

Weinberghof 4
99734 Nordhausen

Prof. Dr. Armin Sohns
Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwesen
- Studiengang Gesundheits- und Sozialwesen -
Tel. 03631-420-567
E-Mail: sohns@fh-nordhausen.de

Nordhausen, 25.11.2011

An den
Thüringer Landtag
Ausschuss für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Jürgen-Fuchs-Str. 1
99096 Erfurt

Stellungnahme zum Fragekatalog zur Landtagsanhörung am 19. Januar 2012

Sehr geehrter Herr Heilmann, sehr geehrte Damen und Herren,
zu Ihrem Fragekatalog nehme ich wie folgt Stellung:

Zu den Fragen 1-5

Im Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) wird das Recht auf inklusive und hochwertige Bildung formuliert. Demnach muss eine Grundlage für Chancengleichheit geschaffen werden, niemand darf auf Grund von Behinderungen (oder sonstigen „Auffälligkeiten“) vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Zur Verwirklichung dieser Ziele verpflichten sich die Vertragsstaaten, „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ zu treffen, Menschen mit Behinderungen im allgemeinen Schulsystem die notwendige Unterstützung zuteil werden zu lassen, „lebenspraktische Fertigkeiten“ zu vermitteln (am einzelnen Kind gemessen) und alle dazu notwendigen und geeigneten Maßnahmen zu ergreifen (u.a. auch die Einstellung und Weiterbildung von Lehrkräften) (vgl. Artikel 24, BRK).

Deutschland ist von einem solchen inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen noch weit entfernt. Im europäischen Durchschnitt besuchen etwas 85% der Schülerinnen und Schüler

mit Förderbedarf die allgemeinbildenden Schulen. In Deutschland ist der Wert etwa umgekehrt. Nach der letzten Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahre 2008 werden nur 18% der Kinder mit Förderbedarf an allgemeinen Grundschulen integrativ unterrichtet (vgl. Erdsiek-Rave, 2010, S. 39). Auch der Bildungsbericht aus dem Jahre 2010 stellt fest, dass Deutschland unter allen EU-Staaten den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern hat, die in Förderschulen unterrichtet werden (vgl. BMBF und KMK, 2010, S. 6). Zeitgleich steigt die Zahl der Förderschüler seit Jahren kontinuierlich. Dies zeigt einen besorgniserregenden Trend in Deutschland auf: Im Schuljahr 2008/09 besuchten 4,9% aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine Förderschule. 77% dieser Schüler verlassen die Förderschule ohne jeglichen Abschluss (vgl. Krämer-Kiliç, 2011, S. 32).

In Thüringen sind die Zahlen sogar noch gravierender: Mit mehr als 9% aller Schüler in Thüringen liegt die Quote der Kinder mit attestiertem „sonderpädagogischem Förderbedarf“ fast doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt. Die Integrationsquote liegt dabei nur bei 13,3% und somit noch deutlich unter dem innerdeutschen Durchschnitt. Der Sozialverband Deutschland kommt zu der Einschätzung, dass das thüringische Schulgesetz nur unzureichend den Vorgaben der UN-BRK entspricht (vgl. SoVD, 2009, S. 21). Zu dem gleichen Ergebnis kommt auch eine Studie der Max-Taeger-Stiftung aus dem Jahre 2008: „Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Rechtslage in Thüringen den Vorgaben der Behindertenrechtskonvention nur sehr unvollkommen entspricht. Insbesondere fehlt es an Möglichkeiten für einen gemeinsamen zieldifferenten Unterricht“ (Poscher u.a., 2008, S. 105).

Dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems wird Deutschland und insbesondere Thüringen somit nicht gerecht. Und auch die Verwirklichung eines hochwertigen Unterrichtes (Ziel des Artikels 24 der BRK) muss für Deutschland im Durchschnitt bezweifelt werden. Alle großen Vergleichsstudien der letzten Jahre zeigten deutliche Defizite des deutschen Bildungswesens auf. Das Interessante an diesen Studien ist, dass fast alle Länder, die z.B. bei PISA oder IGLU gut abgeschnitten haben, über ein weitgehend inklusives Bildungssystem verfügen (z.B. die skandinavischen Länder oder Kanada). Es gilt nach über 30 Jahren Integrations- und Inklusionsforschung als gesichert, dass Kinder mit Behinderungen an Regelschulen, entgegen vieler Behauptungen und Ängste, nicht die Leistungen der Regelkinder verringern, sondern vielfach Anlass und Motor für einen hochwertigeren Unterricht sind.

Woher kommt das?

Unterricht, der dem Anspruch an Inklusion gerecht wird, kann nicht mit „traditionellen“ Methoden stattfinden (z.B. Frontalunterricht). Die Klasse kann nicht gleichschrittig durch den Stoff geführt werden. Es können keine allgemeingültigen Lernziele formuliert werden.

Vielmehr muss Vielfalt als Chance erkannt werden. Jedes Kind muss nach seinem Tempo und nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen können. Unterricht, der die Heterogenität von Kindern produktiv nutzt, bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Gemeinsamkeiten und Individualität, individuelle und kooperative Lernsituationen stehen in komplementärem Verhältnis zueinander.

Zur Realisierung bedarf es offener Methoden wie z.B. dem Wochenplanunterricht, in dem jedes Kind nach eigenen, individuellen Zielen arbeitet. „Verschiedene Lernausgangslagen verlangen Lernangebote für eine Bandbreite an Leistungsniveaus, diese können und sollen sich zunehmend innerhalb gemeinsamer Themen oder Vorhaben realisieren“ (Rehle, 2010, S. 49). Der traditionelle Fächerkanon muss zugunsten einer offenen und flexiblen Unterrichtsgestaltung aufgebrochen werden.

Genau diese Konzeption von Unterricht wird seit Jahren in sogenannten „flexiblen Schulingangsstufen“ umgesetzt (Berthold 2008). Durch die Jahrgangsmischung und unterschiedlich langer Verweildauer der einzelnen Schüler wird dort bereits zieldifferent und mit offenen Methoden gearbeitet. Sie bieten Anregungen und Anknüpfungspunkte für eine gelingende Inklusion.

Liebers evaluierte im Jahr 2008 die flexiblen Eingangsstufen in Brandenburg und bestätigte die positiven Effekte: In länderübergreifenden Vergleichsarbeiten erreichten Kinder aus FLEX-Klassen vergleichbar gute Werte im Lesen und Schreiben und bessere Ergebnisse in Mathematik. Befragungen von Schülern wiesen zudem auf eine günstigere sozial-emotionale Entwicklung hin. Die Mittelwerte von Kindern in FLEX-Klassen lassen auf ein deutlich höheres Wohlbefinden, eine erhöhte Lernfreude und eine deutlich verstärkte Anstrengungsbereitschaft schließen als in traditionellen Vergleichsklassen.

Genau diese motivationalen und sozialen Kompetenzen (selbständige Lernfähigkeit, Leistungsbereitschaft, gegenseitige Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit etc.) nehmen in unserer Gesellschaft an Bedeutung zu. Die Einführung der Bildungsstandards in den vergangenen Jahren zeigt bereits, dass es in der Schule nicht mehr bloß um die Vermittlung von Wissen, sondern um den Erwerb allgemeiner lebenspraktischer Kompetenzen geht. Diesem Anspruch können bewusst heterogen zusammengesetzte Lerngruppen besser gerecht werden.

Darüber hinaus ist in ihnen der Anteil an „schwachen“ Schülern trotz des Verzichts auf Zurückstellungen vom Schulbesuch geringer als in traditionellen Jahrgangsstufen (vgl.

Liebers 2008). All diese Ergebnisse sind Indizien dafür, dass es der FLEX gelingt, lernschwache Schüler erfolgreich und präventiv zu fördern und zu integrieren, die Freude am Lernen und am Schulbesuch zu erhalten und das Risiko der Unter- oder Überforderung während des Schuleintrittes zu reduzieren.

Welche Ressourcen werden benötigt?

In erster Linie müssen flexible Lehr- und Lernmethoden, die an die verschiedenen Bedürfnisse und Lernziele der Kinder angepasst sind, umgesetzt werden. Um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können, bedarf es vielfältiger Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen hochqualifiziert (und gezielt auf diese Ansprüche) ausgebildet sowie weitergebildet werden. Sie benötigen u.a. eine hohe Diagnosekompetenz, fachliche und fachdidaktische Kenntnisse (auch sonderpädagogisches Wissen), muss zieldifferent planen können und teamfähig sein. Dazu hat sich Deutschland durch die Unterzeichnung der UN-BRK verpflichtet (s.o.).

Darüber hinaus müssen jedoch auch vielfältige strukturelle und curriculare Voraussetzungen geschaffen werden.

Es sollte eine Klassenhöchstgrenze (max. 20 Kinder pro Gruppe) gelten. Gleichzeitig ist in der FLEX stundenweise eine Doppelbesetzung rechtlich garantiert (in Hessen z.B. sechs Stunden pro Woche und Lerngruppe). Diese Doppelbesetzung sollte mit dem zusätzlichen Anspruch der Inklusion weiter ausgebaut werden.

Damit wird auch der Status des Lehrers als „Einzelkämpfer vor der Klasse“ zu Gunsten flexibler Lernformen überwunden. Hierzu sollten Expertenteams aus verschiedenen Fachdisziplinen gebildet werden, die sich regelmäßig austauschen und voneinander profitieren können. Dazu, und da die Planung eines zieldifferenten Unterrichts sehr anspruchsvoll und zeitaufwendig ist, sollten feste Planungs- und Koordinationsstunden vorgesehen werden.

Solch zieldifferenten Unterricht setzt flexible Curricula voraus, die sich an die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder anpassen und nicht von akademischen Inhalten und starren Wissensvorgaben und –kontrollen geprägt sind. Vielmehr müssen sie individuelle Leistungskontrollen ermöglichen. Ebenfalls flexibel muss die Zeugnisausgestaltung sein. Ziffernoten werden dem Anspruch einer Bewertung individueller und differenzierter Leistungen nicht gerecht. Einem Kind mit Autismus oder einer Lernbehinderung können nur individuelle Entwicklungsberichte in schriftlicher Form gerecht werden. Gleichzeitig reduziert dies Stigmatisierungen und demotivierende Leistungshierarchien. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, die gängige Versetzungspraxis zu überdenken. Wie ist es zu rechtfertigen, dass ein „normaler“ Schüler sitzen bleibt, während das lernbehinderte Kind versetzt wird?

Diese Umgestaltungen sollten nicht vom Schulsystem allein bewältigt werden. Schule muss sich öffnen. Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Dies sollte sich auch im Bildungswesen widerspiegeln. Der Versuch, gesellschaftlich bedingte Anforderungen an Schule weiterhin ausschließlich systemimmanent zu lösen (z.B. durch das Einstellen von Schulsozialarbeitern), lässt sich nicht durchhalten. Vielmehr sollten Eltern, die Gemeinde, Fachexperten etc. von außen in das Schulsystem eingebunden werden. Am leichtesten lässt sich dies durch Ganztagschulen realisieren. Nur durch diese kann auch die Benachteiligung von Kindern aus bildungsärmeren Milieus, die in Deutschland und Österreich im europäischen Vergleich traditionell besonders groß ist, sukzessive reduziert werden.

Die Ansätze der verbindlichen Umsetzung von flexiblen Schuleingangsstufen, veränderten Versetzungsbedingungen, Bewertung durch individuelle Entwicklungsberichte, wie sie derzeit in der Diskussion um die neue Thüringische Schulordnung einfließen, werden somit ausdrücklich befürwortet.

Zu den Fragen 6-8)

Inklusion bedeutet Vielfalt als Normalität anzusehen. Niemand darf auf Grund einer Abweichung von Normvarianten ausgegrenzt werden. Im Artikel 24 der BRK ist formuliert, dass alle Kinder, auch die mit Behinderungen, Zugang zu allgemeinbildenden Schulen haben müssen. Und entgegen der Definition der KMK (vgl. KMK, 2010, S. 2 Fußnote) gehören Sonderschulen *nicht* zum allgemeinen Bildungswesen, sondern stehen für als Bestandteil eines traditionellen Segregationssystems. Aber auch die „gängigen Integrationsmaßnahmen“ erfüllen einen Inklusionsanspruch nicht. Zwar können Menschen mit Behinderung mit Unterstützung allgemeine Schulen besuchen, jedoch existieren immer noch verschiedene Gruppen nebeneinander. Es existiert sozusagen ein „duales System“, in dem Integration und Segregation parallel existent sind. (vgl. Scholz, 2007, S. 4f.).

Ziel der Integration ist die Einbeziehung von Einzelpersonen in ein größeres Ganzes. Demnach beruht der Begriff auf einer Additionspädagogik auf der Basis einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (vgl. Feyer 2009). Das heißt, „es gibt eine (Gruppe), die integriert, und eine, in die integriert wird, (...) eine der Normalen und Eigentlichen und eine der Anormalen und Nichteigentlichen – und eine, die gefördert wird, und eine, die lernt.“ (Hinz, 2007, S.83).

Dies widerspricht dem Inklusionsgedanken der BRK in grundsätzlicher Weise. Inklusion impliziert einen Abbau des Förderschulwesens insgesamt. Entsprechend wird die Neugründung bzw. Sanierung von Förderschulen in der jetzigen Form abgelehnt.

Zu betonen ist dabei ausdrücklich, dass nur das jetzige Förderschulsystem abgelehnt wird und nicht die Förderpädagogik generell. Sie stellt einen unverzichtbaren Teil einer gelingen-

den Inklusionspraxis dar. Allerdings sollte sie in Zukunft nicht separiert neben der allgemeinen Pädagogik stehen, sondern vielmehr direkt mit ihr verzahnt werden. D.h. Sonderpädagogen werden an allgemeinbildenden Schulen eingesetzt und bilden dort fachübergreifende Expertenteams (s.o.).

Die Einrichtung von Beratungs- und Förderzentren kann dabei einen Zwischenschritt darstellen, in dem sie den Einsatz von Förder-Lehrern an Regelschulen koordinieren und somit die bereits vorhandenen Systeme vernetzen. Langfristig wäre anzustreben, die Systeme nicht bloß durch Beratungs- und Förderzentren zu verbinden, sondern ganz ineinander aufgehen zu lassen.

Die Einrichtung von regionalen Schwerpunktschulen ist kritisch zu sehen. Durch den Artikel 24 der BRK wird das Recht formuliert, dass Kinder mit Behinderung die Schulen im regulären Einzugsgebiet besuchen dürfen und sollen. Wenn einzelne Inklusionsschulen geschaffen werden, besteht wieder die Gefahr, dass Kinder mit Bussen zu speziellen Schulen transportiert werden müssen und so Sonderschulen einfach räumlich verlagert werden. Es wird weiterhin die Mehrzahl der Kinder ohne (schulische) Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit Behinderungen mit all ihren Auswirkungen auf soziales Verhalten aufwachsen. Es wird sich aber auch weiterhin in der Lehrerschaft der Mehrzahl der Schulen die Mentalität halten, fachlich (über-) fordernde Kinder mit „Störungen oder Auffälligkeiten“ als für den Regelunterricht nicht tragbar erklären und an externe Inklusionsschulen weiter vermitteln zu können.

Da es sich bei Inklusion jedoch um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe handelt, muss sie auch im ganzen gesellschaftlichen „Regel-System“ umgesetzt werden. Es wird auch in Zukunft Schulen und Lehrkräfte geben, die neue Anforderungen gerne aufgreifen und andere, die sich aus dieser Verantwortung noch eher entziehen wollen. Der Erfolg der Umwandlung in Inklusionsschulen wird auf dem Engagement der einzelnen Kollegien beruhen. Inklusion muss zu allererst in den Köpfen der Lehrkräfte stattfinden. Wenn sie ohne inhaltliche Überzeugung von „oben herab“ gezwungen werden, ihre gesamte Arbeitsweise zu verändern, kann die Umsetzung nicht erfolgreich werden. Daher ist es unabdingbar, mit einer guten Schulung und Weiterbildung bei den Lehrkräften anzufangen. Parallel hierzu gilt es, die strukturellen Rahmenbedingungen anzupassen (s.o.), damit neue Konzepte nicht mit einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen assoziiert werden. Auch mit guten Rahmenbedingungen kann Inklusion nicht von einem Tag auf den anderen realisiert werden, manche Schulen nehmen eine Vorreiterfunktion ein. Ein bedarf eines Zeitraums von mehreren Jahren, um die tiefgreifenden Veränderungen im Bildungswesen umzusetzen.

Zu den Fragen 9, 12-14)

Die Wirksamkeit von Förderschulen ist bisher nicht wissenschaftlich belegt. Im Gegenteil: Empirische Studien zeigen, dass schulische Leistungen und das Sozialverhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen immer schlechter werden, je länger sie die Sonderschule besuchen (vgl. Wocken 2007). Dafür spricht auch, dass 77% aller Sonderschüler keinen Schulabschluss erreichen (Studie der Bertelsmann-Stiftung, s.o.). Bei Schülerinnen und Schülern, die trotz des „Förderbedarfs Lernen“ eine Regelschule besucht haben, steigt die Zahl der qualifizierten Schulabschlüsse signifikant (vgl. Ginnold 2009). Diese Ergebnisse können als ein Beleg für die Ineffektivität des Sonderschulwesens interpretiert werden.

Ergebnisse aus der Praxis des gemeinsamen Unterrichts wie der Integrationsforschung weisen zudem darauf hin, dass die schulischen Leistungen von nicht-behinderten und leistungsstarken Kindern in Integrationsklassen nicht hinter denen in Regelklassen zurückstehen. Im Bereich von überfachlichen Kompetenzen weisen sie sogar signifikant bessere Ergebnisse als Vergleichsklassen auf (vgl. Preuss-Lausitz 2010, S. 54).

Die Ergebnisse lassen sich erklären, wenn man bedenkt, dass ca. 75% des Lernzuwachses der Kinder nicht von Erwachsenen vermittelt werden, sondern im gemeinsamen Lernen, am Vorbild und in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern geschieht (vgl. Krämer-Kiliç, 2011, S. 31). Schüler brauchen somit positive Vorbilder, Anregungen und die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen, Erfahrungen etc. Dies widerspricht der Vorstellung, dass Schüler in möglichst homogenen Gruppen die optimalen Lernvoraussetzungen haben.

Zu der Frage 10)

Der Thüringer Bildungsplan weist zu Recht aus, dass Bildung nicht erst mit der Einschulung beginnt. Kinder sind neugierig und wissbegierig und haben ein Recht darauf, von Beginn an mit permanenten Lernanregungen konfrontiert zu werden. Die jahrzehntelangen Warnungen vor einer zu frühen „Verschulung“ der kindlichen Lebenswelt haben Bildungsinhalte in Vorschuleinrichtungen gebremst. Entsprechend stellt sich - wie bei der inklusiven Schule – die Frage nach didaktischen Konzepten. Auch im Vorschulbereich (Kindertagesstätte) bedarf es individueller wie gruppenorientierter Förderkonzepte, die das Explorationsverhalten der Kinder stärkt, ihre Neugier aufgreift und individuelle Lernprozesse ermöglicht. Hier bedarf es – da die Sozialisationsprozesse noch vielfältiger und die pädagogischen Anforderungen höher sind - um so mehr eines gut geschulten Fachpersonals, das die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder in ihrer individuellen Lebenswelt wahrnehmen, aufgreifen und mit gezielten spielerischen Förderansätzen stärken kann.

Besondere Bedeutung kommt hierbei der Verknüpfung der Lebenswelt Kindertagesstätte mit der familiären Lebenswelt zu. Diese kann bislang von den Kindertagesstätten nur punktuell aufgegriffen werden, zum einen auf Grund fehlender personaler Ressourcen, zum anderen auf Grund fehlender Qualifikationen für ein familienorientiertes Arbeiten. Eine besondere Rolle könnten hierbei in der Tat die Frühförderstellen spielen, die sich seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1973) bundesweit in über 1.000 Einrichtungen als familienorientierte mobile Dienste mit dem Schwerpunkt Hausfrühförderung etabliert haben, die eng mit den Kindertagesstätten kooperieren. In Hessen werden bspw. seit ca. 25 Jahren aus Landesmitteln allen Frühförderstellen eigene Personalkapazitäten ausschließlich für die Kooperation und Beratung von Regelkindertagesstätten zur Verfügung gestellt.

In Thüringen werden diese Kooperationsansätze bislang nicht genutzt. Auch wenn gesicherte Daten zu den Möglichkeiten der Frühförderstellen erst 2012 durch die Fachhochschulen Gera und Nordhausen vorgelegt werden, lässt sich verallgemeinernd feststellen, dass die Möglichkeiten der Frühförderung hierzu nicht ausreichen. Nicht nur, dass Thüringen traditionell die kürzesten Betreuungszeiten für die Familien hat (Sohns 2000, 278), die mobile Tätigkeit fokussiert sich überwiegend auf Kindertagesstätten und nicht auf eine familienorientierte Frühförderung, die die Lebenswelten Familie und Kindertagesstätten verbinden könnte. Zudem sind die politisch-administrativen Vorgaben für die Frühförderung auf Landes- wie auf Kommunalen Ebene vielfach nicht geeignet, diesen Fokus zu stärken (zur detaillierten Situation der Frühförderung in Thüringen, vgl. Sohns 2010, 192-200). Entsprechend erscheint ein Teil der Fachpersonen in der Thüringischen Frühförderung auch nicht auf eine familienorientierte Hilfe ausgerichtet und ausgebildet.

Das Thüringer Bildungsministerium setzt stattdessen bevorzugt auf „Einrichtungen zur Förderung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf“ gemäß ThürKitaG § 19(4), die auch eine spezifische Fachberatung für die Kindertagesstätten gewährleisten sollen. Diese Dienste stellen nicht nur ein weiteres Hilfesystem dar, das in den meisten thüringischen Kommunen zu z.T. existenziellen Konkurrenzsituationen mit dem System der Frühförderung führt, sie können durch Art und quantitativer und qualitativer Ausstattung diesem Auftrag ebenfalls nicht gerecht werden (vgl. Sohns 2010, 194f).

Die Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE) stellen aus struktureller Sicht eine Sonderform dar, die zu frühen Aussonderungen und Stigmatisierungen beiträgt, solange nicht alle Kindertagesstätten für alle Kinder „Schulvorbereitende Einrichtungen“ werden. Aus fachlicher Sicht heben sich SVEs als Einrichtungen der Staatlichen Schulämter in Thüringen durch Status, Ausbildung und fachlichen Ansprüchen von dem Regelsystem der Kindertagesstätten ab und stellen eine – wenn auch aussondernde – Qualifikationssteigerung gegenüber dem Großteil der bestehenden Einrichtungen dar. Insofern kann das Engagement von Eltern-

initiativen nachvollzogen werden, die für ihre Kinder die qualifizierteren und besser ausgestatteten Angebote erhalten wollen. Dies wird sich solange nicht ändern, wie unsere Bildungssysteme die Fachpersonen um so höher privilegieren, je anspruchsvoller der zu vermittelnde „Lernstoff“ ist, und je niedriger entsprechend die pädagogischen Anforderungen, Kindern und Jugendlichen diese Inhalte zu vermitteln.

Zu der Frage 11)

An den Schulen sollten Expertenteams mit Fachleuten aus verschiedenen Disziplinen gebildet werden (s.o.). Diese sind gemeinsam für die sonderpädagogische Diagnostik zuständig. Je nach Bedarf können externe Fachpersonen hinzugezogen werden. Es wird als sinnvoll erachtet, die Diagnostik im Rahmen der Schule oder Kindertagesstätte durchzuführen, um den Kindern ein stigmatisierendes Überprüfungsverfahren (z.B. in Gesundheitsämtern) zu ersparen. Das sonderpädagogische Gutachten sollte direkt mit einem Förderplan, evtl. einem Förder- und Behandlungsplan gemäß § 7 FrühV (i.Z.m. §32 SGB IX), der auch die Leistungen der Krankenkassen unter das Dach einer Komplexleistung einbezieht, verknüpft werden. Dieser ist nicht defizitorientiert, sondern an den Kompetenzen des Kindes ausgerichtet. Er formuliert konkrete Ziele, die gemeinsam mit dem Kind und in Zusammenarbeit mit den Eltern erreicht werden sollen. Förderpläne sollten jedoch nicht nur für Kinder mit (drohenden) Behinderungen verfasst werden, sondern nach Möglichkeit für alle Schülerinnen und Schüler existieren. So kann einer Stigmatisierung vorgebeugt und jedes Kind individuell gefördert werden.

Förderdiagnostik sollte so früh wie möglich erfolgen. Dafür ist eine enge Zusammenarbeit zwischen schulischen und vorschulischen Einrichtungen unerlässlich.

Grundsätzlich können spezifische Förderbereiche wie „Lernen, Sprache, Erziehung, Sehen, Hören, Motorik, praktisch Bildbar“ u.a. beibehalten werden. Sie sollten jedoch als flexibler Rahmen angesehen werden und keine starren Schablonen darstellen. Viele Kinder lassen sich in ihrer Individualität keinem dieser Bereiche zuordnen, bzw. oft überlappen sich die Förderbedarfe der einzelnen Bereiche. Insbesondere der oft hervorgehobene und separat geförderte Bereich „Sprache“ lässt sich meist nicht getrennt von den weiteren Kompetenzen sehen. Die Vernetzung kann nur durch interdisziplinäre Teams gewährleistet werden.

Fragen 15 und 16)

Langfristiges Ziel ist es, das Sonderschulsystem gänzlich aufzulösen. Förderpädagogen sollen feste Stellen an allgemeinbildenden Schulen besetzen, bzw. als Berater an mehreren Schulen tätig sein. Sie bilden feste Bestandteile professionsübergreifender Expertenteams.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss sich ihre Ausbildung erweitern. Sie müssen auf den Einsatz an allgemeinbildenden Schulen vorbereitet werden. Auch ist die strikte Trennung nach Förderschulzweigen innerhalb der Ausbildung (Lernbehinderung, Erziehungshilfe, Körperbehinderung etc.) ein Relikt eines fachlich nicht mehr haltbaren „Spartenseparatismus“ (Speck). Sie müssen auf vielfältige Anforderungen in der Praxis eingehen können und ihr Fachwissen an Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen weitergeben können. D.h. neben dem direkten Unterrichten werden sie häufig die Funktion eines Beraters und Coachs einnehmen.

Neben der Ausbildung für Sonderpädagogen müssen sich jedoch auch die Ausbildungen der anderen Lehrämter verändern (s.o.). Die ganzen Lehramtsbereiche müssen sich einander annähern und gemeinsam auf die Herausforderungen inklusiven Unterrichtens vorbereitet werden.

Um die Ansprüche in der aktuellen Praxis zu etablieren, sollten umfassende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für alle Berufszweige, sowie gegenseitige Hospitationen ermöglicht werden.

Zu Frage 17)

Erfahrungen aus Skandinavien (z.B. nach der Abschaffung des kompletten Sonderschulwesens in Norwegen) haben gezeigt, dass es sinnvoll erscheint, nur einen Teil des gut ausgebildeten und erfahrenen Personals der Sonderschulen in den Regelschulen vor Ort einzusetzen. Der andere Teil könnte an ein spezielles Coaching- und Beratungszentrum für Inklusion angebunden werden, das Schulungen aber auch eine (fachliche) Unterstützung vor Ort koordiniert. Es wäre wünschenswert, wenn eine solche Koordinierungsstelle sozialraumorientierte Gesamtkonzepte einschließlich einer gemeinwesenorientierten Sozialarbeit und der familienorientierten Frühfördersysteme vor Ort in die praktische Arbeit einbinden könnte.

Zu Frage 18)

Die Interessenslage an wissenschaftlichen Erkenntnissen ist bei der Breite der fokussierten Fragestellung so vielfältig. Dass sie nicht in einem wissenschaftlichen Begleitauftrag zusammen gefasst werden kann (Umsetzung inklusiver Fachkonzepte, Einstellung der professionellen Fachpersonen, institutionsex- und –interne Kooperationsstrukturen, Effizienz, Leistungserfolge etc.). Gleichwohl sollte die Vielzahl gewonnener Einzelkenntnisse landesweit gebündelt werden. Hierzu bietet sich eine Federführung des Bildungsministeriums an.

Anmerkungen zum Schluss zur Frage der Finanzierung: Deutschland hat sich mit der Unterzeichnung der BRK verpflichtet, alle notwendigen Maßnahmen zum Aufbau eines

inklusive Bildungssysteme zu ergreifen. Der in vielen Bundesländern angefügte Ressourcenvorbehalt und insbesondere die Weigerung, finanzielle Ressourcen für Umbaumaßnahmen, Weiterbildungen, der Schaffung neuer Lehrerstellen etc. zur Verfügung zu stellen, sind hiermit kaum zu vereinbaren. Auch wenn es in der Umstellungsphase zu erhöhten Kosten kommt, könnte längerfristig angesichts von jährlichen Ausgaben von 2,6 Milliarden Euro für Förder- und Sonderschulen (ohne die weiteren Kosten für Integrationsmaßnahmen, Eingliederungshilfe etc.) in den Ländern (vgl. Goddar/Claaßen, 2011, S. 45). durch ein gemeinsames Bildungswesen in einer Gesamtbilanz gespart werden. Eine effiziente Umverteilung dieser Gelder könnte die notwendigen Rahmenbedingungen an Regelschulen gewährleisten. Kaum finanzierbar ist hingegen das derzeit angestrebte Parallelsystem, in dem die Sonderschulen aufrechterhalten bleiben und zeitgleich Inklusion an Regelschulen stattfinden soll.

Nordhausen, den 25. November

Prof. Dr. Armin Sohns

Literatur:

Berthold, Barbara: Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe - Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts Stand: DJI 2008

Erdsieck-Rave, Ute (2010): Zwischen Integration und Inklusion: Die Situation in Deutschland. In: Wernstedt, Rolf / John-Ohnesorg, Marei (2010): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 3948

Feyer, Ewald (2009): Ist Integration normal geworden? In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 2/2009. Unter: [<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/19/25> (08.11.11)]

Ginnold, Antje (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Inklusion 1/2009. Unter: [<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/20/27> (21.11.11)]

Goddar, Jeanette / Claaßen, David (2011): Es bewegt sich etwas. In: Menschen – das Magazin 4/2011. S. 42-45

Hinz, Andreas (2007): Inklusion - Vision und Realität. In: Katzenbach, D. (Hg.)(2007): Vielfalt braucht Struktur - Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: J. W. Goethe Universität, S. 81-98.

Jobst, Rosemarie (2011): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen – Erfahrungen aus der Sicht der Lehrerbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 2/2011: Inklusion und Lehrerbildung. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 67-75

Krämer-Kiliç, Inge (2011): Inklusion heißt jeden willkommen heißen – Grundlagen und Perspektiven für eine inklusive Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 2/2011: Inklusion und Lehrerbildung. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 29-40

Kultusministerkonferenz (2010a): Entwurf: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Berlin

Liebers, Katrin (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Porscher, Ralf u.a. (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zu Verbindlichkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Korrigierte Onlinefassung

Preuss-Lausitz (2010): Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen – aus Erfahrung und Forschung lernen. In: Wernstedt, Rolf / John-Ohnesorg, Marei (2010): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 53-57

Rehle, Cornelia (2010): Inklusive Regelschule – (wie) geht das? In:): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.KG. S. 42-53

Scholz, Markus (2007): Integration und Inklusion – zwischen theoretischem Anspruch und Realität. Unter: [<http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html>] (08.11.11)]

Sohns, Armin (2000): Frühförderung entwicklungsauffälliger Kinder in Deutschland, Beltz-Verlag

Sohns, Armin (2010): Frühförderung - Ein Hilfesystem im Wandel, Kohlhammer-Verlag

Sozialverband Deutschland (2009): Das SoVD-Bildungsbarometer Inklusion. Berlin

Weigl, Erich (2010): Der bayrische Weg durch die Inklusion. In: Metzger, Klaus/ Weigel, Erich (2010): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.KG, S. 29-41