der Rückgang der Geburten besteht seit Jahrzehnten und hat sich seit 1991 dramatisch verschärft: Wurden

1960 noch 48.000 Kinder geboren, 1980 noch 40.000, so lag die Geburtenzahl zum Ende der DDR nur noch bei 31.600. Danach brach sie bis 1994 auf rd. 13.000 ein, um seither bei rd. 17.000 zu liegen. Diese Entwicklung wird zwingend ab 2015 selbst bei einer – unwahrscheinlichen – Steigerung der Geburtenrate zu weiterem Geburten- und damit Schülerrückgang führen. In der 12. koordinierten Bevölkerungsprognose für Thüringen wird davon ausgegangen, dass die Zahl der Personen im Alter von 0–20 Jahren von 317.000 im Jahr 2010 auf 210.000 im Jahr 2050 und damit um rd. ein Drittel zurückgeht (Thür-Landesamt für Statistik). Bis 2020 ist allerdings mit einer gleichbleibenden bzw. leicht steigenden Zahl der 6 bis 15jährigen, also der Schulpflichtigen, zu rechnen.<sup>46</sup> Im gleichen Zeitraum nehmen die Geburten um rd. 18% ab.<sup>47</sup>

Die Kohorte der heute 40jährigen Elterngeneration<sup>48</sup> ist um ein Viertel größer als die der heute 30jährigen, also der aktuellen Erst-Eltern<sup>49</sup>, und sie wird sich in 30 Jahren auf weniger als die Hälfte reduzieren (Thür-Landesamt für Statistik).

Diese generelle Entwicklung muss *regional differenziert* werden. Obwohl Thüringen keine Großstädte hat, in die Jüngere und damit potenzielle Eltern bevorzugt ziehen, zeigen sich deutliche Unterschiede *im Umfang* des Geburten- und Bevölkerungsrückgangs: Bis 2030 wird ein Bevölkerungsrückgang von mehr als 40% (!) für die Stadt Suhl prognostiziert, für mehr als 30% für den Kyffhäuserkreis, Saalfeld-Rudolstadt und Greiz, für mehr als 20% in der Stadt Gera, im Wartburgkreis, Schmalkalden-Meiningen, Sömmerda, Hildburghausen, Saale-Orla-Kreis, Weimarer Land und Altenburger Land. Andere Regionen wie Eichsfeld, Nordhausen, Unstrut-Hainich-Kreis, Gotha und Saale-Holzland-Kreis liegen wenig darunter. Nur für Weimar, Jena und Erfurt wird ein Zuwachs angenommen (ebda).

46 Der Rückgang stellt sich danach ein, so dass die Schulnetzplanung langfristiger aufgestellt werden müsste. Ausgang 2008: 140.000; 2015: 147.000; 2020: 139.000; 2025: 128.000; 2030: 117.000; 2035: 103.000.

47 Vgl. Thür-Landesamt für Statistik, eigene Berechnung. Die 0-2-jährigen gehen von 32.500 auf 25.700 zurück.

48 Hier werden Wanderungsverluste und –gewinne aus Darstellungsgründen ausgeklammert.

49 Das Alter der Eltern bei der ersten Geburt ist sowohl bei Männern wie bei Frauen gestiegen und liegt bei rd. 29 Jahren. – Pädagogisch relevant ist, dass 60,2% der Eltern nicht miteinander verheiratet sind. Das kann bedeuten, dass ein erheblicher Anteil der Kinder bei Alleinerziehenden (meist Mütter) aufwächst. Die Versorgungssituation am Nachmittag gerade für Kinder mit Behinderungen und sozial Benachteiligte ist besonders für Alleinerziehende zu sichern.

44 Die gegenwärtige Ausstattung für Förderschulen und Gemeinsamen Unterricht wird in Thü-VVOrgS1011 geregelt. Für Förderschulen in privater Trägerschaft wird wie für alle privaten Schulen eine Neuregelung im Gesetzentwurf Thür-SchFTG (29. 9. 2010) angestrebt.

45 In 2005 und 2006 lag die Geburtenrate sogar nur bei 1,25 bzw. 1,26. Vgl. Thür-Landesamt für Statistik.

Saalfeld-Rudolstadt meldete im Juni 2010, dass es (mit 738 Kindern) noch nie so wenig Geburten im Landkreis gab – und in 24 Gemeinden weniger als zehn Kinder, in 11 Gemeinden nur noch ein Kind geboren wurde (vgl. Thüringer Allgemeine v. 5. 7. 2010). Für 2020 werden nur noch 292, für 2030 nur noch 284 Geburten im Landkreis prognostiziert (vgl. Thür-Landesamt für Statistik). Ähnliches ließe sich für andere Landgemeinden darstellen.

Mit dieser Entwicklung sind nicht nur Grundschulen (und Schulen der Sekundarstufe) in ihrer Existenz be-

droht. Ein ausgebautes Förderschulnetz macht unter solchen Perspektiven keinen Sinn mehr; diese müssten, um überhaupt existieren zu können, ihre SchülerInnen aus einem immer größeren Einzugsgebiet rekrutieren (mit allen negativen Folgen für Familien, Kinder und Schulträger). Oder sie müssten immer mehr Kinder diagnostisch zu „Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ stempeln, die aber dann *nicht* in der allgemeinen Schule zu unterrichten wären. Beides ist nicht vertretbar, nicht zuletzt, weil das Recht des Kindes auf Inklusion die Elternwahl für die allgemeine Schule ohnehin ansteigen lassen wird. Um diese Entwicklungsnot-

Kreisfreie Städte bzw. Landkreise	1: Geburten 2020	Alle SEN 1. Kl. 2026 (5% von 1)	LES (75% von 2)	geistige Entw. (15% von 2)	körperl. Entw. (6% von 2)	Sehen (2% von 2)	Hören (2% von 2)
Erfurt	1.913	96	72	14	6	2	2
Gera	516	28	21	4	1–2	0–1	0–1
Jena	837	42	32	6	2–3	1	1
Suhl	159	13	10	2	1	0,3	0,3
Weimar St.	547	27	20	4	1–2	0–1	0–1
Eisenach	306	15	11	2	1	0,3	0,3
Landkreise:							
Eichsfeld	676	37	28	5–6	2	0–1	0–1
Nordhausen	543	27	20	4	1–2	0–1	0–1
Wartburgkr.	631	32	24	5	2	0–1	0–1
Unstrut-Hainich-Kr.	655	33	25	5	2	0–1	0–1
Kyffhäuserkr.	302	15	11	2	1	0,3	0,3
Schmalkalden-Meiningen	679	34	26	5	2	0–1	0–1
Gotha	814	41	31	6	2–3	1	1
Sömmerda	392	20	15	3	1	0–1	0–1
Hildburghausen	338	17	13	2–3	1	0,3	0,3
Ilm-Kreis	750	38	29	6	2	0–1	0–1
Weimarer Land	448	22	17	3	1	0–1	0–1
Sonneberg	264	13	10	2	1	0,3	0,3
Saalfeld-Rudolstadt	492	25	19	4	1–2	0–1	0–1
Saale-Holzland-Kr.	480	24	18	3–4	1–2	0–1	0–1
Saale-Orla-Kr.	442	22	17	3	1	0–1	0–1
Greiz	418	21	16	3	1	0–1	0–1
Altenburger Land	415	21	16	3	1	0–1	0–1

Tab. 5.3g: Szenarium: Jährlich sonderpädagogisch zu fördernde Kinder in Kreisfreien Städten und Landkreisen. Geburtsjahr 2020, Einschulungsjahr 2026, in Zahlen  
Quelle: Geburten: Landesamt für Statistik Thüringen, Entwicklung der Bevölkerung nach Kreisen, August 2010. Eigene Berechnungen.

wendigkeit für die kreisfreien Städte und die Landkreise zu verdeutlichen, werden aus der aktuellen Bevölkerungsprognose (Thür-Landesamt für Statistik, 2010) für 2020 die Geburten für die jeweiligen Regionen dargestellt und die dann im Jahr 2026 für den *gesamten Kreis bzw. für die gesamte Stadt* nötigen Schulplätze mit sonderpädagogischer Förderung in den einzelnen Förderschwerpunkten errechnet.<sup>50</sup> Da dies ein fiktives, aber realistisches Szenarium ist, wird zur Vereinfachung und zum Vergleich diese Schwerpunktverteilung nicht der Tab. 5.3a entnommen, sondern mit leichten Abweichungen analog Tab. 5.2g der sächsischen Übersicht angepasst.<sup>51</sup>

Dieses Szenarium bedeutet z.B. für das Weimarer Land: In *allen* Gemeinden des Landkreises haben voraussichtlich von den insgesamt rd. 450 ErstklässlerInnen des Jahres 2026 22 überhaupt sonderpädagogischen Förderbedarf. Sind bis dahin alle 17 Kinder mit dem Förderschwerpunkt LES (Lernen/em-soz/Sprache) inklusiv in die Grundschulen integriert – auch weil eigenständige Klassen nicht mehr vorgehalten werden könnten –, so blieben noch fünf Einzuschulende mit geistigen, körperlichen oder Sinnesbehinderungen (im ganzen Landkreis!), für die individuelle Förderlösungen an wenigen Standorten gefunden werden müssten und könnten. Die zuweilen geäußerte Befürchtung, bei vollständiger Inklusion kämen gleichsam Kolonnen von Rollstuhlkindern und andere schwer Mehrfachbehinderte auf jede Klasse und Schule zu, entbehrt jeglicher empirischen Grundlage.

### 5.3.8 Schlussfolgerungen für die inklusive Entwicklung in Thüringen

Aus der vorliegenden Analyse können für Thüringen folgende Schlüsse gezogen werden:

- Schulgesetz und SchIVO sollten entsprechend der UN-BRK verändert werden. Dabei ist das uneingeschränkte Recht des Kindes auf gemeinsame Erziehung – auch in der Sekundarstufe – zu verankern.
- Auf Landes- wie auf Regionalebene muss ein Aktionsplan zur Realisierung der UN-BRK, Art. 24, entwickelt werden, der konkrete Zeit- und Verantwortungsebenen enthält.
- Die Landkreise und die kreisfreien Städte sollten verpflichtet werden, ihre Schulentwicklungsplanung angesichts der vorliegenden demografischen Prognosedaten längerfristiger anzulegen und kurzfristigere Revisionschritte einzufügen. Die Förderschulen Lernen, em-soz/Verhalten und Sprache sollten dabei jahrgangsweise auslaufen.
- Die SVE sollten aufgelöst und Kinder und Personal zugunsten inklusivem Ausbau der Frühförderung innerhalb der Kindertagesstätten aufgenommen werden.
- Es muss ein Verfahren eingeführt werden, das auf Einzelfeststellung für bestimmte Förderbereiche (LES: Lernen, em-soz/Verhalten, Sprache) verzichtet, ohne die Förderung und die Ressourcen zu gefährden.
- Kurzfristig sollte auf die Überweisung in Förderschulen/Schuleingangsstufe verzichtet werden, insbesondere in den Förderschulen Lernen, em-soz und Sprache.
- Die Feststellungsdiagnostik sollte darauf hin untersucht werden, warum der Anteil der Förderkinder mit Schwerpunkt geistige Entwicklung um das Doppelte gegenüber dem Bundesdurchschnitt abweicht.
- Die Finanzierung der Sonderpädagogischen Förderung ist inklusionsförderlich umzustellen.
- Die Förderquoten sollten deutlich abgesenkt werden. Erste Schritte dahin sind in der Politik der Landesregierung erkennbar. Dabei muss die Förder-Ausstattungsentwicklung in den allgemeinen Schulen gewährleistet werden.
- Klassenwiederholungen sollten in Förderschulen wie in allgemeinen Schulen untersagt bzw. nur noch auf freiwilliger Basis genehmigt werden.

50 Die Geburten werden für 2030 landesweit um 26,5% niedriger gegenüber 2020 prognostiziert. Der Rückgang gilt auch für die Städte Erfurt (minus 24%), Gera (-35%), Jena (-22%), Suhl (-50%) und Weimar Stadt (-15%). Vgl. Thür-Landesamt für Statistik, eigene Berechnung.

51 Für Thüringen in Tab. 5.3a (Förderschulen und GU) im Jahr 2008: LES 73,3%; geistige Entwicklung: 20,2%; körperliche Entwicklung: 4,1%; Sehen: 1,0%, Hören 1,5%. - Die Anteile geistige Entwicklung sind auch im Bundesvergleich stark überhöht, daher wird hier die Verteilung wie für Sachsen vorgenommen.

- Sonderpädagogik-Stellen sind innerhalb der allgemeinen Schulen für Integration zu verankern, insbesondere für die Förderschwerpunkte LES (Lernen, em-soz/Verhalten, Sprache).
- Die Unterrichtsverpflichtungen für Sonderpädagogen dürfen in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht auch bei Stellenverlagerung nicht unterschiedlich sein, auch nicht zwischen Grundschul- und Förderschullehrkräften. Die entsprechende Verordnung sollte geändert werden. Empfohlen wird eine einheitliche Unterrichtsstundenverpflichtung von 26h (aller Lehrämter).
- Sonderpädagogische, feste Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht sollten Fachkompetenzen in den Förderschwerpunkten LES besitzen; falls dies kurzfristig nicht möglich ist, sind mit ihnen zeitlich definierte Ziele für Fort- und Weiterbildung durch die regionale Lehrerfortbildung zu vereinbaren.

Ein konkreter Umsetzungsplan wird in Abschnitt 6 vorgelegt.

#### 5.4 Vergleichende Betrachtung: Sachsen und Thüringen auf dem Weg zur Inklusion

Trotz unterschiedlicher Ausgangslagen in Sachsen und Thüringen gilt für beide Bundesländer, dass die *allgemeine Förderquote* sich in ihrer Höhe fachlich nicht begründen lässt und auf das Niveau vergleichbarer Flächenländer der ‚alten‘ Bundesländer abgesenkt werden sollte. Hinzu kommt, dass die *Förderschulquote* in beiden Bundesländern über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die demografische Entwicklung in Verbindung mit dem aus der UN-BRK abzuleitenden Kindesrecht auf Inklusion wird dazu führen, dass ein ausgebautes, hochdifferenziertes Förderschulnetz sich nicht nur in den Landkreisen nicht mehr sinnvoll aufrecht erhalten lässt.

Empfohlen wird:

- vorhandene Sondergruppen im Vorschulbereich in integrative Kindergartengruppen umzuwandeln und gleichzeitig die Frühförderung zu intensivieren,
- landesweit keine Neugründungen und Grundsanierungen von Förderschulgebäuden zu genehmigen,
- die Förderquoten abzusenken,

- bis 2020 die Förderschulen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache auslaufen zu lassen und das Personal in die allgemeinen Grund- und Sekundarschulen<sup>52</sup> zu überführen,
- in jedem Kreis allgemeine Schwerpunktschulen unter Berücksichtigung der übrigen Förderschwerpunkte sächlich, räumlich und personell zu profilieren, unabhängig davon aber jeder allgemeinen Schule die Möglichkeit und Ausstattung für wohnortnahe Inklusion zu ermöglichen.
- planerisch davon auszugehen, dass das Recht des Kindes auf wohnortnahe Inklusion bei zureichender Information, interessenfreier Beratung und angemessener Förderausstattung in der allgemeinen Schule innerhalb von fünf Jahren von 50% wachsen und bis 2020 auf 80% steigen wird,
- die Fortbildung für das gesamte pädagogische Personal regional gemeinsam und im Prozess inklusiver Entwicklung zu organisieren, die Lehrerbildung auf Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Inklusion zu verpflichten und den Anteil sonderpädagogischer Kompetenz auszubauen und
- die öffentliche Information und Partizipation unter Einbeziehung von Fragen von Eltern und Lehrkräften auch in den Kreisen und Städten zu intensivieren.

Konkretisierungen und die Reflexion von Umsetzungsproblemen werden in Abschnitt 6 vorgenommen.

<sup>52</sup> Wenn von Sekundarschulen gesprochen wird, sind alle Schulformen der Sekundarstufe (einschließlich Gymnasien) gemeint, unabhängig von der jeweiligen Bezeichnung im Bundesland.

## 6 UMSETZUNGSKONZEPT INKLUSION FÜR SACHSEN UND THÜRINGEN

Die flächendeckende Umsetzung der UN-BRK, insbesondere der inklusiven Bildung von Anfang an, verlangt gleichzeitige Handlungsschritte auf verschiedenen Ebenen und verschiedener Akteure. Im Folgenden wird daher ein prozessorientierter Mehr-Ebenen-Ansatz gewählt, der als Gesamtrahmen für die jeweiligen Einzelschritte notwendig erscheint. Wie sich in anderen Ländern zeigt – etwa im Land Bremen –, ist die Gleichzeitigkeit des Handelns möglich und erfolgreich, wenn Partizipation und Transparenz Orientierungspunkte der Umsetzung sind und klare inhaltliche und zeitliche Ziele formuliert werden.

Soweit für Sachsen und Thüringen unterschiedliche Konkretisierungen der Empfehlungen nötig sind, wird dies jeweils eingerückt dargestellt.

### 6.1 Entfaltung eines Mehr-Ebenen-Konzepts

Das Mehr-Ebenen-Konzept für die landesweite Implementation der gemeinsamen Erziehung geht davon aus, dass Veränderungen an einer Stelle des Gesamtsystems Auswirkungen auf andere haben und diese wieder Rückkoppelungen bewirken. Das sich gegenseitig beeinflussende, lernfähige und sich stetig erneuernde Gesamtsystem kann nur prozessual verstanden werden. Seine Wurzeln hat es in den systemtheoretischen, chaostheoretischen und sozialökologischen Theorieansätzen, die Bronfenbrenner (1976) auf Sozialisationsprozesse insgesamt, Sander (1987, 2009) direkt auf Integrationspädagogik als „sozialökologische Sichtweise“ bezogen hat. Diese Grundlage ist der landesweiten Einführung der gemeinsamen Erziehung im Land Brandenburg in den 1990er Jahren zugrunde gelegt und von Preuss-Lausitz (1997d) dargestellt worden.

Das Mehr-Ebenen-Konzept zur Verwirklichung der Inklusion im allgemeinbildenden Bereich bezieht sich einerseits auf Institutionen und Förderung in Frühförderung und Familienbegleitung, Kindergarten- und

Schulpflichtzeit,<sup>53</sup> zum anderen auf unterschiedliche Akteure: Familie, Einrichtungen der Frühförderung, Kindergartenerzieher/innen, Lehrkräfte und andere Pädagogen, Familien- und Jugendhilfe, regionale Unterstützungs- und Hilfeinrichtungen, Schulaufsicht und (öffentliche und private) Schulträger, schließlich landespolitische Akteure, sowohl der Politik als auch der Verbände, bürgerschaftlicher Organisationen und Interessenvertretungen und nicht zuletzt der Medien, die solch einen Prozess der Umsetzung zu Recht aufmerksam und kritisch begleiten. Um diese Komplexität in konkrete Handlungsempfehlungen zu übersetzen und zugleich lesbar zu machen, werden Handlungsebenen definiert, die für eine erfolgreiche Umsetzung zentral sind: die Landesebene; die regionale Ebene; die Ebene der Frühförderung und des Kindergartens; die Ebene der Einzelschule; die Unterrichtsebene; die Ebene der sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung; die Ebene der Aus-, Fort- und Weiterbildung der allgemeinen und der sonderpädagogischen Lehrkräfte (und anderer Personen der Förderung); die Ebene der Öffentlichkeit und der Medien; die Ebene der Vernetzung und Partizipation; die Ebene der wissenschaftlichen Klärung von Fragen im Prozess der Implementation inklusiver Bildung. Ganz sicher sind weitere Ebenen definierbar. Die genannten scheinen jedoch die wichtigsten zu sein.

### 6.2 Handlungsebene Land

Um den landesweiten Prozess zur Umsetzung der UN-BRK zu verwirklichen, sind keine Schulversuche, Modellregionen oder ähnliches zur Überprüfung von rechtlichen, finanziellen oder praktischen Fragen erforderlich. Denn es liegen jahrzehntelange Erfahrungen auf allen Problemebenen sowohl in Deutschland als auch international vor (vgl. die Abschn. 2–4). Stattdessen wird empfohlen, dass das Landesparlament folgende Maßnahmen beschließt bzw. die Landesregierung folgende Maßnahmen umsetzt:

<sup>53</sup> Im damaligen Brandenburger Konzept war der Frühförderungs- und Vorschulbereich noch nicht aufgenommen worden. - In der Einleitung (Abschnitt 1) wurde darauf hingewiesen, dass inklusive berufliche Bildung und inklusives lebenslanges Lernen eigene ausführliche Konzeptionen verlangen, die hier nicht geleistet werden können.

### 6.2.1 Entwicklung eines Landes-Aktionsplanes

Beide Bundesländer – in der Verantwortung der Bildungsministerien – sollten umgehend je einen Landesaktionsplan zur Umsetzung der Inklusionsentwicklung im Sinne Art. 24 der UN-BRK erarbeiten. Ein solcher Aktionsplan enthält die qualitativen und quantitativen Ziele für das Land, eine Zeitplanung bis 2020 (mit langfristigem Ausblick unter Einbeziehung der demografischen Entwicklung) und konkrete Einzelschritte der Umsetzung. Er sollte die Qualifizierung des Personals, die voraussichtlichen Folgen für die Schulnetzplanung und die Schülerbeförderung, die Entwicklung vernetzter Hilfeinrichtungen, die eigene Öffentlichkeitsarbeit und Auswirkungen auf andere vorschulische und schulische Reformmaßnahmen und die jeweils für die Umsetzung verantwortlichen Zuständigkeiten enthalten. Ein Aktionsplan schließt die Darstellung der finanziellen Auswirkungen für einzelne Kostenträger (Einspareffekte und Zusatzkosten), nicht nur der Kostendimension für das Land, sondern auch der Kostenentwicklung für die Schulträger und Kommunen ein. Er ist nur mit verschiedenen Akteuren sinnvoll zu erstellen, kann also nicht ausschließlich verwaltungsintern entwickelt werden; die politische Gesamtverantwortung trägt nicht nur das Bildungsministerium, sondern wegen der Schnittstellen zu anderen Teilen der UN-BRK die gesamte Regierung und ihre sie tragenden Fraktionen. Der vorliegende Aktionsplan des Landes Bremen (Bre-Inklusion 2010) und die mit der Umsetzung bislang schon gemachten Erfahrungen könnten anregend genutzt werden.

### 6.2.2 Einrichtung eines Landes-Inklusionsbeirates

Die UN-BRK legt zu Recht Wert auf eine demokratische, partizipative Umsetzung auf allen Ebenen. Für den Bereich Bildung sollte daher ein Landes-Inklusionsbeirat geschaffen werden, in dem die Akteure und Betroffenen vertreten sind und den Prozess der Umsetzung diskursiv begleiten. Ein Beirat ist kein Entscheidungsorgan, kann aber allen Interessen einen Ort der Artikulation geben und bei guter Moderation einen Ort des Ausgleichs schaffen. Um diesem Inklusions-Beirat Gewicht zu geben, wird empfohlen, ihm eine *Geschäftsstelle* zuzuordnen, die zugleich auch beratende Aufgaben auf Landesebene wahrnehmen kann.

### 6.2.3 Ausbau aufsuchender Frühförderung und integrativer Kindergartengruppen

Erfahrungen in verschiedenen Bundesländern zeigen, dass Kinder in Risikofamilien oft weniger an den U4-U9-Untersuchungen und -Impfungen teilnehmen. Es wird aus verfassungsrechtlichen Gründen nicht empfohlen, diese Untersuchungen verpflichtend zu machen. Vielmehr wird empfohlen, dass im regionalen Gesundheitsamt die Besuche aller U 1–9-Untersuchungen ab der Geburt registriert werden, und bei Ausbleiben der üblichen U-Untersuchung die Familien gezielt schriftlich und ggf. zusätzlich angesprochen werden („aufsuchende Gesundheitsförderung“). Falls bei diesen Untersuchungen Frühförderung als notwendig empfohlen wird – die nicht ohne Zustimmung der Erziehungsberechtigten eingeleitet werden kann –, ist zu prüfen, ob das Land diese Förderung bei Ausbleiben elterlicher Initiative innerhalb der Kindergartengruppe realisieren kann. Auch ist zu prüfen, ob den Kindertagesstätten für bestimmte Förderbereiche, etwa im Bereich der motorischen Entwicklung, der Wahrnehmung, der Sprachentwicklung und der seelischen Entwicklung, Eingliederungsmittel pauschal und mit *nachträglicher Einzelfall-Abrechnung* zugeordnet werden können, ohne dass die Gesamtkosten über SGB steigen. Dass setzt vertragliche Abstimmungen zwischen den Kita-Trägern, dem Sozialamt und dem Land voraus. Vermutlich würde solch ein niedrigschwelliges Förderangebot eine höhere Akzeptanz für betroffene Familien schaffen, da die Förderung in der ihnen bekannten Kindertagesstätte erfolgte.

In allen Bundesländern wird der *Wandel des Kindergartens* von einer Betreuungs- zu einer Bildungseinrichtung anerkannt. Mehrere Bundesländer haben deshalb konzeptionelle Pläne vorgelegt. Sowohl Thüringen als auch Sachsen haben mit ihren anspruchsvollen Bildungsplänen („Bildungsplan bis 10 Jahre“, vgl. Thür-Bildungsplan 1–10, Sächsischer Bildungsplan vgl., Sa-Bildungsplan 2006) konzeptionell gute Grundlagen geschaffen, die allerdings durch die Qualifizierung des Personals und eine kleinere Gruppengröße überhaupt erst eine Chance der Realisierung erhalten.

Der Anspruch dieser Bildungspläne schließt alle Kinder, also auch solche mit früh erkennbaren Behinderungen und Entwicklungsproblemen ein. Dennoch gibt es in mehreren Bundesländern noch Sonder-Kitas bzw. Son-



der-Gruppen innerhalb allgemeiner Kitas (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2008, Ebel/Müncher 2010). Da auch in Sachsen und Thüringen noch Sonder-Kindertagesstätten bzw. Sondergruppen innerhalb von Kitas bestehen, sollten sie aufgelöst werden und die Förderung einzelner Kinder mit Behinderungen (nach SGB) innerhalb von *wohnnahen Integrationsgruppen* erfolgen.

Das Kita-Gesetz des Landes Berlin (Ber-KitaG 1998, § 5) hat seit langem das Recht behinderter Kinder auf einen Platz in der regulären Kita gesetzlich fixiert.<sup>54</sup> Für diese Kinder wird der normale Personalschlüssel, der in der Kita abhängig von Alter und Länge der Betreuung ist, aufgestockt.<sup>55</sup> Herausforderungen bei der Verwirklichung der *Kita als inklusive Bildungseinrichtung* sind nicht nur die dringend erforderliche *Qualitätsentwicklung* des Personals, sondern auch ein für die individuelle Förderung aller Kinder angemessener *Personalschlüssel*. Für Kinder ab drei Jahren wird von der Bertelsmann-Stiftung ein Betreuungsschlüssel von 7,5 Kindern pro pädagogische Fachkraft empfohlen, von der EU ein Schlüssel von 6:1 bis 8:1 (vgl. Meiner u.a. 2009, 75; Bertelsmann-Stiftung 2008).

*Thüringen*: Auch Thüringen hat mit 12,6 einen *ungünstigen Personalschlüssel*, der dringend verbessert werden sollte.<sup>56</sup> Thüringen finanziert erfreulicherweise zur Implementation des „Bildungsplans bis 10 Jahre“ die Qualifizierung von Moderatoren und hat dazu eine Verwaltungsvereinbarung mit den verschiedenen Trägern der Kindertagesstätten abgeschlossen (Thür-Moderatoren 2008).

Auf die Einrichtung von „*schulvorbereitenden Einrichtungen*“ (SVE) an Thüringer Förderschulen sollte ver-

zichtet werden. Sie führen nicht zur Inklusion in die Grundschule, sondern weit überwiegend zur weiteren Aussonderung in Förderschulen (vgl. auch Vernooij 2010, 58). Darüber hinaus sollte die Beratung der Eltern und die aufsuchende Frühförderung in Zusammenarbeit mit den Kitas (aller Träger) *außerhalb der Förderschulen* ausgebaut werden, um die Beratung vor dem Verdacht der Interessenverquickung zu schützen.

## 6.2.4 Veränderung des Schulgesetzes

Die Schulgesetze müssen sich explizit auf die UN-BRK und damit auf Umsetzung inklusiver Bildung in das Schulgesetz beziehen. Dabei muss das uneingeschränkte *Recht jedes Kindes auf Unterricht in allgemeinen Schulen* enthalten sein, und zwar nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe.<sup>57</sup> Jede Schule und jede Schulform hat die Aufgabe, inklusiv zu werden. Das gilt – im Rahmen seiner Ansprüche – auch für das Gymnasium. „Wohnortnah“ ist für Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe unterschiedlich eng zu interpretieren.

*Thüringen*: In ThürSchG § 53 soll zwar GU „angestrebt“ werden, dennoch ist bislang das Recht des Kindes auf Inklusion von der schulaufsichtlichen Interpretation der personellen, räumlichen oder sächlichen Ausstattung abhängig. Demgegenüber fordert die UN-BRK, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Auch ThürFöSchG und ThürSoFöV sind entsprechend anzupassen.

## 6.2.5 Integration der Rahmenlehrpläne

Die Rahmenlehrpläne für die Förderschule Lernen und Förderschule geistige Entwicklung sollten in die allgemeinen Rahmenlehrpläne der Grundschule und der Mittelschule bzw. Regelschule integriert werden, und zwar so, dass für alle Beteiligten – Sonderpädagogen, Regelschullehrkräfte, Betreuer, Eltern, Kinder – an der systematisch richtigen Stelle die möglicherweise unterschiedlichen Lernziele problemlos erkennbar sind.<sup>58</sup> Mit den heutigen technischen Mitteln ist solch eine Integ-

54 Vgl. Ber-KitaG, § 5: (1) „Keinem Kind darf auf Grund der Art der Schwere seiner Behinderung oder seines besonderen Förderbedarfs die Aufnahme in eine Kindertagesstätte verwehrt werden. Kinder mit Behinderungen werden in der Regel gemeinsam mit anderen Kindern in integrativ arbeitenden Gruppen gefördert. (2) Kinder, die auf Grund ihrer Behinderung spezieller Förderung und Betreuung bedürfen, sollen durch ergänzende pädagogische und therapeutische Angebote in der Kindertagesstätte unterstützt werden. Soweit therapeutische und heilpädagogische Hilfen gemäß den §§ 39 und 40 des Bundessozialhilfegesetzes oder § 35a des Achten Buches Sozialgesetzbuch gewährt werden, sollen diese nach Möglichkeit in die Arbeit der Kindertagesstätte integriert werden. (3) Soweit besondere Gruppen für Kinder mit Behinderungen erforderlich sind und ihre Eltern eine solche Betreuung wünschen, sind diese nach Möglichkeit in allgemeinen Kindertagesstätten einzurichten.“ Solche Sondergruppen in allgemeinen Kitas bestehen nur vereinzelt (für gehörlose und blinde Kinder).

55 Vgl. Ber-KitaG (Gesetz von 1995 in der Fassung von 1998). Eine pädagogische Fachkraft mit 38,5 Wochenarbeitsstunden wird im Ganztags bei Krippenkindern (0-2) für sechs Kinder, bei Kindern im 3. Lebensjahr für sieben Kinder, für 4-6-jährige für 10 Kinder eingesetzt. Für Kinder mit Behinderungen werden zusätzliche Stellen bewilligt.

56 Die Gruppengrößen sind laut Thür-KitaG bei den 1-2-jährigen 6, den 2-3-jährigen 8, den 3-6-jährigen 16. Die Betreuungsquote für Kinder unter 3 Jahren liegt mit 41,2% und für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren mit 95,9% noch höher als in Sachsen. Vgl. Bertelsmann-Stiftung 2008, Teil Thüringen.

57 Hier wird ausdrücklich nicht vom „Elternwahlrecht“ gesprochen, sondern vom Recht des Kindes, wie dies auch in der UN-BRK formuliert wird. Selbstverständlich nehmen die Erziehungsberechtigten dieses Recht für ihr Kind wahr.

58 An einzelnen bundesdeutschen Gymnasien werden Kinder mit Förderbedarf geistige Entwicklung mit Zustimmung aller Akteure integriert. Da dies besondere Fälle sind, wird von der Integration der entsprechenden Rahmenlehrpläne in die der Gymnasien hier abgesehen.

ration der Rahmenlehrpläne kurzfristig und einfach zu realisieren.

### 6.2.6 Überprüfung aller Verordnungen unter Inklusionsgesichtspunkten

Systematisch sollten alle Verordnungen – nicht nur die oben erwähnten zur sonderpädagogischen Förderung – auf möglicherweise inklusionshinderliche oder –ferne Formulierungen überprüft werden (z.B. Verordnungen zur Versetzung, zu Noten und Bewertungen, zum Nachteilsausgleich, zu Abschlüssen usw.).

### 6.2.7 Kompetenzorientierte Bewertungen und Abschlüsse

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten während ihrer inklusiven Schulzeit in der Regel Zeugnisse, auf denen – entweder insgesamt oder fächerbezogen – jeweils der Bezug zum Rahmenplan Lernen, geistige Entwicklung oder der jeweiligen allgemeinen Schule vermerkt wird und häufig Lernentwicklungsberichte hinzugefügt werden. Da die generelle Tendenz in der Schulpädagogik dahin geht, bei der Bewertung von SchülerInnenleistungen zum Einen *kompetenzorientiert*, zum anderen von der *individuellen Lernausgangslage* her zu bewerten, sollte sich diese Entwicklung auch bei einer Neubestimmung von Abschlüssen niederschlagen – nicht nur für Förderkinder. Es ist informativer, pro Schulfach bzw. Lernfeld („Domäne“) im Sinne von Portfolios und nach dargelegten Kriterien auszuweisen, welche der in einem Fach vorhandenen Kompetenzbereiche ein Kind erworben hat (z.B. bei Fremdsprachen: Wortschatz; Grammatik; mündliche Sprachbeherrschung; Länderkunde; Rechtschreibung). Es wäre sinnvoller, die herkömmliche Einteilung in sechs Ziffernzensuren für ein ganzes Fach zu ersetzen durch eine (etwa in vier Abstufungen) gegliederte Einteilung in *mehrere* Kompetenzfelder. Als weitere Information kann zusätzlich die individuelle (Lern-)Entwicklung in einzelnen Domänen bzw. innerhalb derer in ausgewiesenen Kompetenzfeldern verbal beschrieben werden. Zu Portfolios, die vom Kindergarten an bis zum Schulende Grundlage für Entwicklungsgespräche und Förderpläne sein können (vgl. Berger/Berger 2007), gehören in der Regel auch Selbstbewertungen (vgl. Winter 2003). Portfolios sind für den Übergang in die Ausbil-

dung informativer als wenig aussagekräftige Ziffernzeugnisse oder pauschale Abschlusszertifikate.

### 6.2.8 Jährlicher Inklusionsbericht

Die prozessorientierte Umsetzung des Aktionsplanes verlangt eine kontinuierliche Rechenschaftslegung in einem jährlichen (oder maximal zweijährigen) Inklusionsbericht, der im Parlament und im Inklusionsbeirat Grundlage der Diskussion und ggf. der Empfehlungen zu Modifikationen ist. Er sollte vom Land online und damit allen zur Verfügung gestellt werden. Der Inklusionsbericht dient zugleich als Grundlage der zweijährlich verpflichtenden Berichterstattung an den Bund (Monitoring).

### 6.2.9 Inklusionsförderliche Ressourcenzuweisung und Finanzierung im Schulbereich

In Anlehnung an die Ausführungen in Abschnitt 4.9 wird folgendes Verfahren vorgeschlagen:

- Die *Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES)* werden wegen ihrer starken Überschneidungen gemeinsam betrachtet. Es wird pragmatisch davon ausgegangen, dass in diesem Feld ein bestimmter personeller (sonderpädagogischer) Förderbedarf besteht und dafür wird ein Quoten-Schlüssel auf der Grundlage der Erfahrungen der letzten Jahrzehnte festgelegt. Empfohlen wird, sich an vergleichbaren Bundesländern (unter Berücksichtigung des faktischen Fehlens von Kindern mit Migrationshintergrund) zu orientieren.
- Im Förderbereich LES wird *auf Feststellungsdiagnostik verzichtet* und die personellen Ressourcen werden an die allgemeine Jahrgangsstärke bzw. Schülerzahl gebunden. Das setzt umfangreiche Arbeitskapazitäten für die konkrete Förderdiagnostik, die Förderplanung und Förderung in der allgemeinen Schule frei. Die Schulaufsichtsbezirke erhalten entsprechend dem Quoten-Schlüssel (multipliziert mit einem durchschnittlichen Stundenanteil) dauerhaft Sonderpädagogik-Stellen für ihren Verantwortungsbereich, entsprechend danach die einzelnen Schulen. Gibt es beachtenswerte soziale Diskrepanzen zwischen den Schulaufsichtsbezirken, wird ein

- Sozialfaktor berücksichtigt, der aber die Landesressource nicht verändert.<sup>59</sup>
- Bei der Zuweisung von Sonderpädagogik-Stellen für die Förderschwerpunkte LES an die allgemeinen Schulen soll versucht werden, *auch Männer einzustellen*. Denn zu 70-90% sind in diesem Förderschwerpunkt Jungen zu fördern. Unabhängig davon sind selbstverständlich auch ohne männlichen Lehrkräfte im Sinne reflektiver Geschlechterpädagogik jungenspezifische Förderansätze möglich und notwendig.
  - Es wird ein landesweiter *Quoten-Schlüssel von 4% für LES vorgeschlagen*, der multipliziert werden sollte mit 3,5 Stunden Sonderpädagogik. Diese personelle Ressource muss nicht über das ganze Schuljahr für bestimmte zu fördernde SchülerInnen eingesetzt werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass für manche Kinder kürzere Förderung sinnvoll ist. Analog geht Finnland vor: Etwa ein Fünftel aller SchülerInnen profitiert von der Förderung der Speziallehrkräfte; im Durchschnitt dauert die Förderung aber nur etwa vier Monate (hier: alle Förderbereiche) (vgl. Domisch 2008). Da sowohl Sachsen als auch Thüringen derzeit höhere Quoten LES haben, soll dieser Quotenschlüssel schrittweise umgesetzt werden. Dabei ist zu beachten, dass diese Förderressource voll in der konkreten Förderung „ankommt“, also nicht für weitere Bereiche (z.B. Altersermäßigungen) verwendet wird.
  - Die Verteilung der sonderpädagogischen Mittel für LES *auf die einzelnen Schulen*, die der einzelne Schulaufsichtsbereich nach diesem Verfahren erhielt, wird im Prinzip nach dem gleichen Verfahren weitergegeben, unter Berücksichtigung der sozialen Struktur der jeweiligen Schulumwelten bzw. der Schülerzusammensetzung.<sup>60</sup> Für Härtefälle oder Sonderlagen sollten nicht mehr als 5% als „zentrale Reserve“ eingeplant werden. Die Verteilung im

Schulaufsichtsbezirk<sup>61</sup> nach diesem Verfahren sollte zwar rechnerisch vorbereitet, jedoch in einer gemeinsamen Abschlusskonferenz mit allen Schulen einvernehmlich abgeklärt werden.

**Beispiel 1: Das Schulumt / Die Region X** hat 20.000 schulpflichtige SchülerInnen (Kl. 1–10). 4% entsprechen 800 Kindern im Förderbereich LES (über das ganze Schuljahr gerechnet). Pro (fiktivem) Fall werden 3,5 h gerechnet. Damit ergibt sich für das Schulumt /die Region X eine Sonderpädagogik-Zuweisung von  $800 \times 3,5 \text{ h} = 2.800 \text{ h}$  (in VZSt à 25 h = 112 VZSt).<sup>62</sup>

**Beispiel 2: Die dreizügige Grundschule Y** (Kl. 1–4) in einem sozial durchschnittlichen Wohnumfeld hat eine durchschnittliche Klassengröße von 22 und damit  $3 \times 4 \times 22 = 264$  Kinder. 4% entsprechen 10,56 (fiktiven) Kindern im Förderbereich LES. Pro (fiktiven) Fall werden 3,5 h gerechnet. Damit ergibt sich für diese Schule eine Zuweisung von  $10,56 \times 3,5 \text{ h} = 36,96 \text{ h}$ . Das sind rund eineinhalb Vollzeitstellen.

Diese Schule verwendet die ihr dauerhaft zugewiesenen Ressource für sonderpädagogische Förderung flexibel. Sie erhält allerdings für LES auch keine weiteren Mittel und gibt keine Kinder an Förderschulen LES ab. Sie dokumentiert die jeweilige Verwendung schulintern und fallbezogen (auch bei kürzerer Förderung).

*Sind Grundschulen einzügig*, erhalten mehrere kleine Grundschulen die entsprechende Stunden gemeinsam; die Stellen würden an einer dieser Grundschulen eingerichtet, die konkrete Arbeitsaufteilung wird kooperativ von diesen Grundschulen geklärt.

**Beispiel 3: Eine vierzügige Regelschule / Mittelschule Z** (Kl. 5–10) in einer sozial durchschnittlichen Region hat eine durchschnittliche Klassengröße von 24 und damit  $6 \times 4 \times 24 = 576$  SchülerInnen. 4% entsprechen 23,04 (fiktiven) Jugendlichen im Förderbereich LES. Pro (fiktivem) Fall werden 3,5 h gerechnet. Damit ergibt sich für diese Schule eine dauerhafte Zuweisung von  $23,04 \times 3,5 \text{ h} = 80,64 \text{ h}$ . Das entspricht bei 25 h pro VZSt 3,23 Stellen.

<sup>59</sup> Schleswig-Holstein vergibt analog seine Sonderpädagogik-Stunden in die Kreise zu 65% nach allg. Schülerzahl, zu 35% nach einem gemeinsam ausgehandelten Sozialfaktor. Bremen berücksichtigt entsprechend das soziale Einzugsgebiet der Einzelschule. Berlin plant für die Förderbereiche LES eine Landesquote von 4,5%; die personellen Ressourcen sollen je nach sozialer Belastung eines Bezirks bzw. Ortsteils eines Bezirks in drei unterschiedlichen Höhen zugeteilt werden. Entsprechend soll gegenüber den Einzelschulen verfahren werden.

<sup>60</sup> Auch das Land Berlin plant nach diesem Prinzip unterschiedliche Zuweisungen pro Schule, bezogen auf den Anteil von Kindern aus Familien, die Transferleistungen erhalten.

<sup>61</sup> Falls in Thüringen eine Vergrößerung der Schulaufsichtsbezirke verwirklicht wird, ist zu prüfen, ob stattdessen die Sozialstruktur der Kreise bzw. Kreisfreien Städte als Bezugsgröße sinnvoller sind.

<sup>62</sup> Sachsen wendet pro Schüler in Förderschulen Lernen 3,37 h auf, für alle Förderschulen 3,96 h; für Thüringen liegen nur für alle Förderschulen Daten vor, nämlich 3,41 h. Vgl. Klemm 2009, 36, 39.

- In den Förderbereichen *körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören, Sehen und Kranke* wird empfohlen, von einem dauerhaften Förderanteil von zusammen 2% aller Schulpflichtigen (und einem zusätzlichen Anteil für die Sekundarstufe II<sup>63</sup>) auszugehen.<sup>64</sup> Die personelle Ausstattung – einschließlich der Integrationshelfer bzw. persönlichen Assistenten – sollte von der gegenwärtigen Ausstattung ausgehen. Die damit sich ergebenden personellen Ressourcen (Lehrkräfte und Betreuer bzw. Integrationshelfer) werden gemeinsam für die bisherigen Förderschulen als auch für Inklusion eingesetzt. Es ist davon auszugehen, dass der Wunsch nach inklusiver Beschulung kontinuierlich steigen wird, insbesondere bei einer bürgernahen Information (Annahme: in 5 Jahren auf 50%). Die angenommene Landesquote von 2% wird dann entsprechend der allgemeinen Schülerzahl der Ausstattung für die Schulaufsichtsbezirke bzw. Direktorien zugrunde gelegt. Das sichert allen Beteiligten Klarheit und langfristige Planungssicherheit.
- Für diese Förderbereiche wird empfohlen, *an der bisherigen Feststellungsdiagnostik festzuhalten*. Allerdings sollte angesichts der sowohl in Sachsen wie in Thüringen dramatisch überhöhten Quoten, vor allem im Bereich geistige Entwicklung, die zugrunde liegende Diagnostik und Zuschreibung im Hinblick auf seine Standards, Transparenz, Qualität und Vergleichbarkeit überprüft werden.
- Es ist zu betonen, dass die hier vorgeschlagenen rechnerischen Verfahren zur Ressourcenbestimmung und die Quotenvorschläge (in Kombination mit dem entscheidenden Stunden-Multiplikator) zwar auf der Grundlage vergleichbarer anderer Bundesländer und langfristiger Entwicklungen vorgeschlagen werden, jedoch jederzeit parlamentarisch modifiziert werden können. Dennoch wird empfohlen, sich für einen größeren Planungszeitraum (mindestens 5 Jahre) festzulegen.

- Bei den vorgeschlagenen, an der allgemeinen SchülerInnenzahl orientierten Verfahren würde beim Rückgang der SchülerInnenzahl, wie er landesweit zu erwarten ist, auch der Anteil der benötigten Stellen für Sonderpädagogik entsprechend sinken. Es wird empfohlen, *darauf zu verzichten* und stattdessen die „demografische Rendite“ für den hier vorgeschlagenen (rechnerischen) Stunden-Anstieg der sonderpädagogischen Förderung pro (fiktiven) Fall bzw. für die Verrechnung mit den bei inklusiver Unterrichtung einzurechnenden allgemeinen SchülerInnenkosten zu verwenden.<sup>65</sup>

### 6.2.10 Inklusionsförderliche Beförderungsfinanzierung

Die Kosten für die Beförderung behinderter SchülerInnen sollten künftig vollständig vom Land übernommen werden. Dabei sollten nur diejenigen Kosten erstattet werden, die bis zur nächsten allgemeinen Schule anfallen, unter der Voraussetzung, dass diese Schulen inklusiv sind und dies in ihrem Schulprogramm aufgenommen haben. Mit dieser Regelung wird verhindert, dass einerseits lange Wege zu Förderschulen, aber auch lange Wege zu weit entfernten inklusiv arbeitenden Schulen finanziell unterstützt werden. Land und Schulaufsicht sind verpflichtet, wohnortnah integrative Schulen vorzuhalten.

### 6.2.11 Veränderung der Schulbaurichtlinien

Die Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeinen Schulen und die hier vorgeschlagenen innerschulisch unterstützenden Einrichtungen (time-out-Raum bzw. Schulstation; Zentren unterstützender Pädagogik) verlangen die Veränderung der Schulbaurichtlinien. Ohnehin ist langfristig davon auszugehen, dass alle Schulen Ganztagschulen werden und damit weitere Raumbedarfe haben (Gruppenräume; Küche/Catering und Raum für Mittagessen; Ruhe- bzw. Konzentrationsräume; jahrgangsnahen Arbeitsplätze für Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter; Beratungsraum für Jugendhilfe, Spielräume usw.). Diese Änderungen sollten so ausgelegt sein, dass sie den von der Einzelschule mit einem Schulprogramm belegten Bedarf abdecken können.

63 Die KMK-Anteile beziehen sich generell nur auf alle Schüler der Kl. 1-10. Da die Werkstufe der Schule geistige Entwicklung altersmäßig der Sekundarstufe II zuzuordnen ist, ist der Personalaufwand gesondert zu berechnen.

64 Bundesdurchschnitt 2008: 2,1% einschließlich 0,3% ohne Zuordnung. Vgl. KMK 2010, XI.

65 Ein entsprechendes Rechenmodell liegt dem Gutachten von Klemm (2009) in Bezug auf die einzelnen Bundesländer, einschließlich Sachsen und Thüringen, zugrunde.

Für Grundsanierungen (und eher seltener werdende Neubauten) ist (körperbezogene) Barrierefreiheit Vorschrift, es besteht also hier kein Änderungsbedarf. Jene allgemeine Schulen, die sich als regionale Schwerpunktschulen für die Förderbereiche körperliche Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören und Sehen entwickeln, brauchen verschiedene Formen der Barrierefreiheit; die entsprechenden Konzepte und Finanzierungen sind in die Landesplanung aufzunehmen.

### 6.2.12 Schulnetzplanung in der Verantwortung der Kreise bzw. kreisfreien Städte

Inklusion kann besser gelingen, wenn Land und Kommune bzw. der Schulträger jeweils ihre Zuständigkeiten im Schulbereich deutlicher abgrenzen. Da in Deutschland die Kommune (bzw. der Kreis) nur für die „äußeren Schulangelegenheiten“, d.h. für die Sicherstellung der vom Land politisch beschlossenen Schulformen, nicht aber für die Einstellung von Lehrkräften zuständig ist, andererseits die Vorhaltung von Förderschulen bei gleichzeitig zunehmendem gemeinsamen Unterricht zu Lasten der Schulträger geht, wird empfohlen, den Kommunen die Entscheidung über die Schließung bzw. die Umwandlung von Schulen zu übertragen, vorbehaltlich der Sicherung entsprechender Bildungsgänge.<sup>66</sup> Damit erhalten die Schulträger eine größere Verantwortung für ihre schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen und würden auch stärker in die pädagogischen Fragen und Herausforderungen eingebunden werden, wie dies schon durch die Entwicklung zu Ganztagschulen, dem Ausbau der Schulsozialarbeit und der Verzahnung mit Familien- und Jugendhilfe erkennbar ist.

### 6.2.13 Perspektiven der Förderschulen

Nach dem hier vorgeschlagenen Weg zur Inklusion würden *die Förderschulen Lernen, Verhalten (emotionale und soziale Entwicklung) und Sprache* jahrgangsweise keine neuen SchülerInnen mehr aufnehmen und mittelfristig auslaufen. Als Standorte könnten diese Förderschulen, insbesondere wenn sie in den letzten 20 Jahren neu gebaut bzw. grundsaniert wurden, allgemeine Schulen, für andere kommunale Zwecke verwendet oder verkauft werden.

Bei den übrigen Förderschulen ist davon auszugehen, dass unter Einbeziehung des Wahlrechts für gemeinsame Erziehung (Planungseinschätzung: 50% innerhalb von 5 Jahren bei entsprechender Einrichtung von Plätzen in allgemeinen Schulen) und der demografischen Entwicklung etwa die Hälfte aller Standorte entsprechend umgewandelt bzw. geschlossen werden müssten.

Da im Bereich der *Förderschulen geistige Entwicklung* eine erhebliche Minderheit in *privater Trägerschaft* liegt, müssen diese Träger prüfen, inwieweit sie ihre Schulen mittelfristig in inklusive allgemeine Schulen umwandeln können, was voraussetzt, dass sie in erheblichem Umfang nichtbehinderte Kinder (bzw. ihre Eltern) gewinnen.

Für die *Förderschulen Hören und Sehen* ist empfehlenswert, nach dem Modell Schleswig-Holstein zu verfahren: Die Förderschulen werden umgewandelt in *Standorte ohne SchülerInnen (und Unterricht)*, behalten aber Schulleitung, Stellenpool und Medienwartung und versorgen wohnortnah die allgemeinen Schulen mit Förderung und Beratung. Gleichzeitig werden die allgemeinen Schwerpunktschulen für diesen Adressatenkreis ausgestattet. Wenn dieses Konzept jahrgangsweise umgesetzt wird, könnte das Ziel 2020 erreicht sein.

<sup>66</sup> In NRW entscheiden die Kommunen bzw. Schulträger über Bestand oder Wegfall einzelner Schulen in eigener Verantwortung. Die wohnortnahe sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und ein wohnortnahes Angebot aller Bildungsgänge muss dabei selbstverständlich gesichert bleiben.

### 6.2.14 Landesvereinbarungen zwischen Kostenträgern

Viele Eltern beklagen seit Jahren, dass insbesondere bei Anträgen zur Unterstützung ihrer behinderten Kinder sie von Amt zu Amt, also von Pontius zu Pilatus hin und her geschoben werden – weil jeweils eine andere Stelle (Sozialamt, Krankenkasse, Bildungsverwaltung) für die Bewilligung zuständig sei. Dieser Zustand benachteiligt ganz besonders sozial benachteiligte oder wenig durchsetzungsstarke Eltern. Daher sind vom Land Regelungen zu schaffen, die zum einen *einen* Ansprechpartner für Eltern schaffen, zum anderen verwaltungsinterne Klarheit regeln. Das Land Brandenburg hat seit 1998 eine Richtlinie, die zwischen dem Bildungs- und dem Sozialministerium gemeinsam abgestimmt wurde. Dennoch reicht diese Regelung offenkundig nicht aus, denn immer wieder werden Konflikte – die in der Regel zu Lasten wenig informierter und durchsetzungsfähiger Eltern gehen – berichtet (Bra-Integrationshelfer 2008).<sup>67</sup> Daher wird auf der Ebene der Region ein *Inklusions-Bürgerbüro* vorgeschlagen (vgl. Abschnitt 6.34), für das das Land die rechtlichen Grundlagen zu schaffen hätte.

### 6.2.15 Qualifikation des pädagogischen Personals (Fort-, Aus- und Weiterbildung)

Ein zentrales Element für die landesweite Umsetzung inklusiver Bildung ist die *prozessbegleitende Fortbildung* des schon tätigen pädagogischen Personals einerseits, die integrations- bzw. inklusionspädagogische Grundausbildung der Lehramtsstudierenden andererseits, und drittens aufgrund des steigenden sonderpädagogischen Bedarfs die Einführung einer mehrsemestrigen Zusatzqualifikation.

Empfohlen wird, mit ErzieherInnen und Lehrkräften, die erstmalig inklusiv arbeiten, im Rahmen der Arbeitszeit verpflichtende praxisnahe *Fortbildung* zum gemeinsamen Unterricht durchzuführen, und zwar einerseits auf regionaler Ebene – organisiert durch die staatlichen Schulämter –, andererseits auf Landesebene durch die Lehrerfortbildungsinstitute von Sachsen und Thüringen. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass besonders hilfreich die Verbindung von Hospitationen und Peer-

Training mit theoretischen Elementen ist. Damit solch eine Fortbildung tatsächlich flächendeckend verwirklicht werden kann, ist die Etablierung *regionaler Arbeitsgemeinschaften* sinnvoll, die der Hospitation, dem persönlichen Austausch und der Klärung von Grundfragen dienen. Das Land Brandenburg hat in den 1990er Jahren mit solchen regionalen Integrations-AGs, die von lokalen Lehrkräften moderiert wurden, gute Erfahrungen gemacht.<sup>68</sup>

Nicht nur allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte haben Qualifizierungsbedarf, sondern auch ErzieherInnen, SchulpsychologInnen, SchulleiterInnen, SozialarbeiterInnen oder pädagogische Betreuer oder Mitarbeiter des Sozialamtes und der Jugendhilfe. Um die fachliche Verständigung zwischen unterschiedlich ausgebildeten und orientierten Personen zu verbessern, die für ganzheitliche Hilfeplanung nötig ist, wird *gemeinsame regionale Fortbildung* empfohlen. Die verschiedenen Träger dieser Personengruppen sollten diese gemeinsam oder im regelmäßigen Wechsel innerhalb des Kreises bzw. der kreisfreien Stadt verantworten. Das trägt über den Fortbildungseffekt zur engeren Vernetzung bei.

In die *Lehrerbildung aller Lehrämter* sollte ein Pflicht-Modul „Inklusion“ aufgenommen werden, das sich inhaltlich mit Unterricht unter Bedingungen von – unterschiedlicher – Heterogenität, mit Teamarbeit, Beratung und Diagnostik von Entwicklungs- und Lernprozessen beschäftigt. Das Land Berlin verlangt seit 2000 von allen Kandidaten des Lehrer-Staatsexamens einen Pflichtenchein zur „Integrationspädagogik“, der auch positiv evaluiert wurde (vgl. Demmer-Dieckmann 2010). Die TU Berlin hat ihn in seine gestuften Lehramtsstudiengänge übernommen.<sup>69</sup> Damit können allerdings nur Grundlagen geschaffen werden. Es ist erforderlich, auch im *Vorbereitungsdienst* eine solche Pflichtveranstaltung zu verankern, die stärker auf didaktische und psychologische Fragen ausgerichtet ist.

Der Bedarf an sonderpädagogischer Kompetenz in der allgemeinen Schule vor allem in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache ist er-

67 Das Sozialministerium sah sich gezwungen, den Kreisen im Jahr 2008 einen ausführlichen, die Rechtslage erläuternden Brief zu schreiben. Damit sind jedoch die Probleme der Eltern nicht ausgeräumt.

68 Diese Lehrkräfte unterrichteten einerseits im GU, wurden kontinuierlich fortgebildet und erhielten für die AG-Arbeit und die Beratung des gemeinsamen Unterrichts in ihrem Kreis Ermäßigungsstunden. Vgl. Heyer u.a. 1997.

69 Freie und Humboldt-Universität Berlin haben eine Pflicht-Lehrveranstaltung „Heterogenität“.

kennbar auch heute schon groß, und er wird auch bei Verlagerung des Personals aus den Förderschulen steigen. Daher wird empfohlen,

- in allen Lehramtsstudiengängen ein *Zweifach* Sonderpädagogik LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) einzuführen,
- im sonderpädagogischen Studiengang (mit Erstfach Sonderpädagogik) ein gebündeltes *Fach LES einzuführen*,
- einen 3semestrigen *Zertifikats-Weiterbildungsstudiengang Inklusion / Heterogenität / Teamarbeit / Förderdiagnostik* einzuführen. Er könnte für solche Lehrkräfte angeboten und mit Ermäßigungsstunden der Teilnehmer organisiert werden, die künftig Moderatorenfunktionen bei der Fortbildung und Organisation regionaler Inklusion übernehmen.

### 6.2.16 Öffentlichkeitsarbeit des Landes für gleichberechtigte Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, auch durch Landes-Inklusionspreis

Die Bundesländer Sachsen und Thüringen haben sich wie alle anderen durch die Zustimmung im Bundsrat zur UN-Konvention selbst verpflichtet, den Gedanken von gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen und daher auch von inklusiver Bildung nicht nur politisch umzusetzen, sondern dafür auch öffentlich zu werben. Gerade weil es aus vielen – auch historisch bedingten – Gründen Vorbehalte gegenüber dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen bei manchen Lehrkräften, Eltern und in der Öffentlichkeit gibt, ist es wichtig, dass das Land – hier das Bildungsministerium – offensiv für Inklusion nach innen (Schulaufsicht, Einzelschule, Lehrerfortbildung) als auch nach außen auftritt. Eine dafür geeignete Maßnahme wäre die Einführung eines Landes-Inklusions-Preises, analog zum Jacob-Muth-Preis auf Bundesebene<sup>70</sup>. Preisträger könnten nicht nur *Einzelschulen*, sondern auch ganze Regionen (Landkreise, größere Kommunen) werden, die sich auf

den Weg einer *sozialräumlich inklusiven Entwicklung* begeben haben.

### 6.2.17 Verzahnung der Inklusionsentwicklung mit anderen Reformen im Bildungssystem

Bei allen Programmen und Entscheidungen im Bildungsbereich sollte explizit geprüft werden, welche positiven (oder fragwürdigen) Auswirkungen sie für den Prozess des Ausbaus der gemeinsamen Erziehung haben im Vorschul-, Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungsbereich haben. Es wird empfohlen, dass innerhalb der Bildungsverwaltung und/oder durch den Landes-Behindertenbeauftragten solch eine Prüfung jährlich vorgenommen wird.

In Abschnitt 2 wurde auf mehrere solcher Aspekte hingewiesen. Insbesondere die verbindliche Verzahnung mit dem Vorschulbereich, die generell stärkere Beachtung individueller Förderung (sowohl von Leistungsschwächeren wie von besonders Leistungstarken und Talenten) in Grund- und Sekundarstufe, der Ausbau des rhythmisierten Ganztags einschließlich der nachmittäglichen Lernförderung am Ort Schule und die bessere Verbindung von schulischer und außerschulischer Hilfeplanung haben inklusionsförderliche Auswirkungen. Auch die Möglichkeiten, angesichts demografischer Entwicklungen Gemeinschaftsschulen mit allen Bildungsabschlüssen wohnortnah einzurichten, fördern zugleich den Ausbau wohnortnahen gemeinsamen Lernens und Lebens.

### 6.3 Handlungsebene Kreis/Region/Direktion: sozialräumliche Inklusionsentwicklung

Der Paradigmenwechsel von vereinzelter Integration hin zu einer *inklusiven Bildungslandschaft* verlangt *sozialräumliches Denken und Handeln*. Daher steht neben der notwendigen Landesebene als zweite Handlungsebene die Region – das kann ein Landkreis mit seinen Kommunen, eine kreisfreie Stadt oder ein Landkreisverbund sein, der sich auf den Weg der Inklusion begibt. Solche kommunalen Bildungslandschaften, die weit über die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder hinausgehen und die Kindergärten und Schulen, die berufliche Bildung, kommunale Jugendeinrichtungen ebenso wie die Weiterbildung und lebens-

<sup>70</sup> Der Jacob-Muth-Preis wird gemeinsam vom Bund, Bertelsmann-Stiftung und Deutsche UNESCO vergeben. Preisträger 2010 sind die Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin, die Waldschule in Flensburg und die Montessori-Gesamtschule in Borken. Vgl. [www.unesco.de](http://www.unesco.de).

langes Lernen und anderes mehr einbeziehen können, werden beispielsweise in der „Bildungsregion Göttingen“ oder in der kommunalen Bildungslandschaft eines Kölner Stadtquartiers verwirklicht (vgl. Brokamp 2010). Mit dem „Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen (nelecom)“ haben sich schon eine Reihe von Kommunen und Landkreise auf den Weg zu solchen Bildungslandschaften gemacht (vgl. Thür-nelecom 2010). Auch die Behindertenhilfe orientiert sich zunehmend an stadtteil- oder sozialraumorientierter Netzwerkarbeit (vgl. Krach 2010), ebenso die Soziale Arbeit und die Gemeinwesenarbeit (vgl. ausführlicher Stein/Krach/Niediek 2010). Die Entwicklung inklusiver sozialräumlicher Konzepte setzt selbstverständlich die gleichberechtigte Partizipation von Menschen mit Behinderungen bzw. ihrer Vertretungen voraus.

Im Folgenden werden Empfehlungen ausgesprochen, die eine Region in eigener Verantwortung zur Umsetzung inklusiver Entwicklungen entscheiden und verwirklichen kann.

*Thüringen.* Als Handlungsebene werden die bisherigen Schulamtsbereiche vorgeschlagen. Falls diese durch Verwaltungsreform zusammengefasst werden sollten, sollten Kommunen und Kreise bzw. kreisfreie Städte prüfen, ob es nicht wirksamer ist, einzeln und mit Nachbarkommunen bzw. –kreisen tätig zu werden. Auch hier ist eine vertragliche Abstimmung, die in gemeinsame bzw. abgestimmte Aktivitäten führen, erforderlich.

### 6.3.1 Regionaler Aktionsplan Inklusionsentwicklung

Wie auf Landesebene ist es notwendig, die verschiedenen notwendigen Aktivitäten für eine inklusive Entwicklung im Frühförderbereich der Region, in den Kindertagesstätten, den Schulen, bei der Schülerbeförderung von Kindern mit Behinderung, in der regionalen Kinder- und Jugendarbeit, bei den vorhandenen Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen, der Sozial- und Jugendhilfe, der Arbeitsagentur, in der evt. vorhandenen Kinder- und Jugendpsychiatrie und in der Ausbildung in einem gemeinsamen Aktionsplan zu bündeln, Ziele, Zeitpunkte für einzelne Maßnahmen festzulegen, die Gesamtkosten unterschiedlicher Kostenträger zu prüfen, die verantwortlichen Institutionen und Zuständigen zu benennen und die Abläufe kooperativ zu klären.

Ausdrücklich sind bei der Erarbeitung eines regionalen Aktionsplanes die regional vorhandenen öffentlichen und nichtöffentlichen Institutionen und Träger einzu- beziehen. Es wird empfohlen, eine *koordinierende Geschäftsstelle* einzurichten. In der Region sollte autonom entschieden werden, wo diese angesiedelt wird (z.B. beim Kreistag, beim Behindertenbeauftragten, bei der Schulaufsicht oder an anderer Stelle).

### 6.3.2 Regionaler Beirat Inklusion

Der vorgeschlagene regionale Aktionsplan sollte zwar von einer öffentlichen Institution verantwortet und umgesetzt werden, seine Akzeptanz und Realisierung verlangt jedoch einen demokratischen, begleitenden Beteiligungsprozess, der die VertreterInnen der Akteure in der Region einbezieht. Diesem Beirat sollten nicht nur Eltern von Kindern mit Behinderungen, VertreterInnen der freien und öffentlichen Kita- und SchulträgerInnen, der Schulaufsicht und der unterstützenden Einrichtungen angehören, sondern auch VertreterInnen der integrativ arbeitenden ErzieherInnen und Lehrkräfte (sowohl der SonderpädagogInnen als auch der Regelschullehrkräfte).

### 6.3.3 Inklusions-Bw

Damit Eltern behinderter Kinder bei der Finanzierung von persönlichen AssistentInnen (Integrationshelfer)<sup>71</sup> oder technischen Hilfen nicht, wie oft bislang, zwischen Sozialamt, Jugendamt, Krankenkasse, Schulamt usw. in einem Schwarzen-Peter-Spiel hin und her geschoben werden, wird empfohlen, dass es künftig pro Kreis bzw. kreisfreier Stadt ein *Inklusions-Bürgerbüro* gibt. Diese gemeinsame Verwaltungsanlaufstelle für Anträge und Bearbeitung dieser Art wäre für die Koordination zwischen den möglichen Kostenträgern und eine zügige Bearbeitung verantwortlich. Um diese Abstimmung zwischen verschiedenen Dienststellen und Hierarchien zu ermöglichen, ist neben einer rechtlichen Landesregelung (vgl. 6.2.14) eine lokale vertragliche Vereinbarung erforderlich. Es ist dringend geboten, solch eine kreisbezogene Beratungs-, Antrags- und Verantwor-

<sup>71</sup> Das Bundesverwaltungsgericht hat schon 2007 entschieden, dass bei einer Beschulung behinderter Kinder in einer Regelschule das Sozialamt einen Integrationshelfer finanzieren *mus*s, wenn eine Einweisung des Schulamtes für die Regelschule vorliegt (BVerwG 5 C 34.06 und 35.06 v. 26. 10. 2007). Mit Inkraftsetzung der UN-BRK ist diese rechtliche Feststellung, die noch nicht bei allen Betroffenen bekannt und bei allen Zuständigen „angekommen“ ist, um so bedeutsamer.



tungsstelle zu schaffen, um den Eltern eine wirkliche und niedrigschwellige Unterstützung zu sichern.

### 6.3.4 Regionale Beratungs- und Konfliktstelle Inklusion im Bildungssystem (Ombudsman/-woman)

Damit verbunden sollte eine Regionale Beratungs- und Konfliktstelle Inklusion eingerichtet werden, die Eltern, Schulen, Kindertagesstätten, Lehrkräfte und ErzieherInnen, aber auch andere Interessierte zu den in der Region bestehenden Möglichkeiten inklusiver Erziehung und Unterrichtung berät, bei Konflikten moderiert, Informationsmaterial zu den Ansprechpartnern und Akteuren in der Region bereitstellt und sich beratend am Inklusionsbeirat der Region beteiligt.

### 6.3.5 Regionale Verteilung und Koordination der sonderpädagogischen Stellen

Analog zu den für die Landesebene vorgeschlagenen Verteilungsverfahren der personellen Ressourcen für sonderpädagogische Lehrkräfte sollte auch in der Region zweiteilig vorgegangen werden: Entsprechend der Schülerzahl wird im regionalen Durchschnitt von 4% aller SchülerInnen einer Schule davon ausgegangen, dass sie Förderbedarf in den Schwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) haben, und dieser Anteil wird mit 3,5 h multipliziert. In einer Abstimmungskonferenz zwischen den Schulen wird konsensual geklärt, ob bestimmte Schulen aufgrund des sozialen Umfeldes mehr (und damit andere weniger) Sonderpädagogikstunden zugewiesen erhalten. Diese Stellen werden, solange die Zügigkeit der Schulen genehmigt ist, an diesen Schulen geführt. Würden nach diesen Verfahren manche – kleine – Grundschulen weniger als eine VZSt erhalten, wird diese gemeinsam für zwei bis maximal drei Schulen an einer Grundschule eingerichtet.

Für die übrigen Förderschwerpunkte bliebe es bei individueller Feststellungsdiagnostik und der entsprechenden Zuweisung der sonderpädagogischen Ressource an die allgemeine Schule bei Entscheidung der Erziehungsberechtigten. Da der Gesamtpool an Stellen für diese Bereiche wie vorgeschlagen bei 2% liegt, ist bei Überschreitung zu prüfen, welche Ursachen vorliegen und

ob die Feststellungsdiagnostik nach einheitlichen und gemeinsam vereinbarten Standards stattfindet.

Dieses Verfahren schließt ein, dass es für die Verteilung sonderpädagogischer Stellen eine sowohl die Förderschulen als auch die inklusive Förderung gemeinsame Steuerung gibt.

### 6.3.6 Fortbildung und Moderation inklusiver Bildung in der Region

In mehreren Bundesländern hat sich gezeigt, dass die Umsetzung der gemeinsamen Erziehung umfangreiche Fortbildungswünsche erzeugt. *Fortbildung im Prozess* der Realisierung ist daher die effektivste Maßnahme. Es wurde schon (vgl. 6.2.15) darauf hingewiesen, dass die *gemeinsame Fortbildung* unterschiedlicher Pädagoginnen und Pädagogen, also der Sonderpädagogen, allgemeinen Lehrkräfte, ErzieherInnen (aus den Kindertagesstätten), ggf. auch der SchulsozialarbeiterInnen (in Ganztagschulen), der Schulleitungen und der SchulpsychologInnen usw. wichtige Verständigungsprozesse einleiten können. Unterschiedliche Fachsprachen, Verständnisse und Arbeitsbedingungen können auf diese Weise einander vermittelt werden und zu gemeinsamen Sicht- und Handlungsweisen führen.<sup>72</sup> Diese gemeinsame, regionale Fortbildung verlangt eine dauerhafte Struktur, die eine Abstimmung zwischen den Dienststellen, aber auch eine gemeinsame Moderation der Organisation einschließt. Praxisnahe Fortbildung wird häufig mit Hospitationen für „Neueinsteiger“ und mit der Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften für gemeinsame Erziehung verbunden, in denen Praxisprobleme vor Ort aufgearbeitet und geklärt werden können.

Nicht zuletzt wäre auch ein niedrigschwelliges Informations- und Fortbildungsangebot für Eltern auf kommunaler Ebene sinnvoll, da so viele Informationsmängel und Vorbehalte gegenüber gemeinsamer Erziehung, wie sie unter Abschnitt 4 erörtert wurden, überwunden werden können.

<sup>72</sup> An zahlreichen pädagogischen Fortbildungsveranstaltungen zur Inklusion haben in jüngster Zeit auch Vertreter der Kommunen und Schulträger teilgenommen – das deutet darauf hin, dass diese sich weit über ihre finanziellen und administrativen Verantwortungen zunehmend für inhaltlich-pädagogische Fragen ihrer Kinder und Jugendlichen interessieren. Dieses Engagement sollte systematisch ausgebaut und unterstützt werden.

### 6.3.7 Schulnetzplanung und Schwerpunkt-schulen in der Region für Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperlich/motorische und geistige Entwicklung

Die Umsetzung der UN-BRK schließt auch in der Region eine neue Schulentwicklungsplanung ein. Denn sowohl die demografische Entwicklung wie das Wahlrecht der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aller Förderschwerpunkte auf inklusive allgemeine Schulen wird einen deutlichen Rückgang der Schüler/innen an Förderschulen – nicht nur im Bereich LES – zur Folge haben. Daher wird nicht nur das jahrgangsweise Auslaufen der Förderschulen LES und die gleichzeitige Verlagerung der für diese Nichteinrichtung der Klassen vorhandenen SonderpädagogInnenstellen an allgemeine Schulen empfohlen, sondern auch die Klärung, welche allgemeine Schulen *barrierefrei* so ausgestattet werden, dass sie zumindest in den nächsten 10 Jahren als *allgemeine Schwerpunktschulen für Kinder mit körperlichen, geistigen oder mit Seh- und Hörbehinderungen* gelten können. Das schließt nicht aus, dass auch andere Schulen Kinder mit solchen Förderschwerpunkten aufnehmen, falls alle Akteure dies wollen. Es liegt jedoch in der Verantwortung der Schulträger und der Schulaufsicht, dass der Wunsch nach inklusiver Bildung wohnortnah verwirklicht werden kann. Für die entsprechenden Förderschulen bedeutet dies mittelfristig eine deutliche Verringerung ihrer Schülerzahlen und damit entweder eine Reduzierung der Zügigkeit oder auch die Schließung der Förderschulen. Die Regionen sollten diese Frage unter Einbeziehung ihrer vorliegenden Geburtenprognosen und Verbindung mit dem Wahlrecht auf gemeinsame Erziehung selbst klären und entscheiden. Eine Beratung seitens des Bildungsministeriums ist damit nicht ausgeschlossen, zumal dieses den Gesamtüberblick über die Inklusionsentwicklung in den Kreisen und Städten besitzt.

### 6.3.8 Regionale Beratungs- und Unterstützungszentrum für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und sozialem Unterstützungsbedarf („REBUS“)

Für viele Lehrkräfte stellt inklusive Unterrichtung nicht generell, sondern vor allem im Bezug auf Kinder und Jugendliche mit ausagierenden Verhaltensauffälligkeiten (emotionaler und sozialer Förderschwerpunkt) eine besondere Herausforderung dar. Für diesen Adressatenkreis wird nicht nur eine schulinterne time-out-Einrichtung (Schulstation o.ä.) empfohlen, vielmehr braucht es in der Region eine multiprofessionelle Einrichtung zur Beratung und Hilfe. *Pro Landkreis bzw. Kreisfreie Stadt sollte solch ein Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum installiert werden.*

Die REBUS in Hamburg<sup>73</sup> haben SchulpsychologInnen, SonderpädagogInnen, SozialarbeiterInnen und allgemeine PädagogInnen und stehen in verbindlicher Kooperation mit dem Gesundheitsamt, der Jugendhilfe, dem Sozialamt und der Arbeitsagentur (bzw. Jobzentrum) (vgl. Köbberling/Reichert 2004, Willmann 2007). In der Regel werden etwa 12 Stellen aus unterschiedlichen Dienststellen dorthin abgeordnet; je zwei MitarbeiterInnen (Tandem-System) sind bestimmten Schulen verbindlich zugeordnet; es gibt eine jeweilige und eine Gesamtleitung für alle 15 REBUS. Die geförderten Kinder und Jugendlichen bleiben SchülerInnen der jeweiligen Schule, können aber im Krisenfall bis zu einem halben Jahr aus dem Klassenverbund herausgenommen und mit einem ganzheitlichen, die Familiensituation mit einbeziehendem Hilfeplan gefördert werden (unter Einbeziehung der SGB VIII und XII). Hamburg verzichtet stattdessen auf die Schulen für Erziehungshilfe und berichtet, dass die REBUS von den Schulen zunehmend in Anspruch genommen werden, die fach- und lebensortübergreifende Hilfeplanung effektiver ist und auch die Orientierung auf Ausbildung besser gelinge als ohne diese Einrichtung. Die Hamburger REBUS sind zwei Mal extern evaluiert worden (vgl. Killus/Bonsen 2000, Staats 2008). „Grundsätzlich wurde die Arbeit der REBUS als sehr wichtig für den jeweiligen regionalen Kontext, aber auch für die Arbeit der Kooperationspartner

73 Das Land Bremen hat schulgesetzlich beschlossen, ab 2010 in Bremen und Bremerhaven mehrere REBUS nach Hamburger Modell aufzubauen und dafür die Schule für Erziehungshilfe auslaufen zu lassen. Der Schulpsychologische Dienst wird in die REBUS integriert.

selbst erachtet“ (Staats 2008, 2). Da Kommunen und die Gesellschaft insgesamt an einer selbstständigen und nicht auf Transferleistungen angewiesenen Lebensführung ihrer Heranwachsenden interessiert sein müssen, und da das durch REBUS erreichte abgestimmte Förder- und Hilfeverfahren wirksamer ist als die bisherigen getrennten Unterstützungen in Schule, Familie und ggf. Therapie, ist die Zusammenführung von Personal aus bisherigen Dienststellen und sind ggf. sächliche Zusatzkosten, die mit der Einrichtung einer REBUS verbunden sein können, langfristig eine bessere Investition in die notwendige Unterstützung als das bislang getrennte Fördern.<sup>74</sup> Das Beispiel Hamburg bedeutet nicht, dass solche Einrichtungen nur in – oft sozial belasteten – Städten sinnvoll sind; auch im ländlichen Raum ist heute eine gemeinsame multiprofessionelle Einrichtung der Beratung und Unterstützung erforderlich. Die bislang in Deutschland praktizierten Konzepte werden dort, wo sich getrennte Dienste und Kommunalverwaltungen zu einer gemeinsamen Einrichtung entschieden haben, als außerordentlich hilfreich – weit über Schule hinaus – empfunden (vgl. Reiser/Willmann/Urban 2007).

### 6.3.9 Regionaler jährlicher Entwicklungsbericht und Öffentlichkeitsarbeit

Wie für das Land ist es auch für eine Region wichtig, sich Rechenschaft zu geben über Erfolge und offene Probleme bei der konkreten Umsetzung inklusiver Bildung. Daher macht ein *jährlicher Fachtag* zur Entwicklung und weiteren Perspektive der Inklusion Sinn, wie er schon jetzt in vereinzelt Bildungsregionen stattfindet (Beispiele: Bildungsregion Göttingen, Nov. 2010; Landkreis Offenbach, Juni 2010, Stadt Köln, April 2011), auf dem der Entwicklungsbericht Inklusion der Region und die Herausforderungen offen *mit allen AkteureInnen zielführend* erörtert werden. Entscheidend ist nicht die einmalige, sondern die nachhaltige, also kontinuierliche Etablierung solcher öffentlichen Selbstreflexionen und ihre handlungsrelevante Bedeutung. Sie verankern zugleich in der Öffentlichkeit den Grundgedanken, Menschen mit Behinderungen jeden Alters in das kom-

munale Leben gleichberechtigt und auf „gleicher Augenhöhe“ einzubeziehen.

## 6.4 Handlungsebene Einzelschule und inklusionsförderlicher Unterricht

Neben den wichtigen Rahmenbedingungen, die auf Landes- und auf regionaler Ebene zu schaffen sind, kann die Bedeutung von Schulleben, Schulklima, Schulerstützung und gutem Unterricht für die Verwirklichung inklusiver Erziehung und Unterrichtung gar nicht deutlich genug betont werden. Das bedeutet: alle Schulen werden künftig für sich klären und formulieren müssen, was „inklusive gute Schule“ und „inklusive guter Unterricht“ konkret bedeuten. Im Folgenden werden aus den Erfahrungen schon inklusiv arbeitender Schulen Vorschläge zur Umsetzung abgeleitet.

### 6.4.1 Inklusionsfördernde Einzelschule als Ganze

Die inklusive Schule nimmt das Thema Inklusion von Kindern mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf in sein vorhandenes und im Internet dargestelltes *Leitbild* auf und übersetzt es in konkrete Maßnahmen im Rahmen seines *Schulprogramms*. In der *schulinternen Fortbildung* (Schilf) werden Fragen aus dem Kollegium zur inklusiven Praxis aufgenommen. In der schulinternen *Steuerungsgruppe* sollte eine sonderpädagogische Lehrkraft vertreten sein, so dass allgemeine Schulentwicklung und Inklusion auf der Leitungs- und Schulentwicklungsebene miteinander verbunden werden.

Es widerspräche inklusiver Orientierung, wenn zwar einerseits in die allgemeine Schule Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen werden, es aber andererseits noch die ineffektiven zwangsweisen *Klassenwiederholungen* gäbe (vgl. Krohne/Tillmann 2006). Auch gilt in einer inklusiven Schule der Grundsatz: Wen wir aufgenommen haben, der gehört zu uns – auch wenn er (oder sie) Schwierigkeiten macht oder hat. Das gilt auch für Kinder mit Verhaltensproblemen (vgl. unter 6.4.3).

Grundschulen sollten auf *Zurückstellungen* verzichten und den Kindern mit Entwicklungsbedarf individuelle Förderangebote machen, ggf. auch in Kombination mit

<sup>74</sup> In Hamburg sind die REBUS durch die Auflösung der beiden Schulen für Erziehungshilfe (und die Nutzung der Gebäude für zwei REBUS) weitgehend kostenneutral realisiert worden. Die Schließung von Förderschulen (etwa im Bereich LES) und der damit auch verbundene Wegfall von Betriebskosten und von Personalkosten für die Schulträger (Hausmeister, Schulsekretärin, ggf. Sozialarbeiter) kann gegengerechnet werden.

der Jugendhilfe und/oder mit dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst. Der Verzicht auf Zurückstellungen setzt aber auch eine *verbindliche Zusammenarbeit zwischen den Kindertagesstätten und der aufnehmenden Grundschule* voraus. Gegenseitige Hospitationen und Besprechungen sollten von beiden Institutionen gefördert und institutionell abgesichert werden.

Eine inklusionsfreundliche Schule ist eine Schule, die der *Partizipation* von Kindern, Eltern und LehrerInnen und damit ihrer Anerkennung hohen Wert zumisst und dies im konkreten Alltag verankert. Auch ist sie „*bewegte Schule*“ (vgl. Thiel 2006) in dem Sinne, dass Bewegung, Sport, Akrobatik, Tanz und Werkstattarbeit zu ihrem Verständnis ganzheitlicher Bildung gehört – bewegte Schule ist besonders wichtig für die vielen Kinder mit häuslichem Bewegungsmangel, aber auch für Kinder mit motorischen und physischen Beeinträchtigungen, nicht zuletzt für „*schwierige*“ Kinder mit emotionalem und sozialem Entwicklungsbedarf.

Die inklusionsorientierte Schule ist auch eine Schule, in der *Jungen- und Mädchenförderung* bewusst verankert werden, worauf schon mehrfach hingewiesen wurde (vgl. dazu u.a. Pfister/Valtin 1993, Kreienbaum/Urbanik 2006, Matzner/Tischner 2008).

Um inklusive, sonder- und ggf. sozialpädagogische Förderung an einer Schule zu bündeln und über guten Unterricht hinaus zu optimieren, werden *zwei schulinterne Einrichtungen* als besonders förderlich empfohlen:

- *Time-out-Einrichtungen* („Trainingsraum“, „Oase“, „Schulstation“), in die kurzfristig SchülerInnen aufgenommen werden können, die den Unterricht kurzfristig massiv erschweren. Time-out-Einrichtungen stellen eine Entspannungssituation für den Unterricht her und schaffen oft erst die Möglichkeit, dass ein sich in einer Krise befindliches Kind öffnet. Diese Einrichtungen werden in manchen Bundesländern von der Kommune, in anderen vom Land oder von der Jugendhilfe (mit)finanziert. Ihre ErzieherInnen oder SozialarbeiterInnen können diese Kinder auffangen. Sie unterliegen dem Vertrauensschutz, d.h. nur wenn die Kinder das ausdrücklich wünschen, werden Äußerungen von ihnen weitergegeben. Untersuchungen zur Wirksamkeit (vgl. Nevermann 2004) zeigen, dass Schulstationen

dieser Art sowohl von Lehrkräften als auch von den Kindern sehr akzeptiert werden. Darüber hinaus ist eine deutliche Verbesserung der Lern- und Sozialentwicklung sowohl „*schwieriger*“ Kinder als auch der gesamten Lerngruppe zu beobachten.

- *Als zweite innerschulische Einrichtung sollte an jeder Schule ein „Zentrum unterstützender Pädagogik (ZuP) geschaffen werden.* In den ZuP, wie sie in Bremen ab 2010 schrittweise in *allen* Schulen – auch den Gymnasien – eingerichtet werden, sind alle SonderpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen und sonstige Kräfte für spezielle Programme (z.B. für Talentförderung) oder AGs zugeordnet.<sup>75</sup> Sie haben etwa drei Räume (für Beratung und Diagnostik, für die Aktenführung und Büroarbeit, für Teambesprechungen). Hier kann die *Beratung* mit Kindern, Eltern und Kollegen stattfinden, die *Förderdiagnostik* und die *Fallbesprechung*. Die *Kooperation mit externen Einrichtungen und Ämtern* (Schulpsychologischer Dienst, Jugendhilfe u.a.) wird vom ZuP aus organisiert. Organisiert die Schule im Rahmen der Ganztagschule *schulinterne Lernförderung* (wie etwa im Peer-Peer-Tutorenkonzept des Gymnasiums Beckum, vgl. Kleinlosen 2008), könnte das ZuP für die Schulleitung die Organisation übernehmen. Die *Rechenschaftslegung* für sonderpädagogische Förderung und die fachliche Vorbereitung der *schulinternen Inklusionsfortbildung* wird hier organisiert. Das ZuP hat eine Leitung<sup>76</sup>, die der Steuerungsgruppe angehört. Analog zu den Fächer-Fachkonferenzen sollte eine eigene *sonder-/sozialpädagogische Fachkonferenz* eingerichtet werden, die sowohl das Fach-Fachgespräch als auch das multiprofessionelle Arbeiten in einem engeren, ‚heimatlichen‘ Kreis ermöglicht. Da Schulen unterschiedliche Profile und Problemlagen haben können, ist die Ausgestaltung eines ZuP von der Schule selbst abhängig.

Es sei darauf hingewiesen, dass die hier genannten Empfehlungen für eine inklusionsförderliche Schulentwicklung *Schulleitungen* verlangen, die von der pädagogischen Sinnhaftigkeit gemeinsamer Erziehung und

<sup>75</sup> Das gilt für die fest einer Schule zugeordneten Sonderpädagogen der Förderschwerpunkte LES wie für bei Bedarf stundenweise zugeordnete Sonderpädagogen der Schwerpunkte Hören, Sehen, körperlich/motorische und geistige Entwicklung.

<sup>76</sup> Leiter/innen können z.B. vormalige Schulleiter/innen von Förderschulen sein.

Unterrichtung überzeugt sind und mit ihrem Team Probleme bei der Verwirklichung aktiv lösen. *Gute Schulleitung* ist heute eine Voraussetzung jeder, also auch der inklusiven, qualitätvollen Schulentwicklung (vgl. Harazd 2010).

### 6.4.2 Inklusionsförderliche Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule

Wenn in jeder allgemeinen Schule SonderpädagogInnen als Grundausrüstung vorhanden sind und es für die Förderschwerpunkte LES nicht mehr nötig ist, zur Ressourcengewinnung Feststellungsdiagnostik zu praktizieren, wird häufig die Frage nach der *Sicherung der Förderung für einzelne Kinder* gestellt. Die einzelne Schule kann mit ihrer Grundausrüstung zusätzlichen Personals flexibel Kinder in und um den Unterricht – auch über längere Zeiträume – beobachten, ihre Lern- und Entwicklungsstände diagnostizieren, ihre Stärken und Schwächen feststellen und gemeinsam mit den Klassen- und FachlehrerInnen individuelle Förderpläne vereinbaren, die über Lerninhalte hinaus sich auch auf soziale Kompetenzen beziehen können. Die zeitliche Dauer der Förderung ist nicht mehr an das gesamte Schuljahr gebunden<sup>77</sup>. Die Wirkung der Förderpläne kann informell zwischen den beteiligten AkteureInnen schneller und weniger aufwändig geprüft werden.

Seit es – in Deutschland – gemeinsamen Unterricht gibt, wird die damit im Vergleich zur Förderschule *veränderte Rolle der SonderpädagogInnen* diskutiert (vgl. Zielke 2009). Die Grundfunktionen der Lehrertätigkeit – Unterricht, Beurteilung, Beratung, Erziehung, Zusammenarbeit mit KollegInnen, Schulmanagement – sind an jedem Lernort gleich. Allerdings könnten sich Schwerpunkte verschieben: Beratung von (Regelschul-)KollegInnen wird zunehmen, ebenso kurzfristige Prozessdiagnostik und der Entwurf kleinerer Förderpläne; auch die Abstimmung mit der Jugendhilfe u.a. externen Unterstützungen dürfte zunehmen. Der „Blick“ der SonderpädagogInnen ist nicht mehr nur auf Kinder mit Förderbedarf gerichtet; vielmehr haben sie

notwendigerweise nun mit allen Jungen und Mädchen der allgemeinen Schule zu tun, auch mit besonders leistungsstarken, talentierten, selbstbewussten oder anstrengenden (und deren Eltern). Deshalb ist es durchaus sinnvoll, wenn sie auch Fachunterricht erteilen<sup>78</sup> und in die allgemeinen Schulangelegenheiten voll einbezogen werden. Sie sollten jeweils bestimmten Jahrgangsteams zugeordnet sein.<sup>79</sup>

Nicht zuletzt sind SonderpädagogInnen in allgemeinen Schulen meist keine Klassenlehrer. Auch diese von manchen Lehrkräften als Verlust angesehene Folge der Tätigkeit in allgemeinen Schulen ist aber nicht zwingend; wenn sie dort mit fester Stelle verankert sind, können sie, wie dies in einzelnen Schulen praktiziert wird, auch Klassenlehrkräfte werden.

Die *fachliche Kompetenz* integrativ arbeitender SonderpädagogInnen muss eine fundierte Beherrschung verhaltenstherapeutischer Verfahren und tiefenpsychologischer Kenntnisse einschließen. Denn gerade bei Kindern mit besonderem emotionalen und sozialen Förderbedarf sind einerseits verhaltenstherapeutische Förderkonzepte in der Schule wirksam (vgl. Hoffmann 2004). Andererseits können damit zugrundeliegende Ursachen von Störungen nicht bearbeitet – oft nicht einmal erkannt – werden. Ziebarth (2004) fragt in seiner inklusiven sonderpädagogischen und tiefenpsychologischen Arbeit an der Fläming-Grundschule in Berlin, was Albert und Beatrice durch ihre Störungen ausdrücken wollen, welches „innere Thema“ diese Kinder umtreiben – und erst wenn dies erkannt werden kann, gibt es eine realistische Möglichkeit der Bearbeitung.

Selbstverständlich sind auch SonderpädagogInnen Lehrkräfte und keine Therapeuten. Sie sollten aber therapeutische Grundkenntnisse besitzen (vgl. Ahrbeck/Willmann 2009). Soweit solche nicht vorliegen, sollte gerade für den Umgang mit verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen in einer vereinbarten Zeitspanne entsprechende Fortbildungsmodule angeboten und verpflichtend absolviert werden.

77 In einem mehrjährigen Projekt zur Integration verhaltensschwieriger Kinder wurde festgestellt, dass die Rhythmik der prozessorientierten Förderpläne sich am besten dem Schulrhythmus anpasst: von Januar bis Ostern, danach bis zur Sommerpause, dann bis zu den Herbstferien und dann bis Weihnachten. Diese kürzeren Förderphasen verringern für alle Beteiligten die Gefahr, dass zu hohe (oder abstrakte) Ziele gesetzt werden. Kinder und ihre – oft bildungsfernen – Eltern können mit konkreteren, kleineren Zielen in überschaubarer Zeit erfolgreicher umgehen. Vgl. zur Struktur von Förderplänen und den damit verbundenen Empfehlungen Preuss-Lausitz 2005, 98ff.

78 Alle Sonderpädagogen bilden sich neben zwei sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in einem Schulfach aus.

79 Falls dies von der Zahl der Sonderpädagogen nicht möglich ist, wäre eine Zuordnung zu Doppeljahrgangsteams sinnvoll.

### 6.4.3 Inklusiver „guter“ Unterricht und seine Realisierung durch praxisnahe Fortbildung

Zu Recht wird gefragt, ob die Formulierung „inklusive guter Unterricht“ nicht eine Tautologie darstellt, also ein ‚weißer Schimmel‘ ist: Für alle Kinder einer Gruppe lernwirksamer und zugleich kommunikativer, sozial befriedigender Unterricht ist seit Jahrhunderten oder doch seit der alten Reformpädagogik auf das gemeinsame Lernen und zugleich auf Selbsttätigkeit, auf die Integration von Kopf, Herz und Hand und auf Neugier und Interesse bezogen (vgl. Meyer/Meyer 2009). In der Förderschule gelten keine anderen, von der allgemeinen Schule unterschiedenen Grundsätze guten Unterrichts. Das gilt auch für den allgemeinen Unterricht unter Einbeziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Fasst man die allgemeine Forschung über „guten Unterricht“ (Meyer 2003) und die integrationspädagogischen Studien (Meijer 2001/2003, vgl. Abschnitt 2.11) zusammen, können folgende didaktischen und methodischen Merkmale festgehalten werden – nicht im Sinne von Rezepten, sondern als Orientierungspunkte.

Guter (integrativer) Unterricht zeichnet sich aus durch:

- Lernen durch Handeln
- Lernen mit allen Sinnen
- Kommunikatives Lernen, peer-peer-Lernen
- Lernen mit Partizipationsmöglichkeiten (Wahlmöglichkeiten bei Inhalt, Anspruch, Medium, Präsentationsweise, Sozialform, Zeitdauer)
- Intensive Nutzung der Lernzeit
- Klarheit der Aufgaben
- Freundlich-anererkennenden (wertschätzenden) und zugleich klaren Lehrstil und damit durch erfolgreiches Klassenmanagement
- Häufigere Wechsel der Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum, Mischformen)
- Medienvielfalt
- Kooperative und individualisierte Übungsformen
- Verantwortungsübergabe im Unterricht auch an „schwierige“ SchülerInnen

- Selbst- und Lehrer-Bewertungen
- Zielvereinbarungen, Entwicklungsgespräche
- Transparente Bewertungsmaßstäbe und Rechenschaftslegung.

Sind Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Klasse, erweisen sich neben diesen Prinzipien folgende Verfahren als besonders *störungsreduzierend* und zugleich lerneffektiv:

- Zügiger Stundenbeginn mit vereinbarten Ritualen
- Einfache, gemeinsam entwickelte und durchgesetzte Regeln
- Schnelle, möglichst nonverbale Reaktion auf Störungen
- Einbeziehung der Klasse bzw. von Freunden bei Verhaltensabsprachen
- Begrenzung der Wahlmöglichkeiten (zwei bis max. drei)
- Bei Doppelbesetzung gemeinsame Arbeit im Raum (4-Augen-Prinzip)
- „Leise“ Steuerung der Sozialformen des Unterrichts (zur Vermeidung der Isolation einzelner Kinder)
- Methodenwechsel für die Klasse oder einzelne Kinder nach spätestens 15-20 Minuten (vgl. bes. Nolting 2002, Textor 2007, 284ff., Preuss-Lausitz 2010).

Diese Hinweise zeigen, dass die verbreitete integrationspädagogische Formel „differenziertes Lernen am gleichen Gegenstand“ nicht ausreicht, sondern dass der einerseits individualisierte und binnendifferenzierte, andererseits integrierende und gemeinsame Lern- und Handlungssituationen mit unterschiedlichen, durch die empirische Unterrichtsforschung evaluierten Verfahren kombiniert werden müssen (vgl. auch Wocken 1998). Unverzichtbar ist bei allen Lernprozessen, dass ein kommunikatives Klassenklima die soziale und emotionale Grundlage für Lern- und Schulmotivation bleibt.

Auf die unterstützenden innerschulischen (ZuP, Schulstation) und außerschulischen (REBUS) Einrichtungen wurde schon hingewiesen. Lehrkräfte dürfen mit

„schwierigen“ Kindern und Jugendlichen nicht allein gelassen werden.

Die genannten Merkmale guten inklusiven Unterrichts können einzeln oder kombiniert als Anlässe für *gegenseitige Hospitationen*, für *systematische Fortbildung* und für *Supervision* genommen werden<sup>80</sup>. Zu fast jedem dieser Punkte stellen sich schließlich Fragen, die bei der konkreten Umsetzung gelöst werden müssen, und für die es unterschiedliche Erfahrungen gibt. Ein Beispiel: Wie soll das Ziel „intensive Nutzung der Lernzeit“ realisiert werden? Wie gewinne ich Peter, der immer zu Beginn trödelt? Welche Sozialformen soll ich heute in Mathematik wann wechseln...?

Mit anderen Worten: Der gemeinsame Unterricht verlangt keine neue Didaktik oder Methodik – er verlangt „nur“ einen differenzierten und reflektierten, also guten Unterricht unter Bedingungen von – unterschiedlicher – Heterogenität. Und wie bei jedem Unterricht in jeder Schule gelingt solch ein Unterricht nicht in jeder Stunde vollständig. Wenn wegen zu hoher Selbstanprüche Versagensängste drohen, ist daher Gelassenheit durchaus angebracht. Das von Günter Grass den Lehrern empfohlene „Lob des Zweifels“ (Grass 2000) an den eigenen Vollkommensansprüchen gilt auch hier; allerdings hat Grass auch den Schluss gezogen, dass dieses Lob nur gerechtfertigt sei, wenn man daraus fürs Künftige lerne.

#### 6.4.5 Partizipation der Eltern, der Kinder und des kooperierenden Umfeldes

Die UN-BRK betont nicht nur im Bereich Bildung, dass ein zentrales Ziel der Rechte auch von Menschen mit Behinderungen ihre *realen* Mitwirkungsmöglichkeiten in allen je aktuellen Lebensvollzügen ist. Das bedeutet neben formal eingeräumten Partizipationsmöglichkeiten, dass nicht (mehr) Erzieherinnen, Lehrkräfte, ExpertInnen (etwa der Jugendhilfe) oder Verwaltungsangestellte entscheiden, „was das Beste für das Kind“ ist, sondern dass dies die Betroffenen – im Kindesalter die Erziehungsberechtigten – entscheiden. Ohne dass die Wichtigkeit von Beratung und auch die Legitimität geäußerter Bedenken gegen einzelne Haltungen oder

Entscheidungen von Kindern und ihren Eltern in Frage gestellt werden soll, stellt der Partizipationsanspruch doch klar, dass nicht (mehr) eine fürsorgliche und oft überlegen wirkende Haltung gegenüber Eltern von Kindern mit Behinderungen (bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf), sondern eine Haltung „auf gleicher Augenhöhe“ nötig ist.

Das ist nicht einfach zu realisieren, vor allem wenn es sich um mehrfach und unterschiedlich belastete Familien handelt. Deshalb ist es für jede inklusiv arbeitende Kindertagesstätte und jede inklusive Schule wichtig zu prüfen, wie die Partizipation von Kindern und ihren Eltern *real* verwirklicht werden können. Ohne hier konkrete Vorschläge zu machen, sei darauf verwiesen, dass dazu Überlegungen zu einfachen Informationen, zum sprachlichen (fachfremden) Umgang, zu niedrigschwelligen Beratungsorten, zu einfachen Ritualen gegenseitiger Informationen oder zur Beteiligung an innerschulischen Aktivitäten gehören können. Die inklusive Schule zeigt sich also nicht nur bei der Lern- und Erziehungsarbeit aller Kinder und Jugendlichen, sondern auch bei der Partizipation aller Beteiligten, einschließlich der Kinder mit Förderbedarf und ihrer Eltern.

#### 6.5 Handlungsebene Netzwerke und Medien

Die Umsetzung der UN-BRK muss auf jeder Handlungsebene *selbstverantwortlich* verwirklicht werden. Die Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts in den Ländern Europas zeigt jedoch, dass die Vernetzung der unterschiedlichen AkteurInnen und Ebenen und damit der *regelmäßige Austausch über Praxisprobleme* und dabei das Kennenlernen neuer Wege zur Ermutigung und zum Vermeiden falscher Entscheidungen (oder zu deren Revision) beitragen können. Dabei kann zwischen realen Begegnungen und internet-gestützten Kommunikationen unterschieden werden. Reale wären *regionale* Inklusions-AGs, kommunale Netzwerke oder jährliche *landesweite* Tagungen zur Umsetzung der UN-BRK. Auch könnten sich benachbarte einzelne Kollegien als Peer-Schulen miteinander verbinden, um von den Erfahrungen der je anderen Schulen zu lernen.

Auf *nationaler* Ebene finden seit 2009 eine Reihe von Veranstaltungen zur Inklusion fast aller Sozialverbände, Betroffenenorganisationen, Lehrerverbänden und -gewerkschaften und von Stiftungen statt.

<sup>80</sup> Winkler (2010) von Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig hat für Sachsen ein Fortbildungskonzept „für inklusive Bildung“ vorgelegt, das teilweise mit den hier vorliegenden Empfehlungen übereinstimmt. Tiefenpsychologische Qualifizierung ist dabei nicht enthalten. Auch Supervision wird nicht erwähnt.

Das Beispiel des 2009 ausgerufenen schleswig-holsteinischen „Bildungsjahres Inklusion“ mit zahlreichen öffentlichen und halböffentlichen Veranstaltungen und Arbeitsgruppen hat exemplarisch gezeigt, wie durch Transparenz und Partizipation aller – auch skeptischer – AkteurInnen und Medien erfolgreiche Umsetzungsstrategien auch im ländlichen Raum entwickelt werden können. Die Deutsche Unesco hat 2010 eine Expertenkommission zur Begleitung der Umsetzung der UN-BRK im Bereich Bildung geschaffen (Vorsitz: Ute Erdsiek-Rave; vgl. unesco.de). Das nationale Monitoring findet durch das Deutsche Institut für Menschenrechte statt und ist wie alle genannten Einrichtungen im Internet mit entsprechenden Beiträgen aktiv.

Auf *europäischer* Ebene ist vor allem das von der EU und zahlreichen Einzelstaaten finanzierte Netzwerk European Agency for Development in Special Needs Education zu nennen. Darüber hinaus bieten weitere Internet-Anbieter Texte und teilweise interaktive Foren an, so dass offene Fragen erörtert und sachkundige Antworten gefunden werden können (u.a. bidok.uibk.ac.at; netzwerk-inklusion.de; inklusionspaedagogik.de),

Auch den Medien, insbesondere den regionalen und landesbezogenen Printmedien kommt eine wichtige Rolle zu. Empfohlen wird, sie vor größeren Veranstaltungen ausführlich über Sachfragen im Zusammenhang mit der Umsetzung der gemeinsamen Erziehung zu informieren und auf deren Fragen – die die Fragen einer breiten Öffentlichkeit sind – differenziert einzugehen.

## 6.6 Handlungsebene Wissenschaftliche Begleitung und Wissenschaft

Da gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen – aller Schweregrade und Förderbereiche – seit Jahrzehnten in vielen Staaten und Bundesländern praktiziert wird, sind *Schulversuche* zur Klärung der Frage, ob und wie optimale gemeinsame Unterrichtung und Erziehung stattfinden soll, nicht mehr erforderlich. Dennoch gibt es eine Vielzahl von Fragen bei der Implementation einer systemischen und mehr-Ebenenorientierten Inklusionsentwicklung, wie sie in diesem Gutachten vorgeschlagen wird, die in *prozessorientierten wissenschaftlichen Begleitungen* moderiert werden sollten.

Solche Fragen, die von den Akteuren im Prozess selbst entwickelt werden, können sich beispielsweise auf die Zusammenarbeit verschiedener Dienste und deren Finanzierung und Organisation beziehen als auch auf pädagogisch-erzieherische, partizipative, informative oder qualifikatorische Fragen. Sie könnten den Aufbau regionaler Bildungslandschaften unter spezifischer Einbeziehung inklusionsorientierter Fragestellungen begleiten. Da Transparenz, Partizipation und Rechenschaftslegung als zentrale Kriterien erfolgreicher Innovationen anzusehen sind, müssten Lern- und Entwicklungsausgangslagen beschrieben und der Erfolg eingeleiteter integrativer (ganzheitlicher) Fördermaßnahmen geprüft werden.

*Sachsen.* Es wird empfohlen, analog zu der Thüringer Arbeitsstelle eine den Prozess auf Landes- wie auf kommunaler Ebene begleitende Einrichtung Inklusion im Bildungsbereich (Frühförderung und Kita; Schule; berufliche Ausbildung; lebenslanges Lernen) zu schaffen. Ob diese Einrichtung als An-Institut an einer Universität oder beim Landeslehrerbildungsinstitut angesiedelt wird, ist weniger wichtig als die durch klare Zielvereinbarungen vereinbarten Aufgaben, Rechte und Einbindungen.

*Thüringen* wird empfohlen, die „Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht“ durch Zielvereinbarungen mit dem Land zu erweitern, um Frühförderung, Kita-Phase, berufliche Ausbildung und lebenslanges Lernen personell entsprechend auszubauen. Zugleich sollte geprüft werden, ob die bisherige Rechtsform als universitäre Arbeitsstelle für diese Aufgabenerweiterung ausreicht.

Vergleichbare Regelungen bei anderen Schulreformen schließen die methodische Freiheit dieser Einrichtungen ein. Es ist selbstverständlich, dass konkrete Arbeitsergebnisse regelmäßig über das Internet veröffentlicht werden.

Bei Übernahme der prozessorientierten Inklusionsbegleitung sollten diese Einrichtungen jeweils von einem *Beirat* begleitet werden, in dem alle AkteurInnen vertreten sind, also Vertretungen der Bildungs-, Sozial- und Jugendverwaltung, der Kommunen, der Eltern von Kindern mit und ohne Behinderungen, der SchülerInnen, der freien Träger, der Wissenschaft.



Nicht zuletzt scheint es erforderlich, dass an den universitären Standorten beider Bundesländer die *Sonderpädagogiken den fachwissenschaftlichen Diskurs über inklusive Förderansätze* und die Perspektive der Sonderpädagogik als einer von Schulpädagogik unterschiedenen eigenständigen Disziplin nicht nur in der Ausbildung, sondern auch grundsätzlich, also theoriebezogen intensivieren. Denn wenn perspektivisch sonderpädagogische Tätigkeiten grundsätzlich überwiegend oder ausschließlich innerhalb der allgemeinen Schule stattfinden werden, stellt sich die Frage, wie sich *theoretisch* die zahlreichen Bindestrich-Sonderpädagogiken jenseits weniger eher technischer Aspekte begründen und von guter allgemeiner Schulpädagogik unterscheiden. Diese Frage stellt sich auch gegenüber einer *allgemeinen Schulpädagogik und den Fachdidaktiken*, die sich theoretisch bislang kaum um die Bildung von Kindern gekümmert haben, die im allgemeinen Unterricht besonderer Unterstützung bedürfen. Die scharfen Abgrenzungen zwischen Sonderpädagogiken einerseits und allgemeiner Schulpädagogik und den Fachdidaktiken andererseits sind grundsätzlich eher fragwürdig und vorwiegend gemeinsamen Interessen geschuldet. Diese könnten durch *gemeinsame Projekte* – sowohl theoretischer als auch praktischer Art – in eine neue gemeinsame Interessenlage überführt und damit auf ein höheres gemeinsames Niveau entwickelt werden.

## 6.7 Zusammenfassende Kosteneinschätzung für unterschiedliche Kostenträger

Grundsätzlich ist, wie in Abschnitt 4.9 dargestellt wurde, langfristig eine Umstellung der sonderpädagogischen Förderung auf gemeinsame Erziehung in allgemeinen Schulen deutlich gesamtkostenreduzierend. Aber eine Abschätzung der finanziellen Auswirkungen des hier vorgeschlagenen konkreten Inklusionsentwicklungskonzepts für die Länder Sachsen und Thüringen ist aus mehreren Gründen schwierig:

- Falls die Parameter oder auch nur ein Teil von ihnen variiert werden, verändern sich zwingend auch die finanziellen Konsequenzen.
- Die unterschiedlichen Kostenträger (Land, Schulträger Kreis, Schulträger Einzelkommune, freie Träger, Sozialamt, Jugendhilfe, Krankenkassen) werden

vom vorgeschlagenen Inklusionskonzept finanziell unterschiedlich berührt.

- Der Beginn der Maßnahmen und der zeitliche Verlauf ist kostenrelevant – je länger die Umsetzung eingeplant wird, desto geringere jährliche Kostenveränderungen sind anzunehmen.

Deshalb werden Annahmen formuliert, die den Charakter der Plausibilität, auch aufgrund der berichteten Studien anderer Staaten und Bundesländer, für sich in Anspruch nehmen.

1. Die *Auflösung von Sonderkindertagesstätten* und Sondergruppen in allgemeinen Kindertagesstätten bzw. (in Thüringen) an Förderschulen zugunsten der Förderung in Integrationsgruppen allgemeiner Kindertagesstätten ist personell kostenneutral (Beibehaltung der Förderressourcen pro Kind). Entfallen, auch unter Beachtung der demografischen Entwicklung, Sonderkindertagesstätten, entfallen die damit verbundenen Betriebskosten für den Kostenträger.
2. Die Bindung des Umfangs der Finanzierung der *Beförderung* von Kindern mit sinnes-, körperlichen und geistigen Behinderungen an wohnortnahe, entsprechend inklusiv ausgestattete allgemeine Schulen verringert den jährlichen Kostenaufwand durch kürzere Schulwege. Diese Verringerung dürfte im ländlichen Raum größer sein als innerhalb von Städten.
3. Die *Verlagerung der Sonderpädagogik-Stellen für LES aus Förderschulen in allgemeine Schulen* ist kostenneutral; bei Einbeziehung der allgemeinen Schülerkosten und der vorgeschlagenen Einbeziehung der „demografischen Rendite“ kann zugleich die Förderung pro Kind erhöht werden.
4. Die Umstellung der bisherigen in-put-Finanzierung (Feststellungsdiagnostik begründet Ressource) durch *trough-put-Finanzierung* (Grundausstattung bezogen auf gesamte Schülerzahl) im Förderbereich LES und einer damit verbundenen Festlegung einer Ressourcenquote und eines Förderfaktors ist kostenneutral und sichert darüber hinaus, dass keine weiter steigenden Kosten durch weiter wachsende Feststellungsdiagnostik erfolgt.

5. Die *Beibehaltung der Feststellungsverfahren und der Ausstattung* (Lehrkräfte, IntegrationshelferInnen) bei den übrigen Förderschwerpunkten ist kostenneutral, auch bei Berücksichtigung des Wahlrechts auf gemeinsame Erziehung.
6. Die Einrichtung von *regionalen inklusiven Schwerpunktschulen* für SchülerInnen dieser übrigen Förderschwerpunkte, um kurzfristig die Einführung des Rechts auf inklusive Unterrichtung zu sichern, erfordert für die einmalige Einrichtung der Barrierefreiheit (im breitesten Sinne) in solchen Schulen eine Aufstockung der Ausgaben im sächlichen Bereich pro Kreis bzw. kreisfreier Stadt (übernommen vom Land und/oder von den Kommunen/Kreisen). Die Höhe hängt vom Zeitpunkt der Realisierung und von der Zahl der Schulen ab.
7. Durch die jährliche Nichtbildung neuer Klassen in den Förderschulen LES und damit mittelfristig ihr Auslaufen entfallen bei Schließung Personal- und Sachkosten für den SchulträgerInnen (HausmeisterInnen, SchulsekretärInnen, Betriebskosten). Sind Förderschulen neuere Gebäude als bestehende allgemeine Schulen, könnten alternativ diese als Standorte aufgegeben werden; neuere Gebäude erzeugen weniger Reparaturkosten. Je länger Förderschulstandorte (auch bei abnehmenden SchülerInnenzahlen bzw. Klassen) aufrechterhalten werden, desto teurer wird die Umstellungsphase für die SchulträgerInnen.
8. Die vorgeschlagenen *innerschulischen Einrichtungen (time-out-Raum bzw. Schulstation, Zentrum unterstützender Pädagogik)* erzeugen Raumbedarf (zusammen rd. vier Räume). Bei zurückgehenden SchülerInnenzahlen werden in Schulgebäuden weniger Klassenzimmer erforderlich, sodass hier nur kleinere Umbau- und Ausstattungsmaßnahmen nötig werden. Personell erfordern Schulstationen Erzieher- bzw. SozialarbeiterInnenstellen (mögliche KostenträgerInnen: Gemeinde; Jugendhilfe; Land). Das ZuP ist personell kostenneutral, weil und wenn der Vorschlag einer sonderpädagogischen Grundausstattung umgesetzt wird.
9. Die vorgeschlagenen *Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS)* haben Stellen aus unterschiedlichen Dienststellen des Landes (LehrerInnen, Schulpsychol. Dienst) und der Landkreise bzw. kreisfreien Städte (SozialarbeiterInnen/Jugendhilfe, Gesundheitsamt, Arbeitsagentur/Jobcenter. Die Leitungsfunktion (analog zu SchulleiterInnen oder LeiterInnen des Schulpsych. Dienstes besoldet) sollte zusätzlich eingerichtet werden bzw. aus anderen entfallenden Einrichtungen gewählt werden. REBUS regional kann in einer der auslaufenden (Förder-)Schulen eingerichtet werden.
10. Das vorgeschlagene *„Bürgerbüro Inklusion“* als gemeinsame Anlaufstelle für Eltern für Anträge zur Unterstützung ihrer Kinder mit Behinderungen, das einerseits eine Bündelung schon vorhandener Aufgaben verschiedener Institutionen, andererseits in seiner Beratungs-, Informations und Konfliktmanagementfunktion eine neue Aufgabe ist, verlangt seine Einrichtung in einem öffentlichen, niedrigschwelligen Gebäude und ist auf dieser Ebene kostenneutral (auch kann es räumlich mit REBUS verbunden werden, institutionell ist es getrennt gedacht). Personelle und betrieblich laufende Kosten sind je nach Größe des Einzugsgebietes zu beurteilen (von mehr als ein bis zwei Personen für Beratung, Antragsannahme, Vermittlung an die zuständigen Ämter, Rückgabe und für Konfliktmanagement ist nicht auszugehen. Diese Tätigkeiten können durch Abstimmung zwischen den Ämtern auch delegiert werden). Im gleichen Gebäude kann auch die vorgeschlagene Beratungs- und Konfliktstelle Inklusion (Ombudsstelle) eingerichtet werden; diese kann jedoch auch dem Behindertenbeauftragten zugeordnet werden.
11. Die *inklusive Qualifizierung des pädagogischen Personals* durch Fortbildung im Prozess, ModeratorInnenausbildung, Erzieher- und LehrerInnenausbildungsreform und Weiterbildungsangebote verlangt vom Land für eine mehrjährige Phase der Implementation zusätzliche Kosten vor allem im Bereich der Fortbildung. Angestrebt werden sollte, dass in jedem Kreis bzw. Kreisfreier Stadt die fachliche Kompetenz vor allem im Förderschwerpunkt LRS sowohl bei den inklusiv arbeitenden SonderpädagogInnen als auch bei den Regelschullehrkräften (vgl. Abschnitt 6.4.2), aber auch dem schulärztlichen und schulpsychologischen Personal systema-

tisch erhöht wird. Das hat zugleich positive Auswirkungen für modernen, die Lernausgangslagen und Lernerfolge aller SchülerInnen steigenden guten Unterricht.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass einerseits eine Reihe von bisherigen Kostenaufwendungen abnimmt, andere gleich bleiben, einige zunehmen, vor allem im Bereich der Fortbildung, die jedoch auch ohne inklusive Bildung für einen modernen, effektiven Unterricht unter Bedingungen von Heterogenität notwendig sind.

Bei einer Gesamteinschätzung kann also davon ausgegangen werden, dass einerseits für die SchulträgerInnen und regionalen KostenträgerInnen der Paradigmenwechsel hin zur Inklusion kostengünstiger ist bzw. dadurch zugleich zukunftsfähige neue Einrichtungen ermöglicht werden. Für das Land als Träger der pädagogischen Personalkosten ist von einer mittelfristigen Kostenneutralität, kurzfristig für Fort- und Weiterbildung von zusätzlichen Aufwendungen auszugehen. Langfristig werden auch die Landeskosten aufgrund demografischer Entwicklungen sinken.

Diese Bewertung, orientiert an den empfohlenen Einzelpunkten, stimmt mit der allgemeinen Einschätzung internationaler und nationaler bildungsökonomischer Einschätzungen über die geringeren Gesamtkosten bei inklusiver Bildung gegenüber solchen in Sondereinrichtungen überein (vgl. Abschnitt 4.9), kann durch die Differenzierung je nach Einzelmaßnahme nach Kostenträger und nach Einspareffekt und Zusatzkosten im Einzelnen differenzieren. Es ist Aufgabe der Bundesländer Sachsen und Thüringen und ihrer Landkreise bzw. kreisfreien Städte, in ihren Aktionsplänen konkrete Gesamtkostenberechnungen – auch in Bezug auf die gegenwärtigen Gesamtaufwendungen – zu erarbeiten.

## 7 ZUSAMMENFASSUNG DER WICHTIGSTEN EMPFEHLUNGEN ZUR PRAKTISCHEN UMSETZUNG INKLUSIVER ENTWICKLUNGEN IN SACHSEN UND THÜRINGEN

Im Folgenden werden nur die wichtigsten Empfehlungen zusammenfassend dargestellt. Ihre Begründungen, Differenzierungen und weitere Vorschläge sind den jeweiligen Abschnitten zu entnehmen. Mit der Verwirklichung der gesamten Empfehlungen ab Schuljahr 2011/12 kann in beiden Bundesländern bis 2018 ein Inklusionsanteil von 85% erreicht werden.

Es wird empfohlen:

1. Die Umsetzung der UN-BRK wird als inklusive Bildung von der Frühförderung und Kindergartenerziehung über Schule und Ausbildung bis zum lebenslangen Lernen als ein *systemischer Prozess* verstanden, bei dem mehrere Ebenen und HandlungsakteureInnen miteinander verbunden sind. Die Inklusionsentwicklung fördert die bessere Qualifikation und baut soziale Benachteiligungen ab.
2. Ein *Aktionsplan Inklusion* wird durch das Land mit einer Zeitperspektive bis 2018 erarbeitet, in dem alle Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK, die Verantwortlichkeiten, Zeitschritte und Gesamtkosten enthalten sind.
3. Das Land richtet einen *Beirat Inklusion* ein, dem die VertreterInnen aller AkteureInnen und Betroffenen angehören der die Umsetzung begleitet.
4. Die *Frühförderung* wird ausgebaut. Vorschulkinder mit Behinderungen (im Sinne der SGB) werden mittelfristig durchweg in *integrativen Kindergarten-Gruppen* gefördert.
5. Das *Schulgesetz* enthält das *uneingeschränkte Recht des schulpflichtigen Kindes mit Behinderungen* (bzw. mit Förderbedarf jeden Förderschwerpunktes) auf gemeinsame Unterrichtung und Erziehung in der allgemeinen wohnortnahen Schule bis zum Ende der Schulpflichtzeit. Auch die nachgeordneten Verordnungen und Regelungen werden inklusionsbezogen überarbeitet.
6. In den *Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung (Verhalten) und Sprache (LES)* wird auf *Feststellungsdiagnostik* verzichtet. Die allgemeinen Schulen erhalten je nach gesamtlicher Zahl ihrer SchülerInnen für diese Förderung eine sonderpädagogische *dauerhafte Grundausstattung* (feste Stellen). Zeitgleich entfällt jahrgangsweise die Einrichtung neuer Klassen in diesen bisherigen Förderschulen (Auslaufen der Förderschulen LES).
7. Für die übrigen Förderschwerpunkte bleibt die *Feststellungsdiagnostik* erhalten, wird allerdings in Bezug auf ihre Standards, auch im Vergleich zu anderen Ländern, überprüft. Es wird davon ausgegangen, dass innerhalb von fünf Jahren nach Einführung des Wahlrechts auf gemeinsame Erziehung die Kinder bzw. ihre Eltern zu etwa 50% für inklusive wohnortnahe Unterrichtung und Erziehung plädieren. In jedem Landkreis bzw. kreisfreien Stadt sind daher personell, baulich und durch weitere Ausstattungen allgemeine Schulen – Grundschulen und Sekundarschulen – als Schwerpunktschulen auszustatten. Dies schließt die inklusive Unterrichtung in anderen Schulen mit Zustimmung aller Beteiligten nicht aus.
8. Die *Unterrichtsstundenverpflichtung* in Förderschulen und in allgemeinen Schulen ist gleich. Sie wird angeglichen an die allgemeine Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften in der allgemeinen Schule.
9. *Finanzierung*. Das gegenwärtige Doppelsystem sonderpädagogischer Förderung – mehrheitlich in Förderschulen und minderheitlich in allgemeinen Schulen – ist die teuerste Finanzvariante, vor allem für die SchulträgerInnen und die KostenträgerInnen der SchülerInnenbeförderung. Bei Kostenneutralität im personellen pädagogischen Bereich – Verlagerung der Sonderpädagogik-Stellen – ergeben sich durch die wohnortnahe inklusive Unterrichtung und die Schließung oder Umnutzung von Förderschulen deutliche Kostenverringerungen, bei Steigerung der pädagogischen Qualität. Diese Einsparungen sollen u.a. für die *Einrichtung von Regionalen Beratungs-*

und Unterstützungszentren (REBUS) für Kinder und Jugendliche mit emotionalem und sozialem Förderbedarf verwendet werden.

10. Die Personalausstattung für LES und für die übrigen Förderschwerpunkte wird durch eine *landesweite Quote* gesichert, die an die gesamte SchülerInnenzahl gebunden ist. Diese Quote soll sich an vergleichbaren Flächenländern (unter Abzug von Kindern mit Migrationshintergrund) orientierten und schrittweise erreicht werden. Die Schulamtsbezirke bzw. Direktorien verteilen diese Ressource nach vereinbarten *Sozialfaktoren* der jeweiligen Einzelschule. Für LES werden 4%, für die übrigen Förderschwerpunkte zusammen 2% vorgeschlagen.
11. Trotz mittelfristig weiterem SchülerInnenrückgang soll die *sonderpädagogische Ressource erhalten bleiben* und damit *pro Kind mehr Förderung* als gegenwärtig zur Verfügung stehen („demografische Rendite“).
12. In jedem Landkreis bzw. jeder kreisfreien Stadt (ggf. auch in Verbänden) wird ein *Aktionsplan Inklusion* und ein *Beirat Inklusion* analog der Landesebene eingerichtet.
13. In jedem Landkreis bzw. jeder kreisfreien Stadt (ggf. auch in Verbänden) wird ein interdisziplinäres und niedrigschwelliges „*Bürgerbüro Inklusion*“ eingerichtet, das als Beratungsort, Ort aller Anträge von Eltern von Kindern mit Behinderungen (Sozialamt, Schulamt, Jugendhilfe, Krankenkasse) zur Unterstützung von inklusiver Bildung, ihrer Bearbeitung und ggf. auch als Konfliktregelungsstelle dient.
14. Die *Schulnetzplanung* der Landkreise und kreisfreien Städte wird, unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung und des Rechts der Kinder auf gemeinsame Erziehung, längerfristig angelegt und in deren Verantwortung gelegt, unter der Voraussetzung der Sicherung landesweiter Vorgaben für Abschlüsse und Qualitätsentwicklung.
15. Alle *Einzelschulen* nehmen inklusive Bildung in ihr *Leitziel* auf und übersetzen dies in ihr konkretes *Schulprogramm*. Jede Schule erhält ein *Zentrum unterstützender Pädagogik (ZuP)*, das die sonderpädagogische und, soweit vorhanden, sozialpädagogische Arbeit organisiert und in die Schulsteuerung eingebunden ist. Die Einzelschule strebt die Einrichtung einer *time-out-Einrichtung* (Schulstation, Oase, Trainings-Raum) an.
16. In die *Ausbildung aller ErzieherInnen und Lehrkräfte* wird ein *Grundmodul „Inklusion/Lernen und Entwicklung unter Bedingungen von Heterogenität“* prüfungsrelevant eingeführt.
17. Es wird ein neues *integriertes Schwerpunktfach Sonderpädagogik LES* sowohl in das Lehramt Sonderpädagogik als auch als Zweitfach in allen übrigen Lehrämtern eingeführt.
18. Die *praxisnahe und prozessorientierte Erzieher- und LehrerInnenfortbildung* wird durch regionale Inklusions-AGs, durch Hospitationen und Peer-Peer-Lernen und durch die dafür nötige Qualifizierung von ModeratorInnen nachhaltig etabliert. Für alle Personen, die neu inklusiv arbeiten, ist ein größeres Fortbildungsmodul im Rahmen der Arbeitszeit verbindlich.
19. Der Prozess der Umsetzung inklusiver Bildung auf allen Ebenen wird durch eine *prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung* unterstützt.
20. Der verpflichtende zweijährliche *Bericht des Landes zur Inklusion (Monitoring)* wird im Internet veröffentlicht, unter Beteiligung aller AkteureInnen und der Medien öffentlich diskutiert und für Anregungen zur weiteren Entwicklungen im Land genutzt.

## 8 LITERATUR

### A

**Aab, Johanna / Tilo Pfeiffer / Helmut Reiser / Hans Georg Rockemer:** Sonderschule zwischen Ideologie. München 1974.

**Abé, Ilse / Holger Probst / Susanne Graf u.a.:** Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973.

**Ahrbeck, Bernd / Willmann, Marc (Hrsg.):** Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Stuttgart 2009

**Aichele, Valentin:** Monitoring – unverzichtbarer Beitrag zur staatlichen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte 2010 ([www.institut-fuer-menschenrechte.de](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de)). (Auch in leichter Sprache)

**Arnhold, Grit:** Kleine Klassen – große Klassen. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 2005.

**Arnold, Karl-Heinz:** Von den Schwierigkeiten der Diagnostik „verhaltensgestörter“ Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.), a.a.O., 2004, 24-36.

**Arnold, Karl-Heinz / Graumann, Olga / Rakhkochkine, Anatoli (Hrsg.) (2008).** Handbuch Förderung. Weinheim und Basel: Beltz.

### B

**Bächtold, A.:** Die Bedeutung lokalspezifischer Ausprägungen des Schulsystems für das Gelingen oder Misslingen integrativer Prozesse in Integrationsklassen. In Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik, 5. Aufl., Weinheim und Basel 1999, 307-314.

**Baudisch, Wilfried / Bröse, Bodo / Samski, Chananim Samsowitsch:** Hilfsschulpädagogik. Berlin 1987.

**Baudisch, Wilfried:** Effektive Bedingungen und Wege für die Bildung und Erziehung physisch-psychisch geschädigter Kinder und Jugendlicher. In: Die Sonderschule 1/1989, 5-10.

**Baumert, Jürgen:** Die Schwächsten brauchen die besten Lehrkräfte. In: Erziehung und Wissenschaft, H. 10/2010, 28 f.

**Baumert, Jürgen / Artelt, Cordula:** Bildungsangst und Schulstruktur. Einheitlichkeit und Individualisierung. In: Pädagogische Führung 4, 2003, 188-192.

**Beck-Gernsheim, Elisabeth:** Auf dem Weg in die postfamiliale Familie. In: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M. 1994, 115-138.

**Begemann, Ernst:** Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970.

**Ber-KitaG:** Kindertagesbetreuungsgesetz (KitaG) vom 19. 10. 1995 in der Fassung vom 14. 10. 1998.

**Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg:** REBUS – Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg. Hamburg Juli 2001.

**Berger, Marianne / Berger, Lasse:** Portfolio in Vorschule und Schule. Bremen 2007.

**Ber-KitaG:** Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz) vom 19. 10. 1995 in der Fassung vom 14. 10. 1998.

**Bertelsmann-Stiftung:** Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme. [www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de), 2010.

**Bertelsmann-Stiftung:** Inklusion – Einschätzung nach Parteiloyalität. Befragung von Infratest dimap März 2010.

**Besonderheiten der geistigen Entwicklung von Hilfsschülern.** Berlin (Volk und Wissen) 1972.

**Bildungsbericht:** Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin 2010.

**Bmas (Bundesministerium für Arbeit und Soziales):** UN-Behindertenrechtskonvention unter [www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a/729\\_un\\_konvention.pdf](http://www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a/729_un_konvention.pdf).

- Bless, Gérard:** Zur Wirksamkeit der Integration. Bern, Stuttgart, Wien 1995.
- Bless, Gérard / Klaghofer, Rudolf:** Begabte Schüler in Integrationsklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik (37), H. 2, 215-222.
- Bos, Winfried:** Kleine Klassen bringen wenig. In: Der Tagespiegel v. 24. 4. 2010, 7.
- Bra-Integrationshelfer:** Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie. Rundschreiben an Kreise und kreisfreie Städte: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche, 10. 1. 2008.
- Bre-Inklusion:** Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen: Entwicklungsplan Inklusion. Juni 2010.
- Brokamp, Barbara:** Beispiel für die Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft aus der Region Köln/Bonn. In: Stein, Anne-Dore u.a. a.a.O. 2010, 120-124.
- Bronfenbrenner, Uri:** Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Landesstelle Bayern:** Eine neue Schule für Bayern. Nittendorf 2009.
- D**
- Demmer, Marianne:** Aus den Pisa-Studien lernen: Warum ein inklusives Schulsystem mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien begründet werden kann. In: Hinz, Andreas / Ingrid Körner / Ulrich Niehoff (Hrsg.), a.a.O. 2010, 130-142.
- Demmer-Dieckmann, Irene:** Wie gestalten wir Lehre in Integrationspädagogik im Lehramt wirksam? In: Stein, Anne-Dore / Krach, Stefanie / Niedick, Imke (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010, 257-269.
- Deppe-Wolfinger, Helga / Preuss-Lausitz, Ulf:** Zwanzig Jahre Integrationsforschung: Aufbrüche, Ansprüche, Widersprüche. In: Demmer-Dieckmann, Irene / Textor, Annette, a.a.O. 2007, 229-238.
- Deutscher Behindertenrat:** Forderungen für einen Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin, Mai 2010.
- DifM (Deutsches Institut für Menschenrechte):** Stellungnahme der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Stellung der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb der deutschen Rechtsordnung und ihre Bedeutung für behördliche Verfahren und deren gerichtliche Überprüfung, insbesondere ihre Anforderungen im Bereich des Rechts auf inklusive Bildung nach Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin August 2010. vgl. monitoring-stelle@institut-fuer-menschenrechte.de
- Die Auswahl der Kinder für die Hilfsschule.** Berlin (Volk und Wissen) 1974.
- Dohmen, Dieter / Fuchs, Kathrin:** Kosten und Erträge ausgewählter Reformmaßnahmen. Gutachten im Auftrag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Nr. 44 Berlin, Januar 2009.
- Dohmisch, Rainer:** Finnland – Qualitätsmerkmale der Gemeinschaftsschule (Peruskoulu). Warum Finnland die Schule für alle einführt und gerade deshalb erfolgreich ist. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel 2008, 25-33
- Dönges, Christoph:** Der Begriff sonderpädagogischen Förderbedarfs und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Sonderpädagogische Förderung heute (55), H. 3/2010, 319-327.
- Dorrance, Carmen:** Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Bad Heilbrunn 2010.
- Drave, Wolfgang/ Rumpler, Franz / Wachtel, Peter (Hrsg.)** (2000). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Würzburg: Ed. Bentheim.
- Dumke, Dieter / Schäfer, Gerhard:** Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen. Weinheim 1993.

## E

**Ebel, Christian / Müncher, Angela:** Gemeinsam lernen – mit und ohne Behinderung. In: Bertelsmann-Stiftung, Podium Schule 1.10, 1-3.

**Eberwein, Hans / Sabine Knauer (Hrsg.):** Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim und Basel 2009.

**Erdziek-Rave, Ute:** Ein System unter Druck. Aufgaben für die Politik. In: Hinz, A. / I. Körner / U. Niehoff (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg 2010, 311-318.

**European Agency:** Special Needs Education. Country Data 2008. Odense / Brüssel 2009. Vgl. auch unter [www.european-agency.org/country-information](http://www.european-agency.org/country-information).

**Ev. Kirche von Westfalen:** Für eine gute Schule in einem gerechten Schulsystem. 30. März 2009.

## F

**Fend, Helmut:** Qualität im Bildungswesen. Weinheim und München 1998.

**Feyerer, Ewald:** Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck und Wien 1998.

**Feyerer, Ewald / Prammer, Wilfried:** Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Weinheim und Basel 2003.

## G

**GA 2010-Sa:** Antwort auf Große Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Sächsischen Landtag, Drs. 5/3025 v. 7. 9. 2010.

**Gew Bund:** Erklärung zur Überarbeitung der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Frankfurt/M. Januar 2009.

**Grass, Günter:** Der lernende Lehrer und das Prinzip Zweifel. In: Gemeinnützige GEsellschaft Gesamtschule: Prinzip Zweifel – ein pädagogischer Grundwert. Die Blaue Reihe 52, Aurich 2000.

## H

**Haeberlin Urs /Bless, Gérard / Moser, Urs / Klaghofer, Richard:** Integration der Lernbehinderten. Bern und Stuttgart 1990.

**Hagerty, Samuel:** Resources. In: OECD (Ed.): Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools. Paris 1995, 77-81.

**Harazd, Bea:** Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihre Zusammenhang zur Schulqualität. In: Berkemeyer, Nils / Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter / McElvany, Nele / Schulz-Zander, Renate (hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 16. Weinheim und München 2010, 261-288.

**Heyer, Peter / Preuss-Lausitz, Ulf / Zielke, Gitta:** Wohnortnahe Integration. Das Uckermark-Modell. Weinheim und München 1990.

**Heyer, Peter / Preuss-Lausitz, Ulf / Schöler, Jutta (Hrsg.):** „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997.

**Heyer, Peter / Bannach, Michael / Korfmacher, Edelgard / Peters-Brose, Susanne / Widmer-Rockstroh, Ulla:** Integrationspädagogische Fortbildung – Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. In: Heyer, Peter u.a., a.a.O 1997, 99-122.

**Hildes Schmidt, A. / Sander, A.:** Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel 1996, 115-134.

**Hinz, Andreas:** Heterogenität in der Schule. Hamburg 1993.

**Hinz, Andreas:** Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41-74.

**Hinz, Andreas / Ingrid Körner / Ulrich Niehoff (Hrsg.):** Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. (Lebenshilfe-Verlag) Marburg 2010.

**Hirschberg, Marianne:** Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Deutsches Institut für Menschenrechte, Positionen 3/2010, 1-4. Auch unter [www.institut-fuer-menschenrechte.de](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de).



- Hoffmann, Georg:** Classroom Management: Anleitung zur Verhaltensmodifikation in der Schule. In: Preuss-Lausitz, Ulf, a.a.O. 2004, 65-78.
- Honig, Michael-Sebastian:** Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M. 1999.
- K**
- Kelle, Helga / Tervooren, A. (Hrsg.):** Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und München 2008.
- Killus, Dagmar / Bensen, Martin:** Hilfen für Schüler in schwierigen Problemlagen. Externe Evaluation der Einrichtung Regionaler Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg. Dortmund (Institut für Schulentwicklungsforschung) 2000.
- Kleinlosen, Eberhard:** Tutoren fördern. Vielseitige Lernerfahrungen für alle: Das LernZentrum am AMG Beckum. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel 2008:110-124.
- Klemm, Klaus:** Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung Gütersloh 2009. Im Netz unter [www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de).
- Klemm, Klaus / Preuss-Lausitz, Ulf:** Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin 2008. Auch unter: [www.laenger-gemeinsam-lernen.de](http://www.laenger-gemeinsam-lernen.de).
- Kornmann, Reimer / Kornmann, Aline:** Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik H. 7/2003, 286-289.
- Köbberling, Almut / Reichert, Gabriele:** Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in der Arbeit mit schwierigen Kindern. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.), a.a.O. 2004, 167-179.
- Köbberling, Almut / Wilfried Schley:** Sozialisation und Entwicklung von Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim und München 2000.
- Krach, Stefanie:** Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe durch stadtteilorientierte Netzwerkarbeit. In: Stein, Anne-Dore u.a. a.a.O. 2010, 78-88.
- Kreienbaum, Maria Anaa / Urbaniak, Tamina:** Jungen und Mädchen in der Schule. Berlin 2006.
- Krohne, Julia / Tillmann, Klaus-Jürgen:** Förderung statt Selektion. Zur Wirksamkeit des Sitzenbleibens. In: Schulmanagement H. 3/2006, 8-10.
- Kultusministerkonferenz,** Statistische Veröffentlichungen Nr. 185. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Bonn, April 2008.
- Kultusministerkonferenz,** Statistische Veröffentlichungen Nr. 189. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Berlin März 2010a.
- Kultusministerkonferenz:** Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung. Stand 29. 4. 2010 als Vorlage zum KMK vom 21./22.6.2010 (2010b).
- L**
- Lebenshilfe** (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.): Gemeinsames leben braucht gemeinsames Lernen in der Schule. Marburg, April 2009.
- Lehmann, Rainer / Ellen Hoffmann (Hrsg.):** BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen. Münster u.a. 2009.
- Lewis, Darrell R. / Bruininks, Robert H. / Thurlow, Martha:** Cost Analysis for District Level. In: Journal of Educational Finance 14 (Spring) 1989, 466-483.
- Liebers, Katrin:** Sonderpädagogik und Sonderschulwesen der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In: Heyer, Peter / Preuss-Lausitz, Ulf / Schöler, Jutta (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997, 53-78.

## M

**Matt**, Hedwig / Koller-Hesse, Sabine: Kinder mit schweren Behinderungen gehören dazu. Gemeinsamer Unterricht an einer Berliner Grundschule. Konzepte und Erfahrungen. In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.), a.a.O. 2010, 253-266

**Matzner**, Michael / Tirschner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel 2008.

**Meijer**, Cor W. (Hrsg.): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. Middelfart 1999.

**Meijer**, Cor W. (Ed.): Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Middelfart September 2001. Deutsche Fassung: Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht. European Agency, Middelfart März 2003 (vgl. auch [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

**Meiner**, Christiane / Merten, Roland / Huth, Christoph: Thüringer Kindersozialbericht. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Jena. Hrsg. SPD Landtagsfraktion, 2009.

**Meyer**, Meinert A.: Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: Pädagogik 10/2003, 36-43.

**Meyer**, Meinert A. / Hilbert Meyer: Totgesagte leben länger! Oder: Hat es in der Allgemeinen Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben? In: Wischer, Beate / Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim und München 2009, 97-128.

**Möckel**, Andreas: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart 1988.

**Muñoz**, Venor: Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. UN-Doc. A/HRC/4/29 v. 19. 2. 2007 und A/HCR/10/48 vom 26.. 1. 2009.

**Müller**, Frank J.: Verteilung von Armut im Primarbereich in Berlin. In: [www.inklusion-online.de](http://www.inklusion-online.de), Nr. 4/2010.

**Müller-Hill**, Benno: Tödliche Wissenschaft. Die Aussonderung von Juden, Zigeunern und Geisteskranken 1933-1945. Reinbek 1984.

**Myklebust**, J.D.: Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education (33) No. 2/2006, 76-81.

## N

**Nevermann**, Christiane: Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: **Preuss-Lausitz**, Ulf (Hrsg.), a.a.O. 2004, 125-139.

**Nolting**, Hans-Peter: Störungen in der Schulklasse. Weinheim und Basel 2002.

## O

**Opp**, Günther: Positive Peerkultur. In: Opp, Günther / Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2009, 538-545.

## P

**Pfister**, Gertrud / Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Frankfurt/M. (Grundschulverband) 1993.

**Platter**, Julia: Rechtsfragen zur Implementation der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in das brandenburgische Landesrecht. Parlamentarischer Beratungsdienst, Landtag Brandenburg. September 2010.

**Petillon**, Hanns: Der unbeliebte Schüler. Braunschweig 1978.

**Poscher**, Ralf / Langer, Thomas / Rux, Johannes: Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung. GEW Bund Hauptvorstand, Frankfurt/M. Oktober 2008.

**Prenzel**, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.

**Prenzel**, Annedore: Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K. / U. Schwert (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster 2005, 19-36.

**Prenzel**, Manfred: Nicht schlauer, nur älter. Warum Sitzenbleiben nicht hilft. In: Die Zeit Nr. 46, 10. 11. 2005, S. 81.

- Preuss-Lausitz**, Ulf / Tobias Rülcker / Helga Zeiher (Hrsg.): Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim und Basel 1990.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Gender Patchwork. Fremd- und Selbstbilder der Geschlechter im Umbruch. In: Zeiher, Helga / Peter Büchner / Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim und München 1996, 189-206.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Erfahrungen fördern Akzeptanz – Elternmeinungen zur gemeinsamen Erziehung. In: Heyer, Peter u.a., a.a.O., 1997a, 151-170.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Erfahrung und Kooperation befördern Integration – Lehrermeinungen zum gemeinsamen Unterricht. In: Heyer u.a., a.a.O., 1997b, 123-150.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Integration und Toleranz. Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Heyer, Peter u.a., a.a.O., 1997c, 171-204.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Integrationskonzept des Landes Brandenburg. In: Heyer, Peter u.a., a.a.O. 1997d, 15-31.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Von der Hilfsschule zur solidarischen Integration. Soziale Ungleichheit zwischen Biologismus und neuer Pluralität. In: Frommelt, Bernd / Klemm, Klaus / Röser, Ernst / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.). Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim und München 2000a, 81-92.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischen Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt/M. 2000b.
- Preuss-Lausitz**, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel 2004.
- Preuss-Lausitz**, Ulf (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel 2005.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Gerechtigkeit durch Integrationspädagogik. In: Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster, New York, München, Berlin 2007, 72-77.
- Preuss-Lausitz**, Ulf (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ende der Schulkrise? Weinheim und Basel 2008a.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Aggressive Jungen, depressive Mädchen. Der Beitrag der schulischen Erziehungshilfe bei der Suche nach zukunftsfähigen Geschlechterrollen in demokratischen Gesellschaften. In: Reiser, Helmut / Dlugosch, Andrea / Willmann, Marc (Hrsg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hamburg 2008b.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Integrationsforschung. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik, 7. Aufl. Weinheim und Basel 2009a, 458-470.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine, a.a.O. 2009b, 514-524.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Rezension von: BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“. Münster u.a. 2009. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (60) H. 11/2009c, 467f.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Jungen – Verlierer im modernen Bildungssystem? In: Opp, Günther / Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2009d, 546-554.
- Preuss-Lausitz**, Ulf: Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung. In: Grundschulmagazin, H. 4/2010, 50-52, H. 5/2010, 47-49, H. 6/2010, 45-47.
- Projektgruppe Integrationsversuch** (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Weinheim 1988.

## R

- Ramseger**, Jörg: Kleine Klassen – bessere Leistungen? Zum Widerspruch zwischen pädagogischer Alltagserfahrung und empirischer Schulforschung. In: Erziehung und Wissenschaft 3/2007, 30-31.
- Rawls**, John: Gerechtigkeit als Fairness. Freiburg und München 1977.

**Reiser, Helmut / Willmann, Marc / Urban, Michael:** Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn 2007.

**Rudnick, Martin (Hrsg.):** Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin 1990.

**Riedel, Eibe:** Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen NRW e.V., Dortmund und Sozialverband Deutschland e.V. Berlin, Januar 2010.

**Riedo, Dominicq (2000):** „Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...“. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

## S

**Sa-Bildungsplan:** Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. 2006.

**Sa-KM 25. 1. 2010:** Antwort auf Antrag der Fraktion der SPD, Drs. 5/781 „Umsetzung Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“.

**Sa-KM 25. 2. 2010:** Antwort auf Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, Drs. 5/1150 „UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen“.

**Sa-KM 7. 9. 2010:** Antwort auf Große Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, Drs. 5/3025 „Integration und Inklusion im sächsischen Schulwesen“.

**Sa-KM 8. 11. 2010:** Brief des KM Wöller an die Lehrerinnen und Lehrer der öffentlichen Förderschulen im Freistaat Sachsen: „Förderschulen sind unverzichtbar“.

**Sa-SchG:** Schulgesetz des Freistaats Sachsen vom 19. 2. 2004, veröff. am 16. 7. 2004.

**Sa-SchIVO:** Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (Schulintegrationsverordnung SchIVO), 3. 8. 2004.

**Sa-Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen:** 4. Regionalisierte Bevölkerungsprognose bis 2020.

**Sa-Unterrichtsverpflichtung:** VwV-SMK Unterrichtsverpflichtung v. 7. 8. 2003.

**Salend, Spencer J. (1999):** The consequences on inclusion for students with and without handicaps and their teachers. In: Remedial and Special Education (20), 114-126.

**Sander, Alfred:** Zur ökosystemischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Berlin 1987, 207-221.

**Sander, Alfred:** Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, Hans /Knauer, Sabine (Hrsg.). Integrationspädagogik<sup>7</sup>, Weinheim und Basel 2009, 99-108.

**Sasse, Ada / Schulzeck, Ursula:** Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts an den allgemein bildenden Schulen Thüringen. (Skript) Erfurt 2008.

**Sasse, Ada / Schulzeck, Ursula:** Erste Fortschreibung der Expertise „Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts an den allgemein bildenden Schulen in Thüringen“. Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht. Erfurt (Skript) März 2009.

**Schöler, Jutta:** Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen in Integrationsklassen. In: Dies.: Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim und Basel 2009, 154-159.

**Schümer, Gundel:** Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel / Klaus-Jürgen Tillmann / Manfred Weiß (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden 2004, 73-116.

**Seitz, H.:** Demografischer Wandel in Sachsen. EUV Frankfurt/O., März 2004.

**Sozialverband Deutschland:** Positionspapier UN-Konvention umsetzen – inklusive Bildung verwirklichen. Berlin, März 2009.

**Statistisches Bundesamt:** 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung 2009-2060. www.-genesis.destatis.de, 2010.

**Statistisches Landesamt Freistaat Sachsen:** Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen. Förderschulen, Schuljahr 2009/10. B I 6 –j/09. Auch unter www.statistik.sachsen.de.

- Staats, Melanie** (Projektleitung): Externe Evaluation der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg. Abschlussbericht Hamburg (Rambøll Management) Januar 2008.
- Stein, Anne-Dore / Krach, Stefanie / Niediek, Imke** (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010.
- Stechow, Elisabeth von / Christiane Hofmann** (Hrsg.): Sonderpädagogik und Pisa. Bad Heilbrunn 2006.
- StEG-Konsortium (Hrsg.)**: Ganztagschule: Entwicklungen und Wirkungen. Frankfurt 2010. (vgl. auch [www.projektsteg.de](http://www.projektsteg.de))
- T**
- Tent, Lothar u.a.**: Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung (17), H. 1/1991, 3-13.
- Tent, Lothar u.a.**: Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (42), 1991, 289-320.
- Textor, Annette**: Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Bad Heilbrunn 2007.
- Thiel, Alice / Teubert, Hilke / Kleindienst-Cachay, Christa**: Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Baltmannsweiler 2006.
- Tillmann, Klaus-Jürgen / Beate Wischer**: Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik H. 3/2006, 44-48.
- Thür-Bildungsplan 1-10**. Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Berlin 2008.
- Thür-FGS**: Thüringer Förderschulgesetz, 1992, in der Fassung von 30. 4. 2003.
- Thür-Sonderpädagogische Empfehlung**: Fachliche Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung in Thüringen. Kultusministerium, Erfurt Mai 2008.
- Thür-nelecom**: Thüringer Bildungsmodell neue Lernkultur in Kommunen. [www.nelecom.de/](http://www.nelecom.de/). 2010.
- Thür-SchG-Gesetzentwurf**: Gesetz zur Änderung des Thüringer Schulgesetzes und des Thüringer Gesetzes über die Finanzierung der staatlichen Schulen.
- Thür-Moderatoren**: Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Thüringer Kultusministerium, dem Thüringischen Landkreistag und dem Gemeinde- und Städtebund sowie der LIGA der Freien Wohlfahrtspflege in Thüringen (zur Finanzierung von Moderatoren für die Implementation des Bildungsplans bis 10 Jahre). 19. 9. 2008.
- Thür-SoFöV**: Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung. 6. 4. 2004.
- Thür-SchFTG**: Gesetzentwurf: Thüringer Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft. Dr. 5/1566 v. 29. 9. 2010.
- Thür-SchG**: Thüringer Schulgesetz v. 6. 8. 1993, Fassung v. 10. 3. 2005.
- Thür-VVOrgS1011**: Organisation des Schuljahres 2010/2011.
- Thür-Statistikstelle**: Statistikstelle des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Eckdaten Schulstatistik 2009/10.
- Thür-Statistisches Landesamt**: Geburten, Schülerstatistik. 2010.
- U**
- Unesco**: Österreichische Unesco-Kommission: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung vom Juni 1994, Wien 1996. Auch unter [www.bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html](http://www.bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html).
- V**
- Vernooij, Monika** (unter Mitarbeit von Anne Harich): Zur Situation und Weiterentwicklung der (Sonderpädagogischen) Förderzentren in Thüringen. (Universität) Würzburg, Januar 2010.
- W**
- WHO** (World Health Organisation) (2010). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). [www.who.int](http://www.who.int).
- Willmann, Marc**: Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) in der Hansestadt Hamburg. In: Reiser, Helmut u.a., a.a.O. 2007, 247-286.

**Winkler**, Cornelia: Aktionsplan Fortbildung für inklusive Bildung. (Institut für Förderpädagogik Universität Leipzig). Dezember 2010.

**Winter**, Felix: Mit dem Portfolio in heterogenen Gruppen arbeiten. In: Heyer, Peter / Sack, Lothar / Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Frankfurt/. 2003, 284-289.

**Wirszing**, Daniel / Trisler, Anna / Weichert, Willibald: Wie entwickelt sich die Persönlichkeit von Kindern in einem stark heterogenen Schulumfeld? In: Zeitschrift für Heilpädagogik H 4/2007, 144-153.

**Wocken**, Hans: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne / Schnell, Irmgard (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und München 1998, 37-52.

**Wocken**, Hans: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. In. Z. f. Heilpädagogik H. 12/2000, 492-503.

**Wocken**, Hans: Fördert Förderschule? In: Demmer-Dieckmann, Irene / Textor, Annette, a.a.O. 2007, 35-60.

**Wocken**. Hans: Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, Anne-Dore / Stefanie Krach / Imke Niedeck (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010, 204-234.

## Z

**Ziebarth**, Fred: Mit Symptomen in Beziehung – Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. In: Preuss-Lausitz, Ulf, a.a.O. 2004, 101-112.

**Zielke**, Gitta: Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine, a.a.O. 2009, 412-421.

**Züchner**, Ivo: Operation Ganztagschule. In: DJI Bulletin (Deutsches Jugendinstitut) 3/2010, H. 91, 4-7.

**Zutter**, Barbara: Betriebswirtschaftliche Aspekte der Integration von Lernbehinderten. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 4/1990, 446-451.

# WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN



## **Astrid Rothe-Beinlich**

*Sprecherin für Bildungspolitik*

Tel.: 03 61 / 377 26 63

E-Mail: [astrid.rothe-beinlich@gruene.de](mailto:astrid.rothe-beinlich@gruene.de)

### **Wahlkreisbüro in Erfurt**

Lutherstr. 5, 99084 Erfurt

Tel.: 03 61 / 576 50 54, Fax: 57 65 055

### **Wahlkreisbüro in Gera**

Heinrichstr. 50, 07545 Gera

Tel.: 03 65/551 46 65



## **Tino Gaßmann**

*Referent für Bildung, Wissenschaft und Kultur*

Parlamentarische Beratung

Tel.: 03 61 / 377 26 83

E-Mail: [tino.gassmann@gruene-fraktion.thueringen.de](mailto:tino.gassmann@gruene-fraktion.thueringen.de)

## IMPRESSUM

Eine Publikation von  
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Landtagsfraktion Thüringen  
Jürgen-Fuchs-Straße 1, 99096 Erfurt

Telefon 03 61/377 26 70

E-Mail [info@gruene-fraktion.thueringen.de](mailto:info@gruene-fraktion.thueringen.de)

Internet [www.gruene-fraktion.thueringen.de](http://www.gruene-fraktion.thueringen.de)

Stand: September 2012. Dieses Material darf nicht zu Wahlkampfzwecken verwendet werden.

Wir nutzen ihre gespeicherten Kontaktdaten ausschließlich für die Zusendung von Informationen über unsere parlamentarische Arbeit.

Nachfragen oder Widersprüche an [datenschutz@gruene-fraktion.thueringen.de](mailto:datenschutz@gruene-fraktion.thueringen.de)

Foto Titel: © Gunnar Assmy – Fotolia.com



**BÜNDNIS 90  
DIE GRÜNEN**

LANDTAG THÜRINGEN